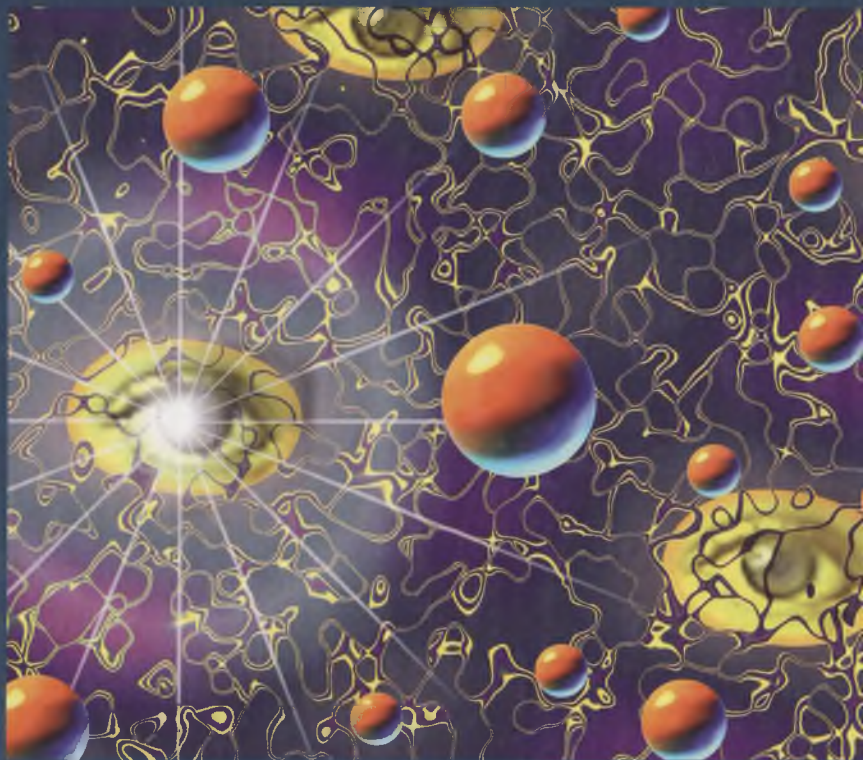




П. А. М'ясоїд



ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

П. А. М'ясоїд

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

*Допущено
Міністерством освіти і науки України*

Навчальний посібник для студентів
вищих педагогічних навчальних закладів

3-тє видання, виправлене

КИЇВ
«ВИЩА ШКОЛА»
2004

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73
М 99

Гриф надано Міністерством освіти
і науки України (лист від 29 жовтня
2001 р. № 14/18-2-1548)

Рецензент — академік *В. А. Роменець*

Редактор *Н. В. Леонова*

М'ясоїд П. А.

М 99 Загальна психологія: Навч. посіб. — 3-тє вид., випр. — К.: Вища шк., 2004. — 487 с.: іл.
ISBN 966-642-212-3

Висвітлюється предмет загальної психології з позицій системно-діяльнісного аналізу, складниками якого є: матеріалістичний погляд на психіку (як ідеальне, похідне від матеріального, єдність суб'єктивного й об'єктивного); діяльнісний підхід до психіки (як явища, що існує в процесах діяльності живої істоти); порівневий аналіз психіки (як осередку життя, що функціонує на різних рівнях останнього). Кожну тему завершують перелік питань для самостійної роботи студента і список рекомендованої літератури. У посібнику подано систему понять і категорій психології, що виконує роль предметного покажчика.

Пропонований посібник разом із «Задачами з курсу загальної психології» того самого автора становить навчально-методичний комплекс з цієї дисципліни.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Стане у пригоді викладачам вищих навчальних закладів різного профілю, шкільним психологам та всім, хто вивчає психологію.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88я73

ISBN 966-642-212-3

© П. А. М'ясоїд, 1998
© П. А. М'ясоїд, 2004,
зі змінами

Психологія покликана описувати і пояснювати психічне у його зв'язках, істотних властивостях та закономірностях перебігу. Звичайно, для цього потрібні відповідні мовні засоби. Загальна психологія, якщо характеризувати найважливішу її функцію, несе в собі понятійний і категоріальний апарат — мову науки. Тому цю книгу своєрідно й побудовано: в ній наведено систему понять і категорій психології в контексті історії та логіки розвитку психологічної думки. Отже, книгу можна визначити як путівник у світ психологічного знання та нескінченного процесу пізнання людиною самої себе.

ПЕРЕДМОВА

Психології випала нелегка доля. Її теорії несуть на собі значний відбиток *особистості* своїх творців, тому це, скоріше, «наука імен», ніж «наука фактів». Вона існує у вигляді *напрямів психології* і лише намагається створити таку систему знання, в якій знайшло б відображення і загальне, і неповторне у *психіці*. Науково-психологічне знання переповнене абстракціями, які важко узгоджуються і надто віддалені від реальних виявів *психології людини*. Однак за очевидної значущості психологічного знання у приватному і суспільному житті ця дисципліна все ще не посідає належного місця серед інших наук.

Проте не слід вбачати у цьому ознаки «відставання» психології. Це своєрідна, а можливо, навіть унікальна наукова дисципліна, що має багатовікову *історію*. Її предмет змінюється впродовж історичного часу, збагачується зусиллями як окремих мислителів, так і наукових шкіл, засвідчуючи мінливість історико-логічного поступу психологічного пізнання, і все ж таки залишається неповним. Психологія перебуває у пошуках відповіді на свої одвічні питання, і саме тому її знання, як, власне, і наукове знання загалом, не буває ні повним, ні вичерпним, а *методологічні проблеми* не знаходять ні однозначного, ні остаточного розв'язання.

І все ж упродовж століть психологія прагнула створити *образ людини*, який би не тільки узгоджувався з реальністю людського життя, а й закликав до «психологічного канону», що відкриває перед людиною безмежні можливості для самовдосконалення і саморозвитку¹. Психологія не тільки здобуває знання, потрібні людині, а й засвідчує їх світоглядне та життєствердне значення, формує не тільки пізнавальне, а й гуманне, ціннісне ставлення до людини, спонукає її до поглиблення знань про саму себе, зрештою, закликає до самопізнання. У цьому непересічна роль і особливий статус психології серед інших дисциплін, який по праву їй належить.

Як і будь-яка інша суспільна або гуманітарна наука, психологія беззахисна перед *ідеологією* тоталітарної держави, що виразно продемонструвала *радянська психологія*. Хоча філософія марксизму, що слугувала їй за *методологію*, й давала можливість продукувати ґрунтовні теорії, вона ж змусувала й виконувати *ідеологічну функцію*: створювати моделі «гармонійної особистості», визначати умови виховання «радянської людини», відшукуюча-

¹Роменець В. А. Історія психології XIX — початку XX століття. — К.: Вища шк., 1995; Роменець В. А., Маноха І. В. Історія психології XX століття. — К.: Либідь, 1999.

ти ознаки «соціалістичного колективу», протиставляти свої здобутки «зарубіжним». Тоталітарною природою можна пояснити й притаманні радянській психології (*психології в Україні* того часу також) особливості: ізольованість від світової науки, досить високий рівень *психологічної теорії* і низький — *психологічної практики*.

Розпад СРСР і водночас заперечення марксизму як ідеології тоталітаризму спричинили *кризу* психології, створюваної зусиллями радянських учених-марксистів. Відтак виникла потреба в деідеологізації психології в Україні, подоланні ізольованості, пошуку місця цієї науки у всесвітньому процесі психологічного пізнання. Це непростий і тривалий шлях, що потребує переосмислення методологічних засад психологічної науки, опрацювання нових стилів теоретизації, опанування нових способів набуття психологічного знання, копіткої праці в галузі психологічної практики. Психологія має стати наукою, стан якої характеризували б не «ідеологеми», а ідеї, не «авторитетні» твердження, а результати досліджень, які можна було б перевірити, застосовуючи наукові, звільнені від впливу державної ідеології, критерії. Для цього потрібно радикально перебудувати саму організацію психологічної науки, переглянути систему психологічної освіти, подолати непродуктивний, нині законодавчо закріплений, поділ психологів на «вчених» і «практиків», докласти зусиль для посилення ролі психології у суспільстві.

Не слід сподіватися, що психологічна наука вийде з кризи самотужки. Як психіка окремої людини залежить від *соціальної ситуації розвитку*, так і психологія зумовлюється характером відносин людини з суспільством. Суспільство, яке вимагає від людини *приспосовання*, а не *творчості*, неминуче перетворює психологію на знаряддя досягнення своїх негуманних цілей. Перехід України на демократичний шлях розвитку — підстава бачення *людини* як мети, а не засобу життя суспільства. З огляду на це психологія в Україні отримує шанс стати наукою, необхідною і суспільству, і громадянинові.

Явище *ідеологізації* позначилося й на змісті підручників з *курсу загальної психології* для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, виданих за радянського періоду. Однак попри все провідною в них була *освітня функція*: вони вводили майбутніх учителів у світ наукового дослідження психіки, несли знання про психологічні особливості людини як об'єкта *педагогічної* та суб'єкта *навчальної діяльності*, сприяли завоюванню міждисциплінарних зв'язків психології з *філософією, педагогікою, природничими науками*, методиками викладання конкретних дисциплін. Особливо велике значення у психологічній підготовці багатьох поколінь учителів України мав підручник за редакцією видатного українського психолога академіка *Г. С. Костюка*².

²*Психологія*: Підруч. / За ред. Г. С. Костюка. — 3-тє вид. — К.: Рад. шк., 1968. Серед російськомовних підручників радянського періоду не можна обминути увагою фундаментальну працю *Л. С. Рубінштейна* «Основы общей психологии» (1-ше вид. — 1946; 2-ге вид. — М.: Педагогика, 1989).

Наприкінці 90-х років минулого — на початку нинішнього століття побачили світ нові українські підручники та посібники, які досить повно описують предмет загальної психології та доносять до читачів сучасну картину психологічного знання³. Зазвичай їх адресують майбутнім фахівцям різного профілю. І це не випадково. Курс загальної психології нині посідає помітне місце у структурі навчальних планів вищих навчальних закладів України, що відповідає тенденції гуманітаризації сучасної вищої школи. Та все ж найбільше уваги йому приділено у планах підготовки психологів. Передусім їм потрібна навчальна література, яка давала б змогу опанувати психологічне знання, а отже, історію, логіку і здобутки у відповідній царині наукових досліджень.

Проте систематизувати психологічне знання непросто. Немає двох підручників з психології, які ґрунтувалися б на одних і тих самих засадах. І, напевно, немає автора, критичний погляд якого оминув би наукові спроби його попередників і не спонукав до праці (зазвичай багаторічної) над побудовою системи знання, вдосконаленням форми подання його студентам. І справа тут не стільки в мінливості *культури, особистості* автора чи навіть у його науковій *позиції*, а, швидше, в надскладній психічній реальності, з якою має справу психологічна наука. Досить згадати своєрідне «коло пізнання», в якому перебуває психолог. Він намагається пояснити те, носієм чого є сам, застосовуючи при цьому засоби, які знаходить у самому собі. Яка наука може зрівнятися з психологією за рівнем складності предмета та пошуків шляхів його дослідження?

За цих обставин навіть недосконала метатеоретична схема побудови підручника чи посібника вигідно вирізнятиме його серед подібних, але не обтяжених пошуками засад систематизації *теоретичного й емпіричного матеріалу психології*⁴.

Концепцію пропонованого посібника побудовано навколо *основної проблеми психології*, яка характеризує відношення психічних і непсихічних явищ і у найзагальнішому вияві охоплюється категоріями «внутрішнє» та «зовнішнє». Виникають різні зв'язки-опозиції («психіка — мозок», «психіка — середовище», «успадковане — набуте», «психічне — соціальне», «свідомість — буття», «людина — світ»), а відтак — різні рівні функціонування *психічного*. З'являється підстава для аналізу відмітних особливостей

³Загальна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородійчук та ін. — К.: А.П.Н., 1999; *Загальна психологія*: Підруч. / За заг. ред. С. Д. Максименка. — К.: Форум, 2000; *Максименко С. Д., Солов'єнко В. О.* Загальна психологія: Навч. посіб.: 2-ге вид. — К.: МАУП, 2001; *Основи психології*: Підруч. / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 5-те вид. — К.: Либідь, 1996; *Психологія*: Підруч. / За ред. Ю. Л. Трофімова. — 3-те вид. — К.: Либідь, 2001.

⁴*М'ясоїд П. А.* Вчинковий принцип і система психологічного знання // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 3. — С. 195—205; *М'ясоїд П.* Концептуальні засади систематизації психологічного знання // Психологія і суспільство. — 2002. — № 2. — С. 26—47; *М'ясоїд П. А.* О системах психологического знания (анализ новых учебников психологии) // Вopr. психологии. — 1998. — № 1. — С. 55—64.

такого функціонування на рівнях *організму, індивіда, особистості*. При цьому усвідомлюється потреба в граничній *категорії психології*, яка давала б змогу узгодити ці опозиції в межах моністичного у своїй основі *психологічного пояснення*. У нашому випадку такою категорією є *категорія життя*, що знаходить «заломлення» у процесі аналізу психічного на різних *рівнях життя* — в межах відповідних форм *активності живої істоти: реакцій, рефлексів, операцій, дій, діяльностей*, зрештою, *вчинків*. Психіка постає як осередок життя людини і тварин. З цього погляду вчинок є найґрунтовнішою характеристикою власне людської активності, відмітною ознакою *особистісного рівня життя*. Психологія покликана вивчати психіку як унікальне й цілісне життєве явище. Спираючись на свою історію та виходячи із сучасних можливостей, вона має розкривати механізми побудови людиною *образу світу (пізнавальна функція психіки)*, з'ясовувати, як цей образ втілюється у процесах людського *життя (регулятивна функція)*, досліджувати, як людина, що є *суб'єктом власної активності*, виявляє свою *індивідуальність (інструментальна функція психіки)*.

Відповідно до концепції цього посібника *психічне* розглядається як *ідеальне* явище, що несе в собі єдність *суб'єктивного й об'єктивного*, існує у процесах *активності* живої істоти, є осередком *життя*, що функціонує на різних рівнях, тобто йдеться про *системно-діяльнісний підхід* у психології.

Написання цієї праці було зумовлено потребою систематизації психологічного знання, викладеного в доступних студентові джерелах, та створення проблемних ситуацій, які спонукали б його звернутися до цих джерел. Перше завдання розв'язує пропонуванний посібник, а друге — «Задачі з курсу загальної психології»⁵, які разом становлять навчально-методичний комплекс.

Навчально-методичний комплекс пронизаний спільною логікою, яка впливає з концептуальних засад його будови і забезпечує змістовну єдність усіх форм дидактичного матеріалу. Його ідея ґрунтується на переконанні автора, що психологічне знання потрібно не засвоювати (так буває за *мнемічної діяльності* студента), а *освоювати* у процесі *навчальної діяльності* з різними формами дидактичного матеріалу курсу. Подаючи такий матеріал, навчально-методичний комплекс дає студентові можливість стати *суб'єктом* власної психологічної підготовки.

Посібник містить теми, в яких зміст курсу загальної психології висвітлюється з позицій схарактеризованої вище концепції.

Кожну тему завершує перелік питань для самостійної роботи з посиланнями на список рекомендованої літератури. За структурою пропонуваній навчальній посібник відрізняється від інших видань із загальної психології передусім тим, що охоплює теми, присвячені *онтогенезу психіки* (як *нормативному*, так і *ненормативному*). Це предмет *психології розвитку*, проте без них *система понять і категорій психології*, що водночас виконує функцію предметного показника, була б неповною.

⁵М'ясоїд П. А. Задачі з курсу загальної психології. — К.: Вища шк., 2000.

Система понять і категорій психології є надзвичайно важливою складовою навчального посібника: вона охоплює предмет загальної психології і, головне, допомагає студентів зорієнтуватись у різних формах дидактичного матеріалу курсу з тим, щоб *освоїти* подане у такий спосіб психологічне знання. Для цього у посібнику і задачнику елементи системи виділено курсивним шрифтом (це стосується й передмови). Якщо при цьому не наведено визначення відповідного поняття, то його можна знайти в іншому місці посібника, скориставшись цією ж системою. Шрифтові виділення в умовах задач застосовано з метою полегшення пошуку матеріалу, необхідного для їх розв'язання. Посібник містить також іменний покажчик.

* * *

Віддаючи свою працю на суд читачів, автор хотів би щиро подякувати колегам, які ознайомилися з рукописом і сприяли його вдосконаленню своїми небайдужими оцінками:

Ш. Г. Алієву, кандидату філософських наук, доценту Донецького національного технічного університету;

О. Г. Асмолову, доктору психологічних наук, професору Московського державного університету ім. М. В. Ломоносова;

Л. В. Долинській, кандидату психологічних наук, доценту Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

В. П. Казміренку, доктору психологічних наук, професору Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

М. Н. Корневу, кандидату філософських наук, доценту Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

А. Ю. Максименку, науковому співробітнику Науково-дослідного інституту дефектології АПН України;

В. А. Піддубному, кандидату філософських наук, провідному науковому співробітнику Інституту соціології НАН України;

В. М. Піскуну, кандидату психологічних наук, провідному науковому співробітнику Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України;

В. І. Полтавцю, доктору медичних наук, професору Національного університету «Києво-Могилянська академія»;

М. О. Сакаді, кандидату філософських наук, провідному науковому співробітнику Інституту соціології НАН України;

В. О. Татенку, доктору психологічних наук, головному науковому співробітнику Інституту соціальної та політичної психології АПН України;

Я. І. Українському, кандидату психологічних наук, доценту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Автор з глибокою вдячністю прийняв зауваження свого вчителя — академіка, доктора психологічних наук, професора *В. А. Роменця*. Його *теорія вчинку* та розроблена доктором психологічних наук *О. М. Ткаченком* система методологічних принципів психології стали підвалинами цієї праці.

СИСТЕМА ПОНЯТЬ І КАТЕГОРІЙ ПСИХОЛОГІЇ

- Адаптація** 121
— і аналізатора чутливість 255
— і інтелект 54
— і поведінка тварин 114, 121
— соціальна 174
— — дезадаптація 165, 171
- Акселерація** 142
— і психічний розвиток 142
- Активність** 60, 175, 405, 419
— інтелектуальна 311
— і саморегуляція 419
— надситуативна 175, 196, 229, 389
— і темпераменту властивість реактивність 405
— пристосувальна 103
— як вчинок 38
— як діяльність 188—202
— як здібностей задаток 419
— як темпераменту властивість 405
- Акцентуація** 172
— і темперамент 409
— типи 172
— — астенічний 172
— — боязкий 172
— — гіпертимний 172
— — демонстративний 172
— — дистимний 172
— — епілептоїдний 172
— — застряваючий 172
— — конформний 172
— — нестійкий 172
— — циклоїдний 172
— — шизоїдний 172
- Амнезія**
— антероградна
— ретроградна
— як пам'яті процес забування
Аналізатор (орган чуття) 245—249
— і людини сенсорна організація 248
— і принцип специфічної енергії органів чуття 245
— і нервова система 247
— і рецептор 124, 245
— компенсація 256
— чутливість 253—257
— — адаптація 255
— — взаємодія 255
— — компенсація 256
— — сенсibiлізація 256
— — синестезія 256
- Анімiзм** 41, 131
— як людини первісної світогляд 41
- Антиципація (прогнозування)** 312, 327, 336
— і експеримент мислений 336
— і уява 327, 336
- Аперцепція** 50, 267—268
— і настановлення 268
— як сприймання властивості 267
- Асоціанізм** 278, 347
— як психології напрямок 347
- Асоціація** 45, 278, 336, 230
— і бісоціація 336
— і пам'ять 278
— і психології напрямок асоціанізм 278, 347
— як спільності рівень розвитку 230
- Афект** 370
— афективний вибух 370
— і комплекс афективний 366, 370
— патологічний 370
— як емоцій вид 370

- Бажання** 387
 — і вольова регуляція 387
- Біологічне** 418
 — і генотип 418
 — і психології проблема біологічного і соціального 419
 — і соціальне 418
 — як психічного розвитку ненормативного умови 165—166
- Біхевіоризм** 52, 117, 180, 193, 279
 — і необіхевіоризм 52
 — як психології напрямок 52
- Вибір** 106, 384
 — життя лінії 106
 — індивіда і особистості 106, 206
 — як ситуація 106, 384
- Виховання** 58, 237, 439
 — безумовне і умовне 167, 173
 — ідеал 447
 — — український національний 447
 — і навчання 58
 — і психічний розвиток 58, 237, 439
 — і самовиховання 449
 — неповне 167
 — неправильне 167, 173
 — — гіперопіка 167, 361
 — — гіпопротекція 167, 173
 — — емоційне неприйняття 167, 173, 361
 — — жорстокість 161, 173
 — — завищені вимоги 167
 — — потурання 167, 173
 — характеру 446—448
- Вищі психічні функції** 56
 — стадії культурна і натуральна 56
- Відчуттів види** 248—252
 — екстероцептивні 249
 — — дистантні 250
 — — — зорові 251
 — — — нюхові 250
 — — — слухові 251
 — — контактні 250
 — — — дотикові 250
 — — — смакові 250
 — епікритичні 251
 — інтероцептивні 138, 249
 — пропріоцептивні 249
 — протопатичні 251
- Відчуттів закони** 254—255
 — Вебера 254
 — основний психофізичний 255
 — Стівенса 255
- Відчуттів закономірності** 252—257
 — і аналізатора чутливість 253—257
 — інтенсивність 253
 — латентний період 253
 — просторова локалізація 252
 — тривалість 253
 — якість 252
- Відчуттів пороги** 253—255
 — верхній абсолютний 253
 — диференційний 253
 — нижній абсолютний 253
- Відчуттів теорії** 244—247
 — рефлекторна 245, 247, 248, 252
 — рецепторна 244
- Відчуття** 244—257
 — емоційний тон 252, 369
 — і діяльність 246
 — і людини сенсорна організація 248
 — і образу світу чуттєва тканина 260
 — і психофізіологічний парадокс 88, 246, 252, 265
 — і сприймання 259, 265
 — механізм уподібнення 245—246
 — онтогенез 248
 — передчуття 251
 — фізіологічні механізми 247
 — як образ сенсорний 244, 246
 — — послідовний 253
- Вік** 106, 423
 — дошкільний 136, 146—148, 153, 286, 292, 303, 307, 312, 325, 344, 360, 382
 — — готовність до навчання 148
 — зрілість 136
 — і діяльність провідна 143—152
 — і психічний розвиток на різних життя рівнях 136—157
 — і спілкування форми 144—147
 — кризи 144—146, 148—149

- літній 136
- молодість 136
- молодший шкільний 136, 139, 148—149, 153—154, 286, 292, 344, 384, 419
- немовляти 136, 138, 141, 144—145, 259, 266, 271, 344, 360
- — комплекс поживлення 139, 144, 210, 360
- підлітковий 136, 139—141, 149—151, 154, 331, 361, 383, 408, 419, 444
- — і ідентичність 149—151
- — почуття дорослості 149
- — психологія 154
- психічні новоутворення 143
- ранній 136, 141, 145—146, 248, 261, 307
- ранній юнацький 136, 151—152, 154—155, 331, 362
- — готовність до самовизначення 151
- — спрямованість у майбутнє 151
- юнацький 136
- старість 136, 142
- Вірування 131**
- і психології історія 131
- і табу 41, 131
- і тотемізм 131
- Волі функції 384**
- гальмівна 384
- головна 387
- спонукальна 384
- Вольова регуляція 379, 382, 384, 386**
- і бажання 387
- дія вольова 381, 382, 387, 390
- — і довільна 380, 382, 387
- — операції 384
- і діяльності регуляція розбалансована 387
- — довільна 382
- і мотивація 384
- і потяг 387
- і прагнення 387
- і самоконтроль 391
- і саморегуляція 383
- і смисл особистісний 382—390
- історіогенез 381
- онтогенез 384
- Воля 45, 49, 379—393**
- зусилля 389
- і вчинок 380, 385
- і емоції 379
- і мотивів боротьба 383, 385, 388
- і прийняття рішення 389
- і рухи довільні 382
- онтогенез 382, 385
- проблема сводоби волі 43, 379, 381
- стани 391
- фізіологічні механізми 385
- як вольова регуляція 379, 382, 384, 386
- Вчинок (учинок) 60, 75, 101, 104, 155, 175, 204, 385**
- і воля 380, 385
- і етика 104
- і особистість 74, 101, 104, 204, 385
- і проступок 174, 176, 203
- і психіки вчинковий характер 71
- і психології історія 38—61
- і самореалізація 101
- культурно-історична функція 58
- потенційний етап 75
- теорія 38—59
- як дія вольова 385
- як дія моральна 104
- Вчинку компоненти 101**
- дія 48—51, 101
- — засіб 51
- — мета 48
- — спосіб 51
- мотивація 43—45, 101
- — мотив 43
- — мотивів боротьба 45
- — прийняття рішення 45
- післядія 58—59, 101
- — рефлексія 58
- ситуація 39—43, 101
- — значення 39
- — колізія 43
- — конфлікт 41—42
- Генетична психологія 53—55**
- як психології напрямок 53
- Генотип 165, 284, 418**

- Гра 146, 199—200, 325
 — ділова 200
 — за правилами 200
 — предметна 146, 200, 325
 — рольова 147, 200, 325
 — як діяльність провідна 143
- Група 80, 229—230
 — групова динаміка 229
 — дифузна 230
 — експериментальна 80
 — контрольна 80
 — психологія 229
 — референтна 150, 228
 — як спільність 225
- Гуманізм (і психологія) 44, 79
 — і психології напрямом гуманістична 55
 — і людина 44
- Гуманістична психологія 55, 67
 — як психології напрямом 55
- Гештальт 51
 — і психології напрямом гештальтпсихологія 51—53, 118, 265, 271, 279, 315
 — як образ 51
- Дао 42
 — як світогляд 42
- Депресія 172
- Депривація 167
 — і психічний розвиток ненормативний 167
- Детермінізм у психології 38, 57, 69, 71, 379
 — і воля 379
 — індетермінізм 69, 379
 — проблема 70
 — форми 38, 70
 — — біологічний 38
 — — біопсихічний 70
 — — механістичний 38
 — — соціологічний 38
 — — соціопсихічний 70
 — як психології методологічний принцип 38, 69
- Децентрація 54, 176
 — і думки зворотність 54
 — і егоцентризм 54
 — і мислення дитяче 53—54
 — і психічний розвиток ненормативний 176
- Дисфорія 172
- Діалог 212
 — і спілкування 212
- Дії види 130, 147, 193, 197, 199, 380—382, 387
 — внутрішня 147, 193
 — вольова 381, 382, 387
 — довільна 147, 200, 380, 382, 387
 — зовнішня 193
 — комунікативна 211
 — магічна 130
 — мимовільна 380
 — мислительна (розумова) 197, 304
 — мнемічна 280
 — наслідувальна 199
 — небажана 382
 — предметна 199, 304, 307
 — примусова 387
 — спробна 361
- Дія 48, 128, 190
 — і діяльність 190
 — і мета 190
 — і операції 193
 — і смисл особистісний 191, 381
 — і післядія 101
 — і смисл 191, 359
 — орієнтувальна основа
 — як магія 130
 — як ритуал 129
- Діяльність 57, 72, 74, 100, 152, 188—206
 — будова 128, 190—196
 — — дія 128, 193
 — — операції 123, 193—194
 — — внутрішні умови 418
 — і діяльнісний підхід 55, 180, 280
 — і емоції 364—365
 — і інтеріоризація 197, 280, 302, 304
 — і настановлення 195—196
 — індивідуальний стиль 152, 410
 — і опосередковування 188, 281, 292, 440

- і особистість 202—206
- і психіка 122—125
- і психології підхід системно-діяльнісний
- і свідомість 100, 198
- і смисл особистісний 191, 381
- і спілкування 210-221
- колективоутворююча 236
- небезсторонній характер 190
- полімотивація 153, 175
- провідна 143, 193
- — гра 146, 199
- — праця 201
- — спілкування 143
- — учіння 200
- спільна 74, 127, 230—236
- суспільно-історична 97, 127
- тварин 122, 188
- як освоєння 143
- як практика 97
- як психології категорія 188
- як творчість 103
- Діяльнісний підхід 55, 180, 280
- системно-діяльнісний 76, 137, 178, 188, 202—203, 336, 393, 450
- як психології напрямок 55
- Діяльності види 199—202
- внутрішня 197, 302, 304
- гра 199—200
- дослідницька антропoidів 118
- зовнішня 197, 303
- інтелектуальна 118, 302
- комунікативна 144
- мнемічна 280
- навчальна 148, 198, 201
- навчально-професійна 152
- орієнтувальна 117
- педагогічна 202
- перцептивна 260
- пізнавальна 102, 244
- праця (трудова) 201—202
- предметно-маніпуляційна 144
- учіння 200
- уявлювання 308
- Діяльності регуляція 384
- вольова 379, 382, 384, 386
- довільна 382
- і саморегуляція 383
- і смисл 382—384
- рівні 384
- розбалансована 387
- Дозрівання 74
- і мозок 74
- і нервова система 140
- — незрілість 169
- і психічний розвиток 137—142
- — ненормативний 168—172
- Домагання рівень 150, 389
- динаміка 389
- неадекватний 173
- Домінанта 94, 348
- і психології вчення 94
- і уваги фізіологічні механізми 348
- Дружба 150, 219
- і ворожнеча 219
- Думка 51
- і мова 51
- зворотність 54
- Душа 41—45
- дуалізм 44
- і психології історія 41—45
- і тіло 39, 44
- Еволюція 48, 114
- боротьба за існування 48
- і психіка 114, 121—125
- і психології вчення еволюційне 48, 114—125
- добір природний 48
- — статевий 48
- Егоцентризм 151, 172, 175
- дитячий 54, 146
- і децентрація 54, 176
- і емпатія 361
- і мовлення егоцентричне 54
- і позиція 176, 237
- пізнавальний 197
- Експектації 227
- і міжособистісні стосунки 227
- і роль 227
- Експеримент у психології 80, 329
- лабораторний 81

- мислений 327, 329, 336
- природний 81
- як психологічного дослідження метод 80
- Екстеріоризація 198
- і інтеріоризація 197
- Екстраверсія 406
- і інтроверсія 406
- як темпераменту властивість 406
- Емоцій види 368-373
- афект 370
- біологічні 358, 362
- відчуттів емоційний тон 252, 366, 368, 369
- власне емоції 370
- власне психологічні 359, 361
- комплексні 370
- настрої 371
- негативні 364
- основні 370
- позитивні 364
- похідні 369
- — успіху-неуспіху 365, 369, 389
- — — констатуючі 369
- — — передбачувальні 369
- — — узагальнювальні 369
- пристрасті 371
- провідні 369
- соціальні 358, 360
- стенічні і астенічні 374
- стрес 371
- фрустрація 274, 372
- Емоцій властивості 373—375
- активність 374
- амбівалентність 374
- глибина 375
- динаміка 373
- інтенсивність 374
- полярність 374
- тривалість 375
- якість 373
- Емоцій функції 357—359
- головна 359, 364
- — оцінка смислу біологічного 358
- — — особистісного 358, 361
- — — соціального 358
- закріплення досвіду 365
- організації діяльності 364
- оцінка теперішнього 364
- передбачення майбутнього 365
- синтезування образу 366
- Емоційність 368
- емоційна незрілість 171
- — типи 171—172
- — — емоційно збудливі 171
- — — емоційно нестійкі 171
- — — з розгальмованістю потреб 172
- емоційна стійкість 368, 406
- — нестійкість 172
- як темпераменту властивість 406
- Емоції 357—375
- і дії спробні 361
- і діяльність 358—361, 364—365
- і емпатія 361
- і комплекс афективний 366, 370
- і культура 363
- і мислення 365
- і несвідоме 366
- і образ емоційний 361
- і поведінки механізм емоційної корекції 360
- і потреби 357—359
- і почуття 357, 369, 372
- і психології проблема емоційного і раціонального 358
- і рухи виразні 363
- і смисл 358—361
- і уява 361
- історіогенез 358—359
- онтогенез 357—360
- предметний характер 357, 368
- теорії 364, 366, 371
- — інформаційна 264
- — периферична 366
- — стресу 371—372
- фізіологічні механізми 367
- філогенез 357
- як цінність 365
- Емпатія 147, 217, 361
- гуманістична 361

- *еґоцентрична* 361
- *і емоції* 361
- Життя** 61, 75, 155
 - *виникнення* 114
 - *Гоголя* 455—474
 - *доля* 106
 - *життєві ігри* 213
 - *індивідуальний стиль* 152, 436
 - *криза* 107
 - *критична ситуація* 198
 - *лінія* 106
 - *логіка* 456
 - *рівні* 71
 - — *індивід* 71, 102—103
 - — *організм* 70—71, 124
 - — *особистість* 71, 75, 102—104, 202—206
 - *сенс (онтологічне питання)* 107
 - *спосіб* 72, 196
 - *сценарій* 105
 - *тактика і стратегія* 106, 386
 - *трагедія* 104
 - *як психології категорія* 6, 60
- Життя (життєвий) шлях** 75, 104
 - *біографія внутрішня і зовнішня* 106—107
 - *індивіда і особистості* 106
 - *подія* 107
 - *проблема* 104
 - *ситуація індивідуальна і соціальна* 106—107
- Забування**
 - *і нервової системи гальмування*
 - *як амнезія*
 - *як пам'яті процес*
- Задатки** 419—420, 423
 - *і здібності* 419
- Задача** 311
 - *і мислення* 311
 - *і ситуація проблемна* 311
- Звичка** 201
 - *і діяльність* 201
 - *і навичка* 201
 - *і учіння* 200
- Згуртованість** 228, 233
 - *і спільність* 228
 - *як колективу ціннісно-орієнтаційна єдність* 233
- Здібностей види** 424—425
 - *геніальність* 429
 - *загальні* 424
 - *інтелектуальні (пізнавальні, інтелект)* 417
 - *обдарованість* 425
 - *спеціальні* 424
 - — *комунікативні* 221
 - — *лінгвістичні* 415
 - — *літературні* 424
 - — *математичні* 418, 420, 426
 - — *музичні (музикальність)* 426
 - — *педагогічні* 426
 - — *талант* 420, 428
- Здібності** 416—432
 - *активність і саморегуляція* 419, 422, 424
 - *аналіз кількісний і якісний* 423
 - *гіпотези* 418
 - *задатки* 419, 420, 423
 - *і діяльність* 418, 429—431
 - *і інтелект* 420—422
 - *і інтерес* 431
 - *і обдаровані діти* 425
 - *і Пітера принцип* 421
 - *і професія* 431
 - *і психології проблема біологічного і соціального* 419, 420
 - *і психічного розвитку сенситивні періоди* 427
 - *історіогенез* 416—418
 - *онтогенез* 418
 - *рівні* 420—422
 - *індивідний* 420
 - — *органічний* 421
 - — *особистісний* 421, 424
 - *складники віковий та індивідуальний* 427—428
 - *схильність* 431
 - *тестування* 423
 - *фізіологічні механізми* 418

- Знак* 71, 128
 — і значення 128
 — культурний 56
Знання 55, 201, 309
 — і система понять і категорій психології 9—36
Значення 97—99, 128, 300, 304, 440
 — і знак 128
 — первісні (містичні) 129, 300
 — реальне і умовне 199
 — як ідеальне 97
- Ідеал* 44, 227
 — ідеалізація 336
 — і цінності 227
Ідеальне 74, 95—97
 — і значення 97
 — і ідея 95—96
 — і інформація 96
 — і матеріальне 96
 — і свідомість 97
Ідентифікація 217, 262
 — як спілкування процес 217
 — як сприймання рівень 262
Ідентичність 149—151
 — групова 150
 — з дорослим 151
 — рольова 150
 — статева 149
Ідолопоклонство 131
 — і психології історія 131
Ілюзії 268—271, 331
 — сприймання 268—271
 — — руху ефекти 274
 — — — автокінетичний 274
 — — — індукований 274
 — — — стробоскопічний 274
 — — — фі-феномен 274
 — уяви 331
Імпрінтинг 117
 — як поведінки тварин форма 117
Індивід 70, 75, 102
 — і відношення «буття-свідомість» 95—101
 — і особистість 102
 — як життя рівень 71
 — як психічного розвитку рівень 143—152
 — — ненормативного 173—174
Індивідуалізм 43, 237
 — і колективізм 236
 — як характеру властивість 237
Індивідуальність 152
Інсайт 118
 — як навчіння у тварин 118
Інтераціоналізм 216
 — і психології галузь соціальна 216
 — як психології напрямок 216
Інтерес 431
 — і здібності 431
 — і схильність 431
Інтроверсія 172, 406
 — і екстраверсія 406
 — як темпераменту властивість 406
Інстинкт 115
 — і поведінка тварин інстинктивна 115—118
 — ключові подразники 116
Інтелект 53, 302, 420—423
 — біологічний 421
 — і здібності 420—422
 — і мислення дитяче 54
 — інтеріоризація 53
 — і психічний розвиток тварин 123
 — коефіцієнт (*IQ*) 171, 420, 423
 — періоди розвитку 53, 302—303
 — — конкретні операції 302—303
 — — сенсомоторний 302—303
 — — формальні операції 302—303
 — психометричний 421
 — соціальний 421
 — характеристики 53—54
 — — взаємність 54
 — — об'єктивність 54
 — — реалізм 53
 — — релятивізм 54
 — чинник *g* 423
Інтерес 372, 431
 — і здібності 431
 — і схильність 431
 — як почуття інтелектуальні 372

- Інтеріоризація** 53, 73, 197, 280, 302, 304
 — аспекти 205
 — — виробництво внутрішнього плану свідомості 205
 — — індивідуалізація 205
 — — інтимізація 205
 — і дія 280
 — і діяльність 73, 197, 302
 — і екстеріоризація 198
 — і інтелект 53
 — і мислення 304
Інтроспекція (самопостереження) 79, 304
 — як психологічного дослідження метод 79
Інтуїція 44, 309, 333
 — як мислення вид 309
Інформація 96
 — як ідеальне 96
Іпохондрія 172
Інфантилізм 169
 — і психічний розвиток ненормативний 169
- Карма** 42
 — як світогляд 42
Когнітивна карта (схема) 117, 279
 — і психології напрямок когнітивна психологія 117, 279
 — і пам'ять 279
Когнітивна психологія 55, 262, 279, 333, 347
 — як психології напрямок 55
Колектив 232—236
 — і колективізм 236
 — і діяльності спільної ефективність 235
 — і співучасть 234
 — і сумісність 235
 — колективоутворення 236
 — психологія 232—234
 — — згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність 233
 — — колективістська ідентифікація 234
 — — колективістське самовизначення 233
 — — мотивація міжособових виборів 234
 — — об'єктивність покладання і прийняття відповідальності 234
 — теорія 232—236
 — як спільності рівень розвитку 232
Колективізм 236, 443
 — і індивідуалізм 237
 — як характеру властивість 236, 443
Компенсації явище 164, 171, 256, 419
 — декомпенсація 165
 — і аналізатора чутливість 256
 — і психічний розвиток ненормативний 164
 — як реакція поведінкова підліткового віку 171
Комплекс (у психології) 139, 164
 — афективний 366, 370
 — віку немовляти поживлення 139, 144, 360
 — неповноцінності 164
Комунікативність 221
 — і здібності комунікативні 221
 — і спілкування 221
 — і уміння 221
Комунікація 120
 — у тварин 120
 — як спілкування аспект 214—215
Конкретизація 108, 187, 312
 — сходження від абстрактного до конкретного 108
 — як мислення процес 312
Конфлікт міжособистісний 206, 229
 — і особистість 206
 — і спільності 229
Конформізм 228
 — внутрішній і зовнішній 228
 — і міжособистісні стосунки 228
 — і характеру властивість конформність 227, 444
 — і спільність 228
 — нонконформізм 228
Кохання 219, 371, 373
 — кристалізація 371

- *ненависть* 220
- *як почуття* 371
- *як спілкування ефект* 219
- Криза* 107, 146
- *вікова* 146, 148, 149, 151
- *в психології* 60
- *життєва* 107, 206
- Культура (і психологія)* 96, 363
- *і емоції* 363
- *і значення* 74, 98
- *і ідеальне* 96
- *і психології історії культурологіч-*
ний підхід 96
- *первісна* 29, 39
- *субкультура підліткова* 150
- *цивілізація* 125

- Лібідо* 52
- *і несвідоме* 52
- *і психології теорія психоаналізу*
52—53
- Лідер* 226
- *і міжособистісні стосунки* 226
- Локус контролю* 392
- *екстернальний та інтернальний* 392
- *і характеру властивість вольова*
відповідальність 392
- Любов* 103
- *до ближнього* 103
- *еротична* 103
- Людина* 5, 44, 45
- *антропологенез* 126
- *доля* 106
- *і відношення «людина-світ»* 101—
108
- *і гуманізм* 44, 79
- *індивідуальні відмінності* 398
- *і світ* 44, 74, 98
- *— внутрішній* 70, 77
- *історіогенез* 73, 125, 128
- *— внутрішній* 70, 77
- *критерій* 127, 128
- *образ* 146
- *олюднення природи* 96
- *онтологічне питання* 101
- *передлюдина* 125
- *права* 104
- *проблема* 101
- *психологія* 5, 6
- *сенсорна організація* 248
- *сучасна* 126
- *як індивід* 70, 75, 102
- *як організм* 70, 75, 124
- *як особистість* 70, 75, 79, 102, 203
- Людина первісна* 126—129
- *австралопітек* 126
- *і свідомість первісна* 129—132
- *кроманьйонець* 126
- *неандерталець* 126
- *пітекантроп* 126
- *світогляд* 41

- Магія* 41, 130, 280, 323
- *і свідомості первісної стадія магіч-*
на 130
- *як дія* 130
- Мета (ціль)* 48, 100, 190—191
- *і дія* 190
- *і діяльність* 190
- Метемпсихоз* 41
- *як світогляд людини первісної* 41
- Мислення* 299-317
- *аксіома* 315
- *— аксіоматичний метод* 315
- *гіпотеза* 79
- *задача* 311
- *і думка* 51
- *і емоції* 314
- *і знання* 315
- *і інтелект* 54, 302—303
- *і інтеріоризація* 302, 304
- *і мовлення* 300, 304
- *і психології проблема чуттєвого і*
раціонального 44, 299
- *і психології теорія формування*
розумових дій і понять 304
- *і ситуація проблемна* 311
- *історіогенез* 299, 300
- *і уява* 326, 327, 333
- *онтогенез* 299, 301—304
- *патологія* 305
- *— резонерство* 306

- проблемність 170
- психологія 300
- теорії 300
- умовиводи 309
- — дедукція та індукція 309
- фізіологічні механізми 305
- філогенез 299
- як діяльність 197, 299, 302, 308
- — уявлювання 308
- як міркування 302, 308
- як розуміння і нерозуміння 308
- Мислення види 307—311
- візуальне 308
- дискурсивне 309
- інтуїція 309
- наочно-дійове 307
- наочно-образне 302, 304, 305, 307, 333
- наукове 51
- оперативне 310
- міфологічне 51
- практичне 310
- словесно-логічне 302, 305, 308, 333
- творче 310
- теоретичне 148, 309
- технічне 310
- художньо-поетичне 51
- Мислення дитяче 54, 299, 301—304
- егоцентризм 54
- думки зворотність 54
- — і децентрація 54
- нечутливість до суперечностей 54
- однопорядковість 54
- реалізм 53
- синкретизм 54, 308
- трансдукція 54
- Мислення процес 311—314
- дії і операції 79, 304, 312
- антиципація (прогнозування) 312, 327, 336
- — абстрагування 313
- — аналіз 312
- — порівняння 313
- — синтез 313
- — узагальнення 313
- конкретизація 312
- Міжособистісні стосунки 226—230
- і експектації 227
- і конформність 227
- і лідер 226
- і норма групова 227, 237
- і психології галузь соціальна психологія 229
- і референтність 229, 235
- і роль 216, 227
- — поведінка рольова 227
- і самореалізація 233
- і соціально-психологічні явища 229
- і спільності 225—240
- і статус 226, 235
- структура офіційна і неофіційна 230
- теорія 232-236
- Міф 130, 300
- і значення первісні 129
- і мислення міфологічне 51
- і психології історія 130
- і свідомості первісної стадія міфологічна 130
- і уявлення колективні 130, 300
- міфологія 130
- Мова 51
- і думка 51
- і мовлення 128
- і слово 51, 128
- Мовлення 128, 214, 304
- внутрішнє 197
- дитини егоцентричне 54, 197, 302
- і мислення 301
- і мова 128
- лопотання 144
- розвиток 145
- усне і письмове 214
- Мозку функціональна асиметрія 92, 141, 169, 264, 306, 367, 419
- механізм білатеральної регуляції 92
- психічна і рухова 92
- Мозку функціональні блоки 89
- прийому, переробки і збереження інформації 90, 137, 283, 305

- програмування, регуляції і контролю 90, 139, 169
- тону су кори 90, 137, 348
- Мозок головний 88**
 - біоелектрична активність 91
 - — електроенцефалограма 137
 - — — альфа-ритм 140
 - динамічна і системна локалізація психічних функцій 89, 283, 305
 - дозрівання 74, 137—142
 - — незрілість 169
 - і психіка 88—95
 - кора 88
 - лобові частки 90, 283, 348
 - мінімальна мозкова дисфункція 166
 - нейрони 89, 247, 264, 348
 - нейрофізіологічні коди 91
 - півкулі ліва і права 92, 124, 141, 169
 - сітчастий утвір 90, 348
- Мораль 104, 150**
 - і особистість 104
 - і психічний розвиток 150
 - рівні розвитку 150
 - — автономний 150
 - — доконвенційний 150
 - — конвенційний 150
- Мотив 152, 175, 189**
 - зсув на мету 195, 205
 - ідеальний 175
 - і мотивація 234
 - мотивів боротьба 383, 385, 388
 - смислоутворюваний 198, 384
 - як вчинку компонент 45
 - як потреба опредметнена 175, 189
- Мотивація 234, 384**
 - і воля 384
 - і мотив 234
 - міжособових виборів 234
- Мрія 332**
 - як уяви активної вид 332
- Навичка 52, 201**
 - і діяльність 201
 - і звичка 201
- і учіння 200
- перенесення позитивне і негативне 279
- Навчання 58, 201**
 - гіпнопедія 284
 - і виховання 58
 - і віку дошкільного готовність 148
 - і психічний розвиток 148
 - і учіння 201
 - научуваність 169
 - як діяльність 148, 198, 201
- Надсвідомість 98**
 - і ідеальне 98
 - і значення 98
- Наслідкування 145**
 - дитини 145
 - і навчіння
 - тварин 118
 - як навчіння форма 118
 - як спілкування спосіб 217
- Настановлення 195**
 - компоненти 196
 - — операційний 196, 268, 352, 387
 - — смисловий 196, 439
 - — цільовий 196, 268, 352
- Теорія 352**
- Научіння 52, 279**
 - і навички 279
 - і психології напрямок біхевіоризм 52, 279
 - моторне 141
 - у тварин 116—118
 - — звикання 117
 - — інсайт 118
 - — наслідкування 118
 - — спроби і помилки 117
- Невроз 53**
 - і психічний розвиток ненормативний 174
- Нервова система 88, 123, 247, 404**
 - дозрівання 140
 - і аналізатор 247
 - і мозок 88
 - і поведінка 404
- Нервова система центральна 123**
 - і пам'ять

- тимчасовий нервовий зв'язок 49
- — гальмування
- — — поза межове
- — — проактивне
- — — ретроактивне
- динамічний стереотип 442
- Нервової системи центральної влас-
тливості 401—402
- активованість 402, 419
- — інактивованість 419
- баланс 402
- вторинні 402
- динамічність 402
- загальні 402
- зрівноваженість 296, 401
- концентрованість 402
- лабільність 402
- парціальні 402
- первинні 402
- рухливість 296, 401, 402
- сила 296, 352, 401, 402
- типи 401
- Несвідоме 52, 100, 199, 283, 330, 366,
460
- і образні символи 100
- і психології напрямок психоаналі-
зу 52, 330
- і психологічного захисту механізм-
ми 52, 366
- колективне 53, 283
- переживання 199
- як психіка 100
- Нірвана 42
- як світогляд 42
- Норма 81, 96, 165, 227, 237, 238
- групова 227, 237
- етична 238
- психічна 165, 174
- — критерії 165
- — — психологічний 165
- — — соціальний 165
- — — соціально-психологічний 165
- — — статистичний 165
- — — філософський 165
- соціальна 96, 237
- тестова 81
- Обдаровані діти 170, 425, 427—428
- з окремими ознаками непересічних
здібностей 427
- з прискореним розумовим розвит-
ком (вундеркінди) 427
- з ранньою розумовою спеціаліза-
цією 427
- і діяльності внутрішні умови 428
- і здібності 425
- і коефіцієнт інтелекту 425
- обдарованість 425
- Образ 51, 57, 95—101, 146, 300
- гештальт 51
- людини 146
- образні символи 169
- образні узагальнення 334
- синкретичний 308
- свідомості 95—101
- світу 73
- — всезагальний 99
- — емпіричний 99
- — раціональний 73
- — теоретичний 99
- — чуттєвий 98
- сновидіння 300
- чуттєва тканина 260
- Я 100
- Образу види
- емоційний 361
- мнемічний 280
- — ейдетичний 286
- — еталонний 138, 262, 265, 267
- раціональний 73
- чуттєвий 73
- — перцептивний 259—265
- — сенсорний 169, 244, 246, 246
- — — послідовний 253
- Операцій види 54, 56, 292, 312
- зовнішні і внутрішні 54, 56
- логічні 54
- мислительні 312
- мнемічні 292
- Операція 53, 98, 193, 302
- і дія 193
- і діяльність 201
- доцільна 194

- пристосувальна 194
- Опосередковування* 56, 188, 281, 292, 440
- і діяльність 188
- і психічний розвиток 142, 156, 170, 204, 282
- і психології теорія вищих психічних функцій 56
- недоопосередкованість 170, 282
- Організм* 70—71, 124
- і відношення «мозок-психіка» 88—94
- як життя рівень 71
- як психічного розвитку рівень 137—142
- — ненормативного 168—172
- Організму функціональна система* 92—94, 306
- механізми 92—93
- — акцептор результатів дії 93
- — аферентний синтез 92
- — зворотна аферентація 93
- — прийняття рішення 93
- психічна 94
- пусковий стимул 94
- сенситивний період 247
- системогенез 140
- теорія 92—94
- Освоєння* 57, 73
- і індивід 73
- і культура 143
- і психічний розвиток 143
- як діяльність 57
- Особистість* 57, 70, 75, 102, 202—206
- біографія 107
- вибір 106, 204
- власна «філософія» 102
- внески 103, 108
- життєвий шлях 106
- і вчинок 74, 101, 104, 203, 204, 385
- і мораль 103
- і потреба бути особистістю 173
- і відношення «людина-світ» 101—108
- і самореалізація 103
- і смисл особистісний 99, 191, 198, 359, 381
- і смерть 108
- нормативна і ненормативна 176
- персоналізація 103
- проблема 102
- самоактуалізація 55
- самореалізація 103
- свобода 204
- ставлення 102
- — практичне і пізнавальне 102—103
- як діяльності суб'єкт 202—206
- як життя рівень 71
- як психічного розвитку рівень 152—157
- — ненормативного 174—178
- Особистості інстанції в психології теорії психоаналізу*
- *Его* 52
- *Ід* 52
- *Супер-Его* 52
- — принципи 52
- — задоволення 52
- — реальності 52
- Пам'яті види* 285—289
- довільна 289
- емоційна 286
- короточасна 287
- метапам'ять 289
- мимовільна 288
- образна 286
- — ейдетична 286
- перехідна 288
- рухова 285
- сенсорна 287
- словесно-логічна 286
- тривала 288
- Пам'яті процеси* 289, 292—294
- відтворення 292—294
- — власне відтворення 193
- — — довільне 293
- — — і психології ефект ремінісценції 193
- — — і спрямованість мнемічна репродуктивна 293
- — — мимовільне 293
- — — впізнавання 293

- — — довільне 293
- — — мимовільне 293
- — згадування 293
- — пригадування 293
- забування
- запам'ятовування 282, 289—292
- — довільне 290
- — — і спрямованість мнемічна 289
- — — повторення 290
- — механічне 291
- — заучування 291
- — мимовільне 289
- — смислове 292
- збереження 292
- Пам'яті психології теорії* 278—280
- асоціативна 278
- біхевіористична 279
- гештальтпсихологічна 279
- діяльнісна 280
- когнітивна 279
- Пам'яті типи* 295—196
- образний 295
- проміжний 296
- словесно-логічний 295
- Пам'ять* 278—295
- і асоціації 278
- і когнітивні карти 279,
- і мислення 286, 291—293
- і нервової системи центральної властивості 296
- і образ еталонний 267
- історіогенез 278, 280
- онтогенез 278, 281
- фізіологічні механізми 282—284
- філогенез 278
- як дія мнемічна 280
- — репродуктивна 293
- як діяльність мнемічна 280
- як операції мнемічні 292
- Переживання* 198—199
- види 198—199
- — гедоністичне 199
- — реалістичне 199
- — творче 199
- — ціннісне 199
- і несвідоме 199
- Персоналізація* 103
- і особистість 103
- Підкріплення* 52
- і психології теорія біхевіоризму 52
- Підсвідоме* 100
- як свідомості (образу) чуттєва тканина 441
- Пізнавальні процеси* 148, 151
- Пітера принцип* 421
- і здібності 421
- Поведінка* 52, 121
- і нервова система 404
- механізм емоційної корекції 360
- рольова 227
- як пристосування 188
- Поведінка тварин* 114, 119
- агресивна 119
- в угрупованнях 119
- — домінування 119
- — — порядок клювання 119
- — територіальність 119
- і комунікація 120
- як адаптація 114, 121
- Поведінки тварин форми* 114—119
- біологічно доцільні реакції 115
- — таксиси 115
- — тропізми 115
- імпрингінг 117
- інстинктивна 115—118
- — інстинкт 115
- інтелектуальна 118
- — діяльність дослідницька антропоїдів 118
- — рефлекс екстраполяційний 118
- научіння 116
- Позиція* 102
- особистості 74, 102
- — децентрична 176
- — егоцентрична 176, 237
- Поняття* 51, 98, 132, 301
- абстрактні 313
- життєві 99, 302
- наукові 99, 302
- Постулат безпосередності* 180
- і психології теорія діяльності 180
- і психологічна допомога 180

- Потреб види* 55, 128, 146
 — біологічні 128, 189
 — бути особистістю 173
 — в іншій людині 371
 — власне людські 358
 — в освоєнні світу 173
 — у безпеці 55
 — у взаєморозумінні і співпереживанні 146
 — у доброзичливій увазі дорослого 144
 — у любові і прихильності 55
 — у майбутньому 322
 — у міжособистісних стосунках 228
 — у належності 55
 — у передбаченні результатів дій 322
 — у повазі дорослого 146
 — у повазі і самоповазі 55
 — у самоактуалізації 55
 — у самовдосконаленні 150
 — у самоствердженні 149
 — у самостійності 149, 173
 — у співробітництві з дорослим
 — у спілкуванні 144, 360
 — — інтимному 219
 — фізіологічні 55
Потреба 102, 175, 188
 — гіперпотреба 175
 — і психічний розвиток 144—146
 — — ненормативний 174—175
 — опредметнена (як мотив) 175, 189
Потяг 387
 — і вольова регуляція 387
Почуття 357, 369
 — виховання культури 362
 — і емоції 357
 — і емпатія 361
 — предметність 286
 — як емоції провідні 369
Почуття види 372—373
 — естетичні 373
 — — гумору 373
 — — комічного 373
 — — трагічного 373
 — іронія 373
 — інтелектуальні 372
 — — інтерес 372
 — кохання 219, 371—373
 — моральні 372
Прагнення 387
 — і вольова регуляція 387
Практика 96
 — психологічна 47, 78
 — — і психологічна служба 78
 — як діяльність суспільно-історична 127
Праця 127, 201—202
 — знаряддя 127
 — і свідомість 129
 — розподіл 127
 — як діяльності вид 201
Прив'язаність 166
 — і психічний розвиток 106
Прийняття рішення 93, 389
 — і активність надситуативна 389
 — і воля 389
 — і домагань рівень 389
 — і емоції успіху-неуспіху 389
 — і надія на успіх і страх перед невдачею 389
 — як організму функціональної системи механізм 93
Пристосування 121
 — як адаптація соціальна 174
 — як поведінка 114, 121
Проступок 174, 176, 203
 — і вчинок 174
Професія 431
 — і здібності 431
 — і темперамент 411
 — професійна консультація 431
 — професійна орієнтація 431
 — професійна придатність 411
 — професійна пропаганда 431
 — професійний відбір 411
 — професіограма 431
 — — психограма 431
 — психолога 78
Психіка (психічне) 55, 61, 69—76, 88, 108, 187, 204, 397
 — аналіз 187
 — — генетичний 187
 — — гносеологічний 56

- — онтологічний 56
- — системно-діяльнісний 76, 137, 178, 188, 202—203, 336, 393, 450
- функціональний 187
- будова
- і діяльність 122—125
- і ідеальне 95—98
- і мозок 88—95, 124
- і несвідоме 100
- і психічне відображення 57, 71, 322, 337, 357
- і свідомість 95—99
- історіогенез 73, 125—133, 204
- і фізіологічне 74, 88
- онтогенез (див.: психічний розвиток)
- філогенез 73, 114—125, 204
- — як психічний розвиток тварин 114—125
- характер 71
- — вчинковий 71
- — знаковий 71
- — сигнальний 71
- як вроджене 138
- як детерміноване і самодетерміноване явище 69—71
- як небайдуже явище 71, 364
- як образ 73, 99, 100
- як осередок життя 61, 72
- як суб'єктивне і суб'єктне явище 71
- як типове і унікальне 74, 77
- Психіки функції 72, 140
- інструментальна 72, 151, 397—454
- пізнавальна (відображальна) 71, 138, 139, 244—337
- регулятивна 48, 72, 139, 149, 342—393
- Психічна причинність 71, 177, 204
- і детермінізм у психології 38, 69, 71
- Психічне 74, 88
- і мозок і психіка 88—95
- і фізіологічне 74, 88
- Психічне відображення 57, 322
- випереджувальне 71, 322, 337, 365, 357
- Психічний розвиток (психіки онтогенез) 58, 75, 136—157, 204
- гетерохронність 58, 137
- диференціація 58, 141
- зона найближчого розвитку 56
- епохи 144
- і вік 106, 423
- — дошкільний 136, 146—148, 153, 286, 292, 303, 307, 312, 325, 344, 360, 382
- — зрілість 136
- — літній 136
- — молодість 136
- — молодший шкільний 136, 139, 148—149, 153—154, 286, 292, 344, 384, 419
- — немовляти 136, 138, 141, 144—145, 259, 266, 271, 344, 360
- — підлітковий 136, 139—141, 149—151, 154, 331, 361, 383, 408, 419, 444
- — ранній 136, 141, 145—146, 248, 261, 307
- — ранній юнацький 136, 151—152, 154—155, 331, 362
- — юнацький 136
- — старість 136, 142
- і генотип 165, 284, 418
- і виховання 58, 237, 439
- і діяльність 188, 281, 292, 440
- і дозрівання 137—142
- і ненормативний 162—181
- і навчання 201
- інтеграція 58, 141
- і опосередковування 142, 156, 170, 204, 282
- і психіки історіогенез 73, 125—133, 204
- і психіки філогенез 73, 115—125, 204
- і спільність 225
- і як дезонтогенез 163
- лінії 143, 156
- нерівномірний 58
- періоди 144

- періодизація 136
- — *схем* 143
- психічні новоутворення 143
- рівні 73
- — індивіда 74, 143—152
- — організму 73, 137—142
- — особистості 74, 152—157
- рушійні сили 58
- сензитивні періоди 145, 427
- соціальна ситуація 144
- стадії 142
- — психологічна і соціальна
- теорії 57, 136
- умови 58
- — біологічні і соціальні 58
- фази 143
- фундаментальна закономірність 142, 156
- чинники 142
- як нормативний 154, 176
- Психічний розвиток ненормативний* 162—181
- випереджуючий 170
- затриманий 169—170
- і виховання *неправильне* 167, 176, 446—448
- і госпіталізм 167
- і депривація 167
- і невроз 53
- і норма психічна 165, 174
- інфантилізм 169
- і психологічна допомога 178—181
- психічні новоутворення 174
- рівні 168—178
- — індивіда 173—174
- — організму 168—172
- — особистості 174—178
- симптоми 178
- соціальна ситуація 173
- умови 165—168
- — біологічні 165—166
- — — *алкогольний синдром плода* 166
- — — генетичні і негенетичні 165
- — — мінімальна мозкова дисфункція 166
- — — соціальні 166—167
- — — виховання *неправильне* 167, 173
- — — виховання *поза сім'єю* 167
- — — педагогічна *занедбаність* 166
- — — умовне 167
- — психологічні 168
- Психічний розвиток тварин* 114—125
- стадії 121—125
- — елементарна сенсорна психіка 122, 259
- — перцептивна психіка 123, 259
- — інтелект 123
- Психічний розвиток як дезонтогенез* 163—164
- дефект 163
- і норма психічна 165
- типи 163—164
- — дисгармонійний 164
- — психопатія 164
- — дефіцитарний 163
- — недорозвинений 163
- — — *олігофренія* 163
- — — розумова відсталість 163
- — порушений 163
- — — органічна *деменція* 163
- — спотворений 164
- — аутизм *дитячий* 164
- чинники 163
- Психоаналіз* 52, 180, 330, 440
- і *несвідоме* 52, 100, 199, 283, 330, 366, 460
- і особистості *інстанції* 52
- як психології *напрямок* 52
- Психолог* 78
- етичні *норми* 83
- і педагог 78
- — педагогічна «*філософія*» 78, 202
- Психології вчення* 43, 48, 94, 245—248
- еволюційне 48, 125
- про *вищу нервову діяльність* 49, 401
- про *домінанту* 94
- про *досвід внутрішній* 43
- — *безпосередній* 50
- *рефлекторне* 48, 94, 245—248
- Психології галузі* 67

- етнопсихологія 451
- загальна психологія 5, 67
- — курсу «надзавдання» 157
- зоопсихологія 67, 114
- — і етологія 115
- інженерна психологія 67
- історична психологія 67
- нейропсихологія 67
- патопсихологія 162
- педагогічна психологія 67, 78
- психологія мистецтва 67
- психологія праці 67, 191
- психологія розвитку 67, 136
- психологія спорту 67
- психологія творчості 67
- психологія управління 67
- психофізика 67, 253
- психофізіологія 67
- соціальна психологія 67, 225
- юридична психологія 67
- Психології ефекти* 54, 147, 150, 196, 217—218, 267, 293, 307, 322, 327
- аперцепція 267
- «гіркої цукерки» 147
- Зейгарник 196
- неадекватності 150
- Піаже 54, 307, 370
- позиційний (краю)
- присутності 322
- ремінісценції 293
- Рібо 327
- спілкування 217—218
- Психології історія* 38—61
- в епоху бароко 44
- в епоху Просвітництва 45
- давньоогрецька (антична) 42
- етапи 39—51
- — міфологічна психологія 39—41, 132
- — наукова психологія 46—51
- — філософська психологія 41—45
- західноєвропейського Відродження 43
- і культурологічний підхід 38
- логіка 38
- принципи аналізу 38
- — вчинковий 38—39
- — детермінізму 38
- середньовічна 43
- у Київській Русі 43
- українського бароко 45
- у Давній Індії 42
- у Давньому Китаї 42
- Психології категорії* 59
- дія 59
- діяльність 188
- життя 6, 60
- індивід-особистість 59, 202
- мотив 59
- образ 59
- психіка 108
- спілкування 59
- Психології методологічні принципи* 68—75
- відображення-суб'єкта 71
- взаємної доповнюваності 69
- детермінізму 38, 69, 71
- — і психічна причинність 71, 177, 204
- єдності психіки і діяльності 72
- розвитку 73
- системно-структурний 75
- Психології напрямки* 51—59
- асоціанізм 278, 347
- біхевіоризм 52, 117, 180, 193, 279
- — необіхевіоризм 52
- генетична психологія 53—55
- гуманістична психологія 55, 67
- гештальтпсихологія 51—53, 118, 265, 271, 279, 315, 347
- діяльнісний підхід 55, 180, 280
- — системно-діяльнісний 76, 137, 178, 188, 202—203, 336, 393, 450
- інтераціоналізм 216
- когнітивна психологія 55, 262, 279, 333, 347
- психоаналіз 52, 180, 330, 440
- — модифікації 53
- Психології проблеми* 87—109
- біологічного і соціального 142, 419, 420
- детермінізму 38, 69, 71
- емоційного і раціонального 358

- людини 74, 87, 101—108
- основна 87—109
- психогностична 87, 95
- психосоціальна 74
- психофізична 87
- психофізіологічна 73, 87
- свободи волі 43, 379, 381
- чуттєвого і раціонального 44, 299
- Психології теорії* 38—59, 56—57, 92—94, 336, 364, 232—236, 278—280, 304, 347, 371, 398—403
- бісоціацій 336
- вищих психічних функцій (культуро-історична) 56, 142, 170
- волюнтаризм 45
- вчинку 38—59
- двох чинників 65, 420
- діяльності 57
- емотивізм 45
- емоцій 364, 366
- інтелектуалізм 45
- і психології вчення 43, 48, 94, 245—248
- міжособистісних стосунків діяль-нісного опосередковування 232—236
- настановлення 252
- пам'яті 278—280
- психічного розвитку 57, 136
- психоаналізу 52
- стресу 371
- темпераменту 398—403
- уваги 347
- формування розумових дій і понять 304
- організму функціональних систем 92—94
- Психологічна антропология* 6
- Психологічна діагностика* 81
- і психологічного дослідження ме-тоди 81
- і тестування 81, 423
- психологічний діагноз 179
- — прогноз 179
- Психологічна допомога* 178—181, 386
- психологічна консультація 178
- психологічна корекція 179
- — напрямки 180
- — — біхевіоризм 180, 213
- — — гуманістичний 213
- — — — гештальттерапія 213
- — — — транзактний аналіз 213
- — — діяльнісний підхід 180, 213
- — — психоаналіз 180
- психотерапія 179
- як тренінг 180
- Психологічна служба* 78
- як практика психологічна 78
- Психологічне дослідження* 76—83
- аналіз кількісний і якісний 77
- і психологічна діагностика 81
- і тестування 81, 423
- методи 75—82
- — конкретизація 108
- — експериментальні 77
- — — експеримент 80
- — і тести 81
- — — тестування 81, 423
- — неекспериментальні 77
- — — анкетування 80
- — — бесіда 80
- — — вивчення продуктів діяль-ності 80
- — — самоспостереження (інтро-спекція) 79
- — соціальної психології 229
- — спостереження 79
- Психологічне пояснення* 83
- і психологічний факт 77
- і Система понять і категорій пси-хології 9—36
- Психологічний захист* 52, 174, 366
- і психоаналіз 52
- механізми 52—53, 174, 366
- — витіснення 52
- — проєкція 53
- — регресія 53
- — сублимація 53
- реакція регресії 171, 386
- Психологічний клімат* 166, 228
- і спільності 228
- Психологічний факт* 77
- і психологічне пояснення 83

- Психологія 44, 61, 108, 451
 — академічна і практична 79
 — в системі наук 65
 — в Україні 4
 — завдання 67, 78
 — ідеалістична 69
 — ідеологізація 5
 — і етика 103, 238
 — — категоріальний імператив 238
 — і ідеологія 4
 — і культура 96, 363
 — і педагогіка 78, 236
 — і Система понять і категорій психології 9—36
 — і суспільство 5, 60
 — і філософія 42, 44, 65, 87, 95, 244
 — криза 60
 — людини 5
 — міждисциплінарні зв'язки 65
 — народів 50
 — описова і пояснювальна 50, 76
 — практична 68, 77
 — предмет 5, 49
 — природничо-наукова (сцієнтистська) 48
 — радянська 4, 59
 — теоретичний і емпіричний матеріал 6
 Психофізичний паралелізм 50
 — і проблема психології психофізична 87
 — — психофізіологічна 73, 87
 Психофізіологічний парадокс 88, 246, 252, 265
 — і відчуття 244—257
 Психофізіологічні системи 137, 141
 — і фізіологічні 137—140
 — онтогенез 140
 Реакція 115, 171, 342—343
 — афективна 145
 — біологічно доцільна 115
 — віку підліткового 171
 — — відмови 171
 — — гіперкомпенсації 171
 — — групування 171
 — — емансипації 149, 171
 — — імітації 171
 — — захоплення 171
 — — зумовлені сексуальними потребами 171
 — — компенсації 171
 — — опозиції 171
 — орієнтувальна 342—343
 — регресії 171, 386
 — як температу властивість 406
 Редукціонізм у психології 49, 55, 65, 96, 401
 — логічний 55
 — соціологічний 65
 — фізіологічний 49, 65, 96, 401
 Резонерство 306
 — як мислення патологія 306
 Референтність 229, 235
 — і міжособистісні стосунки 229
 — і референтометрія 229
 Референтометрія 229
 — і соціометрія 230
 — як психологічного дослідження метод соціальної психології 229
 Рефлекс 44
 — безумовний і умовний 49
 — — і нервової системи тимчасовий нервовий зв'язок 49
 — екстраполяційний 118
 — орієнтувальний 117, 342
 — рефлекторне кільце 247
 — «свободи» 380
 Рефлексія 148, 217
 — і спілкування процес 217, 219
 — як самопізнання в психології історії 58
 Ритуал 41, 129, 323
 — і культура первісна 129
 — як дія 129
 Роль 216, 226
 — і експектації 227
 — і міжособистісні стосунки 227
 — і поведінка рольова 227
 — і спілкування 216
 — рольові очікування 216

- Руки* 48, 91, 138, 245, 260, 350
 — виразні 363
 — довільні 382
 — ідеомоторні 329
- Самоактуалізація* 55
 — і психології напрямом гуманістичний 55
 — і особистість 55
 — і потреба в самоактуалізації 55
- Самоаналіз* 79
 — і психологічного дослідження метод самоспостереження 79
- Самовдосконалення* 42
- Самовизначення* 151
 — і віку раннього юнацького готовність 151
- Самовиховання* 449
 — і характеру виховання 440
- Самозбереження* 45
- Самоконтроль* 391
 — і вольова регуляція 391
- Самооцінка* 50, 150
 — локус контролю 150
 — — екстернальний та інтернальний 150
- Самопізнання* 45
 — в психології історії 38, 42
- Самореалізація* 101, 103, 233
 — і вчинок 101
 — і особистість 103
 — і міжособистісні стосунки 233
- Саморегуляція* 154, 383, 419, 422, 429
 — і активність 419, 422, 429
 — як здібностей задаток 419
- Самосвідомість* 50, 100, 146, 205
 — і ідентичність 149
 — егоцентрична 151
 — смисл конфліктний 154
 — і Я 100
- Самоспостереження (інтроспекція)* 79
 — як психологічного дослідження метод 79
- Самотність* 212
 — і міжособистісні стосунки 212
- Свідомість* 50, 95—101
 — будова 99
 — — значення 57, 99, 132, 198
 — — образи чуттєві (чуттєва ткачина) 57, 99, 441
 — — смисл особистісний 99, 198
 — і діяльність 100, 198
 — індивідуальна 98
 — і самосвідомість 100
 — людини сучасної 133
 — онтогенез 98
 — проблема 102
 — рівні 98—99
 — — всезагальний 99
 — — чуттєвий 98
 — робота 176
 — суспільна 97
 — усвідомлення 99, 198, 267
 — як діяльність 198
 — як образ психічний 99
- Свідомість первісна* 125, 129—132, 322
 — і значення містичні 129
 — і природа 131
 — і смисл соціальний 129
 — стадії 130—132
 — — магічна 130
 — — міфологічна 130
 — — релігійна 131
- Світ* 44, 74, 98
 — людини внутрішній 70, 77
- Світогляд* 102, 151, 440
 — людини первісної 132
 — індивіда і особистості 102—103
 — як анімізм 41
 — як дао 42
 — як карма 42
 — як метемпсихоз 41
 — як нірвана 42
- Сигнал* 49, 245
 — і системи сигнальні 49
- Симпатія* 218
 — антипатія 218
 — як спілкування ефект 218
- Система понять і категорій психології* 9—36

- Ситуація* 39, 42
 – вибору 106, 384
 – життя 194
 – значень 41
 – ідеальна 384, 390
 – колізійна 43
 – конфліктна 41
 критична 198
 мотивів боротьби 387
 проблемна 311
 – як вчинку компонент 39—44
Слово 51, 128, 300
 – висловлювання 214
 – внутрішня форма 51
 – і мова 51
 – і мовлення 214
 – як поняття 301
Смерть 108
 – і особистість 108
 страх 108
Смисл 107, 128, 358, 366
 біологічний 128, 358
 життя (онтологічне питання) 107
 і емоції 358—361
 конфліктний 153
 особистісний 99, 191, 198, 359, 381
 соціальний 128, 147, 358, 361, 380
Сновидіння 330
 і психології напрямок психоаналіз 330
 і уява 330
Сопість 147
 докори сумління 177
 і особистість 176
Соціалізація 54, 142
 і психічний розвиток 142
Соціальне 418
 і біологічне 418
 і психології проблема біологічного і соціального 419
 як психічного розвитку ненормативного умови 166—167
Соціально-психологічні явища 225, 229, 233
Соціометрія 229
 і референтометрія 230
 – як психологічного дослідження метод соціальної психології 229
 Спілкування 129, 144, 210—221
 – аспекти 214—220
 – і інтерактивні 215—217
 – – комунікативні 214—215
 – – перцептивні 217—220
 – бар'єри 214, 216, 218
 – – перцептивні 218
 – – пізнавальні 216
 – – рольові 216
 – – смислові 214
 – зворотний зв'язок 214
 – і здібності комунікативні 221
 – і міжособистісні стосунки 226
 – і ролі і рольові очікування 216
 – компетентність 213
 – і самотність
 – офіційне і неофіційне 215
 – педагогічне 220
 – рівні 215
 – – діловий 215
 – – духовний 215
 – – соціальний 215
 – стратегія і тактика 215
 – як діалог
 – як діяльність комунікативна 144
 – як лопотання 144
 Спілкування ефекти 217—200
 – атракція 218
 – атрибуція каузальна 217
 – дружба 219
 – кохання і ненависть 219—200
 – настановлення 218
 – ореолу 218
 – симпатія-антипатія 218
 – стереотипізація 218
 Спілкування процес 214—217
 – засоби 214
 – – мовні і немовні 214
 – ідентифікація 217
 – конкуренція 215
 – кооперація 215
 – рефлексія 217, 219
 – способи 216
 – – зараження 216

- — *навіювання* 216
- — *наслідування* 216
- — *переконання* 216
- Спілкування стилі* 215—216
- *авторитарний* 215
- *демократичний* 215
- *суперечливий* 216
- Спілкування форми* 144, 146, 211
- *позаситуативно-особистісне* 146
- *позаситуативно-пізнавальне* 146
- *ситуативно-ділове* 145
- *ситуативно-особистісне* 144
- Спільність* 225—240
- *експектації* 227
- *згуртованість* 228
- *і конформність* 227
- *і міжособові стосунки* 226—230
- *і психологічний клімат* 228
- *і соціометрія* 229
- *психологічна і соціальна* 225
- *санкції* 227
- *структури офіційна і неофіційна* 226
- *сумісність* 228
- *цінності* 227
- *як група* 225
- Спільності рівні розвитку* 230—236
- *асоціація* 230, 235
- *асоціальна і просоціальна* 231
- *група дифузна* 230, 235
- *колектив* 232—236
- *корпорація* 231—232, 235
- Спостереження* 79, 260
- *і самоспостереження* 79
- *спостережливість* 79
- *як діяльність перцептивна* 79
- *як психологічного дослідження метод* 79
- Сприймання* 259—275
- *зорове поле і видимий світ* 260
- *і відчуття* 259
- *ілюзії* 268—274
- — *рух автокінетичний* 274
- — — *індукований* 274
- — — *стробоскопічний* 274
- — — *фі-феномен* 274
- *і образ еталонний* 262, 267
- *рівні* 261—262
- — *ідентифікація* 262
- — *розпізнавання* 262
- *фізіологічні механізми* 264
- *як дії перцептивні* 138, 260
- — *симультанні і сукцесивні* 260
- *як діяльність перцептивна* 260
- *як образ перцептивний* 259
- *як спостереження* 260
- Сприймання види і процес* 270—275
- *простору* 270—271
- — *віддаленість у глибину* 271—272
- — — *паралакс руховий* 271
- — *напрямку* 272—273
- — — *паралакс бінауральний* 273
- — *розміру* 272
- — *форми* 271
- *руху* 271
- — *і сприймання ілюзії* 274
- *часу* 273—274
- — *орієнтування в часі* 274
- — *послідовності* 273
- — *тривалості* 273
- Сприймання властивості* 265—270
- *аперцепція* 267
- *константність* 139, 266
- *осмисленість* 267
- *як категоризація* 267
- *предметність* 73, 265
- *структурність* 265
- *цілісність* 265
- Спрямованість* 439
- *і характер* 439
- *мнемічна* 289
- *репродуктивна* 293
- *віку раннього юнацького у майбутнє* 151
- Ставлення* 101—104, 437
- *індивіда і особистості* 102—104
- *і характер* 437
- *пізнавальне і практичне* 102—104
- Статус* 226, 235
- *і міжособистісні стосунки* 226
- Страждання* 42
- *і трагедія* 104

- Стрес 371—372
 — дистрес 372
 — емоційний 372
 — інформаційний 372
 — теорія 371
 — як емоцій вид 371
 Суб'єкт 56, 75
 — і об'єкт 56, 189
 — як особистість 202—206
 Сумісність 228, 235
 — і спільності 228
 Схильність 431
 — і здібності 431
 — і інтерес 431
 Табу 41, 131
 — і вірування 131
 — і психології історія 41
 — і тотемізм 131
 Теоричність 51, 103, 196, 326—329
 — і мислення 314
 Темперамент 398—412
 — і акцентуації типу 409
 — і діяльність 409—412
 — — індивідуальний стиль 410
 — і нервової системи центральної властивості 401
 — і професія 411
 — — професійна придатність 411
 — і характер 436, 349
 Темпераменту властивості 405—407
 — активність 405
 — — пасивність 405
 — екстраверсія 406
 — — інтроверсія 406
 — емоційність 406
 — — емоційна стійкість 406
 — — — нестійкість 406
 — пластичність 406
 — — ригідність 406
 реактивність 405
 генситивність 405
 темн реакцій 406
 тривожність 407
 Темпераменту теорії 398—404
 — гуморальна 398
 — конституційна 403
 — нервова 401—403
 — психологічна 404
 — соматична 400
 Темпераменту типи 398—400, 408—409
 — афективно-екзальтований 409
 — афективно-лабільний 409
 — гіпертимний 409
 — дистимний 409
 — ендоморфний 401
 — меланхолійний 399
 — перший і другий 408—409
 — сангвінічний 399
 — флегматичний 400
 — холеричний 400
 — шизотимічний 400
 Тести 81
 — валідність 81
 — — змістовна, конструктивна, критеріальна 81—82
 — вимірювальні шкали 81
 — завдання 81
 — і тестування 81, 423
 — надійність 81
 — норми 81
 — — стандартизація 81
 — стандартні оцінки 81
 — тестові завдання 81
 Тестів типи 268, 423,
 — здібностей 81
 — інтелекту 423
 — особистості 81
 — проєктивні 268
 Тестування 81, 423
 — і здібності 423
 — і тести
 — як психологічного дослідження метод 81
 — як референтометрія 229
 — як соціометрія 229
 Титанізм 43
 — і психології історія 43
 Тіло 39
 — і відчуття інтероцептивні 249

- і душа 39
- і психології історія 39
- Тотемізм 41
- і психології історія 41
- Трагедія 104
- і життя 104
- і особистість 104
- і страждання 42
- Традиція 42
- і історія психології 42
- Трансфер 181
- і психологічна допомога 181
- Тренінг 180
- і психологічна допомога 180
- соціально-психологічний 218

- Увага 342—354**
- і емоції 350
- і потреби 350
- історіогенез 342—344
- онтогенез 139, 344—346
- теорії 347
- типи 354
- фізіологічні механізми 348
- філогенез 342
- як дія 346
- як об'єктивація 352
- Уваги види 349—351
- довільна 139, 342, 346, 347, 350
- зовнішня і внутрішня 351
- мимовільна 342, 347, 350
- орієнтувальна реакція 139, 342, 349
- післядовільна 139, 346, 351
- Уваги властивості 351—354
- коливання 353
- концентрація 351
- обсяг 353
- переключення 353
- відволікання 353
- — — неувважність 353
- розподіл 353
- стійкість 353
- Уміння (вміння) 148, 221
- вчиться 148
- комунікативні 221

- Умовивід 309
- дедукція 309
- і мислення 309
- індукція 309
- Учіння 200
- і навчання 201
- як діяльність 200
- Уява 322—337
- і антиципація 327, 336
- і гра 147, 325
- і експеримент мислений 327, 329, 336
- і емоції 328
- і мислення 326, 327, 339
- і особистість 327, 329, 334
- і пам'ять 331, 333
- і потреби 322—323, 328
- і сприймання 332, 333
- історіогенез 323—325
- і творчість 326—329
- отногенез 325—326
- фізіологічні механізми 329
- філогенез 322
- як дія 325
- як діяльність 325
- як ідеалізація 336
- Уяви види 330—332
- активна 331
- — відтворювальна 331
- — творча 332
- — — мрія 332
- пасивна 330
- — ілюзії 331
- — сновидіння 330
- — фантазування 331
- художня і наукова 332
- Уяви процес 333—337
- узагальнення образні 333—337
- — аглютинація 335
- — гіперболізація 335
- — загострення 335
- — схематизація 335
- — типізація 335
- як операції аналізу і синтезу 335
- Уявлення 280
- і пам'ять 280

- колективні 130, 300
- міф 130, 300
- як образ мнемічний 280
- Фаталізм** 41
 - і психології історія 41
 - як світогляд 41
- Фетишизм** 41
 - і психології історія 41
 - як світогляд 41
- Філогноміка** 442
 - і характер 442
- Фізіологічне** 74, 88
 - і мозок і психіка 88—95
 - і психічне 74, 88
- Фрустрація** 372
 - енія 372
 - страх 372
 - сум 372
 - як емоцій вид 372
- Жиритер** 436 452
 - аналіз 437
 - ідеографічний і номотетичний 437
 - і ячинок 449
 - і діяльність 438—440
 - і життя 442—443
 - і нервової системи центральної активності 442
 - і несвідоме 441
 - і образ світу 440
 - і особистість 449
 - і підсвідоме 441
 - і психіка 440—440
 - і психічний розвиток ненормативний 173, 174
 - і свідомість 441
 - і світогляд 440
 - і смисл особистісний 440
 - і спрямованість 439
 - і ставлення 437—440
 - і темперамент 436, 439
 - і філогноміка 442
 - і френологія 442
 - і екрофілія 441—442
 - ненормативний 474
 - структури 445
 - типи 440, 446, 451
 - — маскулінний 446
 - — національний 451
 - — соціальний 440
 - — фемінний 446
 - типове й індивідуальне 441
 - типологія 445—446
 - феноменологія 443—445
 - як життя стиль 436
 - як ставлення 437, 439
 - Характеру виховання 439, 446—448
 - ідеал 447
 - — український національний 447
 - і самовиховання 449
 - неправильне 448
 - Характеру властивості 385, 391, 441, 443—444
 - безтактність 441
 - вольові 385, 391, 444
 - — витримка 392
 - — відповідальність 106, 392
 - — ініціативність 391
 - — наполегливість 391
 - — — упертість 392
 - — організованість 391
 - — принциповість 391
 - — рішучість 444
 - — цілеспрямованість 391
 - гуманність 444
 - емоційні 444—445
 - — оптимізм 445
 - — песимізм 445
 - інтелектуальні 444
 - — педантизм 444
 - — резонерство 306
 - колективізм 236, 443
 - — і індивідуалізм 237
 - конформність 227, 444
 - ненормативні 173—174
 - — брехливість 173
 - — жадібність 173
 - — жорстокість 173
 - нормативні і квазінормативні 173—174

- позитивні і негативні 443
- працьовитість 444
- самостійність 444

Час 107

- і сприймання 273—274
 - психологічний 107
 - фізичний 107
- Чутливість**
- 114, 121, 253, 409
- аналізатора 253
 - і психіки еволюція 114
 - компенсація 114
 - нервової системи 409

- Ціннісні орієнтації** 151
 - і психічний розвиток 151
 - і цінності 151
- Цінності**
- 103, 151, 227, 231
- і ідеал 227
 - спільності 227

- Я**
- 100, 149, 216
- ідеальне 216
 - і ідентичність 149—151
 - реальне 216
 - «тілесне» 149
 - як образ 100
 - як самосвідомість 100

Розділ I

ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

Вступ до будь-якої наукової дисципліни є однією з найістотніших її характеристик.

Він відтворює історію й логіку наукового пізнання, сучасний стан науки, її завдання і проблеми.

Те саме стосується і вступу до курсу загальної психології.

Тому цей розділ посібника є надзвичайно важливим, і без його засвоєння важко очікувати успіхів

у подальшому опануванні курсу.

Вступ до психології по-різному подається в науковій літературі [14; 16; 39; 43; 78; 79].

Зміст розділу висвітлено в темах

«Становлення психології», «Психологія сьогодні»

«Основна проблема психології».



Тема 1. СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Історичний поступ психології знайшов відбиток у працях багатьох поколінь учених різних епох і країн. Загалом його можна викласти у вигляді сукупності різноманітних поглядів на сутність *психіки* та результатів її пізнання. Проте значно цікавіше простежити *логіку* цих поглядів — закономірності їх виникнення та розвитку. В такому разі *історія психології* демонструє закономірності руху світової психологічної думки, нагадує про зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім.

Дослідження, проведені істориками психології, дозволили виявити принципи, на яких ґрунтується поступальність психологічного знання. Одним з них є *принцип детермінізму* (від лат. *determinare* — визначати), за яким історія психології відображає зміну форм причинного пояснення природи психіки [74; 75]. Це залежить від характеру домінуючої у певний історичний час наукової картини світу. Відтак, якщо ця картина складається в результаті успіхів, наприклад, механіки, то й у психології панує *механістичний детермінізм*, якщо біології — то *біологічний*, якщо соціології — *соціологічний*.

За *вчинковим принципом*, історія психології прямує до цілісного та всеохоплюючого уявлення про людину. Цей принцип докладно опрацьовано у працях академіка В. А. Роменця [45—50]. На відміну від принципу детермінізму, він акцентує увагу тих, хто вивчає психологію, на власних закономірностях її розвитку. Його застосування показало, що в процесі історичного *самопізнання* послідовно відкриваються *компоненти* людського *вчинку* — *ситуативний, мотиваційний, дійовий та післядійовий*. Отже, кожний *етап історії психології* отримує свої характерні визначення.

1.1. ЕТАПИ ІСТОРИЧНОГО ПОСТУПУ ПСИХОЛОГІЇ

В. А. Роменець виділяє в процесі історичного поступу психологічного знання три етапи: *міфологічну психологію, філософську психологію та наукову психологію* (табл. 1—3). Кожний етап відбувається на тлі *культури*, притаманної певному рівню розвитку суспільства. Такий *культурологічний підхід у тлумаченні історії психології* дозволив подати її як *логіку* послідовного переміщення акцентів при поясненні суті людського *вчинку* — осередку різних форм *активності*.

Проведений В. А. Роменцем аналіз продуктів світової культури (міфології, релігії, філософії, психології, літератури, мистецтва) показав, що акцент на *ситуації* вчинку триває аж до середніх віків включно, на *мотивації* охоплює Відродження, бароко, Просвітництво, на *дії* — психологію XIX — початку XX ст., на *післядії* — XX ст. При цьому *ситуативне* визначення вчинку характеризує етап *міфологічної* і *філософської психології*, *мотиваційне* — *філософської*, *дійове* і *післядійове* — *наукової*.

Міфологічний етап

На *міфологічному етапі історії психології*, який охоплює добу від появи перших людей до їх класового розшарування, увага зосереджується на *ситуативному компоненті вчинку*. Це сукупність істотних відношень людини до зовнішнього світу, які на цьому етапі розвитку *культури* складаються незалежно від її намірів. Насамперед їх характеризує *значення*, що його людина надає тій ситуації, в якій перебуває, та своїм власним *стилем*. Ситуація *значень* виразно заявляє про себе в пам'ятках *первісної культури* (*Ліви-Вркуль*, див. [67]; *Тайлор* [55]; *Фрезер* [64]). Уже першим її *вином* в роздвоєнні довколишнього світу на *тіло* (всі предмети, що

Таблиця 1. Вчинковий принцип на перших етапах історії психології (за В. А. Роменцем)

Первісне суспільство			Стародавній світ			Середні віки		
СИТУАТИВНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ВЧИНКУ, ПРИЄДНАННЯ ЛЮДИНИ ДО СВІТУ ЯК ДО ОПОРИ БУТТЯ								
Ситуація значень			Ситуація конфлікту			Ситуація колізії		
ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПРИНЦИП У ПСИХОЛОГІЇ								
Анімїзм			Відособлення психічного			Теологічний антропологізм		
Світязм	Магія	Табу і оргіастична розкутість поведінки	Психологія вчинку-ритуалу	Нірвана, потяг до чуттєвості й уникнення страждання	Мікркосмос і макрокосмос	Душа і Бог	Психіка як образ буття	Категоріальна сума схоластичної психології
Народні вірування, міфи, легенди			Конфуцій Лаоцзи Упанішади Будда Демокрит Платон Арістотель Цицерон Плотін			Августин Григорій Ниський Немесій Емеський Абеляр Данте Фома Аквінський		

САМОПІЗНАННЯ								
Відчуження самості			Освоєння самості			Пізнання самості		
Проекція на зовнішній світ			Уявлення про генія і демона			Людина — міра всіх речей, аналог великого світу, рівень досконалості		
Міфологічна психологія			Філософська психологія					
Відродження			Бароко (Анти-Ренесанс)			Просвітництво		
МОТИВАЦІЙНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ВЧИНКУ. ІНДИВІДУАЛЬНА САМОДОСТАТНІСТЬ ЛЮДИНИ ПЕРЕД СВІТОМ								
Мотивація			Боротьба мотивів			Прийняття рішення (мета)		
ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП У ПСИХОЛОГІЇ								
«Я» та «інші»			Страждальність і самодостатність психічного			Паралогізм інтелектуального і морального		
Психологія титанізму	Фаустівська психологія (діалектика добра і зла)	Гуманістична психологія	Рефлексивний принцип у психології	Монадологічний принцип у психології	Самопізнання як самостворення людини	Емотивістична психологія	Інтелектуалістична психологія	Волонтаристична психологія
<i>Ібн Сіна</i> <i>Аверроес</i> <i>Дж. Піко делла Мірандола</i> <i>Лоренцо Валла</i> <i>Беме</i> <i>Еразм Роттердамський</i> <i>Гокленіус</i> <i>М. Кузанський</i> <i>Рабле</i> <i>Сервантес</i> <i>Шекспір</i>			<i>Декарт</i> <i>Спіноза</i> <i>Локк</i> <i>Лейбніц</i> <i>Берклі</i> <i>Гоббс</i> <i>Паскаль</i> <i>Мальбранш</i> <i>Шефтсбері</i> <i>Гізель</i> <i>Яворський</i>			<i>Гельвецій</i> <i>Дідро</i> <i>Руссо</i> <i>Кант</i> <i>Гегель</i> <i>Фейєрбах</i> <i>Коніський</i> <i>Радищев</i> <i>Сковорода</i>		
САМОПІЗНАННЯ								
Відчуження самості			Освоєння самості			Пізнання самості		
Творчий універсалізм та індивідуалізація, розвиток і утримання суперечності духу			Рефлекторний автоматизм, людина як монада, «очерет на вітрі»			Творчі здатності, недосконалість, відкритість і закритість людської психіки як системи Філософська психологія		

реально існують) та *душу* (те, що спричинює зміни як у світі, так і в самій людині). На цій підставі виникає *фетишизм* (фр. *fétichisme*, від португ. *fetico* — амулет) — культ неживих предметів — *фетишів*, які наділяються надприродними властивостями. Людина обожає їх, пов'язує з ними можливість задоволення своїх бажань. Так поступово формується *анімізм* (від лат. *anima* — душа, дух) — *світогляд первісної людини*, за яким *душа* існує в усіх природних тілах і явищах. При цьому вона здійснює *метемпсихоз* (від гр. *μετεμψυχοσις* — переселення душ) — мандри з одного тіла в інше. І якщо внаслідок цього тіло змінює свої форми, то душа залишається незмінною. Проте вона сприймається за аналогією з тілом — розглядається як його двійник (на наскельних малюнках момент смерті зображено як роздвоєння тіла). Пізніше схожість душі і тіла втрачається, кроком до чого стає пов'язування душі з диханням людини. Герої казок різних народів, готуючись до битви, виймають душу зі свого тіла, щоб стати непереможними та невразливими.

Отже, на *міфологічному етапі історії психології* душу розуміють як силу, що цілковито визначає життя людини. За цих умов *учинок* неможливий, адже поведінка людини залежить від ситуації, в якій вона перебуває. Людина відчуває себе ланкою в ланцюзі непідвладних їй *значень*, що породжує *фаталізм* (від лат. *fatalis* — наперед визначений долею) — усвідомлення власної безпорадності. Шукаючи опори буття, вона обирає собі *фетиши*. На цій підставі виникає *магія* (від гр. *μαγεία* — ворожба) — сукупність *ритуалів*, спрямованих на отримання бажаного результату.

Ритуал (від лат. *ritualis* — обрядовий) вводить людину у взаємозв'язок подій у світі, тим самим наділяючи її здатністю впливати на їх перебіг. І в пізніші часи чаклуни Давньої Індії, Вавилону та Єгипту, Греції й Риму прагнули заподіяти шкоду ворогові, ушкоджуючи його зображення.

Зі зростанням активності людини заявляють про себе нові аспекти ситуації — її *конфліктність* та *колізійність*. Першим відбувається перехід від *ситуації значень* до *ситуації конфліктних відношень*. Одним із чинників такого переходу є виникнення *тотемізму* (від алгонкінського *totem* — його рід) — уявлення про певну рослину чи тварину як праматір людського роду. Населення острова Самоа, наприклад, шанувало метелика, бо вважало його своїм предком. На ґрунті тотемізму виникло явище *табу* (полінезійське «не можна») — система заборон на виконання певних дій. Заподіяння шкоди тому ж метелику вважали рівноцінним смерті представника роду. Тотемізм породжує ряд протиставлень (живих і мертвих, предків і нащадків), що зумовлює перехід до тривалого — *філософського етапу історії психології*.

Філософський етап

Конфліктність як аспект *ситуативного компонента вчинку* виходить на перший план у філософських ученнях Давнього світу (ранньокласові суспільства на Давньому Сході, в Греції та Римі до н. е. та на початку

н. е.). *Ситуація* продовжує розглядатись як така, що визначає поведінку людини, та водночас вона протиставляється людині, яка вже може відсторонюватись від неї. Варіанти такого розуміння спостерігаються у мислителів Давнього Китаю, Давньої Індії та Давньої Греції.

У психології Давнього Китаю ситуацію тлумачать як *традицію* (від лат. *traditio* — передача) — стійкі форми поведінки, успадковані від попередніх поколінь. Вона перебуває у конфлікті з *учинком*, що виникає на ґрунті традиції, але може заперечувати її. Цей конфлікт знаходить своє розв'язання у вченнях про *дао* (кит. «закон») — засаду буття, що спрямовує поведінку людини (*Лаоцзи*, *Кун Фуцзи*). Оскільки традиція ґрунтується на дао, то вважається за доцільне всіляко дотримуватись її, щоб не дезорганізувати суспільне й індивідуальне життя. Підтримання традиції вчинком є поверненням людини до дао, яке робить її досконалою, справедливою, об'єднує з іншими людьми. Висловлюються думки щодо необхідності особистого внеску людини в традиції (*Сюньцзи*) — крок до визнання власної активності людини.

У психології Давньої Індії ситуативний компонент вчинку набуває вигляду *страждання* — переживання людиною життєвих труднощів. *Учинок*, у зв'язку з цим, є актом звільнення від страждань та поєднання з першоосновою буття. Пошукам способів такого звільнення присвячено вчення про *карму* (санскр. — діяння, відплата) — силу, що закріплює вплив учинків на характер теперішнього і наступного існування людини. Віра в карму спрямовує людину до *самопізнання*, що відбилося у староіндійських текстах Упанішад та в буддизмі. Там, зокрема, твердиться, що шлях до блаженного буття людини пролягає через *нірвану* (санскр. — заспокоєння, згасання) — звільнення від поневолювального впливу власної психіки та проникнення в серцевину буття. Це стан відчуженості від зовнішнього світу, відсутності бажань, цілковитої задоволеності. Зовнішній і внутрішній світ людини знецінюється, що відкриває можливість злиття людини з вищим буттям — Брахманом. Для цього вона мусить займатися *самовдосконаленням* — утримуватись від життєвих насолод, володіти своїми тілом і душею.

Давньогрецька (антична) психологія, перебуваючи у межах розуміння *конфліктності ситуації*, протиставляє *внутрішнє*, ідеальне, та *зовнішнє*, матеріальне. Відтепер через усю історію психології проходить боротьба двох протилежних напрямків філософської думки — *ідеалізму*, що визнає первинність ідеї, душі, та *матеріалізму*, який стверджує вторинність цих явищ щодо матеріальної першооснови. В давньогрецькій психології взаємовідношення ідеального і матеріального нерідко ілюструється на прикладі двох світів — *мікрокосмосу* і *макрокосмосу*.

Душа, з матеріалістичних позицій, — це мікрокосмос, що складається з тих самих елементів — атомів, що й макрокосмос, але вони тонші, невидимі (*Демокріт*). Вона невіддільна від *тіла*, є його формою і способом організації, має складну будову (*Арістотель*). З ідеалістичних позицій душа характеризується як ув'язнена тілом, та все ж безсмертна, у своїх

досконалих виявах злита з ідеальною вищою істотою (*Платон*). У пізніших ученнях — стоїцизмі, скептицизмі, неоплатонізмі — розробляється ідея про спільне походження мікро- і макрокосмосу та здійснюється спроба вийти за межі конфліктності ситуації: у першому випадку — за рахунок стійкості людини, у другому — шляхом скепсису як підґрунтя душевного спокою, в третьому — шляхом злиття окремої душі з Верховною сутністю.

Антична психологія також протиставляла людей, як смертних істот, богам — безсмертним. Цим зроблено крок до усвідомлення *колізійності* (лат. *collisio*, від *collido* — стикаюсь) *ситуації*, що стало головним змістом психології середніх віків (V — середина XVII ст.).

Середньовічна психологія на основі релігійного, зокрема християнського, світогляду за предмет колізійного протиставлення обирає душу і тіло. *Душа* вважається близькою до Бога, безсмертною, безтілесною, а *тіло*, з притаманними йому природними потягами, — несумісним з Божою сутністю. Предметом аналізу стають віра, надія, любов — переживання людиною колізійності свого буття. Перед лицем всевидючого Бога людині лишається вірою являти його милість. Вона відчуває себе пасивною істотою, що несе в собі споконвічну гріховність. З'являється вчення про *внутрішній двій* — вбиваючий людську душу шляхом її *самовдосконалення* (*Августин*) Активно дискутується *проблема свободи волі* — здатності людини діяти самостійно, приймаючи власні рішення. Свобода волі або ж визнається (*Фомі Аквінський*), або заперечується (*Еріугена*).

Отже, і в середньовічній психології людина залишається на рівні ситуаційних вчинкових відношень, не підносячись до розуміння власної *активності* як джерела *життя*. Проте усвідомлення колізійності ситуації, в якій вона перебуває, зумовлює перехід до пізнання внутрішнього світу людини, а отже, до *мотивації вчинку*. *Мотиваційне визначення вчинку* охоплює значний проміжок часу — добу Відродження (XIV — XVI ст.), Бароко (XVII ст.) та Просвітництва (XVIII і початок XIX ст.). Колізійність буття змушує людину шукати засобів її подолання не у релігії, а в самій собі.

Усвідомленням *мотиву* як *компонента вчинку* відзначається арабська психологія (*Ібн Сіна*, *Газалі*). Для неї внутрішні підстави поведінки — природне явище. У вигляді злісного *індивідуалізму* (наприклад, прагнення до наживи) воно заважає людині з'єднатись з Верховною сутністю, зумовлює *фаталізм* її поведінки. Шлях до звільнення людини від природних обмежень — у *знанні* як найвищій людській цінності. До мотивації вчинку звертається й *психологія Київської Русі*, яка стверджує наявність соціального *фаталізму*, але наголошує на необхідності боротьби з ним (*Володимир Мономах*).

Психологія західноєвропейського Відродження, розвиваючи цю ж думку, розв'язує проблему *титанізму* — підносить людину до рівня Бога. Людина ставиться в центр Всесвіту, *мікркосмос* поєднується з *макркосмосом*. Усвідомлення себе *титаном* — величною особою виводить людину на шлях протиставлення іншим людям, також титанам. Так у психології постає проблема *міжособистісних стосунків* — зв'язків між

людьми. При цьому наголошується на *індивідуалізмі* (лат. *individuum* — неподільне) — неповторності властивостей титана (*Піко делла Мірандола*, *Еразм Роттердамський*, *Макіавеллі*), що знайшло яскраве відображення у мистецтві Відродження (*Леонардо да Вінчі*, *Мікеланджело*). Психологію Відродження пронизує *гуманізм* (від лат. *humanus* — людський) — ставлення до людини як до найвищої цінності, переконаність у безмежності її можливостей.

У цей час у наукових трактатах з'являється термін *психологія* (від гр. *ψυχή* — душа і *λόγος* — учення), яким користуються для позначення науки, що вивчає внутрішній світ — *душу* людини. У художній літературі Відродження з'являється тема “фаустівської душі” — людини, яка, долаючи внутрішні суперечності, хоче пізнати світ і саму себе. Вона прагне *ідеалу* (від гр. *ιδέα* — поняття, уявлення) — досконалих зразків індивідуального і суспільного життя і страждає від суперечностей між ідеальним і реальним. Славнозвісний Дон Кіхот *Сервантеса* живе водночас у реальному і в ідеальному світі, марно намагаючись втілити ідеали моральності та справедливості. Герої трагедій *У. Шекспіра* так гостро переживають суперечності буття, що, знесилені, гинуть. Доба Відродження шукає рушійні сили поведінки в самій людині, не усвідомлюючи того, що вони можуть корінитися в її бутті.

В *епоху бароко* людина гостро усвідомлює міць світу та своє безсилля перед ним (*Паскаль*). *Світ* — всесильна субстанція, що унеможливорює *свободу волі*. Вихід вбачається у *пристрастях* (*Декарт*) та *афектах* (від лат. *affectus* — настроїв, хвилювання) (*Спіноза*) — формах *почуттів*, за допомогою яких людина намагається подолати залежність від світу. У цьому зв'язку виникає поняття про *рефлекс* (від лат. *reflexus* — згин, вигин) — механічну відповідь людського організму на зовнішній подразник (*Декарт*). Людина мислиться і як машина, і як одухотворена істота. Так утверджується *дуалізм* (від лат. *dualis* — двоїстий) *душі* і *тіла* — їх рівноправне і паралельне існування.

У межах мотиваційного визначення вчинку формується також уявлення про *несвідоме* — надприродну засаду буття (*Лейбніц*), *інтуїцію* (від лат. *intueri* — пильно дивлюся) — здатність до безпосереднього осягнення істини (*Декарт*). Дискутується питання про наявність *вродженого* і *набутого* у психіці. Зокрема, доводиться, що зміст психіки цілковито визначається *відчуттями* — відображенням якостей навколишнього світу. Як *чуттєве* (бо отримується за допомогою органів чуттів), воно протиставляється *раціональному* (лат. *rationalis* — розумний), здобутому теоретичним пізнанням — *мисленням* (*Локк*).

Отже, *психологія бароко*, вдивляючись у *мотивацію вчинків*, бачить у людині *тіло* і *душу*, *свідоме* і *несвідоме*, *набуте* і *вроджене*, *почуття* і *волю*, *інтуїцію* і *мислення*, *чуттєве* і *раціональне*. Людина постає перед нею стражденною істотою, яка, перебуваючи під тиском і *зовнішнього*, і *внутрішнього*, здійснює акти *самопізнання*, все глибше проникаючи у власну сутність.

Ця тема є провідною й у психології українського бароко та Просвітництва — культури України XVII—XVIII ст. Її пронизує прагнення зрозуміти людину як істоту, що залежить від природи і суспільства і водночас усвідомлює власну гідність. Душа розглядається як дзеркало Всесвіту, тому самопізнання є і самопізнанням світу через людину (Сакович). Аналізується співвідношення у душі чуттєвого і раціонального, почуттів і волі, обґрунтовується підхід до людини як до індивідуальності (Гізель). Зосереджується увага й на самозбереженні — прагненні людини протистояти ворожому щодо неї світові (Яворський).

Обстоюючи ці ідеї, мандрівний філософ Г. С. Сковорода (1722—1794) виокремлює три аспекти самопізнання: пізнання людиною своєї індивідуальності; пізнання себе як представника певного народу; пізнання свого існування в його зв'язку з Верховною сутністю. Суть самопізнання полягає у віднаходженні людиною спорідненої («сродной») діяльності — схильності до певної праці. Відповідним чином вона повинна будувати своє життя.

Загилом психології бароко фіксує увагу на протиставленні виявлених характеристик людини і не шукає переходів до прийняття рішення — наслідку боротьби мотива, тобто наступного рівня мотиваційного визначення вчинку. Це здійснила психологія Просвітництва.

Довідажуючи проміс прийняття рішення, вона висуває спектр психологічних теорій — інтелектуалізм, емотивізм, волютаризм. Перша з них зявирдним самопізнання і поведінки вважає інтелект (від лат. *intellectus* — розуміння). Основним механізмом його функціонування є асоціації (від лат. *associatio* — з'єднання) — зв'язки між слідами минулих вражень. Прихильниками цієї теорії є переважна більшість англійських (Гоббс, Юм) і німецьких (Лессінг, Гердер) філософів-просвітників. Для емотивізму (від лат. *emovere* — збуджувати, хвилювати) пояснюючим принципом стають почуття (пристрасті, афекти). Представники цієї теорії наголошують на тому, що саме вони зумовлюють цілісність людської природи та виливають на інтелект (Гельвецій, Дідро). Волютаризм шертається до волі (від лат. *voluntas*) — саморегуляції людиною своєї поведінки — як до найвищої психічної здатності. Ця думка у вигляді гасла «Буря й натиск» стала провідною темою літературного руху в Німеччині наприкінці XVIII ст. (Гете, Шіллер та ін.).

Таким чином, психологи Просвітництва з оптимізмом дивляться на людину. Вони проголошують природну рівність людей, підкреслюють вирішальне значення середовища у формуванні психіки (Руссо). Механізм зв'язку фізи і тіла вбачають у психіці разом з її тілесною організацією. Це поглиблює людину мотиваційної роздвоєності, висуває на перший план проблему прийняття рішення та готує перехід до дійового визначення вчинку.

За В. А. Роменцем, на цьому мотиваційний період історії психології завершується, й відповідно завершується філософський етап історії психології.

Науковий етап

Етап наукової психології започатковується у другій половині XIX ст. У цей час психологія виборює право на самостійне — вже поза межами *філософії* — існування. Складається сукупність наукових теорій, представники яких прагнуть дослідити сутність *психіки*, опрацьовують методи її дослідження, відкриваються наукові заклади та школи, в яких досліджується психологічна проблематика. В останній чверті XX ст. починає складатись *психологічна*

Таблиця 2. Вчинковий принцип в історії психології XIX — початку XX ст. (за В. А. Роменцем)

ДІЙОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ ВЧИНКУ. ОСВОЄННЯ ЛЮДИНОЮ СВІТУ								
Мета дії			Засіб дії			Спосіб дії		
ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ								
Біологічні й соціальні чинники становлення й функціонування психіки								
Адаптація			Творчість			Особистість		
Еволюційна психологія	Психологія свідомості	Психологія народів	Суб'єктивістська психологія творчості	Емпірична психологія творчості	Психологія творчої індивідуальності	Структура особистості індивіда	Становлення особистості	Історична основа особистості
Спенсер Дарвін Сеченов Рібо Мечников Сікорський	Мюллер Ланге Лотце Гейфельд Брентано Вундт Тітченер Фехнер Джемс Бергсон Челпанов	Афанасьєв Гумбольдт Потебня Дюркгейм	Бердяєв Лапшин Горнфельд Енгельмейєр Лезін Харцієв	Франко Мах	Зеньковський Сікорський Оствальд Овсянко-Куликовський	Ушинський Бен Ломброзо Захера Мазох Лазурський Бахтін	Прейєр Штерн Грос Дільтей Мечников	Карлейль Достоевський Франк Трубецької Рубінштейн Фукс
САМОПІЗНАННЯ								
Відчуження самості			Освоєння самості			Пізнання самості		
Психологія як природнича наука Психологія як соціальна наука Двох чинників теорія поведінки Втеча в минуле і майбутнє (пасеїзм — футуризм) Філософський механіцизм Центрація й децентрація			Прагматичне (в дії) Фізіологічне Мовне Міміка й пантоміміка Діяльність — рутинна і творча			Неповторність особистості Типологія особистості Творчий шлях особистості Роль особистості в історії Персона та інтимність		
Наукова психологія								

практика: психологія заявляє про себе як наука, що активно втручається у суспільне життя. Людині вона пропонує різні форми психологічної допомоги.

В. А. Роменець, послідовно дотримуючись культурологічного підходу у тлумаченні історії психології, і цей етап розглядає в контексті здобутків світової культури (див. табл. 2, 3). Проте наш виклад обмежується лише теоріями, які безпосередньо визначають обличчя психологічної науки у XIX та XX ст.

Таблиця 3. Вчинковий принцип в історії психології XX ст.
(за В. А. Роменцем)

РЕФЛЕКСІЯ — ПІСЛЯДІЙОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ ВЧИНКУ. ОПАНУВАННЯ ЛЮДИНОЮ САМОЇ СЕБЕ								
Інтеріоризація вчинкової дії			Катарсис і зняття великої суперечності душі			Екстаз і сублімація		
ІНДИВІДУАЛЬНЕ, НАРОДНЕ, ВСЕЛЮДСЬКЕ								
Ідея рефлексу. Від дії до думки. Інтеріоризація як самовідображення буття			Розв'язання життєвих проблем. Самозречення і абсолютна експансія			Самопізнання і сенс життя. Творчість. Еротизм		
Біо соціо			Особистість			Життєва драма		
Безсмертя Рефлексологічне вчення про послідок	Когнітивна психологія Епістемологічний суб'єктивізм Біхевіоризм	Культурно-історична психологія. Психологія настанови. Психіка як усередині буття	Класичний і новий психоаналіз. Аналітична психологія.	Гуманістична психологія. Персоналізм. Психологія самоакту- алізації	Історична психологія особистості	Логотерапія. Психосинтез. Смісл і стратегія життя	Життєвий і творчий шлях особистості	Психологія переображе- ного еросу. Теорія сек- суальності та еротизму
Уотсон Бехтерев Павлов Толмен Скіннер	Піаже Брунер Мілер Галантер Пібрам Бартлет	Виготський Узнадзе Рубінштейн	Фрейд Адлер Юнг Хорні Фромм	Маслоу Маррей Штерн Роджерс Шпрангер Олпорт	Ясперс Тойнбі Мейерсон	Франкл Ассанджолі Рубінштейн Трубецької Камю Абульханова Франкл	Бюлер Еріксон	Фуко Дерріда Лакан Дельоз Гваттарі Бодріяр Судзукі Батай
САМОПІЗНАННЯ								
Відчуження самості			Вияв самості			Пізнання й самостворення самості		
Біологічне Фізіологічне Національне Кібернетичне Техністичне Речі як міра людини			Продуктивна діяльність Моральна Художня Наукова Технологічна			Людина у світі: свобода і залежність від світу Самовизначення та його ідеал Самовизначення в індивідуальному становленні та в історичному контексті вчинку		
Сцієнтизм у психології та його подолання								

Формування засад наукової психології

Цей етап, за *В. А. Роменцем*, пов'язаний із *дійовим компонентом вчинку*. Дія розуміється тут як активність, що спрямована на певну *мету* (ціль), здійснюється за допомогою якихось *засобів* і втілюється своерідним *способом*. Дія має тенденцію переходити у *вчинок* та нести в собі тягар його змісту.

Цільовий аспект дії репрезентовано в теоріях, що вбачають у *психіці пристосувальні функції*. Причому одні з них склали *психологію як природничу науку*, інші — *психологію як науку про суб'єктивний досвід*.

Психологія як природнича наука — це теорії, об'єднані розумінням причинної зумовленості психічних явищ і їхньої ролі у процесі *адаптації* (лат. *adaptatio* — пристосовувати) *організму* до середовища. До того ж вони підкреслюють виняткове значення *руху* — різноманітних зовнішніх виявів *активності* організму у виникненні та функціонуванні психіки. Засновниками теорії такого плану були *Ч. Дарвін*, *І. М. Сеченов*, *І. П. Павлов*.

Ч. Дарвін (1809—1882) започаткував цей напрямок своїм *еволюційним вченням*, яке виклав у 1859 р. у праці “Походження видів шляхом природного добору” [19]. На підставі узагальнення емпіричного матеріалу природознавства вчений показав, що фізичні здатності живої істоти є результатом *еволюції* (від лат. *evolutio* — розгортання), яка здійснюється шляхом *природного добору* — виживання і відтворення організмів, найкраще пристосованих до умов середовища. Цей добір відбувається в процесі *боротьби за існування*, причому перевагу над іншими отримували не лише найсильніші, а й найрозумніші істоти.

Спадкове закріплення найкращих ознак відбувалося внаслідок *статевого добору*: сильніші фізично і психічно особини мали змогу обирати кращих статевих партнерів (закон «боротьби за самицю») і залишати витриваліших нащадків. Статевий добір став також механізмом виникнення *індивідуальних відмінностей* між живими істотами, адже закріплювалися різноманітні форми поведінки та психічні явища, що регулюють їх. Предметом *спадковості* при цьому є насамперед *рух*. У статті «Вияв емоцій у людини і тварини» [68] *Ч. Дарвін* твердить, що рух, котрий часто повторюється і через який *емоції* демонструють свою *пристосувальну функцію*, закріплюється у миміці й пантомиміці тварин і через незліченну кількість поколінь проявляється у *виразних рухах* людини.

На ґрунті еволюційного виникло *рефлекторне вчення* *І. М. Сеченова* (1829—1905). У праці «Рефлекси головного мозку» [52] (1863) він розглядає психічні явища як конкретний механізм взаємодії організму з довколишнім середовищем. Дія такого механізму відбувається за рахунок *мозку* як органа *психіки* та *м'язових рухів*, за участі яких лише й може існувати психіка. Тому навіть найскладніші психічні явища за своїм походженням є *рефлексами* — відповідями на зовнішні подразнення. Вони завжди починаються з дії цих подразників і супроводжуються більш чи

менш виразними рухами м'язів. *Психіка* виконує *регулятивну функцію*: за допомогою м'язових рухів приводить організм у відповідність з впливами середовища. М'язові *відчуття* є джерелом інформації про часові та просторові властивості середовища, на їх ґрунті виникають спочатку елементарні, а згодом складні форми *мислення*.

Отже, *психіка* виникає, вдосконалюється у *рефлекторній діяльності організму* і виявляється в ній. З цих позицій *воля* є результатом багаторазового повторення та закріплення одних і тих самих дій, *мислення* — рефлексом із загальмованим, а *пристрасть* — із підсиленням закінченням. На відміну від *Р. Декарта* *І. М. Сеченов* поширив *принцип рефлексу* на всі без винятку вияви психіки, що дало змогу розглядати її як предмет суто наукового, на той час фізіологічного, вивчення.

Ідеї *І. М. Сеченова* плідно застосовувались у працях його учнів [6], широко використовувались *радянською психологією*.

І. П. Павлов (1849—1936) створив *вчення про вищу нервову діяльність*, де розкрив принципи роботи *головного мозку* людини і тварини [35]. Він, слідом за *І. М. Сеченовим*, поширив ідею рефлексу на всю поведінку живих істот. Головним механізмом поведінки, твердив *Павлов*, є *умовний рефлекс*, що виникає під час зближення в часі незначущого («умовного») та біологічно значущого («безумовного»), найчастіше харчового, подразника. Між нервовими центрами, що відповідають цим подразникам, у *корі головного мозку* утворюється слід — *тимчасовий нервовий зв'язок*. Умовний подразник виконує в цьому разі функцію *сигналу* — повідомлення організмові про необхідність реагування, а безумовний — функцію *підкріплення* — забезпечення умовного рефлексу. Тепер умовний подразник уже сам викликає відповідну реакцію організму. Нові умовні рефлекси утворюються на основі вироблених раніше. Так постають складні і водночас гнучкі нервові механізми *приспособування* організму до змін середовища. У тварини ці механізми складають *першу сигнальну систему*, що регулює їхню поведінку шляхом переробки інформації від органів чуття. У людини, завдяки *слову* («сигналу сигналів»), є *друга сигнальна система*, яка створює практично необмежені можливості її поведінки.

Теорію *І. П. Павлова* викладено у сучасних американських підручниках з *психології* [79]. Вона справила великий вплив на *біхевіоризм* і до кінця 50-х років визначала характер досліджень у *радянській психології*. Це був період *фізіологічного редуціонізму* (від лат. *reductio* — повернення) — зведення психічних явищ до фізіологічних. У будь-яких виявах людської психології вбачалася дія механізму *умовних рефлексів*. Власне психологічна проблематика у цей час відійшла на задній план. Якщо справедливою є думка про те, що цінність теорії визначається часом, упродовж якого вона зупинила рух науки, то вчення *І. П. Павлова* вона, безперечно, стосується.

Психологія як наука про суб'єктивний досвід є опозицією спробам природничо-наукового пояснення природи і сутності *психіки*. Її представники наголошували на її доступності *самопостереженню*, або *інтроспек-*

ції (від лат. *introspectare* — дивитися всередину). Помітний внесок у розробку цього напрямку здійснили *В. Вундт*, *У. Джемс*, *В. Дільтей*.

В. Вундт (1832—1920) закликав вивчати внутрішній, *безпосередній досвід* — те, як уявляється людині її зовнішній досвід, опосередкований практичною пізнання. У такий спосіб стверджувалося паралельне існування внутрішнього і зовнішнього світу — позиція, що дістала назву *психофізичного паралелізму*. У своїх численних працях *В. Вундт* відшукував закони суб'єктивної сфери, які потім застосовував для пояснення змісту як елементарних, так і складних *психічних явищ*¹. Засадовим у тлумаченні психіки він зробив поняття про *аперцепцію* (від лат. *ad* — до і *perceptio* — сприймання) — внутрішню структуру, що організовує і психічне життя людини, і її поведінку.

В. Вундт створив першу у світі психологічну лабораторію (1879), де разом з учнями експериментально досліджував суб'єктивні реакції людини на різні подразники, *асоціації*, пасивні та активні стани *свідомості* [див.: 66]. Проте складні психічні явища (*мислення, волю*) він вважав непідвладними експериментові і застосовував до них історичний підхід. Учений став засновником створення *психології народів* — науки про особливості психічного життя представників різних культур.

У. Джемс (1842—1910) вбачав *завдання психології* у вивченні *свідомості* — мінливого потоку вражень, які йдуть від *відчуттів* та *думок* [20]. Свідомість має біологічні функції і разом з іншими психічними явищами, зокрема *емоціями*, слугує *приспосовуванню* людини до навколишнього світу. Вона є функцією мозку і підпорядковується діям рефлекторного принципу. Та все ж свідомість має власну активність і може спрямовувати нервові процеси так, щоб вони приводили до найсприятливіших для неї результатів. Вона характеризується своїми *станами*, кожний з яких глибоко індивідуалізований, фактично є виявом *самосвідомості* — уявлення людини про саму себе. *Джемсові* належить також ідея про існування різних *рівнів самосвідомості* та зв'язок свідомості з *самооцінкою* — результатом зіставлення людиною якихось своїх якостей аналогічними якостями інших людей.

У своєму прагненні віднайти основи свідомості *У. Джемс* ставить під сумнів її існування. Проте, за оцінкою *В. А. Роменця*, він, як ніхто інший, детально схарактеризував її структуру.

В. Дільтея (1833—1911), як і *В. Вундта* та *У. Джемса*, бентежить, що психіку важко розглядати лише як «суб'єктивне» явище. У зв'язку з цим він обґрунтовує думку про існування двох *психологій*: *пояснювальної* та *описової* [див.: 67]. Перша, як і природничі науки, які вона наслідує, пояснює психічні явища, відшуковуючи їх причини та розчленовуючи на окремі складові. Друга, а саме її позиції відстоює *В. Дільтея*, проголошує цілісний підхід до людини, притаманний гуманітарним наукам. *Описова*

¹На думку *В. А. Роменця*, внесок *В. Вундта* у психологію такий значний, що це навіть перешкоджає його належній оцінці.

психологія має вивчати зміст духовного життя людини, співвідносячи його зі світом *культури*. Метод такого вивчення — пізнання зв'язку між психічними явищами шляхом проникнення у *внутрішній досвід* через *самоспостереження* та *переживання*. Саме з описовою психологією пов'язується майбутнє науки.

За схемою *В. А. Роменця* (див. табл. 2), теорія *В. Дільтея* стосується *способу*, а не *мети дії* як компонента *вчинку*. Проте вона доповнює характеристику психології як науки про *суб'єктивний досвід*, що й зумовило її виклад поряд з теоріями *В. Вундта* та *У. Джемса*.

Ідеї цього вченого знайшли подальший розвиток у працях *Е. Шпрангера* [див.: 67]. Саме *В. Дільтей* започаткував поділ психології на *природничу* та *гуманістичну*, який може бути застосований для характеристики і її сучасного стану.

Акцент на *засобі* як *аспектові дії* поклав початок теоріям, які за визначальну характеристику людської психіки брали *творчість* — здатність виходити за межі безпосередньо даного і відкривати його новий зміст. Ґрунтовну теорію такого плану створив харківський учений *О. О. Потєбня* (1835—1891).

Предметом його досліджень стала *мова* — засіб спілкування між людьми, вироблений народом у процесі історії. У праці «Думка і мова» [40] розглядається її зв'язок з *думкою* — теоретичним пізнанням дійсності. Він реалізується через *слово* — одиницю мови, що складається зі звукової частини, внутрішньої форми і значення. Провідну роль у думці відіграє *внутрішня форма слова* — позначене й усвідомлене уявлення про конкретний предмет чи явище. На перших етапах розвитку *мислення* слово є засобом поєднання членороздільного звука з *образом* — чуттєвим уявленням. Ускладнення внутрішньої форми слова зумовлює появу *поняття* — узагальненого уявлення. У *міфологічному мисленні* має місце нерозчленованість образної і поняттєвої сторін слова, в *художньо-поетичному* — переважає образ, у *науковому* — поняття. Звертаючись до єдиної його мови психології, *О. О. Потєбня* відшукував у психічному житті людини дію законів *асоціації* та *аперцепції*.

Дослідження адаптивного і творчого моментів у людській психіці зумовили наступний крок історичного *самопізнання* людини. *Вчинкова природа психіки* заявила про себе *способом дії*. На перший план *наукової психології* виступила проблема *особистості*. У ході пошуків її розв'язання сформувалися *напрямки психології*.

Напрями психології у ХХ ст.

Стан сучасної психології визначають такі її основні напрями, як *ґештальтпсихологія*, *біхевіоризм*, *психоаналіз*, *генетична психологія*, *когнітивна психологія*, *гуманістична психологія*, *діяльнісний підхід*.

Ґештальтпсихологія (нім. Gestalt — цілісна форма, образ) — напрям у західній психології першої третини ХХ ст., що висунув програму

вивчення *психіки* як цілісної внутрішньої структури — *гештальта*. Це первинна індивідуальна властивість психіки, що перебуває у відповідності з фізіологічними процесами мозку і зовнішнім світом. Такий підхід дозволив показати зумовленість *сприймання* співвідношенням предмета («фігури») і його оточення («фону»), з'ясувати роль *інсайту* (англ. insight — проникливість, збагнення) та переструктурування чуттєвих даних у *мисленні* (Вертгеймер [11; див.: 67]; Келер, Левін, див.: [67]). З позицій підходу, нове у психіці є наслідком реорганізації та перецентрації існуючих у ній же *гештальтів*.

Ідеї *гештальтпсихології* збагатили дослідження *пізнавальних процесів* і знайшли своє продовження у *когнітивній психології*.

Біхевіоризм (від англ. behaviour — поведінка) — напрям, який предметом психологічного дослідження вважає те, що підлягає методам об'єктивного вивчення. Насамперед це *поведінка* — сукупність зовнішніх дій людини і тварини, ланцюг реакцій на зовнішні стимули («стимул-реакція»). Засновник цього напрямку Дж. Уотсон (1878—1958) [56; див.: 67] започаткував дослідження *навичок* — автоматизованих дій, сформованих шляхом багаторазових повторень. Законами формування навичок (наприклад, «закон спроб, помилок і закріплення випадкового успіху») пояснювалось утворення різноманітних психічних явищ. Було також виявлено спільні для людини і тварини закономірності *научіння* — засвоєння набутого досвіду.

Еволюція цього напрямку зумовила появу *необіхевіоризму*, який також спирається на поведінковий принцип, але вже по-іншому визначає характер відношень між стимулами та реакціями й допускає наявність «проміжних змінних» між ними у вигляді очікувань, гіпотез, пізнавальних схем тощо (Міллер та ін., Скіннер, Халл, див.: [23]; Толмен, див.: [67]). Наприклад, за Б. Ф. Скіннером, *научіння* полягає у збагаченні досвіду *організму* за рахунок відповідей, що підкріплюються. Основою *підкріплення* є оцінка ймовірності повторення цієї відповіді у майбутньому. У сучасних варіантах *необіхевіоризм* прагне використати досягнення інших напрямків психології [78].

Психоаналіз — напрям, засновником якого був З. Фрейд (1856—1939) [58—60; див.: 67]. Він розглядав психічне життя людини як багаторівневе явище, глибинним рівнем якого є *несвідоме*, що має сексуальну й агресивну складові. Перша з джерелом психічної енергії (*лібідо*) і перебуває в конфлікті зі *свідомістю*. Внаслідок цього конфлікту *особистість* — також багаторівневе явище, *інстанціями* якого є: *Ід* (лат. it — Воно), *Его* (ego — Я) і *супер-Его* (Над-Я); *Ід* — носій інстинктів, що підкоряється *принципу задоволення* (зняття інстинктивного напруження шляхом галюцинаторного виконання бажань); *Его* підпорядковане *принципу реальності* (задоволення через пристосування до вимог світу); *супер-Его* — носій моральних норм, виконує функцію критики, витоки якої сягають ще дитячих вражень.

Принцип реальності і принцип задоволення несумісні між собою, тому особистість завжди перебуває у стані напруження, від якої рятується за

допомогою *механізмів психологічного захисту*, такими, наприклад, як *витіснення* (переведення того, що не відповідає принципу реальності, у зміст несвідомого), *проекція* (перенесення власних переживань на об'єктивну реальність), *регресія* (повернення на більш ранню стадію розвитку), *сублімація* (різні форми розрядки *лібідо*) тощо.

Несвідоме проявляється у *свідомості* опосередковано — у вигляді обмовок, описок, помилок пам'яті, сновидінь. Воно часто є причиною *неврозів* (від гр. *νεῦρον* — нерв) — нестійких розладів нервової діяльності. Метод аналізу несвідомого, що застосовується при лікуванні неврозів, поясненні сновидінь, творчості, незрозумілих людині форм її поведінки, полягає у виявленні сексуального значення симптомів та звільненні від них.

З. *Фрейд* створив оригінальну і, як показав час, життєздатну теорію, але в основу її поклав явище, непідвладне *свідомості*. Тому свідомість дослідника може лише будувати припущення з приводу *несвідомого* та накладати його гіпотетичні ознаки на реальність людського життя. Саме довільність засад теорії й привела до численних її *модифікацій* (*Адлер* [2; 23]; *Еріксон* [70; 71]; *Фромм* [61—63; див.: 23]; *Хорні* [65]; *Юнг* [72; 73]). При цьому зміст головних понять теорії З. *Фрейда* зазнав істотних змін (див.: *Райкрофт* [42]). Наприклад, у понятті *джерела розвитку сексуально* чисто розширюється до поняття *біологічного і соціального* (як у теоріях *А. Адлера*, *К. Хорні*, *Е. Фромма*), саме ж соціальне поєднується з чинниками культури не лише теперішнього, а й історичного минулого людини (теорія *К. Юнга*). Та все ж представників *психоаналізу* об'єднує визнання опозиції «несвідоме — свідомість» і пошук у відношеннях між її компонентами закономірностей розвитку та функціонування психіки.

Погляди З. *Фрейда* вийшли за межі *психології* й позначилися на стані розвитку різних форм *культури* ХХ ст. Створений ним напрямок започаткував *психологічну допомогу* людині і тим утвердив психологію як науку, що має свою реальну *практику*.

Генетична (гр. *γενεσις* — походження) *психологія* — напрям, який виник насамперед проблему розвитку *інтелекту* дитини. Його засновник *Ж. Піаже* (1896—1980) [37, 38, див. 67] вбачає в такому розвитку результат трансформацій *операцій* (від лат. *operatio* — дія) — зовнішніх дій дитини — з предметами. Завдяки *інтеріоризації* (від лат. *interior* — внутрішній) — процесу закономірного переходу зовнішніх дій у внутрішні — ці операції стають власне інтелектуальними структурами. Вони характеризуються рухливістю, здатністю швидко переходити від одного змісту до протилежного, що забезпечує широкі можливості їх розвитку. Якщо початковим періодом розвитку інтелекту є *сенсомоторний* (від лат. *sensus* — відчуття і *motor* — рух), то наступні прямо пов'язані з логікою операцій. Першим з них є період *конкретних операцій* — припадає на *молодший шкільний вік*, становлення другого періоду — *формальних операцій* — завершується у *підлітковому віці*.

На перших етапах свого інтелектуального розвитку дитина виявляє *реалізм*: вважає довколишні об'єкти саме такими, якими їх подають орга-

ни чуттів, а себе — за точку їх відліку. Саме звідси починається рух інтелекту до *об'єктивності* (визнання за об'єктами їх незалежного існування), *взаємності* (співвіднесення свого уявлення про світ з уявленнями інших) та *релятивізму* (відкриття того, що об'єкти перебувають у взаємозв'язку, а їх оцінка є відносною).

Реалізм є виявом *дитячого егоцентризму* — неявної розумової позиції, з якої впливають такі особливості *дитячого мислення*, як *синкретизм* (об'єднання в судженні різнорідних явищ), *однопорядковість* (відсутність зв'язку між судженнями), *трансдукція* (лат. *transductio* — переміщення) (перехід від часткового до часткового, мінаючи загальне), *нечутливість до суперечностей*. *Егоцентричним* є й мовлення дитини: діючи з предметами, вона звертається більше до себе, ніж до іншого. За всім цим прихована нездатність дитини виконати *логічні операції* додавання і множення, що ними володіє дорослий. У першому випадку вона не може утворити з двох множин нову, яка складається з елементів, що належать також цим множинам (тварини = безхребетні + хребетні), у другому — знайти сукупність множин, спільну для двох множин (жєневці + протестанти = жєневські протестанти).

Для того щоб подолати *егоцентризм* і перейти до *децентрації*, дитина має оволодіти *внутрішніми операціями*, насамперед *зворотністю думки*. Це відбувається під час розумової активності, коли дитина, відштовхуючись від результатів першої дії, починає виконувати дію, їй симетричну, що «повертає» об'єкт у його попередній стан. Цим вона врівноважує себе з об'єктом: він починає існувати в системі реальних координат, *ефект Піаже* (для дитини дві кульки з пластиліну перестають бути однаковими, як тільки одна з них, до того ж у дитини на очах, змінює свою форму) зникає. Дитина відмовляється від позиції *реалізму*, шукає своє місце у системі можливих точок зору на об'єкт, встановлює з ним відношення, підпорядковані принципу рівноваги.

Це результат *соціалізації*, яку Ж. Піаже розуміє як *адаптацію* дитини до соціального середовища, в процесі якої вона стає здатною до співробітництва з іншими людьми, узгодження з ними своєї точки зору на об'єкт пізнання. Така здатність формується у віці 7—8 років. До цього дитина не може знайти компроміс між протилежними процесами адаптації — *асиміляцією* (від лат. *assimilatio* — уподібнення) — пристосуванням об'єкта до суб'єкта, за якого об'єкт втрачає свої специфічні риси, і *акомодациєю* (лат. *accomodatio* — пристосування) — пристосуванням раніше сформованих реакцій суб'єкта до нових способів реагування на об'єкт.

На взаємодії процесів асиміляції й акомодациї ґрунтується перехід від *реалізму* до *об'єктивності*, *взаємності*, *релятивізму*. На цьому етапі з'являється *зворотність думки*, дитина звільняється від *егоцентризму*. За Ж. Піаже, переходи між періодами пов'язані з *дозріванням* нервових структур, які відкривають нові можливості розвитку. Час переходу (*вік*) може варіюватися залежно від досвіду дитини та особливостей її *навчання*.

Теорію Ж. Піаже можна вважати випадком *логічного редуccionізму* у психології, але за здатністю охопити і пояснити розвиток дитячого інтелекту їй немає рівних.

Когнітивна (англ. cognition — знання, пізнання) **психологія** — напрям, представники якого досліджують внутрішню організацію *психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги, мислення*. Вони часто вдаються до аналогій між обробкою інформації технічними пристроями (комп'ютерами) і людиною і на цій підставі створюють численні моделі психічних процесів [10]. Наприклад, *сприймання* подається як цикл послідовних змін, опосередкованих *когнітивною картою (схемою)* — психологічними і нервовими структурами, що формуються в людини з набуттям досвіду. Така схема забезпечує пошуки у *пам'яті* слідів минулих вражень, організованих у мозку за принципом каталогу бібліотеки [30; див. 23].

Представники *когнітивної психології* твердять про вирішальну роль у поведінці *знань* — результатів пізнавальної діяльності. На нинішньому етапі свого розвитку вона прагне об'єднання з іншими напрямками, зокрема з новітніми варіантами *біхевіоризму* та *генетичною психологією*.

Гуманістична (лат. humanus — людяний) **психологія** визнає предметом дослідження унікальну *особистість*, вбачаючи в ній активну, свідому істоту, яка *відповідає* за своє життя і прагне до втілення моральних ідеалів. *Особистість* потребує зв'язків з іншими людьми, відчуває необхідність постійного *самовдосконалення*, шукає *сенса життя* (Маслоу [28]; Слодобчиков, Ісаєв [53]; Роджерс [44; див.: [23]; Роменець, див.: [34]; Франкл [57]; Штерн, див.: [23]).

Так, А. Маслоу джерелом психічного розвитку *особистості* вважає її прагнення до *самоактуалізації* — якомога повного вияву своїх можливостей. Це прагнення ґрунтується на *потребі в самоактуалізації* — «вершині» в ієрархії потреб людини, яку складають також *потреби в повазі і самоповазі, потреби в любові* з боку довколишніх і *належності* до спільності, *потреби в безпеці* (захист від страху і тривоги) і *фізіологічні потреби* (спрага, голод, продовження роду тощо). З ними щільно пов'язані *пізнавальні* («знати і розуміти») та *естетичні потреби* («сприймати прекрасне»), але вони не входять до ієрархії, є вторинними стосовно її складових. *Потреба в самоактуалізації* виявляється лише тоді, коли задоволені потреби, що перебувають на нижчих щаблях ієрархії. За А. Маслоу, навіть тоді, коли в людини задоволені начебто всі потреби, вона все ж відчуває *неспокій доти, доки не діє так, як думає і як здатна діяти*.

З позицій цього напрямку, людина може звернутися до *психолога* за *психологічною допомогою* з тим, щоб досягти нею свого *ідеального Я*.

Саме *гуманістична психологія* заявила про себе на теренах колишнього СРСР. Напевно, це стало реакцією на переважно природничо-наукову орієнтацію *радянської психології*.

Діяльнісний підхід об'єднує вчених, для яких *психіка* — *функція мозку*, явище, що виникає у процесах *активності* живої істоти й опосередковує їх своїми специфічними функціями. Цей підхід виник на ґрунті

філософії марксизму — офіційної ідеології колишнього СРСР і був відмітною ознакою *радянської психології*. Однак і тоді, за оцінкою американського наукознавця Л. Р. Грехема, вчені «широ створювали інтелектуальні конструкції... які становлять величезний інтерес як видатні досягнення філософського матеріалізму» [17,10]. До таких він відносить Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва.

Л. С. Виготському (1896—1934) належить *культурно-історична теорія психіки*, яка реалізувала історичний підхід до *вищих психічних функцій* [12]. За теорією Виготського, вищі («культурні») функції виникають на базі нижчих («натуральних»), спільних для людини і тварини, але підпорядковуються законам, що впливають із суспільного життя людини. Подібно до знарядь праці — зовнішніх засобів розвитку людства — існують внутрішні засоби, застосування яких істотно перебудовує психічні процеси. Це *культурні знаки*, найхарактернішим виявом яких є значення мови. Виступаючи спочатку як зовнішній засіб, що опосередковує *спілкування* дитини з дорослим, ці знаки шляхом *інтеріоризації* стають своєрідним внутрішнім інструментом, який надає людині змогу усвідомлено і довільно керувати своєю *психікою*. В такий спосіб *асоціації* перетворюються на цілеспрямоване *мислення* чи творчу *уяву*, механічна *пам'ять* стає *словесно-логічною*, імпульсивні *реакції* — довільними *діями*.

Отже, «натуральні» психічні функції стають «вищими», збагачуючись за рахунок *опосередковування* — використання людиною досконаліших внутрішніх засобів. Тому *вищі психічні функції* — це прижиттєво сформовані, соціальні за походженням, психічні процеси, які спочатку існують як форма взаємодії між людьми, а пізніше — як інтеріоризований процес, що соціально характеризує індивідуальну психіку. У своєму розвитку вони проходять *соціальну* і власне *психологічну стадії*. На останній стадії вищі психічні функції набувають вигляду автоматизованих *внутрішніх операцій*.

Процес формування вищих функцій проходить через *зону найближчого розвитку* — здатність дитини у співдружності з дорослим виконувати те, чого вона не спроможна робити самостійно. Вищі психічні функції локалізуються в *головному мозку* як цілісно функціонуючі нервові структури.

Ідеї Л. С. Виготського знайшли подальший розвиток у працях таких його учнів, як О. М. Леонтьєв [26], О. В. Запорожець [22], Л. І. Божович [7], П. Я. Гальперін [14], Д. Б. Ельконін [69], М. І. Лісіна [27], і стали вагомим внеском у світову психологію розвитку [77].

С. Л. Рубінштейн (1889—1960) здійснив *аналіз природи психіки*, виділивши два плани — *онтологічний* (від гр. ὄν(όντοζ) — суще), який розкриває сутність буття психіки, і *гносеологічний* (від гр. γνῶσιζ — пізнання), що пояснює закономірності її пізнання [51]. З онтологічної точки зору психіка, *психічне* є матеріальним явищем, тоді як з гносеологічної — ідеальним, похідним від матеріального. Воно розглядається у контексті реальних відношень *суб'єкта* (від лат. subjectus — основа) — носія практичної і пізнавальної активності і *об'єкта* (від лат. objectum — предмет) — предмета його *активності*. Ця активність має характер соці-

альної за змістом діяльності, у процесі якої суб'єкт змінює об'єкт відповідно до своїх *потреб*, змінюючись при цьому сам. *Діяльність* — спосіб існування людини як суспільної істоти.

У діяльності суб'єкта відбувається *психічне відображення* об'єкта у вигляді *образу* — ідеальної форми його існування. Як і психіка загалом, цей образ є *детермінованим* (від лат. *determinatio* — обмеження, визначення) — причиново зумовленим явищем («зовнішні причини діють через внутрішні умови»). Так, *особистість* є цілісною системою *внутрішніх умов*, через які переломлюються всі зовнішні впливи. Він має *рефлексорну* природу, а тому охоплює і відображає процеси мозку, і їх зовнішні вияви. Обґрунтовується думка, що головною «клітинкою», з якої має сформуватися система наукової психології, є *дія*. Перед психологією ставиться завдання вивчати *життєвий шлях людини*.

Ідеї Л. С. Рубінштейна продовжили його учні: К. О. Абульханова-Славська [1], Л. І. Анциферова [4], А. В. Брушлінський [8].

О. М. Леонтьєв (1903—1979) розробив *психологічну теорію діяльності*, до основи якої покладено проведений ним аналіз *розвитку психіки у філогенезі* (від гр. *ψυλον* — плем'я, рід, вид) і *соціогенезі* (від лат. *soci(etas)* — суспільство і гр. *γένεσις* — походження) [26]. За О. М. Леонтьєвим, кожна *стадія* такого розвитку є результатом ускладнення будови *діяльності* як форми зв'язку живої істоти з довколишнім середовищем. *Психіка* формується в діяльності, посідає у ній певне місце, виявляє через неї свої особливості. На відміну від тварини, людина у процесі діяльності наділяє *значеннями* предметний світ, унаслідок чого він постає перед нею в об'єктивному, незалежному від *потреб* існуванні — як *образ свідомості*. Значення, у свою чергу, стають формою існування свідомості, і вони, засвоюючись дитиною під час *комунікативної діяльності (спілкування)* з дорослим, зумовлюють усвідомлення нею дійсності. При цьому діяльність дитини має форму *освоєння* — привласнення здобутків попередніх поколінь, об'єктивованих у продуктах матеріальної і духовної *культури*.

До складу *індивідуальної і суспільної свідомості* входять *чуттєві образи* («тканина свідомості») і *значення*. Перші несуть в собі чуттєву інформацію про дійсність, другі — узагальнені відомості про неї. Крім цього, індивідуальній свідомості притаманний *особистісний смисл*, а саме унікальне ставлення людини до *світу* і самої себе. З діяльністю пов'язане й становлення *особистості* — людини як *суб'єкта* соціальних стосунків. Людина демонструє активність, що характеризує її як особистість, коли вибирає серед сукупності своїх діяльностей основні, виявляючи тим самим своє ставлення до світу.

Для О. М. Леонтьєва був принципово важливим шлях психологічного аналізу: від *діяльності* до *психіки*. Це відмінна ознака *діяльнісного підходу в психології* [5; 16].

У рамки діяльнісної парадигми (від гр. *παράδειγμα* — приклад, взірць) вписується й *теорія психічного розвитку в онтогенезі* українського психолога Г. С. Костюка (1899—1982).

За теорією, *психічний розвиток* зумовлюється єдністю *біологічних* (спадкового, яке визначає анатомо-фізіологічну будову організму) і *соціальних* (матеріальних і духовних цінностей, доступних дитині) умов [24; 25]. Від них залежать *індивідуальні і типологічні відмінності у психіці* людини, але провідну роль у психічному розвитку відіграє *навчання і виховання* — спеціально організоване засвоєння дитиною надбань попередніх поколінь. Дитина вибірково сприйнятлива до соціальних умов, саме ж середовище змінюється для неї у зв'язку з *дозріванням*, визначеним *генотипом* (від гр. γένος — походження і тип), ростом інтелектуальних можливостей, виникненням нових видів *діяльності*. Єдність біологічного і соціального виявляється у взаємозв'язку *дозрівання, навчання і виховання*.

За Г. С. Костюком, психічний розвиток відбувається *нерівномірно* (є фази прискорення й уповільнення), *гетерохронно* (в той час як розвиток одних прискорюється, інших — уповільнюється), шляхом надбудови нових структур над уже утвореними. При цьому первісні психологічні структури формуються за участю *безумовно-рефлекторних* механізмів дитини. Нові структури виникають через *диференціацію* — виокремлення якихось елементів, й *інтеграції* — їх нового об'єднання. Між новими та вже існуючими структурами виникають суперечності, які стають *рушійними силами* психічного розвитку (це може бути розходження між новими *потребами* дитини і досягнутим нею рівнем володіння засобами, необхідними для їх задоволення).

На певному етапі онтогенезу формуються *психічні властивості*: розумові, емоційні, вольові, моральні, трудові; характерні риси *свідомості й самосвідомості* дитини. Якщо до цього вона характеризувалась як *індивід* — носій природних психофізіологічних властивостей, то відтепер — і як *особистість*. Її характеризує *свідомість, самосвідомість* та *несвідоме*, активність у процесах *спілкування і діяльності*.

Г. С. Костюк визнавав і "спонтанний характер психічного розвитку", але загалом розробив суто *детерміністичну* теорію, яка знайшла втілення у колективній праці його учнів [13].

На думку академіка В. А. Роменця, на кожному етапі *історії психології* (міфологічному, філософському і науковому) людина, щоразу зосереджуючись на певному компоненті *вчинку*, здійснює *самопізнання* закономірним чином: спочатку зводить *психіку* до її виявів, потім освоює її як реальність і, зрештою, здійснює процес її цілеспрямованого пізнання (див. табл. 1, 2).

XX ст. (табл. 3) щодо цього має свої відмінності: вчинок заявляє про себе *післядією*, яка виконує особливу *культурно-історичну функцію* у психології — спонукає людину до *рефлексії* (від лат. reflexio — відображення). *Самопізнання* трансформується у *самоаналіз*. Відтак людина знову звертається до себе, але вже на рівні історичного *самоусвідомлення*, що відкриває перед нею шлях до *самостворення*.

Відбувається це в ході розвитку *культури* XX ст. Якщо ж розглядати *напрямки психології*, то вони «ніби втратили предмет своєї дисципліни у

наукових пошуках, психологія має повернутись до самої себе» [34, 102]. Для цього вона із *сциєнтистської* (від лат. scientia — знання, наука) має перетворитися на *гуманістичну*, тобто *культурно-історичну*.

Очевидно, психологію майбутнього очікує поява нових теорій — ланок безперервного процесу пізнання людиною самої себе.

1.2. ПСИХОЛОГІЯ В ПОШУКАХ СВОГО ПРЕДМЕТА

Наукова психологія все ще перебуває у пошуках свого предмета. Її рух у цьому напрямку відображають *психологічні поняття* і *категорії*, зміст яких складається впродовж *історії психології*.

За М. Г. Ярошевським [68; 74; 75], категоріями, через які виявляє себе предмет психологічної науки, є: *образ* (характеризує пізнавальне відношення психіки до світу); *дія* (описує практичне ставлення людини до світу); *мотив* (відображає динамічний і скеровуючий аспекти психіки); *спілкування* (відбиває представленість у психіці зв'язків людини з соціальним середовищем); *індивід* — *особистість* (ілюструє відмінності у сфері образів, дій, мотивів, спілкування конкретної людини). Кожний напрямок психології вивчає переважно якусь одну категорію (та відповідну грань психіки): *гештальтпсихологія* — категорію образу, *біхевіоризм* — дії, *психоаналіз* — мотиву, *діяльнісний підхід* — спілкування.

Зміна уявлень про предмет психології відбувається, як правило, внаслідок *кризи* — усвідомлення науковою громадськістю невідповідності домінуючого уявлення про психіку тим її виявам, які з'являються внаслідок або нових наукових досліджень, або ж поступу суспільного життя. Свідченням кризи, що виникла вже на самому початку *наукової психології*, була суперечність між *психологією як природничою наукою* і *психологією як наукою про суб'єктивний досвід* (у сучасному звучанні — між *сциєнтистською* та *гуманістичною психологією*). Вона засвідчувала, що проблеми, пов'язані з визначенням предмета науки, зумовлені природою психіки. Внаслідок виходу з цієї кризи виникли *напрямки психології* початку ХХ ст. Проте і напередодні ХХІ ст. наука має «багато психологій», що є свідченням нерозв'язаності питання про її предмет. Він все ще представлений своїми «гранями»¹.

На відміну від світової психології, *радянська психологія* з самого початку будувалась як моністична (від гр. *μόνος* — один, єдиний) наука на засадах *філософії марксизму*. Це змушувало її виконувати *ідеологічну функцію*, і хоча й сприяло консолідації зусиль учених при розв'язанні фундаментальних проблем науки, звужувало її *практику*. Внаслідок цього

¹Саме тому кожний з напрямків розширював свою теоретичну базу (у вигляді модифікацій «класичних» теорій) та активно шукав свою *практику*. Це мало позитивні результати: *біхевіоризм*, *психоаналіз*, *когнітивна*, *гуманістична психологія* та їх варіанти стали впливовим чинником західної культури, посідають помітне місце у громадському й приватному житті людини.

психологія виявилась не готовою до революційних змін у суспільстві, які до того ж продемонстрували невідповідність притаманного їй зосередження на *пізнавальній (відображальній) функції психіки* характеристикам, що їх висвітлила поведінка людини у переломний період історичного розвитку.

Це призвело до *кризи*, про яку свідчать, наприклад, підручники з психології, що вийшли в Україні та у Росії у пострадянський період. Так, праця за редакцією *А. В. Петровського* [9] відрізняється від попереднього видання [33] тим, що *діяльнісний підхід* подається тут у невідкритій формі. *Р. С. Немов* [32] намагається взагалі обійтися без теорії, яка б об'єднувала величезний, переважно природничо-науковий *емпіричний матеріал психології* (конкретні закономірності розвитку і функціонування психіки). Нарешті, підручник за редакцією *О. В. Киричука* та *В. А. Роменця* [34], як і підручник *Є. І. Слободчикова* та *Є. І. Ісаєва* [53], представляє варіанти *гуманістичної психології*.

Отже, знову має місце протиставлення *сцієнтистської і гуманістичної психологій*. У першому випадку *психологія людини* має збіднену *внутрішню* характеристику, у другому за межами узагальнення залишається *емпіричний матеріал*, накопичений *науковою психологією* впродовж її розвитку. В американських підручниках цього ж часу [77—79] такого протиставлення немає: одні теми розкрито на підставі досягнень першого підходу, а інші — другого. Щоправда, у них немає й задовільної концепції, яка б поєднувала ці підходи.

І сцієнтистська, і гуманістична парадигми у психології спонукають звернутися до категорії *життя*. Для першої *життя* є сукупністю різних і різних рівневих форм *активності* живої істоти, де *психіка* виконує *приспосувальну* функцію. Для другої *психіка* є «життям людини, переживанням, ставленням до світу і має власне багатство» [34, 102]. Це пояснюється *вчинковою* сутністю людини.

У плані порівняння цих парадигм *вчинок* є найґрунтовнішим виявом людської *активності*. Проте *активність* — це також і *реакції*, і *рефлекс*, і *операції*, і *дії*, і *діяльності*. Йдеться про різні *рівні життя*. Відтак, *вчинок* є ознакою «вищого» *рівня життя*, який доцільно співвіднести з характеристикою людини як *особистості*. Це рівень, на якому *психіка* дістає свої визначення у межах відношення «людина — світ». Але свої не менш істотні ознаки вона виявляє як компонент відношень «мозок — психіка» і «людина — середовище». Це інші *рівні життя* — *організму* та *індивіда*, і вони також важливі, як і рівень особистості.

Лише шляхом аналізу сукупності цих відношень і відповідних їм рівнів можна зняти протиставлення сцієнтистської і гуманістичної парадигм у межах *наукової психології*, узагальнити *емпіричний матеріал* останньої, дати різнобічну характеристику *психіці* та її функціям у житті.

Показником успішності розв'язання завдань, які стоять перед курсом, може слугувати *Система понять і категорій психології*, подана на початку посібника.

Категорія життя відкриває перед психологією перспективи побудови цілісної, внутрішньо несуперечливої системи загальнопсихологічних знань. Вона ж дозволяє розуміти *психіку* як осередок *життя* — різнорівневих форм *активності*, за допомогою яких *людина* (і тварина) реалізує свої стосунки зі світом. Відтак, *психологія* — наука про призначення, будову, закономірності розвитку та функціонування психіки у житті людини і тварин.

Ця категорія не претендує на те, щоб стати підґрунтям абсолютно істинного знання про психіку. *Історія психології* вчить, що питання вибору певної категорії як основної — це питання вибору *психологом* певної світоглядної позиції, а не логічної правильності якоїсь із них. Ці позиції можуть заперечувати одна одну, проте вони не можуть бути свідченням єдиного правильного пояснення психічної реальності. Цінність кожної полягає у можливості створити систему знань, яка відтворює досягнення психології на певному етапі її історії. І якщо ця система не поповнюється здобутками різних *напрямків психології*, то це, швидше, данина ідеології, ніж науковим принципам пізнання дійсності.

* * *

Психологія все ще перебуває у пошуках свого предмета. Та лише у шкільних підручниках наука не знає глибоких суперечностей. І досконаліші сфери людського пізнання нерідко стикаються з необхідністю переосмислити свій предмет та заново поглянути на свої давні проблеми. Минуле науки продовжується у її теперішньому. Це стосується й психології (див. тему 2).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Принципи аналізу історії психології.
[21, 14—18; 45, 29—54, 413—422; 46, 12—18; 47, 8—15; 48, 13—26; 50, 8—31, 531—603]
2. Логіка розвитку наукових знань про психіку.
[12, т. 1, 292—323; 21, 10—14; 23, 3—35; 43, 523; 45, 16—54; 46, 7—18; 67, 5—16; 74, 529—555; 76, 16—22]
3. Матеріалізм і ідеалізм у психології.
[12, т. 1, 409—417; 17, 180—188; 39, 68—73, 104—109; 45, 15—16; 51, т. 1, 29—34; 74, 137—144]
4. Кризові явища в психології.
[12, т. 1, 292—436; 41; 51, т. 1, 73—89; 74, 306—310]
5. Міфологічний етап в історії психології.
[12, 22—75; 43, 5—23; 46, 93—158; 55, 65—508; 64, 9—667; 67, 237—256]
6. Філософський етап в історії психології.
[21, 76—128; 46, 158—409; 47, 74—385; 48, 9—352; 49; 51, т. 1, 62—70; 75, 27—170; 76, 25—156]
7. Психологія у Києво-Могилянській академії.
[18; 30; 48, 279—328; 49]
8. Характерні риси наукового етапу історії психології.
[12, т. 1, 292—436; 21, 129—300, 346—365; 23, 3—35; 45, 74—422; 51, т. 1, 70—89; 67, 5—16; 74, 171—528; 76, 158—293]
9. Предмет психології.
[3, 17—64; 12, т. 1, 292—436; 14, 22—35; 15; 29; 50, 531—603; 51, т. 1, 12—43; 74, 529—555]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с нем. — М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 296 с.
3. *Анданьев Б. Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.; Т. 2. — 288 с.
4. *Анциферова Л. И.* Психологические проблемы развития личности // Психол. журн. — 1980. — № 2. — С. 52—60.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
6. *Бехтерев В. М.* Объективная психология. — М.: Наука, 1991. — 480 с.
7. *Божович Л. И.* Избр. психол. тр.: Проблемы формирования личности. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 212 с.
8. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение // Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 389 с.
9. *Введение в психологию /* Под ред. А. В. Петровского. — М.: Akademia, 1997. — 496 с.
10. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 335 с.
11. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
12. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 488 с.; Т. 2. — 504 с.; Т. 3. — 368 с.; Т. 4. — 432 с.
13. *Вікова психологія /* За ред. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1976. — 269 с.
14. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 149 с.
15. *Гинецинский В. И.* Предмет психологии. Дидактический аспект: пособие для преподавателей. — М.: Логос, 1994. — 214 с.
16. *Гилленрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 320 с.
17. *Грэхэм Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1991. — 480 с.
18. *Губко А. Т.* Роль Киево-Могилянської академії в зародженні психологічної науки на Україні // Вопр. психології. — 1980. — № 1. — С. 82—93.
19. *Дарвин Ч.* Происхождение видов путем естественного отбора: Пер. с англ. — СПб.: Наука, 1991. — 539 с.
20. *Джемс У.* Психология: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 367 с.
21. *Ждан А. Н.* История психологии: От античности до наших дней. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
22. *Запорожец А. В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 316 с.; Т. 2. — 296 с.
23. *История зарубежной психологии: 30 — 60-е гг. XX в.: Тексты /* Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 344 с.
24. *Костюк Г. С.* Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
25. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
26. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.; Т. 2. — 320 с.
27. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
28. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл.-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
29. *Мясоед П. А.* О системах психологического знания // Вопр. психології. — 1998. — № 1. — С. 55—64.
30. *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
31. *Нариси з історії вітчизняної психології (XVII—XVIII ст.) /* За ред. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1952. — 255 с.

32. Немов Р. С. Психологія: В 3 кн. — М.: Валдос, 1995. — Кн. 1. — 576 с.; Кн. 2. — 496 с.; Кн. 3. — 510 с.
33. *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
34. *Основи психології* / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 3-те вид. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.
35. *Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 7-е изд. — М.: Медгиз, 1951. — 505 с.
36. *Петровский А. В.* История советской психологии. Формирование основ психологической науки. — М.: Просвещение, 1967. — 367 с.
37. *Пиаже Ж.* Избр. психол. тр.: Пер. с фр. и англ. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
38. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1994. — 528 с.
39. *Пономарев Я. А.* Методологическое введение в психологию. — М.: Наука, 1983. — 205 с.
40. *Потебня О.* Эстетика і поетика слова: Збірник. — К.: Мистецтво, 1985. — С. 32—76, 210—239.
41. *Психология и марксизм («круглый стол»)* // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 1. — С. 3—17.
42. *Райкрофт Ч.* Критический словарь психоанализа: Пер. с англ. — СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1995. — 250 с.
43. *Роговин М. С.* Введение в психологию. — М.: Высш. шк., 1969. — 382 с.
44. *Роджерс К.* Клиенто-центрированная терапия: Пер. с англ. — М.: Рефл.-бук; К.: Ваклер, 1997. — 320 с.
45. *Роменець В. А.* Історія психології. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1978. — 439 с.
46. *Роменець В. А.* Історія психології стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1983. — 415 с.
47. *Роменець В. А.* Історія психології епохи Відродження. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. — 488 с.
48. *Роменець В. А.* Історія психології XVII століття. — К.: Вища шк., 1990. — 365 с.
49. *Роменець В. А.* Історія психології епохи Просвітництва. — К.: Вища шк., 1993. — 568 с.
50. *Роменець В. А.* Історія психології XIX — початку XX століття. — К.: Вища шк., 1995. — 614 с.
51. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 320 с.; Т. 2. — 328 с.
52. *Сеченов И. М.* Избр. произведения. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — 389 с.
53. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
54. *Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М.: Педагогика, 1975. — 352 с.
55. *Тайлор Э. Б.* Первобытная культура: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
56. *Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении. — М.; Л., 1926. — 384 с.
57. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 366 с.
58. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции: Пер. с нем. — 2-е изд. — М.: Наука, 1991. — 455 с.
59. *Фрейд З.* Психология бессознательного / Сост. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
60. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2 кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн. 1. — 397 с.; Кн. 2. — 426 с.
61. *Фромм Э.* Бегство от свободы: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 269 с.
62. *Фромм Э.* Иметь или быть?: Пер. с англ. — 2-е изд., доп. — М.: Прогресс, 1990. — 336 с.
63. *Фромм Э.* Психоанализ и этика: Пер. с англ. — М.: Республика, 1993. — 415 с.
64. *Фрезер Д. Д.* Золотая ветвь: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
65. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. — М.: Универс, 1993. — 480 с.
66. *Хрестоматия по вниманию* / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 294 с.

67. *Хрестоматія* по истории психологии. Период открытого кризиса. Начало 10-х — середина 30-х гг. XX в. / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 301 с.
68. *Хрестоматія* по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 6—39, 223—231.
69. *Эльконин Д. Б.* Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
70. *Эриксон Э.* Детство и общество: Пер. с англ. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд "Университетская книга", 1996. — 592 с.
71. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
72. *Юнг К. Г.* Архетип и символ: Пер. с англ. и нем. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.
73. *Юнг К. Г.* Собр. соч.: Пер. с нем. — М.: Ренессанс, 1992. — Т. 15. — 320 с.
74. *Ярошевский М. Г.* История психологии. — 3-е изд., перераб. — М.: Мысль, 1985. — 575 с.
75. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии. — 2-е изд., перераб. — М.: Политиздат, 1974. — 447 с.
76. *Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И.* Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М.: Педагогика, 1974. — 303 с.
77. *Dacey J., Travers J.* Human development across the lifespan: — 2-nd ed. — Madison, Wisconsin * Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1994. — 665 p.
78. *Plotnik R.* Introduction to psychology. — N. Y.: Random House, 1989. — 656 p.
79. *Wallace P. M., Goldstein J. H.* An introduction to psychology. — 3-nd ed. — Madison, Wisconsin * Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1994. — 572 p.

Тема 2. ПСИХОЛОГІЯ ЯК СИСТЕМА ЗНАНЬ

Історія психології свідчить про залежність розвитку цієї науки від інших наук, насамперед філософії й природознавства. Наприклад, природознавці здавна прагнули розв'язати проблему виникнення *відчуттів*, а філософи — проблему *свідомості*. Проте спроби зрозуміти відчуття лише як природне, а свідомість — лише як соціальне явища виявилися невдалими. З'ясувалося, що ці науки зіткнулись зі своєю рідною — *психічною реальністю*, дослідження якої потребує особливих засобів. Це, зрештою, й виділило *психологію* в самостійну галузь систематизованих знань з власною *методологією* та *методами* дослідження. Однак вона не втратила зв'язків з іншими науками і має можливість посісти серед них належне місце.

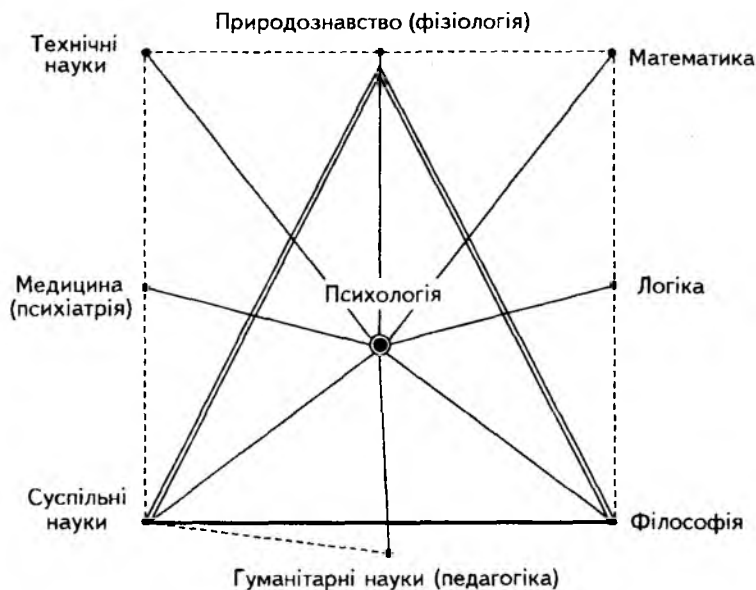
2.1. ПСИХОЛОГІЯ СЕРЕД ІНШИХ НАУК

Залежність *психології* від природознавства та філософії пов'язана з природою людської *психіки*. Вже побіжний погляд свідчить про її зумовленість як біологічними, так і соціальними процесами. Ця обставина істотно ускладнює питання про місце психології серед інших наук. Адже якщо вважати психіку біологічним явищем, то психологію слід віднести до природничих наук, коли ж стверджувати її соціальність, — то до суспільних. І справді, *історія психології* знає чимало спроб *редукціонізму*, серед форм якого найпоширенішими є *фізіологічний* і *соціологічний* [79]. Проте наслідком редукціонізму завжди були спрощене розуміння психіки і втрата психологією своєї рідності свого предмета. Іншим прикладом редукціонізму може бути *теорія двох чинників* — обґрунтування одночасної залежності психіки і від природних, і від соціальних явищ. Зрозуміло, що психологія у такому разі має бути біосоціальною наукою. Проте поєднати у межах однієї дисципліни принципи таких різних наук так і не вдалось.

Принципово іншою спробою розв'язати питання про місце психології серед інших наук є віднесення її до центру *міждисциплінарних зв'язків* філософії, суспільствознавства, природознавства, педагогіки, медицини, техніки [2; 25; 28; 37; 56; 57]. При цьому виходять з того, що всі ці науки тією чи іншою мірою вивчають людину, і лише перед *психологією* вона постає у всій повноті її виявів. Це ставить її в особливі стосунки з іншими науками: вони змушені звертатись до психології у пошуках необхідних

їм даних. Отже, психологія мусить не стільки користуватися здобутками суміжних дисциплін, скільки збагачувати їх своїми досягненнями.

Місце психології серед інших наук ілюструє мал. 1. З суспільними науками (історією, економікою, соціологією, лінгвістикою та ін.) психологію поєднує те, що вони потребують даних про природу *соціально-психологічних явищ*, особливості індивідуальної і групової *поведінки* людей, закономірності формування *навичок, ціннісних орієнтацій, міжособистісних стосунків* тощо. В свою чергу, психологія досліджує функції, які виконує психіка у суспільних стосунках людини. Без філософії психологія не могла б опрацювати власну *методологію*, робити необхідні теоретичні узагальнення. У той самий час філософія використовує результати *психологічних досліджень* при побудові наукової картини світу. І логіка, як і психологія, вивчає людське *мислення*, тільки перша — його процесуальний, а друга — результативний аспекти.



Мал. 1. «Трикутник наук» (за Б. М. Кедровим)

Природознавство (біологія, фізіологія, фізика, хімія та ін.) поглиблює уявлення про психіку як результат і чинник *еволюції*, доводить вивчення її механізмів до фізіологічного, нейрофізіологічного, біохімічного рівнів. Проте ці механізми не можуть вивчатися без аналізу їх власне психологічного змісту.

Не менш виразний зв'язок психології з педагогічними, медичними, технічними науками, математикою. Досліджуючи процеси засвоєння суспільно-історичного досвіду, педагогіка не може ігнорувати закономірності *сприй-*

мання, пам'яті, мислення, уваги, динаміку засвоєння знань, формування вмінь, навичок, природу інтересів і здібностей, розвиток особистості школяра. Медичним наукам, зокрема психіатрії, психологія може допомогти в діагностиці захворювань, розумінні «внутрішньої картини» хвороби, визначенні оптимальної терапевтичної тактики, застосуванні методів психологічного впливу на хворого. Розвиток технічних наук має враховувати параметри реакцій людини на зовнішні подразники, характеристики сприймання, збереження і переробки нею різних форм інформації. Математика має справу з просторовими формами й кількісними відношеннями і безпосередньо не звертається до психології. Однак психологію цікавить, наприклад, як у дитини виникає поняття числа, за допомогою якої системи координат людина орієнтується у просторі, як співвідносяться між собою кількісні і якісні способи побудови психічного образу. Відповіді на ці питання стосуються й математики. Адже ця наука, незважаючи на безмежність її абстракцій, має вихідні положення (те саме поняття числа), зміст яких пов'язаний із закономірностями функціонування людської психіки.

Запропонований підхід до визначення місця психології в системі наук дає змогу зрозуміти логіку будови психології, яку складають її галузі. Кожну з них можна розглядати як таку, що виникла на «стиках» міждисциплінарних зв'язків психології. Тоді на межі з суспільними науками знаходить своє місце соціальна психологія (див.: Андрєєва [5]; Казміренко, [27]; Корнев, Коваленко [32]); історична психологія (Коул [33]; Роменець [64]), юридична психологія (див.: Васильєв [14]; Коновалова [31]), психологія мистецтва (див.: Виготський [18]; Семенов [68]), психологія управління (див.: Коломінський [30]; Шепель [82]); на межі з природознавством — зоопсихологія (Фабрі [78]); психофізіологія [25]; нейропсихологія (Лурія [39]); психофізика (Фресс, Піаже [79]); з технічними науками — психологія праці (Климов [29]; Лукашевич та ін. [38]); інженерна психологія [50]; з гуманітарними — гуманістична психологія (Роменець, див.: [52]; Слободчиков, Ісаєв [70]; Старовойтенко [72]); педагогічна психологія [53]; психологія розвитку ([17]; Ельконін [83]); психологія творчості (Роменець [65]); психологія спорту (Маріщук та ін. [41]).

Кожна галузь має свою сферу дослідження, свої завдання та специфічні методи. Особливе місце серед них посідає загальна психологія, яка вивчає ґрунтовні психологічні закономірності, формулює теоретичні засади та принципи психологічної науки, її понятійний і категоріальний апарат, систематизує і узагальнює емпіричний матеріал психологічних досліджень [67].

Широкі міждисциплінарні зв'язки психології є свідченням не лише теоретичного, а й практичного її значення. Разом з іншими науками вона покликана брати участь у розв'язанні завдань, які постають у ході розвитку суспільства. Такими, зокрема, є: виявлення чинників зростання продуктивності праці; наукове обґрунтування проектування, розробки і експлуатації техніки; вдосконалення форм обслуговування населення; психологічне

забезпечення охорони здоров'я людей; навчання і виховання підростаючого покоління. При цьому *педагогічна психологія*, наприклад, з'ясовує процеси засвоєння людиною суспільного досвіду, визначає психологічні засади формування *особистості*, опрацьовує психолого-педагогічні рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, активізації *мислення* учнів та студентів, розвитку їхніх *здібностей*, забезпечує *профорієнтаційну* роботу у навчальних закладах. Разом з *психологією розвитку*, що вивчає закономірності *онтогенезу психіки*, вона озброює педагогів знаннями, необхідними для їхньої професійної діяльності. Кожна галузь психології має свої завдання і, розв'язуючи їх, утверджує себе як дисципліна, корисна і суспільству, і громадянину.

Проте є суперечність між місцем, яке відводиться психології в системі наук, значущістю завдань, що стоять перед нею, і тим станом, в якому вона реально перебуває. Адже від психології ще не залежить розвиток інших наук. Та й у громадському житті її роль не завжди помітна. Щодо тоталітарних, та й посттоталітарних суспільств, то там психологія взагалі не мала належного наукового розвитку. Тим часом, як свідчить *історія психології*, вона здавна прагне вийти за власні межі. На сучасному етапі розвитку науки це виявляється у намаганнях бути не стільки *академічною* — суто теоретичною галуззю знань, скільки *практичною психологією* — дисципліною, що розв'язує актуальні завдання, поставлені пліном життя. Наслідком такого процесу й стала поява *галузей психології*, які, власне, є напрямками практичної психології, через які академічна наука доводить своє життєве призначення.

Через ці галузі психологія допомагає іншим наукам розв'язати завдання, що мають і психологічний зміст. Проте це «чужа» практика, тоді як їй потрібна *практика психологічна* [13]. Чужа практика відводить психології допоміжну роль: диктує свої обмеження і не дозволяє здійснювати безпосередній вплив на досліджуваний об'єкт. Однак лише можливість такого впливу відкриває перед психологією шлях до завоювання авторитету в суспільстві та належного місця в системі інших наук. Перспективним щодо цього є застосування різних форм *психологічної допомоги* [9]. Виникає ситуація, за якої вже не психологія йде до людини, а людина звертається до психології. Це накладає на неї велику відповідальність, але й дає шанс стати справді практичною дисципліною, посісти належне місце серед інших наук.

Між *практичною* і *академічною психологією* має бути зв'язок. Без нього практика можлива, проте це буде радше *індивідуальна діяльність* людини, яка називає себе *психологом*, ніж сфера збагачення та перевірки істинності *психологічного знання*. Отже, потрібна *методологія* — система теоретичних принципів, яка б підносила рівень кожної та слугувала їх об'єднанню. Побудувати таку систему, зважаючи на існування *напрямків психології*, непросто, оскільки академічна психологія оперує даними досліджень, а практична — даними, що їх психолог отримує, *допомагаючи* пацієнтові.

Однак психологічне знання не може бути суто «академічним» чи «практичним». У будь-якому разі воно має характеризувати психіку і бути адекватним її природі. Для цього їй потрібні *методологічні принципи*, котрі б задавали орієнтири і загально-, і конкретно-психологічного аналізу психічної реальності.

2.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЇ

Методологічні принципи психології є водночас певним баченням її предмета і шляхів його дослідження. Зрозуміло, що методологічні принципи, наприклад, *гуманістичної психології*, *психоаналізу* або ж *біхевіоризму* істотно відрізняються. Кожен *напрямок* має свої методологічні засади, які, незалежно від ступеня їх усвідомлення вченими, визначають способи розв'язання *психологічних проблем*. Останні є предметом *психологічного аналізу*, в якому методологічні принципи відіграють роль засобу. Отже, результатом аналізу буде *психологічне пояснення* — розв'язання проблеми, висловлене за допомогою відповідної *системи психологічних понять і категорій*. Якщо таке пояснення досягає рівня необхідного узагальнення, відповідає критеріям повноти, несуперечливості, прогностичності тощо, то воно набуває вигляду *психологічної теорії*.

Повинна мати методологічні принципи й *психологія*, предметом якої є *психіка* як осередок *життя* (див. 1.2). Визначити їх можна шляхом корекції системи *методологічних принципів психології*, запропонованої О. М. Ткаченком [76; 77]. Це принципи детермінізму, відображення, єдності психіки й діяльності, розвитку, системності. Кожен з них виконує в психологічному поясненні певні функції, які характеризують природу та сутність психіки, можуть бути підґрунтям систематизації психологічного знання.

Принцип детермінізму — основоположний методологічний принцип *матеріалістичної психології*, що фіксує причинову зумовленість *психіки* і включає її у зв'язки і відношення об'єктивних явищ, що існують поза *суб'єктом*. При цьому кожна наступна форма детерміністичного пояснення включає психіку у більш повну, порівняно з попередньою, систему зв'язків матеріального світу, що відкриває її нові грані [84]. *Ідеалістична психологія* виборює право на *індетермінізм*: заперечує зовнішню зумовленість психіки і розглядає її як *самодетерміноване* явище.

Важливо, що *природничо-наукова (сцієнтистська) психологія* сповідує *принцип детермінізму*, а *гуманістична* — *індетермінізму*. Проте, як показав В. А. Роменець, при порівнянні навіть протилежних психологічних систем може бути застосований *принцип взаємної доповнюваності*. Це «забезпечує повноту людського існування без будь-якого обмеження шийвів життєдіяльності, адже кожен з них є невід'ємним атрибутом людської істоти» [64, 34].

З погляду на *психіку* як на осередок *життя* характер її детермінації не може не залежати від *рівня життя*. Ці рівні так чи інакше заявляють

про себе в психології¹. Напевно, не випадковим був і напрямок розвитку теоретичної думки С. Л. Рубінштейна [66; 67]: від проблеми «свідомість і мозок» до проблеми «буття і свідомість» і, зрештою, — «людина і світ». У цей «порівневий» шерех стають і сучасні спроби систематизувати психологічні знання про людину, використовуючи для цього категорії *індивід* (тілесне існування), *суб'єкт* (душевне життя) та *особистість* — *індивідуальність* — *універсальність* (духовне буття) [70].

За О. М. Ткаченком, *організм* — характеристика людини на вихідному — фізіологічному — рівні. *Психіка* виступає тут у вигляді природних, генетично закладених властивостей, які дають змогу людині орієнтуватись у навколишньому світі, *приспосовуватись* до нього, закріплювати результати індивідуального досвіду. Це рівень *біопсихічної детермінації*, де психіка, породжуючись взаємодією організму з середовищем, регулює його *поведінку*. *Індивід-людина* як об'єкт суспільних стосунків. Він живе у суспільстві, вступає з ним у взаємини, є виразником якихось його рис. Тому психіці індивіда притаманні різноманітні, однак типові для багатьох членів суспільства властивості. Це рівень *соціопсихічної детермінації*, на якому психіка опосередковує взаємини людини з суспільством. *Особистість* — вищий рівень вияву *активності* людини як індивіда та якісно інша форма організації його *життя*. Йдеться про сукупність неповторних, унікальних властивостей психіки — *внутрішній світ людини*.

О. М. Ткаченко також вважає особистість продуктом соціопсихічної детермінації, проте не бере до уваги здатності людини до *надситуативної активності*. Вона заявляє про себе як про особистість тим, що виходить за наявні обмеження, а то й діє всупереч їм [55]. Прикладом такої активності може бути *вчинок*.

На кожному з цих рівнів психіка характеризується по-різному. На *рівні організму* вона зумовлюється стимуляцією з навколишнього середовища та фізіологічними станами людини. *Принцип детермінізму* описується тут формулою «зовнішне через внутрішнє» [67]. На *рівні індивіда*, за О. М. Ткаченком, має місце детермінація психіки продуктами теперішньої і минулої взаємодії людини з матеріальними й ідеальними продуктами *суспільно-історичної діяльності* суспільства. Це вже не лише зовнішні, а й внутрішні чинники, якими є *психічні явища*, притаманні індивіду. На

¹Саме до порівневого аналізу вдаються дослідники проблеми *детермінізму* [76; 77]. При цьому вони використовують різні терміни: *індивід* — *особистість* [2; 3], *організм* — *людина* [8], *суб'єкт* — *особистість* [20], *індивід* — *особистість* [35; 54], *організм* — *індивід* — *особистість* [84]. Проте О. М. Ткаченко довів, що за різними назвами криються схожі характеристики трьох найважливіших рівнів — «цілісних модифікацій суб'єкта активності». Це *організм* — цілісність на вихідному — психофізіологічному — рівні (його характеризує *генотип* і *фенотип*); *індивід* — суб'єкт суспільних стосунків (характеризується соціально типовими властивостями людини); *особистість* — вищий рівень активності суб'єкта (характеризується оригінальними властивостями психіки).

Багаторівневу природу виявляють також механізми регуляції *професійної діяльності* [42], *інтелект* [1], *індивідуальність* [43], *психічні аномалії* [10; 46]. Інтеріндивіду, інтраіндивіду та метаіндивіду складові виділяють в особистості (В. А. Петровський, див.: [61]).

рівні особистості їх відношення змінюється на користь останніх. Завдяки набутому досвідові та появі *унікального* в психіці людина демонструє здатність до *самореалізації* та *творчості*. Тут буде доречною формула «внутрішнє через зовнішнє» [35, т. 2]. Детермінація у цьому разі має вигляд *психічної причинності*: психіка набуває нових властивостей, які задаються вже власною логікою її розвитку. Психічне демонструє тенденцію до звільнення від зовнішньої залежності. Без урахування цієї обставини важко пояснити психіку людини у всій повноті її виявів.

Отже, у межах застосування *принципу детермінізму* психіка постає *детермінованим* і *самодетермінованим* явищем, включеним у систему людської *активності*.

Принцип відображення конкретизує принцип детермінізму, показуючи, що психічні явища несуть у собі зовнішній зміст. Згідно з цим принципом, *психіку* можна тлумачити як *суб'єктивний образ* об'єктивного світу. У ній *відображається* світ, що існує поза суб'єктом. Але й суб'єкт належить до цього світу, «несе» його в собі, виявляє до нього певне ставлення. Відтак, *психіка* є не лише суб'єктивним, а й суб'єктивним явищем [11; 55; 73]. По-перше, тому, що ступінь повноти й адекватності *образу світу* залежить від зусиль, що їх докладає суб'єкт. По-друге, він привносить у цей образ своє *небайдуже* ставлення до світу. По-третє, суб'єкт живе у світі і психіка одвічно включена в його взаємини з ним, є *осередком* його *життя*.

Це означає, що *принцип відображення* має бути доповнений *принципом суб'єкта*, який наголошує на власній активності психічного, його здатності бути чинником життя. Тоді *принцип відображення* — *суб'єкта* характеризує психіку як *суб'єктивно-суб'єктне небайдуже життєве* явище. Цю загальну характеристику психіки *конкретизує* її порівняльний аналіз.

На *рівні організму* заявляє про себе *сигнальний характер психіки*: її функція полягає у випередженні фізичного контакту організму з об'єктом. Це *функція випереджувального відображення* як сигналу про наближення або віддалення, посилення або послаблення біологічно важливих стимулів середовища. Причому це відбувається за допомогою біологічно нейтральних, а не біологічно значущих подразників: саме вони сигналізують про появу властивостей, необхідних організмові, і цим готують його відповідну активність [35, т. 1].

На *рівні індивіда* психічне відображення має *знаковий характер*. Привласнюючи продукти *культури*, людина одночасно оволодіває також їх заміниками — *знаками*. *Інтеріоризуючись*, вони самі стають знаряддям психіки, внаслідок чого остання стає *опосередкованою* знаками «вищою функцією» [19]. Якщо *сигнальний характер психіки* засвідчує можливості *принципу відображення*, то *знаковий* — також і *принципу суб'єкта*.

На *рівні особистості* психіка демонструє *вчинковий характер*: функціонує у цілених життєвих актах, які реалізують ставлення людини до світу [7; 64; 66; 67]. Це вже прерогатива *принципу суб'єкта*. Його застосування дає змогу зрозуміти психіку як властивість людини активно діяти у світі й розширювати межі власного життя: від *приспособлення* — до *творчості*.

Суб'єктивність-суб'єктність, небайдужість, життєвість психіки, її *сигнальний, знаковий та вчинковий* характер є свідченням існування її як *осередку життя*.

Тому погляд на психіку крізь призму *функції відображення* є недостатнім. Адже продукт цієї функції — *образ світу*, який опосередковує життя своєю здатністю орієнтувати людину в довколишньому, втілюється в її *активності* (й саме тому збагачується [35, т. 2]). Це вже *регулятивна функція*, без якої психіка була б пасивним утворенням, завжди вторинним, «відображальним» стосовно свого *об'єкта*; так само пасивним був би і її *суб'єкт*. Окрім цього, психіка є своєрідним засобом, що ним довільно чи мимовільно користується суб'єкт. Це її *інструментальна функція*. У психології це поняття практично не використовують. Проте оскільки психіка виконує *відображальну (пізнавальну) функцію* — відтворює світ у формі образу, а також *регулятивну* — узгоджує цей образ з дійсністю, то вона має й *інструментальну функцію* — виявляється у вигляді *способу життя* — шляхів і форм використання суб'єктом засобу, яким виступає психіка.

Пізнавальна, регулятивна та інструментальна функції психіки у сукупності забезпечують *приспосовування організму до середовища, освоєння індивідом культури, самореалізацію та творчість особистості*. Завдяки їм процеси *опосередковування*, властиві психіці, набувають вигляду багаторівневого і багатofункціонального механізму її існування та розвитку.

Кожну функцію можна пов'язати з певним колом *психічних явищ*. Наприклад, функцію відображення виконуватимуть *відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява*; регулятивну — *увага, емоції, воля*; інструментальну — *особистість, свідомість, несвідоме, темперамент, характер, здібності*. Звичайно, одне й те саме явище можна співвіднести з різними функціями. Та й виокремлення останніх є, певною мірою, умовним заходом, покликаним підкреслити різнобічність психіки. Проте вона має свою структуру, і без спроби її аналізу психологічне пізнання буде неповним.

Принцип єдності психіки і діяльності проливає світло на механізми функціонування психіки. Згідно з цим принципом, психіка виникає, розвивається і існує в *діяльності* як способі життя *суб'єкта*. Психіка є продуктом, компонентом і умовою діяльності як *активності*, шляхом якої людина реалізує свої стосунки зі *світом*. При цьому якісна відмінність психіки людини від психіки тварин пояснюється тим, що у першому випадку *діяльність є суспільно-історичною*, а у другому — *біологічно доцільною*. І зміст, і засоби навіть суто індивідуальної за формою людської діяльності несуть у собі історію суспільства. Цей принцип спрямований проти *редукції* психіки лише до *суб'єктивного* і закликає вивчати її опосередковано — шляхом аналізу діяльності [35; 67]. Логіка психології людини осягається через логіку її діяльності.

Діяльність — багаторівнева система активності. *Організм* виявляє біологічно доцільну *поведінку*, яка забезпечує *приспосовування до середо-*

вища. *Індивід* здійснює акти *освоєння* — привласнення та відтворення досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. На *рівні особистості* людина підіймається над обставинами свого життя й у такий спосіб заявляє про свою здатність до *самореалізації* та *творчості*. У першому випадку *психіка* демонструє *сигнальний характер*, у другому — *знаковий*, в останньому — *вчинковий*.

Із ускладненням діяльності відповідно ускладнюються і функції психіки. При цьому *пізнавальна функція* перебуває під впливом процесу *інтепріоризації діяльності* — переходу від зовнішньої, *предметно-практичної*, форми до внутрішньої, *теоретичної*. Відтак, *психіка*, що спочатку має вигляд *чуттєвого образу світу*, який виникає завдяки роботі органів чуттів, стає *раціональним образом* — таким, що здійснюється засобами внутрішньої діяльності. Це безмірно розширює можливості *суб'єкта*: він починає оперувати *знаннями*, привносячи в них і свій досвід. У такий спосіб будується *образ світу* — цілісна, чуттєво-раціональна, багаторівнева і багатовимірна система уявлень про себе, про інших людей, природу та суспільство. Цей процес включає в себе чуттєве відображення тривимірного простору, часу та використання *значень* [35, т. 2].

У межах *регулятивної* функції *психіка* опосередковує стосунки людини зі світом як сторона *діяльності*. У межах *інструментальної функції* є вже засобом *життя* суб'єкта.

Отже, за *принципом єдності психіки і діяльності* психіка має розглядатись у зв'язку з процесами *присосування, освоєння, самореалізації та творчості*.

Принцип розвитку зобов'язує підходити до *психіки* як до продукту ускладнення взаємин *людини зі світом*. Це відбувається у філогенетичному, історичному та онтогенетичному планах.

Філогенез психіки — її ускладнення в процесі *еволюції* організмів. На кожному щаблі останньої психіка забезпечує їх *присосування* до вимог природного середовища. При цьому її *розвиток* відбувається шляхом переходу від однієї стадії до іншої [35, т. 1; 78]. *Історіогенез психіки* — якісно вищий етап її розвитку, на якому вона виявляє свою суспільно-історичну природу, є продуктом і чинником *культури*, психологією світової історії [64]. *Онтогенез психіки* — послідовні зміни, зумовлені ускладненням *активності* людини протягом *життя* [19]. Є підстави вважати, що він залежить від *рівня життя* [47].

Онтогенез психіки на рівні організму — це розвиток, який характеризує аналіз відношення «мозок — психіка». Йдеться про відношення між *психічним і фізіологічним*, тобто про зміст *психофізіологічної проблеми*. Спосіб її розв'язання задає орієнтири аналізу психічного розвитку.

З позицій *принципу взаємної доповнюваності* психічне і фізіологічне — два аспекти *активності*, адже, з одного боку, вона *опосередковується* психікою, а з другого — певними фізіологічними процесами. Однак це якісно відмінні явища, про що свідчить, наприклад, *предметність психічного образу*: світ, який відображає людина, міститься не в її го-

лові, як слід було б очікувати, оскільки таке відображення будується за допомогою голови, а поза нею — в системі об'єктивних координат [35, т. 2]. Як і інші *властивості образу (пізнавальної функції психіки)*, предметність є свідченням *унікальності психіки, неможливості її редукації* до явищ іншого, у цьому разі фізіологічного, порядку.

Отже, і на цьому рівні життя *психічне* відноситься не до мозку, а до світу. На відміну від психічного, *фізіологічне* стосується *організму* й локалізується в одному з ним просторі. Передусім, це процеси, які продукуються системою взаємодіючих і надбудованих один над одним *блоків мозку* [39]. Якщо ж брати організм у цілому, то це процеси *функціональних систем організму* [6]. Звичайно, *психічне* прямо залежить від цих процесів, проте не є їх наслідком. Швидше, воно є наслідком *життя*, яке здійснюється через ці процеси.

Оскільки фізіологічне *дозріває* — набуває нових властивостей в результаті закономірного (гено- і фенотипно зумовленого) ускладнення процесів *організму*, то на ґрунті дозрівання здійснюється й онтогенез психіки на цьому рівні.

Онтогенез психіки на рівні індивіда може бути описаний шляхом аналізу відношення «людина — суспільство». В межах цього відношення виявляються і *пізнавальна, і регулятивна, і інструментальна функції психіки*, однак провідною є регулятивна, яка несе на собі тягар *опосередковувань*, що пов'язують людину з суспільством. Відповідно психічний розвиток здійснюється в процесі *діяльності* як *освоєння продуктів культури*.

Мається на увазі певний спосіб розв'язання *психосоціальної проблеми* — проблеми взаємовідношення *психічного і соціального*. За *принципом взаємної доповнюваності*, останні отримують свої взаємопов'язані характеристики на базі категорії *ідеального*, що описує об'єктивовану у продуктах *культури* сферу *значень*. Завдяки значенням предметний світ «переломлюється» в діяльності дитини, робить її означеною, а отже — *усвідомленою*. *Діяльність* є процесом *освоєння значень*.

Спочатку це *спільна діяльність*: дорослий допомагає дитині жити в світі «позначених» речей та *соціальних норм*. Далі, на етапі *інтеріоризації*, діяльність все більше «індивідуалізується» [7]. При цьому психіка, що її *опосередковує*, набуває *новоутворень* [19, т. 4]. Відбувається це періодично, з переходом від одного *віку*, з притаманною йому діяльністю, до іншого.

Отже, психічний розвиток на *рівні індивіда* відбувається в процесі *освоєння дитиною значень*.

Онтогенез психіки на рівні особистості — розвиток, який висвітлює відношення «людина — світ». Це якісно вищий рівень життя — предмет *проблеми людини в психології*. На відміну від *індивіда*, який *освоює* надбання попередніх поколінь, *особистість* виробляє власне *ставлення до світу* — *позицію*, й за допомогою *вчинку* здійснює акти *самореалізації та творчості у світі* як бутті *природи і культури*. Тут домінує *інструментальна функція психіки*.

Вчинок характеризує людину як *особистість*. Саме вчинок дає змогу особистості вийти за власні межі, долати опір, що їй чинить світ, втілювати себе у ньому. Особистість заявляє про себе в момент *вчинку* як складно структурованої, наповненої глибоким змістом, розгорнутої в часі і просторі *активності*. Вчинок має зовнішню самодетермінацію; репродуктивну і творчу спрямованість; свідому і несвідому регуляцію. З одного боку, це реакція на обставини життя, з іншого — *самодетермінована* активність як вияв *свободи* людини, її здатності діяти всупереч зовнішнім детермінантам. З одного боку — вчинок несе в собі досвід людини, її минуле, а з другого — заперечує його, створюючи нові обставини життя, майбутнє. Нарешті, це і усвідомлювана активність, і вияв змісту *несвідомого*.

Вчинок — ґрунт, на якому виростає особистість. Вона породжується вчинком, проте й вчинок породжується особистістю. Це єдиний процес, що виникає в межах взаємин *людини* зі *світом* і формується в зв'язку з їх ускладненням. Привласнюючи суспільний досвід, формуючись як *об'єкт* суспільних стосунків, *індивід* прагне оволодіти ними й стати *суб'єктом* життя — використовувати власні можливості як засіб досягнення своїх цілей. *Особистість* і є прагненням індивіда вийти за наявні обмеження й стати суб'єктом власної активності [61]. Таке прагнення може реалізуватися лише шляхом вчинку, *потенційний етап* якого складається протягом життя індивіда. З появою вчинку *життя* людини збагачується, набуває вигляду багаторівневих стосунків зі світом, через які вона виявляє себе і як *організм*, і як *індивід*, і як *особистість*.

Особистість розвивається сама й розвиває свої стосунки зі світом протягом *життєвого шляху* — закономірної історії й логіки свого *життя*. Власне, *особистість* сама є етапом *життєвого шляху* індивіда, позначеного *вчинками*.

Отже, людина народжується як *організм*, стає *індивідом*, протягом життєвого шляху творить з себе *особистість*.

Відношення «людина — світ» надбудовується над відношеннями «мозок — психіка» та «буття — свідомість» й включає їх у себе. Їх аналіз дає змогу зрозуміти *онтогенез психіки* як такий, що здійснюється на ґрунті *дозрівання, освоєння значень та вчинків*. Це перехід від одного *рівня життя* до іншого — від *пристосування*, через *освоєння*, до *творчості*.

Системно-структурний принцип, за О. М. Ткаченком, є узагальнювальним у системі інших методологічних принципів психології (*детермінізму, відображення-суб'єкта, єдності психіки і діяльності, розвитку*). Цей принцип спонукає розглядати психіку як детерміноване і самодетерміноване явище, що є різнорівневим осередком життя і перебуває у розвитку. Він дає підставу схарактеризувати запропонований підхід до аналізу психіки як *системно-діяльнісний* і подати його результати у структурованому вигляді (табл. 4). Можна бачити, що в межах застосування кожного принципу психіка *людини* отримує свої взаємодоповнюючі визначення: постає явищем, включеним у безперервний процес її *життя*.

Таблиця 4. Системно-діяльнісний аналіз психіки

Рівні життя та характеристика психіки	Методологічні принципи			
	Детермінізму	Відображення — суб'єкта	Єдності психіки і діяльності	Розвитку
Організм	<i>Біопсихічна детермінація</i>	<i>Пізнавальна функція психіки</i>	<i>Діяльність (поведінка) як пристосування</i>	Розвиток на ґрунті дозрівання
Індивід	<i>Соціопсихічна детермінація</i>	<i>Регулятивна функція психіки</i>	<i>Діяльність як освоєння</i>	Розвиток на ґрунті освоєння значень
Особистість	<i>Самодетермінація</i>	<i>Інструментальна функція психіки</i>	<i>Діяльність (вчинки) як самореалізація та творчість</i>	Розвиток на ґрунті вчинку
Психіка	<i>Детерміноване і самодетерміноване явище, включене в систему діяльності</i>	<i>Суб'єктивно-суб'єктне, небайдуже, життєве явище</i>	<i>Сигнальний, знаковий, вчинковий характер</i>	Віднесене до світу, періодичне протягом життєвого шляху явище

Системно-діяльнісний аналіз є методологією створення цієї роботи. Це позначилось і на її структурі. Зокрема, пізнавальна функція психіки є предметом розділу III, регулятивна — розділу IV, інструментальна — розділу V. Розділ II конкретизує уявлення про психіку як осередок життя. До того ж він слугує засобом систематизації відповідного емпіричного матеріалу психології.

У межах системно-діяльнісного підходу знімається протиставлення природничо-наукової і гуманітарної парадигм, про що вже йшлося у темі I. Він передбачає поєднання їх на підставі принципу взаємної доповнюваності.

Цей принцип стосується й методів психологічного дослідження — способів збагачення емпіричного матеріалу психології.

2.3. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Історія психології знає два основні шляхи психологічного дослідження: пояснювальну та описову психологію. Перша орієнтується на природничі науки й широко застосовує експеримент, друга виходить з ідеї унікальності психіки і передбачає її вивчення шляхом розуміння дослідником цінності внутрішнього світу іншої людини. Йдеться про принципово різні методи психології, за якими простежується боротьба матеріалістичного й ідеалістичного світоглядів (виразником першого завжди була пояснювальна, а другого — описова психологія). Її наслідком стало протиставлення експериментальних і неекспериментальних методів та

пов'язування прогресу психології лише з першими [79]. Проте нові тенденції в її розвитку змушують переглянути цю проблему [64].

Експериментальні методи — стандартизовані процедури, призначені для отримання даних, які підлягають перевірці. Завдяки їм психологія зробила крок уперед, бо перейшла від споглядального способу побудови теорій до оперування *психологічними фактами* — достовірними знаннями. Крім того, вони відкрили можливості для застосування *кількісного аналізу* — статистичних і математичних способів обробки даних. Усе це дало змогу перевіряти та накопичувати результати експериментальних досліджень, зіставляти їх між собою, влаштовувати наукові дискусії, інтерпретувати з позицій різних теорій. Психологія стала у шерех наук, що володіють об'єктивними методами пізнання дійсності, й цим утверджувала себе як *академічна дисципліна*.

Практична психологія також вдається до експерименту, проте не може обійтися без *неекспериментальних методів* — гнучких, нестандартизованих процедур, спрямованих на конкретну людину, до того ж не лише з метою вивчення, а й з метою надання їй *психологічної допомоги*. Якщо експериментальні методи орієнтовані на виявлення закономірностей у перебігу *психічних явищ*, тобто на *типове у психіці*, то неекспериментальні — не лише на типове, а й на *унікальне* — неповторне. Вдаючись до неекспериментальних методів, дослідник підходить до психіки людини як до певної цілісності, яку потрібно зрозуміти, збагнути й відтворити у вигляді *образу людини*. Звичайно, такий підхід поступається експериментальному, бо значною мірою залежить від кваліфікації дослідника та способів *якісного аналізу* проявів *психології людини*, якими він володіє, а це не сприяє підвищенню вірогідності отриманого в результаті знання. Проте саме ці методи широко застосовуються на практиці, наприклад при різних формах *психологічної допомоги* [13].

З позицій *принципу взаємної доповнюваності* експериментальні і неекспериментальні методи слід не протиставляти, а шукати шляхів їх поєднання в межах однієї *системи методологічних принципів* та стосовно сфери, де їх використання буде свідченням реальних взаємопереходів між *академічною і практичною психологією*.

Необхідність такого поєднання зумовлена наявністю у *психіці і типового, і унікального*. Перше закономірно складається в процесі її *філо- та історіогенезу*, і саме йому зобов'язане існування психології як науки. При цьому своїми типовими (найзагальнішими і найхарактернішими) ознаками психіка виявляє себе на *рівнях організму та індивіда*. Унікальне ж яскраво заявляє про себе передусім на *рівні особистості*. Воно виникає на базі закономірних та своєрідних рис індивідуальної психіки й існує у вигляді *внутрішнього світу людини*. Тому унікальне можна розглядати як продовження типового, як форму його існування. У цьому зв'язку *експериментальні методи* (як спосіб дослідження *типового*) і *неекспериментальні* (як спосіб дослідження також і *унікального*) є різними шляхами пізнання психічної реальності, які водночас взаємодоповнюють один одного.

Результати застосування обох методів збагачують *емпіричний матеріал психології* закономірностями, що різнобічно (і якісно, і кількісно) характеризують предмет науки. Однак потрібні *методологічні принципи психології*, щоб ці закономірності отримали інтерпретацію у межах відповідної *психологічної теорії* і стали елементом *системи психологічного знання*.

Сферою, де використання експериментальних і неекспериментальних методів має бути плідним, є педагогіка. *Психологія* завжди прагнула допомогти їй, розв'язуючи такі «одвічні» завдання, як: дослідження особливостей та умов ефективності засвоєння учнями суспільного досвіду; вибір оптимальних методів *навчання і виховання* та врядування при цьому вікових та індивідуальних особливостей учнів; обґрунтування оптимальних засобів впливу на учнів та форм організації їхньої спільної діяльності; вдосконалення підготовки педагогічних кадрів тощо. До недавнього часу психологи доводили результати своїх досліджень до педагогів, залишаючи за ними втілення їх у життя. Проте з появою *психологічної служби освіти* — підрозділу, покликаного стати ланкою зв'язку між психологічною наукою і педагогічною практикою, ситуація змінюється. Психологія отримує власну *практику* і набуває вигляду *педагогічної психології* як одночасно і академічної, і практичної дисципліни. Відтак, застосування експериментальних чи то неекспериментальних методів визначається характером завдань, що їх розв'язує педагогічна психологія.

Педагогічна психологія як академічна дисципліна досліджує загальні закономірності засвоєння учнем суспільного досвіду й формування його як *індивіда та особистості*. Це потребує копітких досліджень, які проводять *професійні психологи* з використанням переважно *експериментальних методів*. *Педагогічна психологія як практична дисципліна* зорієнтована передусім на конкретного учня і вивчає особливості його *психічного розвитку*. Тут експериментальні методи дозволяють отримати дані про *типове* у психіці учня, проте не дають можливості збагнути його *унікальний внутрішній світ*. Саме це завдання постає перед *шкільним психологом* — працівником психологічної служби освіти. Без цього важко сподіватися на встановлення довірливого контакту з учнем та успішну роботу з ним. Тому він змушений вдаватися також до *неекспериментальних методів*.

Проте подібне завдання стоїть і перед *педагогом*. Він безліч разів стикається з ситуаціями, для пояснення яких потрібне розуміння психології конкретного учня. Отже, він має вчиняти як *психолог-практик* — людина, обставини життя якої зобов'язують втручатись у царину *педагогічної психології*. Як і *шкільний психолог*, він здійснює акти проникнення в психологію учня неекспериментально. Проте якщо *шкільний психолог* виходить при цьому з *методологічних принципів психології* та певної *психологічної теорії*, то педагог, як правило, звертається до того, що можна назвати *педагогічною «філософією»* — узагальненим образом предмета і обставин своєї професійної діяльності. Така філософія може

бути оптимістичною або песимістичною, і це має своїм наслідком різні уявлення про психологію учня та можливості її зміни в майбутньому [48]. Це означає, що педагогічна «філософія» виконує в роботі вчителя роль своєрідної методології, яка задає орієнтири розуміння психології учня.

При формальному засвоєнні психологічних знань під час навчання у вузі ця «філософія» формується головним чином стихійно, під впливом успіхів і невдач у роботі, обставин життя, індивідуально-психологічних особливостей. Саме це є підґрунтям паралельного існування двох психологій: *академічної*, наукової, що викладається у вищих закладах освіти, і *життєвої, практичної*, яка набувається з досвіду навчально-виховної роботи.

Немає необхідності доводити ненормальність такої ситуації. Педагогічна «філософія» має право на існування, але вона повинна нести в собі не лише індивідуальне, а й загальне, здобує рухом світової психологічної думки, інакше з неї вилучається велетенський шар духовної *культури* людства, що його несе в собі *історія психології*. Це культура *гуманізму*, що визнає цінність *людини як особистості*, стверджує її благо як критерій ставлення до неї. Збіднена педагогічна «філософія», до того ж, нерідко песимістична, приречує спроби зрозуміти учня на суб'єктивізм та неадекватність. Отже, *шкільний психолог* як реальний учасник педагогічного процесу покликаний збагачувати її науково обґрунтованими і корисними для практики внесками.

Основою *неекспериментальних методів* є *спостереження* — певним чином організоване і цілеспрямоване *сприймання* заздалегідь визначених проявів психіки. Спостереження як метод *психологічного дослідження* відрізняється від звичайного спостереження тим, що попередньо планується і проводиться з дотриманням певних вимог [8; 62]. Зокрема, воно передбачає етап висування і перевірки *гіпотези* (від гр. *ὑπόθεσις* — підстава, припущення) — судження про природу і сутність явища, що вивчається. Спостереження ведеться за планом, фіксується, в тому числі й з використанням технічних засобів. Застосування цього методу потребує *спостережливості* дослідника — вміння помічати характерні риси людини. Недоліки цього методу — вплив на результати спостереження рівня кваліфікації та індивідуально-психологічних особливостей спостерігача, його *ставлення* до об'єкта спостереження, непідконтрольність досліджуваного об'єкта. Проте лише спостереженню психіка відкриває себе як *осередок життя* людини, тобто у її цілісності й повноті.

Різновидом спостереження є *самоспостереження* (*інтроспекція*) — вивчення дослідником особливостей власного *внутрішнього світу*. Він має ще більше недоліків, ніж спостереження, проте й непересічну цінність, адже це прямиий шлях людини до *самопізнання*. Самоспостереження стає тут *самоаналізом* — способом проникнення у сутність свого *Я*. Психологи використовують такі продукти самоспостережень: щоденники, автобіографії, листи, спогади. Звичайно, і спостереження, і самоспостереження мають слугувати певній *психологічній теорії*. Без теорії та відповідних

методологічних принципів їх не можна вважати методами психологічно-го (у цьому разі неекспериментального) пізнання.

Неекспериментальними способами проникнення у психологію людини є також *бесіда та анкетування* (від фр. *enquête* — розслідування). Бесіда, за умови її правильної побудови, дає змогу створити більш чи менш адекватний образ людини. Для цього дослідник має ввести бесіду у потрібне річище, спонукати співбесідника до відвертості, утримувати в пам'яті хід бесіди. Анкетування охоплює, як правило, певну групу людей і проводиться за допомогою *анкет* — листів із запитаннями, спрямованими на досягнення мети дослідження. Складання анкет, як і ведення бесіди, — процес, що потребує професійної підготовки. Від того, як сформульовано запитання, наскільки при цьому враховано освітній, віковий, професійний склад опитуваних, залежать повнота і правдивість відповідей [45]. Отримані результати підлягають *кількісному і якісному аналізу*. Шляхом анкетування за порівняно короткий час можна отримати значну за обсягом інформацію, проте вона має загальний характер і не відповідає завданням поглибленого дослідження.

Спостереження (самоспостереження), бесіда та анкетування самі по собі не є неекспериментальними методами психології. Швидше, це способи здобування *емпіричного матеріалу*, до якого ці методи (у вигляді *якісного аналізу на ґрунті методологічних принципів*) застосовуються. З цього погляду більше підстав називатися таким методом має *вивчення продуктів діяльності*, тим паче, що це відповідає *системно-діяльнісному аналізу психіки*. Під продуктом діяльності тут розуміється ідеальний або матеріальний предмет, в якому знайшов втілення *психічний образ*, що *опосередковував* діяльність, результатом якої він виступає. Вивчення продуктів діяльності можливе лише шляхом застосування методологічних принципів психології.

На відміну від *неекспериментальних методів*, які не є суворими і цілком залежать від професіоналізму психолога, *експериментальні методи* достатньо формалізовані і дають змогу отримати дані, що підлягають перевірці [2; 22; 24; 34; 40; 67; 75; 79].

Осердям таких методів є *експеримент* (лат. *experimentum* — проба, дослід) — стандартизований спосіб психологічного дослідження, для застосування якого потрібне створення спеціальних умов. Він характеризується втручанням дослідника в явище, що вивчається; контролем за його перебігом; реєстрацією процесу та показників; можливістю відтворення і, отже, повторного отримання тих самих результатів. Щоправда, психічні явища настільки мінливі, що далеко не завжди вдруге вдається отримати те саме, що й першого разу. Експеримент проводиться з метою перевірки певної *гіпотези* і дає змогу отримати дані, недоступні *спостереженню*. Для цього, як правило, формують дві *групи* досліджуваних — *експериментальну*, на яку впливає якийсь чинник, і *контрольну*, де такий чинник відсутній. Зареєстровані в експерименті відмінності між групами пояснюються впливом чинника, дія якого вивчається. Результати експе-

рименту обробляються за допомогою методів *кількісного аналізу* [21; 23; 36; 69].

Розрізняють два види експерименту — *природний* і *лабораторний*. Перший проводять у звичній для досліджуваного обстановці, і він, як правило, не усвідомлює себе об'єктом дослідження. Наприклад, вивчають ефективність різних методик навчання. Це виключає вплив на результати намірів досліджуваного, його ставлення до експерименту, проте й не враховує дії відволікаючих умов. Лабораторний експеримент дає можливість не лише створювати, а й контролювати чинники, що впливають. Він проводиться із застосуванням технічних засобів, що дає змогу пред'являти інформацію, реєструвати й обробляти відповіді на неї.

До експериментальних методів належать також *тести* (від англ. test — перевірка) — стандартизовані способи вимірювання конкретного психічного явища. Вони набули широкого застосування у *психологічній діагностиці* (від гр. ψυχή — душа і διαγνωστική — здатний розпізнавати) — теорії і практиці визначення рівня розвитку певних аспектів людської психіки [4; 12; 16; 26; 41; 49; 51; 58—60; 71]. Тестів надзвичайно багато, і вони класифікуються залежно від спрямованості. Так, є *тести інтелекту*, *тести загальних, творчих або професійних здібностей*, *тести особистості* тощо. Створення тестів — трудомісткий і тривалий процес, що потребує неабияких зусиль, а використання їх передбачає наявність ґрунтовної професійної підготовки.

Тестові завдання подають у вигляді запитань, суджень, графічних зображень, малюнків, які мають спонукати *експериментальну діяльність* досліджуваних. Первинні результати (відповіді, час і помилки тощо) порівнюють з *тестовими нормами* (від лат. norma — вірець, правило) — кількісними показниками виконання певного тесту, що складаються з урахуванням статі та віку досліджуваних. Норми визначаються в процесі *стандартизації* (англ. standart — нормальний) — попереднього випробування тесту на великих групах людей. За допомогою *вимірювальних шкал* (від лат. scale — драбина) — спеціальних числових систем — «сирі» оцінки переводяться в *стандартні*, що дає змогу зіставляти їх між собою. Застосування тесту — *тестування* — є досить точним засобом вимірювання *індивідуальних відмінностей* між людьми.

Практичне значення результатів тестування зумовлює суворість вимог до тесту. Насамперед, він повинен бути надійним і валідним. *Надійність* тесту визначається постійністю оцінок, які отримує досліджуваний при повторному тестуванні тим самим тестом або його аналогічною (еквівалентною) формою. Надійний тест дає високий показник збігу оцінок, що дає підставу розглядати його як перевірений інструмент психологічного виміру. *Валідність* (від англ. valid — відповідний) — ступінь відповідності тесту явищу, для вимірювання якого він призначений. При цьому *змістовна валідність* свідчить про відповідність тестових завдань сутності досліджуваного явища, *критеріальна* (від гр. κριτήριον — засіб судження) *валідність* означає, наскільки точно за результатами тесту

можна судити про реальний стан цього явища, а *конструктивна* (від лат. constructio — побудова) свідчить, що результати тесту відповідають теорії, на підставі якої його побудовано. Надійність і валідність тесту обґрунтовують за допомогою математичної статистики.

Тестування дуже поширене в США, де правомірність його застосування стверджується спеціальною підкомісією конгресу. Людей тестують при вступі до навчального закладу, прийомі на роботу, просуванні по службі. Така практика є показником прагнення демократичного суспільства до оцінки людини лише за досягнутим нею *рівнем психічного розвитку*. Вона виразно висвітлює й ту роль, яку відіграє в цій країні *практична психологія*.

Проте тестування має й слабкі місця. Найважливішим з них є залежність його результатів від освіти досліджуваного, його можливостей оволодівати надбаннями *культури* [4]. Потрібно також пам'ятати, що спроби надати цим результатам прогностичного значення є свідченням спрощеного розуміння завдань тестування.

Як експериментальні, так і неекспериментальні методи (табл. 5) застосовують у процесі *психологічного дослідження*, яке розпочинається з формулювання *мети, задач, гіпотези*, підставою для чого є результати попередніх *спостережень* та вивчення наукової літератури. Після цього обирають, перевіряють, а то й розробляють відповідні способи здобування та аналізу емпіричного матеріалу. Якщо це експериментальне дослідження, то отримані дані обробляють із застосуванням *кількісного аналізу*, у разі необхідності — за допомогою обчислювальної техніки. Проведення дослідження потребує від психолога знання наукових засад його організації (*Готтсданкер* [22]; *Маноха*, див.: [52]; *Елмс* та ін. [85]).

Виявлені в дослідженні закономірності обговорюються на підставі певних *методологічних принципів*, шляхом застосування відповідної *психологічної теорії*. Це дає змогу пояснювати явище, що вивчається, робити

Таблиця 5. Методи психологічного дослідження

Методи	Дослідження				
	Процес	Об'єкт	Рівні життя	Результати	Інтерпретація
Неекспериментальні	Спостереження Самоспостереження Бесіда Анкетування Аналіз продуктів діяльності	Типове і унікальне у психіці	Індивід і особистість	Емпіричний матеріал психології, внесок в систему психологічного знання	З позицій методологічних принципів психології, у межах відповідної психологічної теорії
Експериментальні	Природний і лабораторний експерименти Тестування	Типове у психіці	Організм та індивід		

необхідні порівняння та узагальнення, визначати сферу застосування отриманих результатів. Проте істинність *психологічного пояснення* перевіряється не методологією чи то теорією, а практикою людського життя, на оптимізацію певних проявів якого, зрештою, й має бути спрямоване дослідження.

Психологічне дослідження проводиться з дотриманням міжнародного кодексу професійної етики — *етичних норм психолога* [4; 12]. Вони скеровують дослідника на збагачення знань про людину, вимагають від нього чесності при збиранні даних та обґрунтуванні висновків. Особливі вимоги висуваються до використання *людини* як досліджуваного. *Психолог* має забезпечити добровільність участі людини в дослідженні, надати їй право відмовитись від дослідження на будь-якому етапі; він не повинен застосовувати методи, що зачіпають її гідність; зобов'язаний поінформувати досліджуваного про мету дослідження та можливі напрями використання результатів, запевнити його, що отримані результати не зашкодять йому і не розголошуватимуться без його згоди; він не має права складати з себе відповідальність за наслідки використання результатів дослідження.

На I Установчому з'їзді Товариства психологів України (1996, м. Київ) було прийнято Етичний кодекс психолога — нормативний акт, в якому наголошується, що *людина* має стояти в центрі *психологічного дослідження* не лише тому, що є його об'єктом, а й тому, що є найвищою цінністю, заради якої це дослідження проводиться.

* * *

Аналіз історії психології, її міждисциплінарних зв'язків, методологічних принципів та методів психологічного дослідження підводить до необхідності розглянути зміст *основної проблеми психології* (тема 3).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Психологія в системі наук та її будова.
[2, 39—49; 25, 7—11; 28, 14—21; 37, 12—24; 51, 111—131; 55; 56, 273—295; 62, 117—145; 73; 80, 39—50; 83, 3—21]
2. Психологія сьогодні і завтра.
[2, 39—49, 363—372; 13, 15—32; 33; 37, 12—37; 51, 605—621; 55; 56, 4—15; 63, 594—603; 80, 39—56; 83, 174—445]
3. Пояснення в психології.
[37, 57—86, 77—130; 44, 9—56; 56, 23—29; 76, 28—59; 78, 166—189; 83, 174—445]
4. Спостереження в психології.
[8, 27—189; 17, 22—24; 44, 233—236; 51, 67—69; 52, 22—23; 61]
5. Самоспостереження в психології.
[44, 237—245; 62, 156—179; 66, т. 1, 26—34, 44—62; 74, т. 2, 281—309; 83, 22—53]
6. Можливості психологічного експерименту.
[17, 24—26; 22; 24; 37, 37—51; 44, 222—229; 52, 28—32; 58, 25—35; 62, 169—174, 203—209; 66, т. 1, 44—62; 74, т. 2, 281—309; 78, 99—155]
7. Тести в психології.
[4, кн. 1, 17—64; 12; 26; 41, 8—16; 44, 229—233; 48, 8—22; 57, 124—142; 62, 156—162; 74, т. 2, 281—309]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айзенк Г. Дж. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 111—131.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — С. 5—48, 275—331.
3. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.; Т. 2. — 288 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 1. — С. 17—204.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: Для вузов. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 375 с.
6. Анохин П. К. Избр. труды. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1976. — С. 125—151.
7. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
8. Басов М. Я. Избр. психол. произведения. — М.: Педагогика, 1975. — С. 27—189.
9. Бондаренко О. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. — К.: Укртехпресс, 1997. — 216 с.
10. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 303 с.
11. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. — М.: Ин-т психологии РАН, 1994. — 109 с.
12. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — К.: Наук. думка, 1989. — 200 с.
13. Васильюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевтический журн. — 1992. — № 1. — С. 15—32.
14. Васильев В. Л. Юридическая психология: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 1997. — 650 с.
15. Васильковская С. В., Горностай П. П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. — К.: Вища шк., 1996. — 191 с.
16. Введение в психодиагностику / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М.: Academia, 1997. — 192 с.
17. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1976. — 269 с.
18. Выготский Л. С. Психология искусства. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
19. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — 368 с.; 1984. — Т. 4. — 432 с.
20. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 149 с.
21. Гласс Д., Стэнли Д. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976. — 495 с.
22. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Пер. с англ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 464 с.
23. Гусев А. Н., Измайлов Ч. А., Михалевская М. Б. Измерение в психологии: Общий психологический практикум. — М.: Смысл, 1997. — 286 с.
24. Дружинин В. И. Экспериментальная психология. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 256 с.
25. Естественнонаучные основы психологии / Под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. — М.: Педагогика, 1978. — 367 с.
26. Зиверт Х. Тестирование личности: Пер. с нем. — СПб.: Изд. дом Гутенберг, 1997. — 248 с.
27. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 382 с.
28. Кедров Б. М. О методологических вопросах психологии // Психол. журн. — 1982. Т. 3, №6. — С. 14—21.
29. Климов Е. А. Введение в психологию труда. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 198 с.
30. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. — К., 1996. — 175 с.
31. Коновалова В. О. Правова психологія. — Харків: Основа, 1996. — 182 с.
32. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. — К., 1995. — 301 с.
33. Коул М. Культурно-історична психологія: Наука майбутнього: Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1997. — 432 с.
34. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях: Пер. с англ. — СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. — 392 с.

35. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983 — Т. 1. — 392 с.; Т. 2. — 320 с.
36. *Логвиненко А. Д.* Измерения в психологии: математические основы. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. — 478 с.
37. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 11—76.
38. *Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И.* Психология труда. — К., 1997. — 144 с.
39. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 373 с.
40. *Максименко С. Д.* Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 4. — С. 31—39.
41. *Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А.* и др. Методики психодиагностики в спорте: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1984. — 191 с.
42. *Машин В. А.* О двух уровнях личностной регуляции поведения человека // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 3. — С. 144—149.
43. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. — М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 448 с.
44. *Методологические* и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1969. — 376 с.
45. *Методы* социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 175 с.
46. *Микадзе Ю. В.* Методологические принципы психологического анализа нарушений поведения // *Вестн. Моск. ун-та.* — Сер. 14. Психология. — 1991. — № 2. — С. 12—17.
47. *Мясоед П. А.* Проблема ненормативного психического развития // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 6. — С. 49—57.
48. *Мясоед П. А.* Теория и практика в работе школьного психолога // *Вопр. психологии.* — 1993. — № 4. — С. 72—79.
49. *Общая* психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 304 с.
50. *Основы* инженерной психологии: Учеб. для вузов / Под ред. Б. Ф. Ломова. — М.: Высш. шк., 1986. — 448 с.
51. *Основы* психодиагностики: Для вузов / Под общ. ред. А. Г. Шмелева. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 544 с.
52. *Основы* психології / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 3-тє вид. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.
53. *Педагогічна* психологія / За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. — К.: Вища шк., 1991. — 181 с.
54. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии: Избр. тр. — М.: Педагогика, 1984. — С. 228—258.
55. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
56. *Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук // XVII Междунар. психол. конгр. (4—11 авг. 1969 г.). — М.: Наука, 1969. — С. 125—155.
57. *Платонов К. К.* Система психологии и теория отражения. — М.: Наука, 1982. — С. 251—303.
58. *Психодиагностика:* Теория и практика: Пер. с нем. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Прогресс, 1986. — 207 с.
59. *Психодиагностические* методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Под ред. А. А. Бодалева. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — 248 с.
60. *Психологическая* диагностика / Под ред. К. М. Гуревича. — М.: Педагогика, 1981. — 232 с.
61. *Психология* развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — С. 8—38.
62. *Регуш Л. А.* Наблюдение в практической психологии (характеристики, методики, упражнения). — СПб.: Образование, 1996. — 148 с.
63. *Роговин М. С.* Введение в психологию. — М.: Высш. шк., 1969. — С. 117—379.

64. *Роменець В. А.* Історія психології XIX — початку XX століття. — К.: Вища шк., 1995. — 614 с.
65. *Роменець В. А.* Психологія творчості. — К.: Вища шк., 1971. — 247 с.
66. *Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. — М.: Наука, 1997. — 464 с.
67. *Рубинштейн С. Л.* Общая психология: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 44—61.
68. *Семенов В. Е.* Социальная психология искусства: Актуальные проблемы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.
69. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. — 349 с.
70. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
71. *Собчик Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. — М.: Ин-т практической психологии, 1997. — 480 с.
72. *Старовойтенко Е. Б.* Введение в гуманитарную психологию. — К.: МП «Леся», 1996. — 80 с.
73. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
74. *Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова.* — М.: Наука, 1989. — 270 с.
75. *Теплов Б. М.* Избр. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 280—317.
76. *Ткаченко А. Н.* Взаимосвязь объяснительных принципов психологической науки // *Вопр. психологии.* — 1977. — № 4. — С. 27—39.
77. *Ткаченко О. М.* Принципи і категорії психології. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1979. — 198 с.
78. *Фабри К. Э.* Основы зоопсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 283 с.
79. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология: Пер. с фр. — М.: Прогресс, 1966. — Вып. 1—2. — С. 13—238.
80. *Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х — середина 30-х годов XX в.) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 296 с.
81. *Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под. ред. А. В. Петровского.* — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 39—56, 300—435.
82. *Шепель В. М.* Управленческая психология. — М.: Экономика, 1984. — 248 с.
83. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. — М.: Тривола, 1994. — 120 с.
84. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. — 2-е изд., перераб. — М.: Политиздат, 1974. — 447 с.
85. *Elmes D. G., Kantowitz B. H., Roediger III H. L.* Research methods in psychology: 2-nd ed. — St. Paul, N. Y., Los Angeles, San Francisco: West Publishing Company, 1985. — 434 p.

Тема 3. ОСНОВНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ

Подібно до філософії, основним питанням якої є взаємовідношення матерії і духу, буття і свідомості, психологія, конкретизуючи те саме питання, протягом своєї історії з'ясовує місце психіки у довколишньому, фізичному світі — розв'язує психофізичну (від гр. φύσις — природа) проблему.

Зміст основної проблеми психології не був незмінним. Психологічні дослідження доповнювали його новими даними про сутність та природу психіки, що висвітлювало нові аспекти проблеми. В такий спосіб були виокремлені психофізіологічна — про відношення мозку і психіки (3.1), психогностична (від гр. γνώσις — пізнання) проблема — про зв'язок психіки і довколишнього (3.2) та проблема людини — про місце людини в світі й роль її психіки у взаєминах з ним (3.3).

Із позицій системно-діяльнісного аналізу кожна з цих проблем можна співвіднести з певним рівнем життя та відповідним типом активності. Отже, психофізіологічна проблема стосуватиметься головним чином організму з притаманною йому поведінкою як пристосуванням, психогностична — індивіда та його діяльності як освоєння, проблема людини — особистості з її вчинками та прагненнями до самореалізації і творчості.

Таким чином, отримано орієнтири аналізу основної проблеми психології (табл. 6).

Таблиця 6. Основна проблема психології та орієнтири її аналізу

Проблема		Орієнтири аналізу	
Аспекти	Зміст	Рівень життя	Активність
Психофізіологічний	Мозок і психіка	Організм	Поведінка як пристосування
Психогностичний	Буття і свідомість	Індивід	Діяльність як освоєння
Проблема людини	Людина і світ	Особистість	Вчинок як самореалізація та творчість

3.1. МОЗОК І ПСИХІКА

Виходячи з *методологічних принципів* системно-діяльнісного аналізу, *психічне* і *фізіологічне* не є паралельними, не перебувають між собою у причиново-наслідковому зв'язку і не підпорядковуються принципу взаємодії. Хоча *психіка* є функцією мозку, а *мозок* — матеріальним носієм, органом психіки, детермінантою як психічних, так і фізіологічних явищ є навколишній світ, а точніше — *діяльність* істоти, що живе у ньому. І перші, і другі є її невід'ємними сторонами, бо у ній виникають, формуються, через неї виявляються.

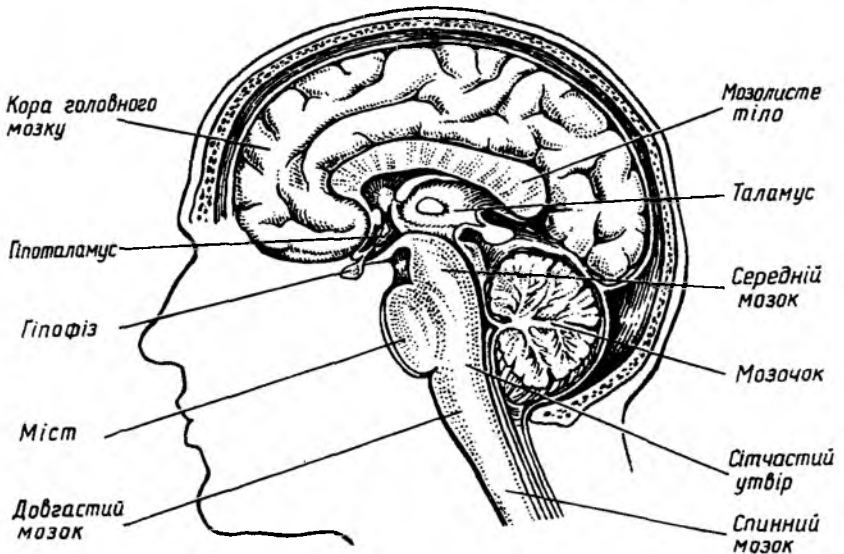
При цьому психічне і фізіологічне — якісно відмінні явища, про що свідчить, наприклад, *психофізіологічний парадокс*, за яким характеристики *відчуттів* формулюються не в термінах стану *суб'єкта* — їх носія, а в термінах властивостей його джерела — об'єкта [16].

На відміну від психічних фізіологічні явища, наприклад висока температура тіла, спричинена порушенням роботи якоїсь системи організму, безпосередньо пов'язані з цією роботою. Хоча вони й породжуються взаємодією організму з середовищем, проте відносяться не до світу, а до організму. Тому характерною ознакою фізіологічних явищ є їх локалізація в одному просторі з органом, що їх породжує. Тим часом орган психіки і його продукт — різно локалізовані явища.

До того ж *психічне* є багаторівневим явищем, яке на *рівні організму* виконує функцію *випереджувального відображення* дійсності. Воно виникає на ґрунті фізіологічного, але відноситься до світу, який відображає. Світ наповнює його своїм змістом, змінює його форми та механізми функціонування. Якщо на цьому рівні життя психіка опосередковує біологічні процеси, то на *рівні індивіда* — соціальні, а на *рівні особистості* вплетена в процеси творення людиною самої себе. Тому на нижчих рівнях життя зв'язок психічного з фізіологічним є очевидним, тоді як на вищих приховується за активністю та власними закономірностями психіки.

Хоча фізіологічне й психічне — різні явища, в історії науки було чимало спроб знайти конкретні механізми переходу від першого до другого (Анохін [4]; Бехтерева [10; див.: [35; 40]; Бойко [11]; Дельгадо [19]; Дубровський [20—22]; Іваницький [27; див.: 35]; Лурія [34; див.: 26; 40; 67]; Мілнер [36]; Прібрам [46]; Хомська, див.: [40; 65]; Чуприкова [68]; Швірков [69]). Інтенсивно досліджується в цьому зв'язку людський *мозок*.

За сучасними даними, він має складну будову і є наслідком еволюції *нервової системи* — сукупності центральних і периферичних утворень, що регулюють і контролюють усі функції організму. Якісно новим етапом її еволюції стала поява у хребетних *головного мозку* — системи нервових апаратів, які дають змогу виробляти індивідуально мінливу *поведінку*. Розвиток у ссавців *кори головного мозку*, апарати якої здатні отримувати, обробляти та зберігати інформацію, що надходить із середовища, зумовив надзвичайну різноманітність форм поведінки. Основні структури кори головного мозку людини наведено на мал. 2.



Мал. 2. Основні структури мозку людини

Кора та підкіркові структури мають близько 14 млрд нервових клітин — *невронів*. Кожен неврону може перебувати в шести якісно різних станах і має в середньому близько 5 тис. контактів з іншими нейронами, що характеризує величезні можливості людського мозку [34].

Учені здавна прагнули визначити ділянки мозку, які відповідають за конкретні психічні явища. Зокрема, спостереження за хворими з фіксованими ураженнями мозку показали наявність зв'язку між локалізацією травми й такими явищами, як параліч кінцівок, втрата *чутливості*, сліпота. На ранніх етапах розвитку *нейропсихології* було виявлено центри понять, письма, лічби, читання, орієнтування в просторі тощо. Однак ґрунтовніші дослідження засвідчили, що досить чіткої локалізації в тих чи інших структурах мозку мають лише генетично зумовлені психічні явища людини. Наприклад, електричним подразненням певних нервових центрів можна викликати у досліджуваного стан страху, тривоги, агресії, задоволення або незадоволеності [19]. Щодо *вищих психічних функцій* (спостереження і запам'ятовування, мовлення і мислення, читання і лічби), то вони базуються на спільній функції різнорівневих ділянок мозку, кожна з яких здійснює свій внесок в їх забезпечення. Отже, мозкове представництво цих функцій має *динамічну і системну локалізацію*: воно є складно організованим цілим і має безліч високодиференційованих структур, що виконують специфічну роль.

Мозок складається також зі структур — *функціональних блоків*, які взаємодіють і надбудовуються один над одним [34; див.: 26; 40; 67]. Це блок тону кори, блок прийому, переробки і збереження інформації, блок програмування, регуляції і контролю діяльності.

Блок тонусу кори є енергетичною станцією мозку, що забезпечує необхідну для здійснення будь-якої дії збудливість його основних структур. Головним апаратом цього блоку є *сітчастий утвір* — особливе нервово утворення стовбурових відділів *головного мозку*, що акумулює різноманітні джерела активізації *кори* (процеси обміну, зовнішні подразнення, власний енергетичний потенціал) і регулює рівень її збудливості (Мегун [38]; Смирнов та ін., див.: [26; 35]). Це досягається завдяки великій кількості її аферентних (від лат. affere — приношу, доставляю) і еферентних (від лат. effere — той, що виносить) зв'язків з різними відділами головного і спинного мозку. Порушення їх спричинює патологічну сонливість, зниження тонуусу м'язів, вегетативні розлади тощо.

До блоку прийому, переробки і збереження інформації надходять збудження від *органів чуття*. Його апарати розташовані в задніх відділах півкуль і складаються із зорових (потиличних), слухових (скроневих) і загальночутливих (тім'яних) відділів кори та відповідних підкіркових структур. Основою цього блоку є первинні (проекційні) зони, нейрони яких мають високу спеціалізацію. Наприклад, окремі нейрони потиличних структур реагують лише на суворо визначені властивості подразників: відтінки кольору, конфігурацію, напрямок руху тощо (Блінков, див.: [26]; Мілнер [36]). Над первинними надбудовуються вторинні (гностичні) зони кори, нейрони яких об'єднують і комбінують збудження від подразників. Основою третинних зон (зон перекриття) є нервові утворення нижньотім'яної ділянки мозку. В них інтегруються збудження, що проходять через первинні і вторинні зони. Тут же відбувається їх перекодування у форму, придатну для організації процесів *мислення* та *пам'яті*.

Блок програмування, регуляції і контролю відповідає за виникнення намірів, програм внутрішніх і зовнішніх дій. Він міститься у передніх *лобових частках* великих півкуль, входом до яких слугує рухова зона кори, безпосередньо пов'язана з м'язами кінцівок людини, обличчя, губ, язика. Первинну зону цього блоку становлять верхні шари кори — нейрони і спеціальні клітини глії (від гр. γλῆα — клей), що підтримують їх роботу. Над нею міститься вторинна зона — *лобові частки* кори. Електричне подразнення цих ділянок викликає цілі комплекси рухів (повороти очей, голови, всього тіла, хапання тощо), що вказує на їх інтегративну роль. Третинною, найважливішою зоною блоку є передлобові (префронтальні) відділи мозку, які мають вирішальне значення в регуляції найскладніших форм поведінки людини. Вони пов'язані не тільки з розташованими нижче зонами цього блоку, а й з апаратами інших блоків, насамперед з *сітчастим утвором*. Завдяки цьому у префронтальних відділах відбуваються переробка імпульсів, що йдуть від усіх структур мозку, а також організація низхідних впливів на ці структури. Функція префронтальних відділів здійснюється за участю мови, за допомогою якої людина створює усвідомлені програми поведінки. В цілому лобові частки регулюють *вищі психічні функції* [65].

Будь-яке психічне явище є результатом спільної і водночас спеціалізованої функції всіх блоків. Так, під час *сприймання* перший блок забезпечує потрібний тонус кори, другий здійснює аналіз і синтез одержуваної інформації, третій визначає пошукові *рухи*, зумовлює активний характер цього явища. Остання обставина є свідченням того, що у виникненні *психічного образу* поряд з суто мозковими явищами виняток. значення мають м'язові рухи [8; 31; 34; 53]. *Рухи* є начебто посередниками між мозком і психікою: з одного боку, регулюються мозком, з іншого, є інтимним механізмом функціонування психіки.

У межах такого «горизонтального» принципу роботи мозку виявлено наявність жорстких і гнучких систем забезпечення психічних процесів [10; див. 35; 40]. Так, дитина народжується зі значною кількістю жорстких мозкових систем, які обслуговують життєво важливі процеси, передусім *рух* і *емоції*. В онтогенезі на їх підставі формуються гнучкі системи, які забезпечують утворення нових форм *поведінки*. Чим складніше психічне явище, тим істотнішу роль відіграють гнучкі системи. Функція всіх систем мозку проявляється у вигляді *біоелектричної активності мозку* — характеристик збудження окремих нейронів та їх груп (Костюк [30]; Новикова, див. [26]).

Відомо, що надходження якоїсь інформації з зовнішнього світу викликає дві фази такої активності [27; див.: 35]: 1) біоелектричну відповідь проєкційних зон кори на аферентні сигнали, що несуть переважно фізичні параметри інформації; 2) активність кіркових і підкіркових структур та сітчастого утвору, яка відповідає за оцінку значення тієї чи іншої інформації для організму. Синтез цих параметрів дає власне психічне явище — *відчуття*.

Шляхом аналізу динаміки імпульсної активності нейронів прагнуть також розшифрувати *нейрофізіологічні коди* (від фр. code — зведення законів) психічних явищ — значення процесів, на підставі яких ці явища відбуваються (Бехтерева та ін., див. [35]). Зокрема, виявлено, що кодування словесних сигналів характеризується перебудуванням частоти розрядів цієї активності, певним групуванням і формою електричних розрядів нейронів, а також зміною типу взаємодії між групами нейронів у різних відділах мозку. Наприклад, частота характерним чином змінюється на різних стадіях узагальнення *смислу* двох запропонованих досліджуваному слів. Вона істотно зростає перед початком відповіді на друге слово, що вважають нейрофізіологічним проявом операції *узагальнення*. Окреме ж слово має два коди: слуховий і керівний. Перший — це показники активності мозкових структур, за допомогою яких чується, а другий — за допомогою яких вимовляється слово. Було також виявлено групи нейронів, перебудування частоти яких залежало від інформації, що зчитувалася з пам'яті.

Нейрофізіологічні коди — це мови, якими «розмовляє» мозок, тому спроби розшифрування їх є перспективним кроком у напрямку подальшого вивчення фізіологічних основ психіки.

Поряд з «горизонтальним» діє «вертикальний» принцип функції головного мозку. Йдеться про явище *функціональної асиметрії* (від гр. *ἀσμετρία* — невідповідність) — спеціалізованої активності півкуль. Вона має широкий спектр проявів: починається з *рухової* і закінчується *психічною асиметрією* — розподілом психічних функцій між правою і лівою півкулями [12; 54]. Так, *ліва півкуля* здебільшого оперує інформацією, яка існує у словесній або знаковій формі, й забезпечує читання й лічбу, *права* — наочною інформацією й забезпечує орієнтацію людини у просторі, розрізнення музичних тонів, мелодій, розпізнавання складних об'єктів, продукування сновидінь, емоційне ставлення до оточення.

Проте головні відмінності між півкулями полягають у характері переробки інформації. *Ліва півкуля* здійснює аналіз даних *сприймання* та *словесно-логічної пам'яті* і формує *образ світу*, ознаки якого можна передати словом. *Права півкуля* забезпечує миттєве й цілісне оперування інформацією різного, не завжди усвідомлюваного, змісту, що робить образ багатим, різноплановим і різнорівневим явищем.

Психічна асиметрія тісно пов'язана з *руховою*. При цьому складніші психічні процеси потребують більшої участі *лівої півкулі*, а простіші — *правої*. Наприклад, у разі довільного оперування словами збуджуються рухові центри у лівій півкулі мозку, а при їх автоматичному використанні — у правій (Джексон, див.: [40]). Вертикальний принцип роботи мозку діє на рівні вторинних і третинних зон кори. Саме тому їх будова у правій і лівій півкулях відрізняється, а їх ушкодження викликає різні симптоми [34]. Загалом обидві півкулі діють як єдине ціле, що дає підставу говорити про *білатеральну* (від лат. *bis* — двічі і *lateralis* — бічний) *регуляцію* як цілісний механізм функціонування *мозку* [3].

Психічна асиметрія притаманна лише людині, а передумови її становлення передаються генетично. Проте характер цієї асиметрії (домінування лівої чи правої півкулі при функціонуванні психічних процесів) формується протягом раннього онтогенезу.

Якщо *психіка* людини, особливо її вищі прояви, залежить від спеціалізованої і водночас інтегрованої роботи головного мозку, то її *поведінка*, як і будь-якої живої істоти, передбачає мобілізацію структур не лише центральної, а й периферичної нервової системи. Таке широке об'єднання різно локалізованих, різнорівневих нервових структур і процесів дістало назву *функціональної системи організму* і стало предметом *теорії функціональних систем* [4; див. 40; 66]. Згідно з цією теорією, деякі системи мають вроджений характер (наприклад, система дихання, травлення), інші формуються протягом онтогенезу й відрізняються високою гнучкістю і складністю механізмів. Найважливішими з них є аферентний синтез, прийняття рішення й акцептор результатів дії.

Аферентний синтез — об'єднання різноманітної інформації, необхідної для прийняття рішення — залежно від того, який результат потрібен у певний момент *приспосувальної* дії. Для цього залучаються відомості з *пам'яті*, актуалізується певна *потреба*, відбувається *зворотна аферен-*

тація — враховуються відомості про навколишнє середовище. Все це є відповіддю на *пусковий стимул* — подразник, що пристосовує аферентний синтез до умов, найприйнятніших для успіху виконуваної дії. Важливо, що аферентний синтез здійснюється вже на рівні окремих *невронів* у будь-якій, а не лише у центральній частині нервової системи [69; див.: 65]. Він охоплює також соматичні (від гр. *σῶμα* — тіло) компоненти та обмінні, біохімічні процеси організму (*Уриваєв*, див.: [66]).

Прийняття рішення — переведення аферентного синтезу до програми дій, унаслідок чого з великої кількості варіантів пристосувального акту обирається той, що дає змогу організмові досягти найбільшої ефективності. Це ключовий механізм *функціональної системи*, в якому особливу роль відіграють *лобові частки*. Принаймні експериментальне видалення їх у собаки робить для нього неможливим вибір певного варіанта поведінки. Цей процес охоплює також невронний рівень. Прийняття рішення зумовлює різноманітні функції організму, від вегетативних реакцій примітивної тварини і до процесів морального вибору, що його здійснює людина [4].

Акцептор (від лат. *acceptor* — одержувач) *результатів дії* — апарат прогнозування й оцінки властивостей (фізичних, хімічних, біологічних) результату дії функціональної системи. Він формується раніше, ніж відбувається дія, і має всі ознаки майбутнього результату. Тобто цей механізм виконує функцію *випереджувального відображення* дійсності. Він використовує попередній досвід й існує у вигляді схеми майбутньої дії, яка порівнюється з параметрами реального результату завдяки інформації, що надходить шляхом зворотної аферентації. Якщо ці параметри не збігаються, до програми дій вводяться корективи або функціональна система формується заново. У цьому разі спочатку виникає *орієнтувальна реакція*, яка супроводжується електричною активністю кори і підкірки (*Шумліна, Журавльов*, див.: [66]).

З позицій *теорії функціональних систем організму* психічні явища вплетені в згадані механізми. Так, *сприймання, пам'ять* є компонентами *аферентного синтезу; мислення, воля* стосуються *прийняття рішення; увага* — *акцептора результатів дії*. У разі невідповідності параметрів виконаної дії акцептора дії продукуються *негативні емоції*, які спонукають до продовження дії за скоригованою програмою доти, доки не буде отриманий очікуваний результат. Якщо збігу було досягнуто з першої спроби, виникають *позитивні емоції* і виконувану дію припиняють. До того ж емоції пронизують і аферентний синтез, і етапи прийняття рішення. Наприклад, відомо, що за дефіциту інформації ступінь негативних емоцій обернено пропорційний оцінюваній імовірності досягнення результату [55]. Якщо ж у процесі прийняття рішення прогнозується безперечна можливість досягнення корисного результату, емоції не виникають, а поведінка набуває автоматизованого вигляду.

Дослідження роботи функціональних систем організму в зв'язку з оволодінням людиною *знаками* — мовленням, письмом, грою на музичних

інструментах, професійною діяльністю тощо — показало, що при цьому вони трансформуються у *психічні (знакові) функціональні системи* [45]. Наприклад, застосування у процесі експериментального навчання зовнішній опору *пізнавальної діяльності* сприяє збагаченню *акцептора результату дії та аферентному синтезу*. Отже, використання знаків виводить функціональні системи за природні обмеження; знаки стають чинниками, що керують цими системами ззовні. Характерно, що серед психічних функціональних систем передусім страждають менш *опосередковані* знаками — *сприймання і короткочасна пам'ять*, тоді як *мислення*, особливо *словесно-логічне*, за умови інтенсивної роботи *інтелекту*, може навіть поліпшуватись.

Ця теорія доповнює інші спроби фізіологічного пояснення поведінки. Зокрема, вона продовжує *вчення про вищу нервову діяльність І. П. Павлова* [42], насамперед у плані застосування її до аналізу процесів виникнення, збереження і відтворення досвіду. Якщо остання акцентує увагу на нервових зв'язках між стимулами та їх кірковими представництвами, то теорія функціональних систем відносить ці зв'язки до механізмів цілісної організації поведінки. Вона також уточнює *вчення про домінанту О. О. Ухтомського* [60], за якою нервова система діє за принципом *домінанти* (від лат. *dominans* — панівний) — збудження певних нервових структур, що виникають під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників і визначають спрямованість поведінки у певний момент часу. Ця теорія доводить, що домінуючою в роботі організму є функціональна система, адже вона забезпечує *приспособлення організму до середовища*. Загалом теорія є внеском у розуміння психіки, підґрунтя якого заклало рефлекторне вчення *І. М. Сеченова* [53].

Таким чином, фізіологічні дослідження з'ясовують ті процеси *організму*, які є основою функціонування *психіки*. Однак вони не дають можливості зрозуміти конкретні шляхи переходу від *фізіологічного* до *психічного* і однозначно розв'язати *психофізіологічну проблему*. Звичайно, можна сподіватися, що поступальний рух науки зробить у цьому напрямку значний крок уперед. Проте слід пам'ятати, що *фізіологічне і психічне* — різнорідні явища, тому без урахування цієї обставини сам по собі конкретно-науковий підхід до *психофізіологічної проблеми* навряд чи дасть бажані результати.

Більше підстав для розуміння їх реальних взаємовідношень дає *рефлекторне вчення І. М. Сеченова*, в світлі якого фізіологічне і психічне є ланками однієї і тієї самої *рефлекторної* (відображальної) діяльності живої істоти, яка здійснюється фізіологічними механізмами і регулюється психікою [49]. У межах цієї активності вони пов'язані між собою, але не прямо, а опосередковано — через *рух* організму. В процесі рухової активності формується і ускладнюється *нервова система*, багаторівневе функціонування якої забезпечує *життя* організму, виникає *психіка*, яка, спираючись на роботу мозку, своєю *функцією відображення* зумовлює *приспосувальний ефект поведінки*.

На цьому *рівні життя (рівні організму)* зв'язок психічного і фізіологічного має функціональний характер: він детермінується *поведінкою* як ланцюгом *рухових* актів. Тому *мозок* слід розглядати як орган не стільки психіки, скільки поведінки (що й наголошує *теорія функціональних систем організму*), умовою і компонентом якої є *психіка*. Психіка, *опосередковуючи* поведінку *психічним образом* та пов'язуючи організм із середовищем, відноситься не лише до організму, а й передусім до зовнішнього світу, зміст якого несе в собі.

На *рівні індивіда* психіка ускладнюється, набуває нових рис і властивостей. У цьому разі її характеристика не вичерпується аналізом відношення «мозок — психіка». Остання тепер має розглядатись у межах відношення іншого порядку — відношення «буття — свідомість», що є змістом *психогностичної проблеми*.

3.2. БУТТЯ І СВДОМІСТЬ

Психогностична проблема охоплює якісно вищий рівень відношення *психіки* і позапсихічних явищ. Останні у цьому разі характеризуються як *буття*, а психіка як *свідомість* — притаманний лише людині ідеальний спосіб відтворення буття. Це *рівень індивіда*, на якому людина виявляє себе суспільною істотою з властивою їй *діяльністю* як *освоєнням*. Стосовно буття свідомість передусім демонструє свою *пізнавальну функцію* — функцію побудови *образу світу*, який несе в собі ступінь освоєння людиною буття.

Розв'язати цю проблему — означає відповісти на питання про природу образу світу та процеси його породження і функціонування.

Питання про природу образу світу є похідним від *основного питання філософії*, що співвідносить категорії буття і свідомості. Про значущість цього питання свідчить поділ *філософії* на *матеріалістичну* (що визнає первинність буття) та *ідеалістичну* (що визнає первинність свідомості). У першому випадку образ світу розглядається як залежне від буття і породжене ним явище, у другому — як незалежне і таке, що визначає саме буття. Так формулюються найзагальніші підходи до аналізу *проблеми ідеального* (від гр. *ιδέα* — початок) — проблеми походження образів свідомості. Впродовж історії філософії було вироблено чималу кількість як ідеалістичних, так і матеріалістичних концепцій ідеального, проте згадана проблема продовжує дискутуватись (*Дубровський* [20—22]; *Ільєнков* [28]; *Михайлов* [37]; *Роменець* [48]; *Рубінштейн* [49]; *Ткаченко* [59]).

Уперше її порушив *Платон*, який звернув увагу на існування надприродної субстанції (лат. *substantia* — наявність, сутність) — *ідеї*, що падає над людиною і диктує їй способи поведінки. На його думку, сукупність ідей являє собою особливий світ, принципово відмінний від світу речей. Продовжуючи ідеалістичну лінію, німецька класична філософія (*Кант*, *Фіхте*, *Шеллінг*, *Гегель*) вважала ідеальними *всезагальні ідеї*: причинно-наслідкові відношення, час і простір, математичні істини, поняття ло-

гіки, естетики, норми моралі й права. За *Гегелем*, ці ідеї є продуктом історичного розвитку «об'єктивного духу», вони становлять культуру народу і через неї визначають життя людини. За ідеалістичними теоріями ХХ століття, ідеальну природу мають суспільні цінності, значення мови (*Карнал, Уорф*).

Представники традиційного західноєвропейського матеріалізму (*Ламетрі, Локк, Юм, Фейєрбах*) розглядали *ідеальне* як властивість психіки конкретної людини, як суб'єктивний образ об'єктивного світу і пов'язували його з роботою мозку. Загальні ідеї тлумачились як форма існування індивідуального. Такий погляд має місце і в сучасній матеріалістичній концепції, для якої *ідеальне* є суб'єктивною реальністю, якісно відмінною від реальності об'єктивної [20—22]. За змістом це відображення об'єктивної реальності, за способом існування — свідомість. Функціонує *ідеальне* завдяки здатності людини оперувати *інформацією* (від лат. *informatio* — пояснення, виклад) — знаннями про світ. Матеріальними носіями *ідеального*, як і інформації, вважають *нейрофізіологічні коди* мозку.

Отже, ця концепція отожднює *ідеальне* зі свідомістю й ставить його в залежність від роботи мозку. Проте це перешкоджає розумінню природи свідомості, яку також доведеться пояснювати з посиланням на *нейрофізіологічні механізми* мозку. Неважко побачити, що йдеться про одну з форм *фізіологічного редукаціонізму*: *психогностична проблема* зводиться до *психофізіологічної, рівень індивіда* — до *рівня організму*. Та сама *свідомість* є власне людською формою *психіки*, і її аналіз потребує засобів, адекватних рівневі, до якого вона належить. Тому її слід співвіднести з категорією *ідеального*, попередньо уточнивши зміст останньої.

Не можна заперечувати існування нематеріальних і надіндивідуальних явищ — тих, що були поставлені в центр ідеалістичних концепцій *ідеального*. Світ таких явищ надзвичайно різноманітний, і кожен член суспільства, народжуючись, застает їх «готовими» і непідвладними йому. Вже перший погляд пов'язує їх з продуктами *культури* як історично визначеного способу організації життя людства. Передусім це продукти *духовної культури*: *суспільні норми, знання, вірування, витвори мистецтва*. Звичайно, вони істотно відрізняються від продуктів *матеріальної культури* — речей, виготовлених для вжитку. Однак і культура *духовна*, і культура *матеріальна* виникають на спільному ґрунті, яким є *практика* — суспільно-історичний процес освоєння і перетворення людиною дійсності (*Маркс*).

Спочатку *практика* має характер *матеріального виробництва* і є процесом *олюднення природи* — перетворення об'єктів природи на предмети задоволення людських потреб. При цьому видозмінюються стосунки між людьми, виникає й удосконалюється *мова* як засіб їхнього *спілкування*, формуються нові здатності самої людини (*Енгельс*). Стосунки, зокрема, набувають вигляду суспільних відносин і фіксуються в *соціальних нормах*, які регулюють життя людини в суспільстві. Це вже *царина духовно-*

го виробництва: в процесі практики людина створює надіндивідуальні й нематеріальні продукти, так само необхідні для життя, як і речі.

З розвитком історії людства ці ідеальні продукти стають предметом художнього і наукового освоєння дійсності. На цьому ґрунті й виникають *всезагальні ідеї*, в яких людина фіксує свої досягнення у цій галузі. Вони можуть існувати лише на основі *значень* — змісту продуктів і матеріальної, і духовної культури, що його несе в собі *мова* людини. Значення акумулюють досвід попередніх поколінь, за ними криються суспільно вироблені способи дій, за допомогою яких люди змінюють і пізнають дійсність [31]. Тому носіями значень є також речі, акти людської поведінки, жести, формули, схеми, карти, різні символи, мова мистецтва (живопис, архітектура, пісні, танці, виразні рухи), мови програмування тощо. Проте лише у слові, *понятті* вони набувають незалежного, «відв'язаного» від реальності, існування.

Отже, *значення* — особлива форма відтворення людиною дійсності, властивість продуктів *культури* нести в собі згорнутий досвід попередніх поколінь. Зрештою, це той ґрунт, на якому виростає світ *всезагальних ідей*.

Для людини світ значень є таким, що існував до неї і незалежно від неї. Це світ соціально цінного, не освоївши який, вона не зможе користуватися речами, вступати у нормальні стосунки з іншими людьми й, власне, жити у суспільстві. Це той клас явищ, для позначення якого виникла необхідність у категорії ідеального.

Таким чином, *ідеальне* — це світ значень, притаманних продуктам *культури*. Відповідно *значення* є ідеальною формою існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відношень.

Хоча *ідеальне* не існує поза людиною, її *діяльністю*, воно не є лише психічним, бо соціальне і надіндивідуальне. В свою чергу, *психічне* не може бути лише ідеальним, бо крім *знакового* має ще й *сигнальний* (а також *вчинковий*) *характер*. У цьому плані власне ідеальним є *образ свідомості*, який існує тільки на ґрунті *значень*. Тому *психічне* є ідеальним мірою того, як образ об'єктивується в слові, включається в систему суспільно виробленого знання, набуває відносної самостійності [49]. Психічне є ідеальним мірою того, як образ об'єктивується в скульптурному, графічному, живописному, пластичному зображенні, в звично ритуальному способі дії з речами і людьми, в кресленнях і моделях, символах, у всьому іншому, створеному людиною, «починаючи від оздоблення тронної зали і завершуючи дитячими іграшками» [28, 249].

Психічне, свідомість здійснює свій внесок в ідеальне, проте ідеальне має власну логіку розвитку, яка визначається не психікою окремої людини, а *суспільно-історичною діяльністю* як *практикою* людства.

Свідомість як ідеальне протиставляється *буттю* як об'єктивно існуючому. Це особливий рівень відношення психічних і непсихічних явищ, на якому свідомості індивіда протистоїть буття суспільства. Це також особливий рівень психічного відображення дійсності, що надбудовується над

психічними процесами, станами, властивостями, але не зводиться до них. Якщо тварина відображає лише те, що потрібно їй для підтримання життя, то індивід відображає світ безвідносно до своїх потреб. *Світ* як олюднене буття постає в своєму об'єктивному, незалежному від індивіда існуванні і як таке усвідомлюється.

Виникнення свідомості важко збагнути, не взявши до уваги *буття ідеального*, яке в цьому зв'язку може розглядатись як *надсвідомість* — об'єктивована в продуктах матеріальної і духовної культури *царина значень*. Завдяки ідеальному предметний світ переломлюється в свідомості. В свідомості переломлюється буття. Буття стає усвідомленим. Людина сама є самоусвідомлюваним буттям [52].

Психологія завжди прагнула продовжити лінію філософського аналізу свідомості до конкретних процесів її виникнення й функціонування, тобто здійснити логічний перехід від закономірностей, притаманних свідомості людини взагалі, до закономірностей *індивідуальної свідомості*.

Як і в загальному, в індивідуальному плані процес виникнення свідомості відбувається в межах *освоєння* дитиною *ідеального*. Спостереження свідчать, що дитина усвідомлює певну річ, називаючи її, причому коло усвідомлюваного зростає разом з оволодінням нею *мовою*. Однак не мова породжує свідомість. Адже дитина не оволодіває мовою сама по собі, вона засвоює слова в процесі *спільної діяльності* з дорослим. Проте слова прив'язані до об'єктів, які вони позначають, і прив'язані саме тим, що у знятій, очищеній від реальності формі несуть у собі їх *значення*. Діючи з речами, наслідуючи дорослого, дитина освоює *культуру* [13].

Тому не мова, а, швидше, культура породжує індивідуальну свідомість, але відбувається це за допомогою мови. Без мови немає свідомості. Свідомість існує на ґрунті *значень* мови і завдяки мові. Мова є формою існування індивідуальної свідомості [17, т. 2].

Одиницею *спільної діяльності* є *операції* — способи, за допомогою яких дитина освоює *значення*, що їх несуть у собі речі та акти людської поведінки. Спершу вони мають вигляд зовнішньої активності — *наслідування* поведінки дорослого. Відповідно засвоювані значення мають конкретний характер: відображають поверхові, чуттєво дані властивості речей. На цій підставі складається *чуттєвий образ світу*. З включенням дитини в систему *навчання і виховання*, які покликані озброїти її *знаннями й соціальними нормами*, операції (напевно, в зв'язку з процесами *інтеріоризації*) стають внутрішніми засобами засвоєння значень. Відкриваються широкі можливості для оволодіння *узагальненими значеннями* (*всезагальними ідеями*), тобто *поняттями*. Відтак, над чуттєвим рівнем свідомості надбудовується *всезагальний*.

Чуттєвий рівень свідомості ґрунтується на *відчуттях* і *сприйманні* — відображенні навколишнього світу з боку тих властивостей предметів, які дають органи чуття. Оскільки ці предмети вже *позначені*, дитина шляхом *операцій* разом з фізичними характеристиками *освоює* також їх ідеальне буття. Тому породження *чуттєвого образу* предмета є одночасним його

усвідомленням — віднесенням до існуючого поза нею світу (*психофізіологічний парадокс у відчуттях і предметність образу у сприйманні*). Проте це не означає, що чуттєвий образ і чуттєвий рівень свідомості — одне й те саме. Образ несе в собі конкретний предметний зміст, свідомість — ідеальне буття цього змісту — закодовані в ньому значення. Співвіднесення цього змісту з його ідеальним буттям й приводить до *усвідомлення* як єдності чуттєвого образу і свідомості. В результаті об'єкт відображення отримує своє «подвоєння», своє «ідеальне буття» у вигляді образу [31].

Всезагальний рівень свідомості стає можливим завдяки *поняттям*. Залежно від того, яким саме: *життєвим* (самостійно виробленим) чи *науковим* (виробленим у процесі пізнавальної діяльності людства), *образ свідомості* буває *емпіричним* (від гр. *εμπειρία* — досвід) або ж *теоретичним* (від гр. *θεωρία* — розгляд, дослідження). Індивід має можливість шляхом власної *діяльності* будувати адекватний і змістовний образ світу.

Функціонуючи в межах індивідуальної свідомості, зазначені рівні взаємодоповнюють один одного. Вони ж знаходять відображення в її будові, що її передусім складають *чуттєві образи і значення*. Перші, наприклад, заявляють про себе своєрідним відчуттям реальності: саме на відсутність такого відчуття скаржаться люди, які через поранення втратили здатність отримувати інформацію від органів чуттів [31]. Та навіть у цьому разі свідомість не зникає, що вже підкреслює роль значень як складових свідомості. Оперуючи *поняттями* — мовними носіями значень, індивід свідомо відображає дійсність і за відсутності чуттєвої інформації про неї. На цій підставі він не лише відтворює минуле, а й створює образ майбутнього, усвідомлюючи при цьому, що такий образ нереальний, тобто позбавлений чуттєвості.

До складу індивідуальної свідомості входить ще й *особистісний смисл* — індивідуалізоване відображення реального ставлення людини до певних явищ дійсності. Він виникає на підставі значень і, власне, є «значенням для мене» [31]. Ця обставина надає свідомості небезстороннього характеру, підкреслює, що *образ світу* є приналежністю індивіда, його власністю. Водночас смисл стосується сфери буття, де містяться його джерела, реально пом'якшуючи опозицію свідомості і буття [24]. Свідомість проникнута *смислом*, він позначає в образі найпривабливіші предмети, нерідко наділяє їх додатковим значенням, породжує надцінні ідеї, зрештою, може спотворювати відображення дійсності. Проте завдяки цьому складникові свідомість є *живим* психічним утворенням, яке має свою, а не лише зовнішню детерміновану, логіку розвитку.

Індивід живе в світі і світ живе в індивіді. У свідомості індивід відображає світ, привносячи в процес і результат такого відображення самого себе. Тому *свідомість*, як і психіка, є *суб'єктивним і суб'єктивним* явищем. Вона є *образом*, що відкриває індивідові світ і водночас накладає на світ відбиток його власного буття.

І філософський, і психологічний аналіз свідомості вказують на її зв'язок з діяльністю. В діяльності, шляхом ускладнення операцій, засвоюються спочатку конкретні, а потім узагальнені значення; усвідомлюється світ безпосередньо даного, минулого та можливого. Діяльність зумовлює розширення кола усвідомлюваного: що більше предметів охоплює своєю активністю дитина, то більше явищ вона усвідомлює; що змістовніша ця діяльність, то багатший образ світу. Поступово в дитини формується здатність виходити за межі виконуваних дій, усвідомлювати й передбачати їх результат — мету (ціль). Діяльність стає регульованим процесом, причому не лише зовнішнім, а й внутрішнім. Тепер вона відбувається в плані свідомості, яка набуває рис діяльності, сама стає діяльністю, що активно відтворює буття. На цьому етапі свідомість починає здаватися надприродною субстанцією, начебто не пов'язаною із зовнішньою діяльністю. Проте науковий аналіз передбачає застосування *принципу єдності свідомості і діяльності* [31; 51].

Усвідомлення мети діяльності, оцінка її результатів іншими людьми формують у дитини уявлення про себе як про суб'єкта діяльності, сприяють становленню *самосвідомості*. Власне, це «образ-Я», який складається з різнобічних уявлень про себе. Але самосвідомість — не лише зосередження індивіда на собі, а й протиставлення себе *світові*. В плані самосвідомості він веде зі світом постійний діалог, що переходить у діалог із самим собою. Чим вище рівень самосвідомості (а це неабиякою мірою залежить від віку індивіда та рівня його обдарованості), тим складнішу форму він має. Обдаровані люди вже у ранньому віці ставляться до свого Я з особливою гостротою [56]. Самосвідомість є потужним джерелом *самоконтролю, самовдосконалення* і, зрештою, *самопізнання*. Розлади Я часто є першою ознакою психічної аномалії.

Будова психіки не вичерпується свідомістю. Психічним є також *підсвідоме* — ті явища, які відбуваються поза свідомістю, але у разі необхідності усвідомлюються індивідом. Психічним є й *несвідоме*, що здавна вивчається *психоаналізом* [62]. Це реальні явища, які виявляються в свідомості, але не прямо, а через *образні символи* (від гр. *σύμβολον* — знак, ознака, прикмета) — закодоване в образі реальне ставлення індивіда до обставин свого життя та самого себе. Вони беруть активну участь у *творчості, прийнятті рішення, формуванні ставлення до іншої людини, оцінці дійсності*. За механізмами функціонування несвідоме може протиставлятися свідомому. За змістом воно має протиставлятися буттю, бо, як і свідомість, є формою психічного відображення. Специфічна риса несвідомого полягає в злитті образу світу й ставлення до світу, що унеможлиблює його безпосереднє усвідомлення.

У межах відношення «буття — свідомість» психіка виявляє себе *образом світу*, відображенням закодованих практикою властивостей буття. Індивід будує цей образ шляхом власної діяльності, що ґрунтується на грядіозній роботі мозку.

Завершуючи аналіз цього відношення, зазначимо, що протиставлення свідомості буттю можливе лише з *гносеологічних, пізнавальних* позицій.

Зрештою, саме такого протиставлення потребує аналіз *психогностичної проблеми*. Проте з позицій *онтологічного аналізу психіки* буття включає в себе й людину з її свідомістю [50; 52]. Більше того, лише усвідомлення світу перетворює його на справжнє буття [24].

Отже, суто гносеологічна характеристика свідомості є недостатньою. Потрібно розглядати її також як компонент відношення «людина — світ». Проте тут на перший план виходить *проблема людини*. Відкривається новий обрій психіки.

3.3. ЛЮДИНА І СВІТ

Проблема людини — це, власне, проблема *філософії*, яка вивчає питання походження і призначення людини, її місця у бутті. Однак ця проблема вводить *психіку* в контекст взаємин *людини* зі *світом*, що свідчить про її значення для *психології*. Йдеться про вищі рівні функціонування психіки — *рівень індивіда*, насамперед *особистості*.

На відміну від *індивіда*, який *освоює* надбання попередніх поколінь, у формі *образу* відтворює *світ* і на цій підставі діє, *особистість* виробляє власне *ставлення* до світу і прагне втілити його. В такий спосіб вона підіймається над обставинами життя і *самореалізується* — об'єктивує свої можливості. Це здійснюється за рахунок *вчинку* як характерної для цього рівня *активності*. Завдяки *вчинку* *особистість* виходить за власні межі, долає перешкоди, що їй чинить світ, втілює себе у ньому.

Процес історичного усвідомлення *вчинку* послідовно фіксує ряд його компонентів, кожен з яких є кроком до з'ясування людиною своїх взаємин зі світом (*Роменець* [48; див.: 41], тема 1). *Ситуативним компонентом вчинку* людина знаходить їм підставу в умовах свого життя. Вона наділяє ці умови надзвичайними властивостями, борониться від них, прагне поєднатися з ними. Нездійсненність такого прагнення зумовлює появу *мотиваційного компонента вчинку* — віднаходження джерел буття в самій собі. Людина посідає місце центру Всесвіту, стає «мірилом усіх речей», здійснює духовне і матеріальне виробництво, усвідомлює власну могутність. Вона шукає себе у вироблених речах, проте не знаходить. Це змушує її пильніше придивлятися до здійснюваної активності й шукати в ній можливостей повнішого й адекватнішого самовияву. З'являється *дійовий компонент вчинку* — утвердження власного буття через перетворення світу, боротьбу з існуючими обмеженнями, самореалізацію. Проте це не вичерпує *онтологічного питання* — питання про сенс життя. Тому на зміну *дійовому компоненту* приходить *післядійовий* — у вигляді *рефлексії* як сповненого драматизму *самопізнання*. За висловом *В. А. Роменця*, «блудний син» повертається до свого «батька» [41, 103]. *Психологія* повертається до *людини*.

Отже, *вчинок* є складно структурованою, сповненою глибокого змісту, розгорнутою в часі і просторі активністю, що характеризує *людину* як *особистість*.

Проблема особистості здавна є центральною проблемою психології. За цей час сформувалася велика кількість теорій, що часто взаємовиключають одна одну, описано багатоманітні вияви особистості [5; 31; 43; 44; 47; 51; 52; 61—64]. Проте погляд на особистість крізь призму відношення «людина — світ» як визначальну характеристику вбачає її стосунки з довколишнім. У цьому зв'язку можна виділити два основні способи ставлення до світу: пізнавальний і практичний [52].

Пізнавальне ставлення — процес проникнення в сутність відношень і властивостей буття. Здійснюючи *пізнавальну діяльність*, людина в теоретичній формі *освоює* світ, будує його свідомий образ. На *рівні індивіда* такий образ набуває вигляду *світогляду* — узагальненого образу світу і себе у ньому. Це сукупність поглядів на світ, які насичені *особистісним* *смыслом* і відбивають приналежність індивіда до певної *культури*. Про останнє свідчить, наприклад, наявність «протестантського» і «католицького» світоглядів, поширених у країнах з домінуванням відповідних форм релігії [24]. Перший наголошує на значенні індивідуальних зусиль і орієнтує людину на пошук царини їх застосування, другий визнає заданість людського життя волею Бога й не спонукає до зовнішньої активності. Отже, *світогляд індивіда*, як і *образ світу* взагалі, несе на собі помітні ознаки його суспільного буття.

На відміну від індивіда *особистість* за допомогою своєї свідомості виходить за межі безпосередньо даного, своєї культури. На підставі світогляду вона створює *власну «філософію»* — систему самостійно вироблених уявлень про світ та своє місце в ньому. Особистість не просто відтворює світ в образі, а в теоретичній формі творить його. Ця філософія стає змістом *позиції* (лат. *positio*, від *pono* — розміщую, ставлю) — стійкого ставлення до якогось аспекту дійсності. Своєю позицією особистість заявляє про себе, вона «стоїть» на ній, виборює її [5]. Позиція відкриває перед особистістю шлях до виходу за наявні обмеження, до боротьби за власну свободу, зрештою — до якісно нового рівня існування: над обставинами життя [52].

Якщо *індивід* — існування всередині буття й відповідний такому існуванню *світогляд*, підпорядкованість незалежним від його свідомості детермінантам, то *особистість* — це прагнення звільнитися від обставин свого життя, створити *власну «філософію»* й у такий спосіб проникнути в сутність буття, втілити себе в ньому. Вона сама є частиною буття, що усвідомлює себе, самоусвідомлюваним буттям.

Практичне ставлення до світу індивід виявляє, здійснюючи діяльність, спрямовану на освоєння і перетворення об'єктів. Як і пізнавальна, *практична діяльність* виникає на основі *потреб* — станів, викликаних необхідними для підтримання людського життя об'єктами, і скеровується на досягнення певних *цілей*. У процесі цієї діяльності породжуються нові потреби, на підставі яких виникають нові мотиви, що й забезпечує безперервність дієвих стосунків індивіда зі світом. Індивід живе насамперед за рахунок практичної діяльності. Діючи практично, він задовольняє потре-

би, що перебувають у межах його стосунків з довкіллям, ставить і досягає цілі, що знаходяться в межах його можливостей. Власне, це *присутсвальна активність* — пошук і забезпечення найсприятливіших і відповідних його *світоглядів* умов життя.

Особистість виявляє практичне ставлення до світу, втілюючи *власну філософію*. При цьому вона здійснює акт *самореалізації* — накладає на об'єкт діяльності відбиток своєї неповторності. Таку діяльність можна оцінювати як *творчість* — вироблення матеріальних або ідеальних цінностей. Однак *цінність* не обов'язково має загальне значення. Це значення створює сама особистість, тому вона може стосуватися лише її. Це може бути нестандартний матеріальний предмет, в який особистість привнесла себе, або ж (переважно) втручання в царину *етики* (лат. *ethica*, від гр. *ἠθος* — звичай), тобто *соціальних норм*. Їй взагалі притаманна здатність до *персоналізації* (лат. *persona* — особистість) — ідеальної представленості своїх рис в інших людях [43]. Вона здійснює своєрідні внески в тих, хто її оточує, залишаючи в їхній свідомості слід у вигляді *образу* своєї *особистості*.

Вступаючи у стосунки з іншими людьми, особистість керується власним розумінням *моралі* (від лат. *moralis* — моральний) — ідеалу міжлюдських взаємин. У цьому плані моральним ставленням до іншої людини є *любов* до неї — прагнення досягти міжособистісного єднання. Любляча людина ввіряє іншій своє життя; відає їй саму себе — найцінніше, що має, своє *Я*; ділиться з нею своїми матеріальними і духовними надбаннями; з турботою, відповідальністю, повагою ставиться до неї; прагне проникнути в неї, збагнути її [63; 64].

Це не обов'язково *еротична* (від гр. *ἔρωξ* — кохання, пристрасть) *любов*, яка визначається *статевою потребою*. Це, швидше, *любов до близької людини, ближнього* взагалі, *любов до надприродної істоти* — Бога. Любов'ю людина стверджує своє буття, бо лише через ставлення до іншого сама існує як людина. Це також ствердження існування іншого і вияв його сутності [52]. Людина чинить погано стосовно іншої людини тому, що не любить її, та й себе також. За *Е. Фроммом*, любити іншу людину може лише той, хто любить, приймає себе. Любити водночас себе та іншого, взагалі людей — це проблема, що постає перед особистістю. Їй слід поєднати в собі «Я» і «Ми». Можливий шлях її розв'язання — в усвідомленні того, що «Я» існує лише у співвіднесенні з «Ми», де «Ми» — світ, що існує до нас і без нас, світ матеріального й ідеального, це родина, релігія і нація, зрештою, *культура*.

Пізнавальне і практичне ставлення до світу є взаємопов'язаними характеристиками людської психології. *Образ світу* виникає в діяльності, регулює її, втілюється в її продукті. Та на *рівні індивіда* вони відносно самостійні, про що свідчить існування людей з переважно теоретичним або практичним ставленням до дійсності. Як і інші, ця властивість індивіда зазнає впливу культури. Не випадково говорять про «людину Сходу» — самозаглиблену, споглядальну і «людину Заходу» — прив'язану до матеріальних цінностей, практично спрямовану.

Проте *особистість* поєднує в собі і теоретичне, і практичне ставлення до дійсності. І поєднує за допомогою вчинку, в якому останні стають його внутрішньою і зовнішньою складовими. *Вчинок* як одиниця особистості, як акт *самореалізації* та *творчості*, є єдністю *пізнавального* і *практичного ставлення до світу*.

Вчинком індивід стверджує себе як особистість, втручається в царину *етики*, порушує її усталеність, привносить в неї себе. *Вчинок*, власне, є зверненням особистості до людей, боротьбою за своє розуміння *моралі*. В такий спосіб вона прагне подолати холодність світу, привласнити його, віднайти у ньому своє місце. Цей процес пов'язаний з подоланням труднощів, тому боротьба особистості зі світом у певні моменти набуває надзвичайної гостроти. В такому випадку *життя* може стати *трагедією* (лат. *tragoedia*) — розладом стосунків з людьми, усвідомленням неможливості реалізувати себе в ситуації, що склалася. За цих умов особистість може піддатися тиску обставин й поступитися *позицією*, яку відстоювала. Але вона здатна пережити трагедію й повернутися на вищий рівень стосунків зі світом.

Особистість розвиває свої стосунки зі світом протягом *життєвого шляху* — закономірного процесу самореалізації і творчості, історії і логіки свого *життя*. Власне, особистість є етапом життєвого шляху індивіда. Адже людина народжується як організм, стає *індивідом*, протягом життєвого шляху творить з себе *особистість*.

Проблема життєвого шляху є провідною в *психології*, що прагне збагатити свій предмет, вивчаючи людське життя [2; 3; 5; 18; 23; 29; 48; 50; 52]. В *історії психології* ця проблема тлумачиться залежно від рівня розуміння вчинкової природи людини. Тому на перших її етапах наголошується фатальна заданість життєвого шляху *ситуацією вчинку*; пізніше, в епоху Відродження, провідна роль відводиться *мотивації*, у наступні епохи прийшло розуміння виняткового значення в житті людини її зовнішньої, перетворювальної активності, тобто *дійового компонента вчинку*; ХХ століття характеризується прагненням до *рефлексії* як підстави *самопізнання* людини і пізнання нею життєвого шляху.

На житті людини істотно позначається певний устрій суспільства, який сприяє або перешкоджає *самореалізації*, визначає ступінь *свободи* від заданих суспільством обмежень. Це *соціальна ситуація життєвого шляху*. Тоталітарне суспільство, наприклад, розглядає людину крізь призму державних інтересів, вбачає в ній лише члена певної соціальної групи, принижує її роль у громадському житті, визначає та контролює можливі сфери вияву, ідеологізує процес її *виховання*. При цьому на тлі інтенсивного нівелювання особистості розквітають педагогічні теорії «гармонійної» та «всесічно розвиненої» людини. На відміну від тоталітарного демократичне суспільство покликане виробляти й забезпечувати дотримання законів, що охороняють *права людини* — *соціальні норми*, які регулюють її стосунки з державою, організаціями, іншими людьми. Це право на свободу слова, свободу віросповідання, недоторканність житла, невтручання в приватне життя тощо.

Проблема прав людини є додатковим свідченням суперечності між особистістю і суспільством. Хоча особистість є продуктом суспільного життя людини, форми організації цього життя призначені радше для *індивіда* з його прагненням до *приспосування*, ніж для *особистості* з її спрямованістю на *творчість*. Індивід використовує можливості соціальної ситуації свого життя і завдяки цьому освоює соціальні норми, встановлює й розвиває стосунки з довколишніми, здобуває освіту, обирає професію й працює, створює сім'ю, досягає якогось рівня добробуту. Проте на певному етапі свого розвитку починає ставитись до таких можливостей як до обмежень і прагне звільнитись від них. Вони справді скеровують життя в суспільно задане русло, але *активність* особистості є надмірною відносно них, стикається з ними як з перешкодою.

Суперечність між людиною і соціальною ситуацією її життєвого шляху нерідко загострюється, а це інтенсифікує процеси її *самосвідомості*, спонукає до активності, яка може мати або пристосувальний, або творчий характер.

Соціальна ситуація існує не сама собою. Вона проектується на *індивідуальну ситуацію життєвого шляху* — конкретні обставини життя, які створюються безпосереднім оточенням людини. Це, насамперед, її сім'я, яка задає певні *соціальні норми*, орієнтує на якісь *цінності*, готує до *вибору* життєвого шляху. Так, вона відіграє неабияку роль у формуванні *сценарію* (від лат. scaena — сцена, майданчик) — наміру людини певним чином організувати своє життя [7]. Індивідуальну ситуацію створюють також довколишні, які приймають або не приймають *домагання* індивіда, сприяють або перешкоджають досягненню поставлених ним *цілей*. Суперечність з суспільством на рівні індивідуальної ситуації життєвого шляху також може розв'язуватись за рахунок *вчинку*, який створює нову ситуацію, відкриває (або її закриває) нові можливості.

Ситуація життєвого шляху не є чимось суто об'єктивним, безвідносним до *свідомості*. У формі *образу* людина відображає обставини свого життя й певним чином *ставиться* до них. Тому ситуація змістовно, а не формально поєднується з іншим чинником життєвого шляху — *самою людиною*. Проте людина часто оцінює життєві ситуації як об'єктивно дані й незалежні від неї. У цьому разі ситуація набуває *значення* невіддільної їй сили, яка диктує напрямок життя і якій вона змушена скорятися. Людині залишається тільки *приспосовуватись* до неї й відповідним чином будувати своє життя. Це *рівень індивіда* з притаманним йому ситуативно зумовленим життєвим шляхом.

Розуміння життєвих ситуацій як залежних від бачення світу, *власної «філософії»* — ознака *особистості*, яка розглядає ситуацію і саму себе в єдності, дивиться на себе як на компонент ситуації, а на ситуацію як на *образ* обставин свого життя. Вона досліджує ситуацію й саму себе, співміряє їх між собою, прагне знайти їх оптимальне поєднання. Залежно від пошуків ситуація відкриває свої різноманітні властивості, адже несе в собі і комічне, і трагічне, і добро, і зло [52]. Це уможлиблює вибір певно-

го напрямку життєвого шляху — *лінії життя*. *Ситуація вибору* є передумовою *життєвого шляху особистості* — шляху боротьби з наявними обмеженнями, *самореалізації* і *творчості* через *вчинок*.

Індивід також здійснює вибір, проте обирає шлях *приспособування* до вимог ситуації, тоді як особистість стає на шлях творення свого життя. Лінія життя особистості, спрямована в майбутнє, стає *стратегією* (від гр. *στρατηγία* — воєначальник) *життя*, яке ґрунтується на здатності будувати його з урахуванням своїх індивідуально-психологічних особливостей та можливостей, що їх відкриває конкретно-історичний етап розвитку суспільства [2]. Стратегії підпорядкована *тактика* (гр. *taktika* — мистецтво командування військом) життя — лінія, що діє в межах конкретної індивідуальної ситуації. За вибір лінії життя особистість несе *відповідальність* — тягар вимог, до яких цей вибір зобов'язує [5]. Це відповідальність не лише за скоєне, а й за згаяне [52].

Людина здавна прагнула пояснити логіку (від гр. *λογική* — наука про умовивід) свого *життєвого шляху*, усвідомити його закономірності. При цьому ототожнення людини з характеристиками *індивіда* приводить до розуміння фатальної детермінованості життєвого шляху ситуацією. З погляду на *людину* як на *особистість* логіка життя полягає в послідовності *вчинків*. На підставі таких уявлень виникає відповідне поняття про *долю* як про зовнішньо- або самодетерміновану логіку життя [29].

Загалом подібним чином пояснює свою долю кожна людина. Якщо вона не вірить у себе, сприймає світ як ворожу їй силу і, пристосовуючись, борониться від нього, то доля є для неї законом, якому слід скорятись. Якщо ж вона любить себе і людей, прагне проникнути в сутність буття, поєднатися зі світом, то доля стає для неї справою життя. Отже, логіка життя великою мірою визначається *рівнем життя* людини. *Життєвий шлях індивіда* несе на собі відбиток ситуації, *життєвий шлях особистості* — боротьби за вихід із царства необхідності в царство свободи.

Життєвий шлях людини є періодичним процесом онтогенезу, який ґрунтується на закономірних змінах в людському *організмі* та стосунках зі світом, характерних для кожного періоду [3; 17, т. 4; 31]. Такий період — *вік* — є відносно обмеженим у часі станом фізичного і *психічного розвитку*. Віком є *раннє та дошкільне дитинство, підлітковий вік, юність, зрілість, старість*. Кожен вік — це нові стосунки людини зі світом і відповідні зміни свідомості. Необхідність розібратись у своїх стосунках з довколишніми чи не найгостріше усвідомлюється в юнацькому віці. В цей час відбувається інтенсивна робота *свідомості* та *несвідомого*, яка справляє помітний вплив на формування *світогляду* та вироблення *власної філософії*. Причому на різних рівнях життя цей процес неоднаковий. За *О. М. Леонтьєвим, особистість* постійно з'ясовує свої стосунки зі світом, прагне знайти в них своє місце.

Історія життєвого шляху є *біографією* (від гр. *βίος* — життя, *γραφω* — пишу) людини, в якій можна виділити зовнішній і внутрішній бік. *Зовніш-*

ню *біографію* складає ланцюг подій — того, що сталося з людиною протягом її життя. Це різноманітні ситуації, які залежать від характеру її активності. Події в житті індивіда спричиняються відносно незалежними від його зусиль обставинами і настають унаслідок продовження обраної *лінії життя*. Події *життєвого шляху особистості* також готуються її попереднім життям, але вони роблять свій внесок у формування *потенційного етапу вчинку*, здійснення якого стає переломним моментом *біографії*, задає їй нову точку відліку. *Внутрішня біографія* — здобутки і втрати на життєвому шляху, що певним чином оцінюються людиною. Це лінія відображення зовнішньої біографії й пошук нових життєвих шляхів, який значно ускладнюється на *рівні особистості*.

Проте внутрішня біографія далеко не завжди відповідає зовнішній. Людина може виділяти, оцінювати й глибоко переживати події, що не стають фактами її зовнішньої біографії. В свою чергу, внутрішня біографія далеко не завжди об'єктивується й стає відомою іншим людям. Тому красномовним є вислів «Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія». Внутрішня історія життєвого шляху людини не простіша й не менш драматична, ніж історія людства.

Пошук людиною свого життєвого шляху пов'язаний з її відповіддю на *онтологічне питання* — про *смысл життя*, своє призначення у світі. Людина прагне зрозуміти, заради чого вона живе й заради чого варто жити. З цим питанням на певному етапі свого життя стикається кожен. Розв'язування його неабиякою мірою залежить від *ситуації життєвого шляху*, насамперед *соціальної*. Відомо, наприклад, що сучасна людина нерідко переживає відчуття втрати сенсу життя: вона не знає ні того, що їй потрібно, ні того, що має робити, ні того, чого хоче [61].

Втрата людиною сенсу життя є свідченням *життєвої кризи* (від гр. κρῖσις — вихід, закінчення) — невідповідності подій усвідомлюваного людиною відрізу часу *стратегії життя* та її уявленням про *долю*. Вихід з життєвої кризи полягає в *знаходженні смыслу* — відновленні лінії життя. В цьому людині можуть допомогти спеціальні форми *психологічної допомоги*, проте у більшості випадків вона сама знаходить сенс життя й виходить з кризи. На переконання В. Франкла, що більше людина віддає себе справі, людям, то швидше вона повертається до себе, стає сама собою.

Загальна тривалість життя визначається фізичним часом як формою послідовної зміни життєвих явищ. Проте людське життя характеризується також *психологічним часом* — відображенням часових відношень між явищами життєвого шляху. Психологічний час не збігається з фізичним: може випереджати або відставати від нього [18]. Людина відносить події до теперішнього, майбутнього або минулого, сприймає їх як безперервні або перервні, обмежені або безмежні, стислі або розтягнуті. На цей вимір накладається уявлення людини про свій вік, імовірно тривалість життя і його закономірності. Цікаво, що психологічний час не обов'язково означає наближення до старості. Якщо говорити про особистість, то певні життєві події можуть повернути їй відчуття молодості [5].

Життєвий шлях завершує *смерть* — припинення людського *буття* й перехід до його заперечення — небуття. Можливо, що саме усвідомлення неминучості смерті породжує релігію [25]. Але ж у смерті можна вбачати завершення життя [52], яке в цьому разі матиме не лише свій закономірний початок, а й закономірний кінець. Усвідомлюючи це, людина може подолати *страх смерті* — болісне очікування припинення життя. Таке ставлення до смерті виявляє, як правило, людина, що відповідально ставилась до життя: творила саму себе, пізнавала сутність світу, втілювала себе в ньому. Вона бачить у смерті не лише факт припинення існування, а й межу, до зустрічі з якою слід готуватись, яка спонукає до підведення підсумків.

Підсумок складається з усього того, що відбувалося протягом життя: подій, вчинків, здобутків і втрат. Але це також і те, що продовжуватиметься після смерті. Стосовно особистості, то це результати її *самореалізації й творчості* — матеріальні й ідеальні *внески*, які вона робить в інших людей та в скарбницю суспільного досвіду. Завдяки цьому особистість живе й після смерті — у вироблених нею речах, втілених ідеях, людях, які зберігають її образ у своїй пам'яті.

Відношення «людина — світ» є завершальним у межах *основної проблеми психології*. Воно надбудовується над відношеннями «мозок — психіка», «буття — свідомість», ґрунтується на них, включає їх в себе. Отже, аспекти цієї проблеми (*психофізіологічна проблема, психогностична проблема, проблема людини*) поєднуються з позицій *принципу взаємної доповнюваності*.

Результати аналізу основної проблеми психології у вигляді характеристик, що їх отримала психіка людини, наведено у табл. 7.

Основна проблема є наріжною для *психології*. І хоча вона не вичерпує психологічної проблематики, *психолог* стикається з нею, розв'язуючи будь-яке питання своєї професійної компетенції. Без урахування цієї обставини, без знання історії проблеми, без усвідомлення її значущості важко сподіватися на успіх у дослідженні психічного.

* * *

Тема «Основна проблема психології» завершує розділ «Психологія як наука». Його побудовано із застосуванням методу *конкретизації* — переходу від абстрактного до конкретного, від найзагальнішого знання до найповнішого його відтворення у формі теоретичного образу.

Абстракцією в цьому разі стала взята в історичному контексті *категорія психіки*. Аналіз цієї категорії змусив вийти за її межі і співвіднести з категорією *вчинку*. Це призвело до переосмислення *предмета психології*, зокрема до включення в нього категорії *життя*. З цього погляду *психіка* розуміється як осередок *життя* — різнорівневих форм *активності*, за допомогою яких *людина* (і тварини) реалізує свої стосунки зі світом. Відповідно *психологія* розглядається як наука про призначення, будову, закономірності розвитку та функціонування психіки у житті людини і тварин.

Таблиця 7. Психіка людини в світлі основної проблеми психології

Проблема	Психіка
Психофізіологічна	У межах «горизонтального» принципу роботи мозку: динамічна і системна локалізація психічних явищ на ґрунті трьох блоків мозку; жорсткі і гнучкі системи забезпечення психіки; психічні явища і двофазна активність мозку; нейрофізіологічні коди психічних явищ. У межах «вертикального» принципу роботи мозку: функціональна і психічна асиметрія. У межах функціональних систем організму: психіка як компонент функціональної системи; психічні функціональні системи.
Психогностична	Психіка як образ світу і свідомість. Свідомість і буття ідеального. Свідомість як оперування людиною значеннями. Виникнення індивідуальної свідомості як процес освоєння людиною ідеального. Чуттєвий і всезагальний рівні свідомості. Свідомість як чуттєві образи, значення та смисли. Єдність свідомості і діяльності. Свідомість і самосвідомість. Свідомість і підсвідоме, несвідоме, надсвідомість.
Проблема людини	Психіка на рівні індивіда й особистості. Вчинкова природа особистості. Психіка в межах пізнавального і практичного ставлення людини до світу. Свідомість як світогляд і як власна філософія особистості. Особистість і позиція. Життя як пристосування і творчість. Явище персоналізації. Особистість і етика любові до ближнього. Вчинок як єдність пізнавального і практичного ставлення особистості до світу. Життєвий шлях індивіда й особистості: соціальна й індивідуальна ситуація. Особистість і вибір лінії життя. Стратегія і тактика життя індивіда й особистості. Життєвий шлях як періодичний етап онтогенезу. Зовнішня і внутрішня біографія особистості. Онтологічне питання. Криза життя. Життя і смерть особистості.

У процесі дослідження методологічних принципів психології, для якої психіка є осередком життя, сформувався системно-діяльнісний аналіз психіки, який було конкретизовано в ході аналізу основної проблеми психології. Було доведено, що психіка виявляє свої характеристики залежно від рівня життя, в межах якого функціонує. Спочатку вона є інструментом пристосування людини до вимог світу, потім освоєння і, зрештою, завдяки вчинку — самореалізації та творчості.

Отже, вчинком починається і завершується аналіз психіки, проведений в межах вступного розділу підручника. Зміст категорії психіки, спершу абстрактний, наповнюється історичними й сучасними здобутками психології. Відбувається перехід від загальних до конкретних знань про неї.

Проте конкретизація — також і перехід від конкретного до загального. Це означає, що емпіричний матеріал психології, аналізу якого присвячено наступні розділи підручника, збагачує історію і логіку пізнання психічної реальності.

▼ Питання для самостійної роботи

- 1 Основна проблема в історії психології.
[20, 62—95; 21, 14—47; 22, 17—46; 33, 89—90, 134—155; 48, 31—34; 56, 11—17]
- 2 Психофізіологічна проблема.
[17, 168—174; 19, 29—76; 20, 21, 128—149; 22; 33, 342—361; 34, 80—123; 35, 151—299;

- 36, 522—527; 37, 12—29; 40, 7—39; 46, 119—241; 56, 34—42; 59, 59—69; 67, 83—92; 69, 211—220]
3. Взаємовідношення мозку і психіки в світлі сучасних даних
[4, 336—366; 10; 11, 8—70; 12, 95—136; 17, т. 1, 168—174; 19, 78—228; 20, 172—213; 22, 241—360; 26, 109—139; 27, 14—20; 34, 64—88; 65, 8—46; 68, 16—62; 69, 83—92]
4. Психогностична проблема.
[13, 320—358; 15; 17, т. 1, 78—98, 132—148, 156—167; 24; 31, 107—112, 166—186; 32, 10—104; 33, 131—189; 49; 51, 236—244; 52, 307—329; 56; 59, 70—87; 62, 425—428; 67, 18—25]
5. Проблема ідеального.
[20, 143—171; 21; 22, 184—208; 28; 33, 173—189; 37, 118—191; 56, 59—77; 59, 70—87]
6. Проблема несвідомого.
[17, 132—148; 22, 209—229; 56, 170—208; 62; 67, 56—62]
7. Проблема людини в психології.
[2; 3, 13—64; 5, 7—172; 7; 14; 23, 10—96; 29; 48, 531—603; 52, 255—385; 56, 245—301; 57; 61—64]
8. Проблема життєвого шляху людини.
[2, 10—75; 3, 65—123; 5, 307—366; 7, 157—367; 23; 29, 98—266; 51, 245—249]
9. Проблема смерті.
[25; 41, 330—331, 438—440; 52, 351—366]
10. Організм, індивід, особистість.
[2, 150—182; 3, 124—178; 5, 173—306; 9; 31, 195—200; 33, 361—383; 56, 246—266; 59, 155—193; 67, 140—146]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психической деятельности. — М.: Наука, 1973. — 288 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — С. 165—212.
4. *Анохин П. К.* Избр. тр. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1978. — 399 с.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
6. *Бахтин М. М.* Архитектоника поступка // Социологические исследования. Ежегодник, 1986. — С. 157—169.
7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры (Психология человеческой судьбы): Пер. с англ. — Л.: Лениздат, 1992. — С. 157—383.
8. *Берштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности: 2-е изд. — М.: Медицина, 1966. — 348 с.
9. *Бех І. Д.* Від волі до особистості. — К.: Україна — Віта, 1995. — 480 с.
10. *Бехтерева Н. П.* Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека: 2-е изд., перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1991. — 128 с.
11. *Бойко Е. И.* Механизмы умственной деятельности (Динамические временные связи). — М.: Педагогика, 1976. — 248 с.
12. *Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Функциональные асимметрии человека. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1988. — 240 с.
13. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
14. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. — М.: Ин-т психологии РАН, 1994. — 109 с.
15. *Василюк Ф. Е.* Структура образа // Вопр. психологии. — 1993. — № 5. — С. 5—19.
16. *Веккер Л. М.* Психические процессы: В 3 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — Т. 1. — 334 с.
17. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 485 с; Т. 2. — 504 с.; 1984. — Т. 4. — 432 с.

18. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — К.: Наук. думка, 1984. — 207 с.
19. Дельгадо Х. Мозг и сознание: Пер. с англ. — М.: Мир, 1971. — 264 с.
20. Дубровский Д. И. Информация. Сознание. Мозг. — М.: Высш. шк., 1980. — 286 с.
21. Дубровский Д. И. Проблема идеального. — М.: Мысль, 1983. — 228 с.
22. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. — М.: Наука, 1971. — 386 с.
23. Жизненный путь личности (Вопросы теории и методологии социально-психологических исследований) / Отв. ред. Л. В. Сохань. — К.: Наук. думка, 1987. — 278 с.
24. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. — 1991. — № 2. — С. 15—36.
25. Зубов А. Б. Апология смертью // Моск. психотерапевт. журн. — 1992. — № 2. — С. 199—213.
26. Естественнаоучные основы психологии / Под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. — М.: Педагогика, 1978. — 368 с.
27. Иваницкий А. М. Мозговые механизмы оценки сигналов. — М.: Медицина, 1976. — 298 с.
28. Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 203—274.
29. Коган Л. Н. Человек и его судьба. — М.: Мысль, 1988. — 285 с.
30. Костюк П. Г. Физиология центральной нервной системы. — К.: Наук. думка, 1977. — 220 с.
31. Леонтьев А. Н. Избр. психол. тр: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — 320 с.
32. Лой А. Н. Сознание как предмет теории познания. — К.: Наук. думка, 1988. — 247 с.
33. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
34. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 374 с.
35. Механизмы деятельности мозга человека. Ч. 1. Нейрофизиология человека / Под ред. Н. П. Бехтерева. — Л.: Наука, — 677 с.
36. Милнер П. Физиологическая психология: Пер с англ. — М.: Мир, 1973. — 647 с.
37. Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого «Я». — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1976. — 286 с.
38. Мэзун Г. Бодрствующий мозг: Пер. с англ. — М.: Медицина, 1965. — 198 с.
39. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976. — 335 с.
40. Нейропсихология. Тексты / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 192 с.
41. Основы психології / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 3-тє вид. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.
42. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 7-е изд. — М.: Медгиз, 1951. — С. 14—50, 208—218, 342—368, 448—462.
43. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. — М.: Педагогика, 1984. — 320 с.
44. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
45. Пратусевич Ю. М., Сербиненко М. В., Орбачевская Г. Н. Системный анализ процесса мышления. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.
46. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1975. — 464 с.
47. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 287 с.
48. Роменець В. А. Історія психології XIX — початку XX століття. — К.: Вища шк., 1995. — 614 с.
49. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 347 с.
50. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. — М.: Наука, 1997. — 464 с.
51. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 236—249.

52. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 256—385.
53. *Сеченов И. М.* Избр. произведения: В 2 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — Т. 1. Физиология и психология. — С. 17—127, 172—267, 272—485.
54. *Симерницкая Э. Г.* Доминантность полушарий. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 195 с.
55. *Симонов П. В.* Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — 156 с.
56. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
57. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
58. *Татенко В. А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журн. — 1995. — Т. 16, № 3. — С. 23—34.
59. *Ткаченко О. М.* Принципи і категорії психології. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1979. — 199 с.
60. *Ухтомский А. А.* Доминанта. — М.; Л.: Наука, 1966. — 273 с.
61. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
62. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2 кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани. — 1991. — Кн. 1. — 397 с.; Кн. 2. — 426 с.
63. *Фромм Э.* Искусство любви. Исследование природы любви: Пер. с англ. — Минск: Полифакт, 1990. — 78 с.
64. *Фромм Э.* Психоанализ и этика: Пер. с англ. — М.: Республика, 1993. — 415 с.
65. *Функции лобных долей мозга* / Под ред. Е. Д. Хомской, А. Р. Лурия. — М.: Наука, 1982. — 284 с.
66. *Функциональные системы организма* / Под ред. К. В. Судакова. — М.: Медицина, 1987. — 432 с.
67. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 830—920.
68. *Чуприкова Н. И.* Психика и сознание как функция мозга. — М.: Наука, 1985. — 200 с.
69. *Швырков В. Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения. — М.: Наука, 1978. — 240 с.

Розділ II

РОЗВИТОК ПСИХІКИ

Розвиток психіки відбувається протягом філо-, історіо- та онтогенезу і має вигляд переходу від одного до іншого, вищого рівня життя. На кожному з цих рівнів психіка виконує притаманні їй функції, виявляє свої нові риси і властивості.



Тема 4. ПСИХІКА У ФІЛОГЕНЕЗІ ТА ІСТОРІОГЕНЕЗІ

Проблема розвитку психіки у філогенезі постала перед *психологією* під впливом *еволюційного вчення*, що засвідчило мінливість *поведінки* тварин, її залежність від умов життя [19; 50]. Зміна таких умов спонукає *приспосувальну активність* тварини й відповідні їй *форми поведінки*, які вдосконалюються під впливом природного добору й успадковуються. Очевидно, цей процес пов'язаний із закономірним ускладненням *психіки*. Його витoki слід шукати в процесах виникнення життя на Землі.

За відомою гіпотезою, *життя* утворилося шляхом біосинтезу (від гр. βίος — життя, σύνθεσις — з'єднання) білкових сполучень, які можуть самовідтворюватися [42]. Від неживого їх відрізняє *подразливість* — здатність змінювати свій хімічний склад у відповідь на біологічно значущі подразники: тепло, світло, вологу тощо. Проте подразливість є лише передумовою життя. Тому в надрах філогенезу зароджується здатність реагувати на біологічно нейтральні подразники — *чутливість*. Якщо подразливість є вже у рослин (голівка соняшника повертається за рухом сонця), то чутливість виявляють тільки живі істоти — *організми* (від фр. organisme). Вони реагують на запах, температуру, форму предмета, які самі не підтримують життя, однак сигналізують про властивості, без яких воно неможливе. Інакше кажучи, завдяки чутливості тварина відображає біологічно нейтральні подразники, але такі, що орієнтують її відносно біологічно значущих. Це вже, власне, *відображальна* функція психіки [32]. З цього випливає, що чутливість є біологічною ознакою психіки, а етапи розвитку чутливості — стадіями філогенезу психіки (4.2).

Уже на етапі свого виникнення чутливість *опосередковує* і *регулює* поведінку організмів, форми якої відзначаються різноманітністю та складністю (4.1).

4.1. ТИПИ І ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ОРГАНІЗМІВ

Поведінка як притаманна організмам *приспосувальна діяльність* має вигляд біологічно доцільних реакцій, інстинктивної поведінки, навчіння, інтелектуальної поведінки (табл. 8).

Ці типи і форми поведінки вивчають *зоопсихологія* й *етологія* (від гр. ήθος — характер, звичай) — галузь біології. Але якщо зоопсихологія досліджує поведінку в лабораторних умовах (Вагнер [9]; Войтоніс [13];

Дембовський [21]; Ладигіна-Котс [28]; Трошихіна [59]; Фабрі [60]; Фішель [61]; Келер, див.: [66]; Шовен [69]), то етологія — в природних (Баскін [5]; Гудолл [18]; Лоренц [34; 35]; Тінберген [57]). Зусиллями представників цих наук, учених, що працюють на їх «перетині» (Дьюсберн [22]; Мак-Фарленд [37]; Меннінг [38]; Слонім [53]; Тіх [58]; Хайнд [64]), натуралістів (Даррелл [20]) поведінку тварин описано досить ґрунтовно.

Біологічно доцільні реакції підтримують елементарні прояви життя організму. Прикладом такої реакції є *таксиси* (від гр. *τάξις* — тамування, розміщення по порядку) — рухи одноклітинних і багатоклітинних організмів, що орієнтують їх відносно сприятливих (*позитивні таксиси*) або несприятливих (*негативні таксиси*) умов життя. У рослин аналогічні реакції — зміни напрямку росту залежно від впливів середовища (світла, тепла, земного тяжіння) мають назву *тропізмів* (гр. *τροπή* — поворот, напрям). У якому б положенні не перебувало стебло, корінь рослини завжди спрямований донизу. Проте вже найпростіші здатні, рухаючись до світла, обходити перешкоду, тобто *орієнтуватись* у середовищі. Таксисом буде зміна швидкості руху (*ортотаксиси*), напрямку руху (*клинотаксиси*). Складніші організми здатні вибирати такий напрямок (*топотаксиси*).

Інстинктивна поведінка базується на *інстинктах* (від лат. *instinctus* — спонукання) — вроджених, біологічно доцільних, складних за будовою рухових актах. Бджола будує соти так, начебто володіє математичними методами розв'язування задач на мінімум і максимум. Вугрі з річок Північної Америки плывуть відкладати ікру в Саргасове море, а риби, що виростають з цих ікринок, повертаються назад через океан і відшуковують ту саму прісну воду, в якій жили їхні батьки. Молода кам'янка, що вилупилася з яйця на півночі Гренландії, мандруючи ночами, знаходить дорогу до своїх зимівель на півдні Західної Африки. У деяких видів мурах самці і плодючі самки не будують гнізд, не шукають їжі, не пересуваються на далекі відстані, навіть не харчуються без сторонньої допо-

Таблиця 8. Типи і форми поведінки організмів

Типи	Форми
Біологічно доцільні реакції	Позитивні і негативні таксиси. Ортотаксиси. Клинотаксиси. Топотаксиси.
Інстинктивна поведінка	Інстинкти: пошукова і виконавча фази
Научіння	Звикання. Спроби і помилки. Інсайт
Інтелектуальна поведінка	Екстраполяційні рефлекси. Дослідницька діяльність антропоїдів. Інтелект антропоїдів
Поведінка в угрупованнях	Домінування. Територіальність. Агресивна поведінка. Статеві поведінка. Комунікація

моги. Вони використовують «рабів» — мурах іншого виду, захоплених у «полон».

Подібні приклади давно відомі і їх завжди було важко пояснити з позицій *матеріалізму*. Вірогідне пояснення інстинкти знайшли в *еволюційному вченні*, яке вбачає в них закріплену біологічно доцільну форму *поведінки*, результат *природного добору*, сформований у процесі *еволюції*. На користь такого пояснення свідчить мінливість інстинктів, їх відповідність тим умовам, в яких вони формувалися. Мурахам того самого виду, що живуть у Швейцарії, притаманна кооперація зусиль «рабів» і «господарів»: вони разом збирають і зносять матеріал для гнізд, але «раби», до того ж, стережуть і доять тлю. В Англії «раби» мають ще більшу свободу [19]. Проте еволюційне пояснення поведінки тварин, як і еволюційне вчення загалом, продовжує викликати дискусії, а то й зовсім заперечується [6; 40].

Зоопсихологи та етологи передусім з'ясували, що *інстинкти* є компонентом *інстинктивної поведінки* — ланцюга стетеотипних реакцій, що виникає у відповідь на *ключові подразники* — сигнали біологічно значущих властивостей середовища. Наприклад, під час шлюбного сезону самець колюшки виявляє агресію до будь-якого довгастого, червоного низу предмета — ознаки суперника [57]. Цікаво, що характер ключового подразника визначається умовами життя тварини. У цуценяти смоктальні рухи викликає м'яка шерсть (ознака матері), а в ягняти — затемнення тім'я (адже для смоктання треба підійти під вівцю й закинути голову) [53].

Досліджено також, що у змінених умовах інстинкти втрачають свою доцільність: бджола заклеюватиме й порожні, з відрізаним дном, стільники. Загалом будь-який акт інстинктивної поведінки складається з пошукової і виконавчої фаз: тварина спочатку знаходить ключовий подразник, який «запускає» вроджену поведінку. І якщо така поведінка є стереотипною, то її пошукова фаза мінлива. Досвідчена білка, на відміну від молоді, гризе горіх з найуразливішого місця — борозенки на шкаралупі, що є результатом *науління*. На вищих щаблях еволюції співвідношення стійких і мінливих компонентів інстинктивної поведінки змінюється на користь останніх. Однак і в цьому випадку перші відіграють надзвичайну роль: несуть у собі підсумок еволюційного шляху, пройденого видом, готують організм до наступної поведінки [12].

Науління — набуття і закріплення індивідуального досвіду поведінки тварини, яке виникає на базі мінливих компонентів *інстинктивної поведінки*. Ця здатність яскраво виражена в домашніх тварин, але й у природних умовах вона є вагомим чинником *присосування*. Мисливці, наприклад, помітили, що вовки, почувши гуркіт гелікоптера, почали ховатись у хаші, а не вибігати на простір, як це робили раніше. Слони змінили свою поведінку відтоді, як на них стали полювати з дальнобійними рушницями: почали пастися переважно серед дерев. Причому все це відбулося за життя одного покоління. Характерно, що носороги не оволоділи таким способом поведінки, і це зробило їх дуже вразливими [51].

Научіння має місце й на ранніх етапах формування поведінки. Вже в день вилуплення з яйця у курчат виробляється реакція наближення до місця годування. Про значення раннього научіння свідчить явище *імпрінтингу* (від англ. imprint — закарбувати) — здатність вищих хребетних, які щойно з'явилися на світ, запам'ятовувати рухомі предмети, що потрапляють у поле їхнього зору. Відомою стала фотографія виводку сірих гусенят, що прямують за етологом *К. Лоренцом*, якого вони зафіксували як «матір» [34] (мал. 3). Імпрінтинг триває недовго і забезпечує тваринам упізнавання батьків, братів і сестер, своїх майбутніх жертв (у хижаків), статевих партнерів.

Формами *научіння* також є *звикання*, *спроби й помилки*, *інсайт*.

Звикання — поступове ослаблення реакції тварини на багаторазово повторюваний або тривалий подразник. Нерідко воно настає після *орієнтувального* (від фр. orientation — установка, орієнтація) *рефлексу* — насторожування у відповідь на новий подразник та *орієнтувальної діяльності* — обстеження нового предмета чи нової ситуації. Наприклад, шимпанзе активно обстежує будь-який предмет, що з'являється у клітці (нерідко він викликає навіть більшу цікавість, ніж їжа), але згодом перестає помічати його. Звикання часто виробляється на основі механізму *умовних рефлексів* [43]. У такий спосіб домашні тварини звикають до господаря, умов утримання, часу годування тощо.

Спроби і помилки — *научіння* внаслідок *орієнтувальної діяльності*, яка приводить до успіху. Канарка після вдалої спроби відкрити дверцята клітки надалі досить легко вибирається на волю. Цю форму научіння плідно вивчають представники *біхевіоризму*, які, наприклад, встановили факт зменшення кількості помилок і часу виконання експериментального завдання пацюками під впливом багаторазових спроб. Одне з його пояснень впливає з гіпотези про наявність у пацюків (та й у людини також) *когнітивної карти* — схеми поведінки за певних умов, яка вдосконалюється в процесі научіння (*Толмен*, див.: [65]).



Мал. 3. *К. Лоренц* з виводком гусенят (явище імпрінтингу)

Інсайт (від англ. insight — осяяння) — швидке розуміння відношень між предметами, які перебувають у полі *сприймання* тварини. Ця вища форма нау́чіння найчастіше спостерігається в антропоїдів (від гр. ἀνθρώπος — людина) — людиноподібних мавп. Якщо гроно бананів підвісити занадто високо, мавпа може майже без підготовки поставити розташовані в клітці ящики (два, три, навіть чотири) один на одного і дістати їх. Інсайт став предметом дослідження *гештальтпсихології*, яка пояснює його процесом одномоментної реорганізації поля сприймання (*Келер*, див.: [66]). До інсайт-нау́чіння належить також *наслідування* — збагачення індивідуального досвіду однієї тварини під впливом прикладу іншої. Відомий, наприклад, випадок, коли молодий шимпанзе, спостерігаючи за матір'ю, навчився користуватися травинкою для діставання термітів.

Інтелектуальна поведінка — нестереотипне розв'язання тваринною завдань, що постають перед нею. Простим прикладом інтелектуальної поведінки є *екстраполяційний* (від лат. extra — поза, крім; polire — обробляти) *рефлекс* — здатність передбачати напрямок руху подразника. Відоме спостереження за поведінкою ворони, яка одного разу, пролітаючи над струмком, упустила шмат хліба. Підхоплений течією хліб зник у

тонелі. Ворона перелетіла тунель і, дочекавшись, доки здобич допливе до неї, виловила її з води.

За аналогією було побудовано експерименти з різними тваринами [27]. З'ясувалося, що перше місце серед ссавців посіли вовки та лисиці, за ними йшли собаки, енотовидні собаки, кішки, кролі. Пацюки майже не поступалися собакам і переважали кішок. Навіть хатні миші, на відміну від польових, розв'язували завдання, хоча й з помилками. Серед птахів найвищі показники мали вороніві. Голуби, качки та хижі птахи отримали негативні оцінки. Рептилії (черепahi, ящірки) розв'язували завдання, а риби — ні.

Вершиною інтелектуальної поведінки є *дослідницька діяльність антропоїдів*. Вона будується з урахуванням причиново-наслідкових зв'язків і відношень, даних у



Мал. 4. Шимпанзе дістає приладу (за В. Келером)

полі *сприймання*. Виявивши, що ящики наповнені піском, шимпанзе, щоб дістати принаду, спочатку спорожнює їх, а потім складає в піраміду. Вона може також встромити одну бамбукову палку в іншу й дістати покладений перед кліткою апельсин. Найскладніші завдання часто розв'язуються за рахунок *інсайту*. Але шимпанзе здатна дістати принаду і тоді, коли палка не перебуває з нею в одному полі зору [46]. Інтелектуальна поведінка виявляє значні індивідуальні відмінності між антропоїдами (Гудолл [18]; Дембовський [21]; Келер, див.: [66]; Клікс [26]; Фішель [61]).

Проте *поведінка* — це не лише форми взаємодії тварин з природним середовищем, а й особливості їхньої активності в *угрупованнях* — спільнотах тварин. Хоча є особини, які контактують між собою лише задля продовження роду (це або дрібні тварини із захисним забарвленням, що дає їм змогу самостійно ховатися від хижаків, або, навпаки, великі хижаки, що самі забезпечують себе їжею), більшість тварин об'єднуються в сім'ї, зграї, стада й спільно вирощують потомство, шукають поживу, борються від ворогів.

Угруповання завжди мають свою організацію, головними принципами поведінки в якій є домінування і територіальність.

Домінування (від лат. *dominans* — панівний) — принцип організації, за яким кожна тварина посідає серед інших певне місце. Характерним виявом домінування є *порядок клювання* у курей. Серед виводку курчат завжди є таке, що наближається до їжі першим і не дозволяє це робити іншим. Домінування досягається шляхом боротьби, в якій перемагає найсильніша особина. Надалі вона має значні переваги перед іншими членами угруповання. Наприклад, домінантні самці стають батьками значно більшого числа нащадків, ніж недомінантні [38]. Самки, особливо ссавців, обираючи партнера, нерідко провокують суперництво між самцями для визначення сильнішого [58].

Територіальність (від лат. *terra* — земля) — принцип організації угруповання, який обмежує його проживання певною ділянкою природного середовища. Вона охороняється, може розширюватися шляхом захоплення, а її ресурси використовуються. Такі ділянки мають стада, зграї, сім'ї. Вони можуть бути постійні або тимчасові, їх розмір коливається залежно від виду тварин. Межі ділянки позначають, для чого ссавці митять їх сечею. Про зайнятість ділянки сповіщають голосом та *агресивною поведінкою* — демонстрацією ворожого ставлення до особин, які порушують цей принцип організації угруповання.

Найскладніша організація угруповань у комах — мурах, бджіл, ос і термітів. Її характерні ознаки: кооперування особин для догляду за потомством; розподіл функцій, за яким одні особини підтримують життя інших; співіснування у межах одного угруповання принаймні двох поколінь особин. Хоча угруповання комах налічує тисячі особин, усі вони в переважній більшості випадків є однією сім'єю. Потомство в ній, як правило, дає лише одна самка — матка. Всі інші комахи живуть у спільному гнізді, яке самі і будують. Серед них є касты — групи комах із суворо

визначеною роллю. Доведено, що спеціалізація комах залежить від харчового раціону личинок: при обмеженому харчуванні з них розвиваються робочі особини, при повноцінному — особини, здатні до розмноження [37]. Якщо організація угруповань у комах дуже жорстка, *інстинктивна* за своєю природою, то у птахів, а особливо у ссавців, вона гнучка, зазнає впливу *научіння*. Наприклад, *порядок клювання* в зграях птахів встановлюється після з'ясування взаємин між ними. Загалом, чим складніша організація угруповання, тим складніша і мінливіша поведінка тварин [9].

Життя в угрупованнях потребує *комунікації* — системи зв'язків між тваринами, яка забезпечує успішність взаємодії. Поширеним засобом комунікації є запах: він слугує для привертання особини протилежної статі, визначення ворогів і родичів, позначення території або шляху прямування. Велике значення має також поза, дотик. Самка колюшки не почне відкладати ікру доти, доки самець не здійснить ритмічні поштовхи в основу її хвоста. Птахи підтримують згуртованість зграї систематичними, з невеликим інтервалом, короткими криками. Самець у них часто має набагато яскравіше оперення, ніж самка, що також є комунікативною ознакою, особливо під час шлюбних ігор. Надзвичайно цікавим засобом передачі інформації є танці медоносних бджіл. Знайшовши багате джерело нектару, бджола-збирач повертається до вулика і виконує танок на вертикальних стільниках. Якщо відстань до цього джерела менша 100 метрів, виконується «коловий» танок, якщо більша — «хвилястий». Відстань кодується прямою пробігу, що супроводжується дзигчанням. Напрямок польоту відносно сонця вказує кут між цією прямою і напрямком центру ваги. Інші бджоли, повторюючи цей танок, «зчитують» інформацію, що передається у такий спосіб.

Цей приклад є свідченням інстинктивного характеру засобів комунікації: вони завжди пов'язані з *біологічними потребами* тварин. Однак комунікація зазнає також впливу *научіння*. Відомий випадок, коли молодий снігур навчився співу від канарки, яка його вигодувала [64]. Пізніше цей снігур разом із самкою виростив виводок, серед якого два птахи також запозичили цю пісню. Дослідники, котрі вивчали засоби комунікації дельфінів, встановили, що серед них, очевидно, як *наслідування* з'явилися звуки, що нагадують слова людської мови (*Лешлі*, цит. за: [25]). Є й досвід чотирирічного навчання шимпанзе, в результаті якого воно оволоділо 132 жестами, що позначали речі та їхні властивості. Проте глухонімі, хоча й розуміли до 70% з них, повноцінно спілкуватися з шимпанзе не могли [26]. Були невдалими й неодноразові спроби олюднення шимпанзе. Одну з них здійснило американське подружжя *Хейс*. Шимпанзе у їхній сім'ї перебувало від моменту народження і виховувалося як дитина. До 18-місячного віку воно переважало дитину такого ж віку у розв'язуванні експериментальних завдань, іграх, розумінні наочних причинно-наслідкових відношень. Найефективнішим засобом *научіння* для неї виявилось наслідування. Вона допомагала мити й складати посуд, робила спроби чистити меблі й одяг, користувалася пудрою й губною помадою. Щоранку

вибігала з будинку за газетою, а потім, сидячи в кріслі, розгортала її, нібито читаючи. Проте наслідування трирічної шимпанзе виявилось на рівні трирічної дитини й за результатами переважало наслідування її однопітків, що вирости у неволі. З 14-місячного віку шимпанзе навчали мовлення. В трирічному віці вона вмiла вимовляти слова «mimtu» (мама) й «dad» (тато), розуміла багато слів-наказів, у відповідь на почуте слово вказувала на предмет, частини свого тіла, та все ж не переважала у цьому однорічну дитину. Малювати так і не навчилася. Нерідко виявляла агресивність. Подальшого прогресу в її розвитку не відбулося [21].

Таким чином, форми поведінки тварин, якими б складними вони не були, не виходять за межі біологічної доцільності: вони обслуговують біологічні потреби, підпорядковуються вимогам умов їх життя і є, власне, пристосуванням до них. Вони слугують підтриманню індивідуального життя та відтворенню виду.

Поведінка — жива активність, що опосередковується і регулюється психікою. Як і форми поведінки, психіка в процесі еволюції ускладнюється, має свої *стадії розвитку*.

4.2. СТАДІЇ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ

Стадії розвитку психіки у філогенезі, як і *форми поведінки* тварин, пов'язані з рівнем розвитку *нервової системи* організмів. Кожен наступний щабель *еволюції* — це і складніша порівняно з попереднім організація нервової системи, зростання значення мінливих компонентів поведінки, і повніше *психічне відображення* середовища. Проте такий зв'язок аж ніяк не є причинно-наслідковим. Так, ворони не мають *кори головного мозку*, але своєю здатністю до розв'язування експериментальних завдань майже не поступаються ссавцям. Немає кори й у дельфінів, поза сумнівом, «розумних» тварин, та пацюків, дослідження поведінки яких виявили спільні з людиною закономірності *науціння*. Більше того, найпростіші, які зовсім не мають нервової тканини, реагують на подразники так, начебто вона у них є. І все це на тлі незаперечних даних, що засвідчують помітне спрощення поведінки тварин при видаленні окремих ділянок їхнього мозку. І що складнішим є мозок, то виразніша втрата твариною якоїсь здатності [36].

Неоднозначний характер зв'язку психіки і нервової системи дає підставу розглядати їх як відносно незалежні складники *поведінки*. І нервова система, і психіка виникають у процесі поведінки й ускладнюються в міру появи її нових форм. Кожна форма поведінки — це своєрідний характер стосунків *організму* з середовищем і відповідний їм етап розвитку *чутливості* як біологічного показника психіки. Чутливість, звичайно, ґрунтується на роботі нервової системи, але виконує в процесі поведінки специфічну функцію — орієнтує організм у середовищі біологічно нейтральних подразників, які сигналізують про наявність біологічно значущих. Відтак, функція поведінки полягає в співвіднесенні цих подразників між собою. Ускладнення поведінки, зумовлене процесом *еволюції*, призводить до відпо-

відного ускладнення психіки. Протягом філогенезу вона послідовно проходить *стадію елементарної сенсорної психіки, стадію перцептивної психіки та стадію свідомості* [32; 60] (табл. 9).

Елементарна сенсорна (від лат. *sensus* — відчуття) **психіка** — *чутливість* організму до окремих біологічно нейтральних подразників середовища. Її основу становить *діяльність*, яка поєднує ці подразники з біологічно значущими властивостями предметів довкілля. Прикладом може бути активність павука у відповідь на вібрацію комахи, що потрапила до павутиння: він рухається в напрямку до комахи, знаходить і поглинає її.

Специфіка психіки тут полягає у відображенні не предмета, що потрапив до павутиння (комахи), а його властивості вібрувати. Павук здійснюватиме аналогічну поведінку й відносно камертона, яким дотикаються до павутиння. Середовище на цій стадії відображається не цілісно, а як різноманітні біологічно нейтральні окремі властивості. Жаба помирає з голоду, будучи оточена живими, але нерухомими мухами, і водночас реагує на папірець, що коливається. Отже, простій, недиференційованій формі *діяльності* відповідає елементарний зміст *психіки*.

Ця, як і наступна, стадія розвитку психіки має свої рівні [60].

Для *нижчого рівня елементарної сенсорної психіки* характерні зародкові прояви психічного відображення. Воно дає можливість тваринам (найпростішим, багатьом нижчим багатоклітинним) реагувати на біологічно нейтральні подразники як на сигнали життєво важливих властивостей середовища, проте не дозволяє відшукувати ці подразники. Їх орієнтація в довколишньому всередині проста і має вигляд *таксисів* різного типу. На *вищому рівні* цієї стадії відбувається подальший розвиток таксисної по-

Таблиця 9. Стадії розвитку психіки організмів у філогенезі (за О. М. Леонтьєвим, К. Е. Фабрі)

Стадії	Рівні	Організми	Нервова система	Будова діяльності	Функції психіки
Елементарна сенсорна психіка	Нижчий	Найпростіші, нижчі багатоклітинні	Сіткоподібна система провідних шляхів	Реакція на біологічно нейтральні властивості середовища	Відчуття
	Вищий	Безхребетні	Нервова система		
Перцептивна психіка	Нижчий	Вищі безхребетні	Головний мозок	Реакція на умови, в яких перебуває предмет. Поява операцій	Сприймання
	Вищий	Хребетні	Великі півкулі		
	Найвищий	Антропоїди	Кора великих півкуль головного мозку		
Свідомість	Специфічно людський	Людина	Лобові частки великих півкуль головного мозку	Дії, що не мають прямого біологічного смислу	Свідомість

ведінки, а це вже дає організмам (вищим черв'якам, моллюскам) ґрунт для пошуку потрібних подразників.

Перцептивна (від лат. perceptio — сприймання, впізнання) **психіка** — **чутливість** тварини до предметів довкілля. Цій стадії відповідає **діяльність**, яка складається з **операцій** — способів, спрямованих не лише на властивості предметів, а й на умови, в яких ці предмети перебувають. Якщо савця відділити від їжі перепону, то він обійде її. Його поведінка спонукається властивостями їжі (запахом, формою тощо), що відображаються, але підпорядковується умовам, в яких їжа перебуває. Завдяки цій обставині їжа і перепона вже не зливаються одна з одною, як це мало місце на попередній стадії, а відображаються роздільно. На цій стадії психіки потрібна розвинена індивідуальна **пам'ять**, що фіксує умови життя і набуті способи поведінки. Покажемо щодо цього є кінь, який дуже швидко запам'ятовує скеровуючі рухи вершника [5].

Нижчий рівень перцептивної психіки спостерігається у вищих безхребетних (членистоногих, головоногих моллюсків), які здійснюють активний пошук позитивних подразників і демонструють розвинену захисну поведінку. Поширена серед них і мало мінлива **інстинктивна поведінка**. **Вищий рівень** цієї стадії репрезентують хребетні (птахи і савці), в яких інстинктивна поведінка поступається **науцінню**. На цій підставі антропологи і деякі вищі хребетні виявляють **інтелектуальну поведінку**, якій відповідає **інтелект** — ознака найвищого рівня перцептивної психіки — відображення відношень і зв'язків між предметами ситуації, що **сприймається** твариною. Завдяки **пам'яті** результати такого відображення закріплюються, а це створює можливість їх використання в аналогічних ситуаціях. Злита раніше в єдиний руховий акт, **діяльність** розпадається тепер на дві фази — підготовчу і виконавчу. Наприклад, шимпанзе, щоб дістати банан, який лежить поза кліткою, спершу знаходить необхідну для цього палку. Якщо друга фаза (операція використання палки) безпосередньо спонукається предметом (бананом), то перша (операція пошуку палки) не спонукається ні палкою, ні бананом. Вона спонукається, і в цьому сутність цієї стадії розвитку психіки, відношенням предметів (палки до плоду). В результаті тварина отримує можливість готувати процес досягнення предмета, який може задовольнити якусь її потребу. Цей процес найвиразніший у випадку, коли шимпанзе, щоб дістати банан, доводиться з'єднувати між собою дві палки (мал. 5).

Нервова система в цей час також удосконалюється, забезпечуючи функціонування всіх систем **організму** й обслуговуючи виконавчий аспект **поведінки** [36]. Так, на **нижчому рівні елементарної сенсорної психіки** є лише зародки нервових утворень, проте вже вони координують моторну (рухову) і сенсорну (чутливу) активність найпростіших. На **вищому рівні** цієї стадії нервова система вже існує у формі сіткової (у гідр), кільцевої (у медуз) та радіальної (у морських зірок) систем. Нарешті, у вищих черв'яків виникає **центральна нервова система з головним мозком** — скупченням **невронів** у передній частині тіла. Це дає змогу пере-



Мал. 5. Шимпанзе розв'язує «двофазне» завдання (за В. Келером)

робляти сигнали, які надходять від ще примітивних, але вже спеціалізованих *рецепторів* — органів чуттів, і на цій основі регулювати свою поведінку. Ще складніше організований головний мозок у представників *нижчого рівня перцептивної психіки*. Наприклад, у бджіл він має три відділи, у передньому з них розташовано асоціативні (об'єднувальні) і координуючі центри. З цим відділом пов'язані зорові нерви, що йдуть від відповідних рецепторів.

Вищий та найвищий стадіям перцептивної психіки відповідає найскладніша в тваринному світі нервова система: в усіх хребетних є

головний і спинний мозок, а у ссавців, до того ж, з'являються *великі півкулі*, оточені *корою*. Мозкові *людини* він поступається лише будовою кори та фактичною відсутністю *лобових часток*. Так, мозок ссавців являє собою багаторівневе утворення, в якому нижчі рівні регулюють внутрішній стан організму (обмін речовин, дихання, кровообіг, відповіді на елементарні подразники), а вищі забезпечують надзвичайно складну рухову активність та аналіз інформації, що надходить від п'яти органів чуттів. Завдяки цьому поведінка тварин набуває особливої пластичності, характеризується швидкою перебудовою навичок, і, що важливо, їх перенесенням у нові умови життя.

Таким чином, *організм*, піднімаючись зі *щабля* на *щабель* у процесі *еволюції*, отримує досконалішу *нервову систему*, а отже, можливість досягти більш високої стадії психічного розвитку. *Психіка* відіграє дедалі помітнішу роль у регуляції *приспосувальної* активності організму. При цьому її вища стадія — це повніше, ніж на попередній, *відображення* твариною середовища, що розкривається перед нею дедалі істотнішими властивостями. Вона включає в себе попередню, що зумовлює складність будови психіки. Етапи *розвитку психіки* тварин, у свою чергу, стають еволюційним підґрунтям *психіки людини*. Тут аналогом елементарної сенсорної психіки є *відчуття*, перцептивної — *сприймання*, а її найвищого рівня — *мислення*.

Розвиток психіки у філогенезі ґрунтується на процесах діяльності, що обслуговують організм як біологічний рівень життя. Ускладнення цих процесів зумовлює появу специфічно людського етапу розвитку психіки — *первісної свідомості*. Будучи продуктом еволюції, психіка дедалі виразніше виявляє себе її чинником [51].

4.3. ВИНИКНЕННЯ ПЕРВІСНОЇ СВДОМОСТІ

Під час експерименту в одну з трьох скриньок на очах у тварини клали їжу: спочатку в першу скриньку, потім — у другу, далі — в третю і щоразу тварина знаходила її. Після цього їжу вже непомітно для тварини перекладали в наступні скриньки. З'ясувалось, що вона завжди біжить або до скриньки, в яку на її очах клали їжу, або ж до тієї, де вона лежала раніше. На якому б щаблі еволюції не перебувала тварина, вона ніколи не побіжить до наступної скриньки. Це завдання під силу лише людині (*Бойтендайк*, цит. за: [36]). Результати цього експерименту красномовно засвідчують межу розвитку психіки тварин. Тварина не здатна відображати ситуацію безвідносно до своїх потреб, вона не може вийти за межі поля сприймання. Це прерогатива специфічно людської стадії філогенезу психіки — *свідомості*.

Перехід від тварини до людини сучасної фізичної і психічної організації тривав півтора—два мільйони років [1; 8; 23; 26; 29; 44; 47; 52; 56]. Порівняно з цим сучасна культура — наша цивілізація (лат. *civilis* — гідний, вихований) — існує незначний проміжок часу.

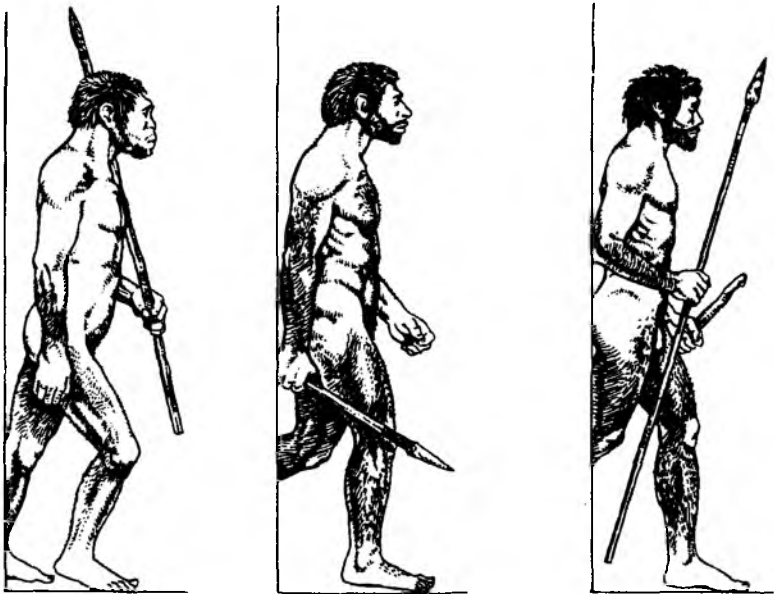
Є цікава ілюстрація процесу становлення людини, зроблена за аналогією до надмарафонського бігу на 60 км. Перші 58 км шляху пробігла одягнена в шкуру тварини людина-кочовик. Лише за 2 км до фінішу з'явилися ознаки осілості: люди почали займатися сільським господарством і приручати тварин. За 200 м до фінішу зустрічаються римські дороги, поселення й укріплення. За 100 м — багаття інквізиції, що палають на міських майданах. За 50 м до кінця дистанції народився *Леонардо да Вінчі*. Навіть за 10 м до фінішу шлях освічували скіпа й масляні ліхтарі, і лише останні п'ять метрів людина пробігла дорогою, залитою електричним сяйвом, під гуркіт автомобілів, літаків та ракет. Фінішну лінію вона перетнула, сподіваючись, що не стане жертвою ядерної катастрофи (*Ейхельберг*). І це за умови, що за останні 20—30 тисячоліть людина зовні майже не змінилася. За обсягом її мозок майже не відрізняється від мозку *кроманьйонця*, хоча його склепіння трохи вище й рівніше, а розмір лобових часток збільшений [44]. Кінь же за цей час змінив три пальці на копито. Важливо, що й мозок нинішніх представників відсталих племен за обсягом і будовою не відрізняється від мозку сучасної людини [46].

Згідно з еволюційним вченням, поява людини могла бути спричинена радикальною зміною умов проживання *передлюдей* — істот, анатомічно схожих на людину, яка змусила їх перейти до якісно нових взаємин з навколишнім світом. Проте деякі вчені стверджують, що в часи появи

передлюдини скільки-небудь істотних змін в кліматі не було. Швидше, цей процес був зумовлений конкуренцією між різними формами деревних антропоїдів, яка спонукала одну з них спуститися в пошуках їжі на землю [52].

За сучасними даними, перехідною формою від тварини до людини був *австралопітек* (від лат. *australis* — південний, гр. *πίθηκος* — мавпа) — прямохідна всеїдна істота, яка жила на півдні Африки *у групуваннями* від трьох з половиною до двох з половиною мільйонів років тому. На відміну від тварин, він міг надавати предметам природи, переважно камінню та кісткам, форми, придатної для використання їх як примітивних знарядь. Цю лінію розвитку продовжила ціла гілка істот, серед яких особливе місце посідає *неандерталець* (від назви долини Neandertal у Німеччині). Цей тип *первісної людини* змінив *пітекантропа* (гр. *πίθηκος* — мавпа, *άνθρωπος* — людина). Він жив близько 100 тисяч років тому в умовах польодовикових тундр півдня Європи. Неандертальці заселяли печери, полювали, використовували вогонь, мали розвинену систему *комунікацій* і складний тип взаємин в *урупованнях*. Згодом, близько 40 тисяч років тому, неандертальців витіснила людина майже сучасної зовнішньої організації — *кроманьйонець* (від назви грота Сго-Магноп у Франції) (мал. 6).

Із появою неандертальців розпочався *антропогенез* — тривалий історичний процес переходу від *первісної (доісторичної) людини* до *люди-*



Мал. 6. Пітекантроп, неандерталець, кроманьйонець (за Д. Ламбертом)

ни сучасної — суб'єкта *суспільно-історичної діяльності*. Відтоді безпосередні стосунки живої істоти з природою дедалі більше поступаються опосередкованим, таким, що здійснюються за допомогою *знарядь* — засобів впливу на природу. Виготовлення, вдосконалення, збереження і передача цих знарядь наступним поколінням означає появу специфічно людської діяльності — *праці*. В процесі праці об'єкти природи за допомогою цих знарядь перетворюються на предмети, що задовольняють *потреби* людини. Праця змінює *первісну людину*: вона переходить до прямоходіння, вдосконалюється її робочий орган — рука, ускладнюється мозок [24]. Так, об'єм головного мозку у *неандертальця* порівняно з *австралопітеком* збільшується у два з половиною рази. Праця поступово набирає вигляду саморушного процесу: нові продукти праці породжують нові *потреби*, а ті, в свою чергу, — нові види *діяльності*. Праця стає способом *життя*, причому якщо спочатку людина працює, щоб жити, то потім живе, щоб працювати [49].

На першому етапі праця *неандертальця* була переважно привласнювальною, а не виробничою. Це полювання, рибальство, збирання їжі, її приготування, для чого застосовувалося близько 60 знарядь, що дістали назву мустьєрських (від печери Le Moustier у Франції). Серед них переважали гострі наконечники, оброблені з трьох країв (використовувалися при виготовленні списів і стріл); скребла однієї сторони з потовщеним робочим ребром (могли бути засобом вичищення шкур); ножі — сколоті частини каменя з гострим лезом і тупою (оббитою) задньою частиною (на неї можна було натискати рукою, наприклад, під час білування туш); зазубрені палиці з пилкоподібним краєм (придатні для обробки дерева); знаряддя з виїмкою (очевидно, для шліфування палиць — списів). Поступово гострий край все тоншає, набуває геометрично правильної форми; вдосконалюється й та частина знаряддя, за яку тримаються рукою [23; 29]. Цікаво, що де б не було знайдено ці знаряддя: в Європі, Азії чи Африці — вони скрізь однакові.

Проте процес виготовлення і вдосконалення знарядь сам по собі ще не є відмінною ознакою — *критерієм людини* [10]. Істотнішу роль у становленні людини відіграє виокремлення кола осіб, які спеціально займаються виготовленням знарядь. Так виникає *розподіл праці*, за якого її учасники виконують різні, хоча й взаємопов'язані функції. При цьому сама праця набуває вигляду *спільної*, виконуваної принаймні вдвох, *діяльності*. Є припущення, що при розподілі праці від самого початку враховували ставеву приналежність *первісної людини*: чоловіки полювали, застосовуючи для цього гострі наконечники, а жінки підтримували вогонь та обробляли туші за допомогою скребел [1]. За іншою теорією, розподіл праці бере початок в *домінуванні* як принципі організації *первісної стільності* [52].

Потреба полювання на тварин, які переважали *первісну людину* в силі і спритності, зумовлює перехід до складнішої форми *розподілу праці* — об'єднаного полювання. Тепер одна група людей вистежує, лякає й заганяє тварину, а інша очікує її там, де вона має пройти. Розподіл праці тут є

свідченням радикального ускладнення *будови діяльності*. Якщо вершиною розвитку діяльності в тваринному світі стало виокремлення в її складі окремих *операцій*, то в діяльності людини з'являється *дія* — сукупність операцій, спрямованих на створюваний предмет [32]. Дією буде і сполохування дичини, і виготовлення *знаряддя*.

На відміну від операцій, які завжди біологічно доцільні (спрямовуються і спонукаються одним і тим самим предметом), дії прямого біологічного значення не мають. Навпаки, вони часто біологічно безглузді, бо, наприклад, замість того, щоб ловити дичину, людина відганяє її від себе. Отже, *дія*, на відміну від *операції*, позбавлена *біологічного* (гр. βίος — життя) *смислу*, адже ні сполохування дичини, ні виготовлення знаряддя самі по собі не пов'язані із задоволенням *біологічних* — таких, що безпосередньо підтримують життя, — *потреб* первісної людини. Свого смислу ці дії набувають лише після того, як тварину буде забито і людина, що їх виконувала, отримає свою частку здобичі й задовольнить якусь свою потребу.

Отже, продукти елементарних форм праці починають опосередковано пов'язуватися з *потребами* первісної людини — через дії інших людей, точніше їхню *спільну діяльність*. Завдяки цьому дія втрачає біологічний смисл, натомість набуваючи *смислу соціального* (лат. socialis — суспільний). Наявність такого смислу забезпечує здійснення *діяльності* за умови розбіжності того, на що вона спрямована (дичина, камінь), і того, що її реально спонукає (корисні властивості здобичі). Така розбіжність є характерною рисою *дії* і може розглядатись як *критерій людини*, бо у тварин функції спонукування і спрямування діяльності злиті.

Із ускладненням взаємин *первісної людини* з навколишнім світом *дії* посідають у діяльності дедалі більше місце. У такий спосіб *антропогенез* переходить в *історіогенез* — розвиток людини як суспільної істоти. Цей шлях знаменується появою якісно вищого рівня *психічного відображення*. З виділенням у будові діяльності *дії* психіка набуває вигляду *первісної свідомості* — образу довколишнього в його стійких, незалежних від *біологічних потреб* первісної людини, властивостях.

Дія об'єктивно потребує від людини передбачення її результату й відображення його зв'язку з майбутнім продуктом *спільної діяльності*. Зрозуміло, що для цього потрібен спеціальний засіб, який би виконував функцію, подібну *знаряддю* [14]. Він має опосередковувати її стосунки з довколишнім і давати можливість виходу за межі ситуації, в якій вона перебуває. Такий засіб виробляється протягом тривалого вдосконалення *комунікації*, в результаті якого з'являється *мовлення*. Спершу це *знаки* — жестові й голосові сигнали певних явищ, необхідні для координації спільних зусиль. Згодом вони трансформуються в систему мовних *значень* — *слів*, що несуть у собі досвід *спільної діяльності*.

Є гіпотеза, за якою звукове мовлення *первісних людей* спочатку адресувалося не від людини до людини, а від людини до тварин [44]. Цікаво, що дитина, як і тварина, відтворює звуки, використовуючи струмінь вдихуваного повітря, тоді як у мовленні дорослого домінують звуки, утворю-

вані струменем видихуваного повітря. Однак фізіологічні механізми продукування звуків у людини і тварин принципово різні. Навіть в антропоїдів м'язові волокна гортані відділені від голосових зв'язок (чим і пояснюються марні спроби навчити мавпу вимовляти хоча б окремі слова). Вони поєднуються лише в людини. Загалом же цей процес забезпечується змінами в скроневій частині кори лівої півкулі головного мозку. Можливо, ці зміни пов'язані з домінуванням правої руки в процесі *праці* (мозкове представництво правої руки розташоване в лівій півкулі). Під час *антропогенезу* вони поглиблюються, успадковуються й тому, напевно, в основу мовлення дитини все ж таки покладені вроджені структури (Хомський, цит. за: [33]).

Значення разом із *соціальним смислом* є складниками *первісної свідомості*. Вони забезпечують відносну незалежність образу від біологічних потреб *первісної людини* та *випереджуюче відображення* результатів *спільної діяльності*. Зміст значень постійно збагачується, охоплюючи об'єкти, безпосередньо не пов'язані з процесом праці. Вони позначають різні прояви людського життя, а згодом стають повноцінним засобом спілкування — багатопланового процесу встановлення і розвитку контактів між людьми. Відповідно розширюється коло усвідомлюваного: воно включає в себе явища природи, дії інших людей, стосунки між ними, стани людини. *Мовні значення* є водночас засобом спілкування й *усвідомлення* людиною навколишнього світу.

Спільна діяльність закладає підвалини *первісного суспільства* — першої в історії людства організації взаємин між людьми, з притаманною йому *своєрідною культурою*. Особливості цієї культури є ключем до розуміння характерних рис *первісної свідомості*. Підставу для цього дають її пам'ятки та прояви в спільностях, ізольованих від сучасної цивілізації [2; 3; 30; 31; 39; 54; 55; 63].

Про наявність такої культури свідчать уже поховання *неандертальців*. Так, в одній з печер було знайдено останки людини, на грудях якої лежала нога бізона, а навкруги було розкладено кременеві знаряддя, велика кількість потрошених кісток тварин, їх черепи. Поховальна яма мала досить чітку форму, позначену камінням, а тіло померлого, як і в багатьох інших випадках, мало позу сплячої людини і було зорієнтовано суворо по лінії схід-захід [1]. На місці стоянок неандертальців знаходять також скульптури з каміння, фігурки тварин і людей з глини та кістки, кістяне намисто, багатоколірний живопис на стінах печер [23; 29]. Ці знахідки дають підставу для припущення, що важливим елементом *первісної культури* були *ритуали* (лат. *ritualis* — обрядовий) — *символічні дії*, які відтворювали певне уявлення людини про дійсність. Очевидно, ритуали, що ними супроводжувалися поховання, пов'язували померлого із силою, приписуваною тваринам, природі взагалі.

Під час ритуалу первісна людина виконувала дію, шляхом якої прагнула встановити зв'язок між собою і природою або, точніше, відновити порушені стосунки з нею. Тому об'єктом психічного відображення в цю-

му випадку є зв'язок людини з природою. Це означає, що в первісному образі його носій — людина і природа злиті. Порушення такого зв'язку, спричинені силами природи, спонукають людину до дій, покликаних його відновити. Новим етапом їх ускладнення є *магії*. З часом магія стає способом первісного життя: «У примітивному суспільстві навряд чи знайдеться хоча б одна людина, яка б на дозвіллі не займалася магією» [63, 64]. Пізніше з'являються чаклуни — члени первісних спільностей, котрі спеціалізуються на магії. *Магічні дії* дуже різноманітні. Наприклад, щоб викликати бажану погоду, чаклуни здійснювали дії, що імітували грім, блискавку, розбризували воду. Існує безліч магії, причому в різних народів вони часто мають схожі форми [55; 63].

Ритуали, магії, їх ускладнення аж до виокремлення в самостійний вид діяльності є підставою для виділення першої — магічної стадії первісної свідомості як відображення єдності людини і природи. Їй притаманні *фаталізм, фетишизм, анімізм, ідея метемпсихозу*.

Очевидно, магічні дії ґрунтуються на *колективних уявленнях* — характерній для *первісної спільності* формі відображення дійсності (*Леві-Брюль* [30], див. [65]). Уявлення про *фетиші, душу* та її властивості вироблені, звичайно, спільними зусиллями у процесі *спільної діяльності*. Ця обставина характеризує первісну свідомість як суто соціальне явище.

У подальшому на ґрунті колективних уявлень з'являються *міфи* (гр. *μῦθος* — слово, сказання), в яких людина передає свої *знання* про дійсність. Процес створення міфів — *міфологія* — мав тривалу історію і досяг свого розквіту у Давній Греції, Давній Індії, державі інків. Він починається з переказів про сили природи — «природних міфів» [55]. При цьому робляться намагання відшукати способи протидії цим силам. Так, ацтеки, описуючи шлях тіні померлого до підземного царства мертвих, вважають небезпечною для неї зустріч із сонцем чи ніччю (за їх уявленнями, сонце там світить тоді, коли на землю лягає ніч). Тому вони кляли біля небіжчика певний предмет, за допомогою якого він «зможе пройти між ними».

Природні міфи можна вважати ознакою появи *міфологічної стадії первісної свідомості*. Тут посередником між *людиною і природою* виступає вже не *дія*, а *образ*. Як наслідок порушується єдність відношення «людина — природа»: тепер самостійним об'єктом свідомості є його другий компонент. Природа видається *людині* всевладною силою, якій вона мусить скорятися, і вона шукає засобів, які боронили б її від неї. Таким засобом є *міф*. Через нього вона прагне пояснити свої стосунки з природою й знайти способи їх налагодження. Згодом *міфологічна свідомість* охоплює дедалі нові аспекти життя, все виразніше характеризуючи особливості первісної свідомості.

Психологію давніх українців, наприклад, характеризує легенда, яка пояснює зв'язок людини з місяцем: вважають, що людина, народжена під час нового місяця, все життя зберігатиме *моложавість і свіжість обличчя, грайливість і веселість*; народжена «на спаді» наслідує похмуру обличчя і буркотливу вдачу [7]. У своїх легендах слов'янські племена найчастіше

пов'язували *душу* з вогнем. Як іскра небесного вогню, душа надає очам блиску, крові — жару, всьому тілу — внутрішнього тепла [4, т. 3].

«Природні» міфи поступаються «релігійним» (лат. religio — побожність) — *віруванням* первісної людини в надприродні сили — духів і богів, до яких вона звертається з проханнями та заклинаннями. Відповідно *колективні уявлення* набувають вигляду *релігійних вірувань* у надприродні сили, що визначають людське *життя*. Ймовірно, що першим шаром таких вірувань був *тотемізм*. Якщо тотемною твариною якогось племені є змія, то перед нею схиляються, її приносять дарунки, в неї просять допомоги. Тотемізм породжує *табу* як заборону шкодити тотемній тварині. Однак табу — це водночас і звуження дії магії, звільнення поведінки від невизначеності, безладності зв'язків між подіями у природі і спільності [48]. Є багато видів табу, але всі вони є аналогом *соціальних норм*: регулюють взаємини між людьми. Так, на островах Тонга (Полінезія) побутує вірування, за яким людина, що доторкнулася до верховного вождя або до його речей, а потім до своєї їжі, помре. Запобігти нещастю можна, торкнувшись до підшви вождя внутрішньою і зовнішньою сторонами обох рук, а потім ополоснути їх водою [63]. Це ж засвідчують і так звані виробничі табу: вони забезпечують рівний доступ всіх членів спільності до здобичі [52]. У цьому зв'язку видається слушною думка, що недотримання табу має своїм наслідком почуття провини [62].

Другим нашаруванням *релігійних вірувань* був *анімізм*. Будь-яке примітивне плем'я мало певну систему уявлень про душу та її властивості, надприродні сили, що чинять людям добро або зло й спонукають їх до жертвоприношення [55]. Так, тасманійці й австралійці пояснювали хвороби і смерть дією злих духів, які підкрадаються до своєї жертви ззаду і б'ють її палицею по потилиці. Караїби на могилі вождя приносили в жертву невільників, а гвінейські негри під час похорону знатної людини вбивали його дружин, клали в труну кращий одяг і коштовності. Помітним етапом розвитку релігійних вірувань стало *ідолопоклонство* (гр. εἰδωλον — образ, подоба), яке, напевно, зародилося з *фетишизму*. *Первісна людина* дивилася на ідола, функцію якого спочатку найчастіше виконував камінь певної форми, як на вмістилище *всесильного духу*. Згодом ідолами стають статуї (від лат. statuo — встановлюю), й вони все більше нагадують фігури людей. Давні *українці*, наприклад, поклонялися фігурам з дерева, кожна з яких уособлювала якусь природну або надприродну стихію [41].

Тотемізм, анімізм, ідолопоклонство — ознаки *релігійної стадії первісної свідомості*. *Віруваннями* та поклонінням *первісна людина* відає шану надприродній силі, перед якою відчуває безпорадність. *Природа* наділяється надзвичайними властивостями, які знецінюють *життя*. Вона протистоїть людині, тому, щоб задобрити її, треба принести жертву. Відношення «людина — природа» береться тут у повному обсязі, а не частково, як це мало місце на попередніх стадіях. Це передумова кроку в напрямку до виокремлення *людини* як самостійного об'єкта *свідомості*. Проте його буде зроблено вже на наступних етапах історичного розвитку.

Отже, аналіз *первісної культури* свідчить, що *первісна свідомість* виявляє свої характерні риси, виникаючи і функціонуючи в межах опосередкованого елементарною працею відношення «людина—природа» (табл. 10).

На її першій, *магічній стадії* усвідомлюється лише зв'язок між компонентами цього відношення, які в *образі* є злитими. При цьому сам образ невіддільний від дії — *магії*: в ній він формується й через неї виявляється. Об'єктом усвідомлення другої, *міфологічної стадії* є *природа*. Тут образ отримує відносну незалежність від дії, виступаючи у вигляді словесно оформленого *міфу*. Третя — *релігійна стадія* бере назване відношення в сукупності його компонентів, але *людина* і *природа* усвідомлюються як сутності, що протистоять одна одній. Їх поєднання здійснюється за рахунок *релігійних вірувань* та спеціальних дій — *ідолопоклонства*. Відповідно, образ людини і природи дедалі більше диференціюється, збагачується, хоча й залишається суто соціальним, обмеженим елементарними формами стосунків первісної людини з природою, явищем.

Цей тривалий історичний процес зумовлений розвитком змісту *значень*, носієм яких є *магічні дії, міфи, релігійні вірування*. Поступово вони узагальнюються, стають *поняттями* — повноцінним виразником *ідеального*. Це остаточно порушує злитість в образі *людини і природи* й виводить *свідомість* на нову стадію розвитку — *стадію свідомості сучасної людини*. На цій стадії *людина* в образі все більше віддаляється від *природи*, ставиться в центр Всесвіту і, нарешті, пов'язується з дією космічних сил [11; 56; 68].

Первісна свідомість і відповідний їй *світогляд* спричинили *міфологічний етап історії психології* — перші спроби людської думки збагнути сутність *психіки*. *Вчинковий принцип тлумачення історії психології* пояснює ці спроби акцентуванням на *ситуативному компоненті вчинку* [48]. Людина усвідомлює довколишнє і саму себе, надаючи певного значення ситуації, в якій живе. Відповідно, її свідомість залежить від ситуації (відношення «людина — природа») і ґрунтується на значеннях. Отже, процеси виникнення свідомості й історичного становлення вчинку

Таблиця 10. Стадії розвитку первісної свідомості

Діяльність	Стадії	Форма	Зміст	Об'єкт
Ритуали. Магії	Магічна	Колективні уявлення	Фетишизм Анімізм. Ідея метемпсихозу	Відношення «людина — природа» в цілому
Міфологія	Міфологічна	Природні міфи Релігійні міфи	Відособлення образу від дії	Акцент на другому компоненті відношення «людина — природа»
Ідолопоклонство	Релігійна	Релігійні вірування	Тотемізм. Табу	Акцент на першому компоненті відношення «людина — природа»

взаємопов'язані. Такий взаємозв'язок простежується й на *стадії свідомості сучасної людини*, де свідомість є регулятором *вчинку*, зняряддя *особистості*. Проте це вже якісно інший *рівень життя*.

* * *

Розвиток психіки у філогенезі — це перехід від нижчих її стадій до вищих, дедалі повніше *відображення* дійсності й адекватніші *форми поведінки*. Його основою є ускладнення *діяльності* живої істоти, радикальним моментом якого є поява *спільної діяльності*. Вона породжує форми *суспільного життя*, стає *критерієм людини*, докорінно змінює *психіку*, *олюднює світ*.

Освоюючи світ, дитина одночасно оволодіває закодованим у *значеннях* суспільно-історичним досвідом. У такий спосіб історіогенез психіки переходить в її *онтогенез* (див. тему 5).

▼ Питання для самостійної роботи

- Еволюція і психіка.
[9, 12, 3—104; 14, 6—163; 16, 103—129; 17, 162—213; 23; 29; 32, 96—279; 33, 384—394; 36, 33—35; 49, 146—156; 51; 60, 3—65, 271—273; 67, 62—68]
- Психіка, поведінка, нервова система.
[15, 103—129; 27, 94—162; 32, 184—214; 36, 33—76; 37, 156—207; 38, 225—235; 46; 49, 116—120; 51; 60, 3—65; 67, 62—68; 69, 337—348]
- Проблема інстинктивної поведінки.
[12, 110—143; 16, 103—109; 17, 162—189; 25, 55—70; 26, 56—64; 32, 184—199; 36, 46—55; 37, 321—342; 38, 32—40; 49, 121—127; 53]
- Психологічні механізми наочіння у тварин.
[5, 146—180; 17, 162—188; 26, 64—75; 32, 184—222; 35; 36, 61—67; 37, 280—319; 38, 257—287; 49, 127—138; 51; 64, 595—644; 69, 318—348]
- Проблема інтелектуальної поведінки тварин.
[13; 17, 169—175; 20, 171—180; 21; 25; 27; 32, 206—214; 36, 67—76; 37, 460—483; 49, 127—140; 60, 3—65; 61; 66, 228—249; 69, 261—277]
- Природа та закономірності функціонування угруповань.
[5; 20, 171—180; 25, 76—111; 32, 219—222; 37, 440—459; 38, 288—332; 67, 68—75; 69, 455—481]
- Від первісної людини до Homo sapiens.
[1, 77—286; 8; 10; 11, 13—26; 15; 23; 24; 26, 132—149; 28; 29; 44; 47; 52; 56]
- Первісна культура і первісна психологія.
[1, 129—286; 2, 61—99; 3; 4; 10; 24; 26, 132—264; 28; 39; 44; 48, 90—327; 54; 55; 62; 63; 65, 247—256]
- Проблема виникнення свідомості.
[1, 225—286; 2, 13—60; 23; 26, 150—288; 28, 246—256; 32, 222—256; 36, 77—92; 44; 48, 96—158; 49, 156—175; 56, 133—186; 65, 237—256]
- Первісна свідомість українців.
[4; 7; 36; 48, 150—157; 70]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Алексеев В. П. Становление человечества. — М.: Политиздат, 1984. — 462 с.
- Анисимов А. Ф. Исторические особенности первобытного мышления. — Л.: Наука, 1971. — 137 с.
- Арсеньев В. Р. Звери-боги-люди. — М.: Политиздат, 1991. — 160 с.

4. *Афанасьев А.* Поэтическое воззрение славян на природу: В 3 т. — М.: Индрик, 1994. — Т. 1. — 800 с.; Т. 2. — 784 с.; Т. 3. — 840 с.
5. *Баскин Л. М.* Этология стадных животных. — М.: Знание, 1986. — 190 с.
6. *Бейкер С.* Камень преткновения. Верна ли теория эволюции?: Пер. с англ. — М.: Протестант, 1992. — 32 с.
7. *Булдшев Г.* Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. — К.: Довіра, 1992. — 414 с.
8. *Бунак В. В.* Род Ното, его возникновение и последующая эволюция. — М.: Наука, 1980. — 327 с.
9. *Вагнер В. А.* Возникновение и развитие психических способностей. — Л., 1925 — 1929. — Вып. 1—9.
10. *Веркор* Люди или животные?: Пер. с фр. — М.: Изд-во иностр. лит., 1957. — 227 с.
11. *Вернадский В. И.* Научная мысль как планетарное явление. — М.: Наука, 1991. — 271 с.
12. *Виллюас В. К.* Психологические механизмы биологической мотивации. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 207 с.
13. *Войтонис Н. Ю.* Предыстория интеллекта. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. — 271 с.
14. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — С. 6—163.
15. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.
16. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 103—129.
17. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 1966. — 334 с.
18. *Гуддол Дж.* Шимпанзе в природе: поведение. — М.: Мир, 1992. — 670 с.
19. *Дарвин Ч.* Происхождение видов путем естественного отбора: Пер. с англ. — СПб.: Наука, 1991. — 539 с.
20. *Даррелл Дж.* Гончие бафута: Пер. с англ. — К., 1992. — 270 с.
21. *Дембовский Я.* Психология обезьян: Пер. с пол. — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — 329 с.
22. *Дьюсберн Д.* Поведение животных: Сравнительные аспекты: Пер. с англ. — М.: Мир, 1981. — 479 с.
23. *Елинек Я.* Большой иллюстрированный атлас первобытного человека. — 2-е изд. — Прага: Артия, 1983. — 559 с.
24. *Енгельс Ф.* Роль праці в процесі перетворення мавпи в людину // *Маркс К., Енгельс Ф.* Твори. — 2-ге вид. — К.: Політвидав України, 1965. — Т. 20. — С. 453—465.
25. *Жданов Д. А.* У истоков мышления. — М.: Политиздат, 1969. — 144 с.
26. *Кликс Ф.* Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого мышления: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 301 с.
27. *Крушинский Л. В.* Биологические основы рассудочной деятельности: Эволюционный и физиолого-генетические аспекты поведения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — 271 с. (2-ге вид. — 1986 р.).
28. *Ладыгина-Котс Н. Н.* Развитие психики в процессе эволюции организмов. — М.: Сов. наука, 1958. — 328 с.
29. *Ламберт Д.* Доисторический человек: Кембриджский путеводитель: Пер. с англ. — Л.: Недра, 1991. — 256 с.
30. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении: Пер. с фр. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
31. *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление: Пер. с фр. — М.: Республика, 1994. — 384 с.
32. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 96—279.
33. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 384—394.
34. *Лоренц К.* Год серого гуся: Пер. с нем. — М.: Мир, 1984. — 191 с.
35. *Лоренц К.* Человек находит друга: Пер. с англ. — М.: Мир, 1971. — 168 с.
36. *Лурия А. Р.* Эволюционное введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 33—92.
37. *Мак-Фарленд Д.* Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция: Пер. с англ. — М.: Мир, 1988. — 520 с.

38. Меннинг О. Поведение животных: Вводный курс: Пер. с англ. — М.: Мир, 1982. — 360 с.
39. Мид М. Культура и мир детства // Избр. произведения: Пер. с англ. — М.: Наука, 1988. — 420 с.
40. О чем умолчал ваш учебник: Правда и вымысел в теории эволюции / Сост. Д. А. Кузнецов. — М.: Протестант, 1992. — 63 с.
41. Обряды и верования древнего населения Украины / Под ред. В. М. Зубаря. — К.: Наук. думка, 1990. — 136 с.
42. Опарин А. И. Материя — жизнь — интеллект. — М.: Наука, 1977. — 207 с.
43. Павлов И. П. Мозг и психика // Избр. психол. тр. — М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 320 с.
44. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). — М.: Мысль, 1971. — 486 с.
45. Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анциферова. — М.: Наука, 1978. — 368 с.
46. Рогинский Г. З. Развитие мозга и психики. — Л.: Книжиздат, 1948. — 237 с.
47. Рогинский Я. Я. Проблемы антропогенеза. — 2-е изд., доп. — М.: Высш. шк., 1977. — 263 с.
48. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1983. — 415 с.
49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 106—190.
50. Северцов А. Н. Главные направления эволюционного процесса. — 3-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. — 201 с.
51. Северцов А. Н. Эволюция и психика // Психол. журн. — 1982. — Т.3, № 4. — С. 149—159.
52. Семенов Ю. И. На заре человеческой истории. — М.: Мысль, 1989. — 319 с.
53. Слоним А. Д. Инстинкт. Загадки врожденного поведения организмов. — Л.: Наука, 1967. — 160 с.
54. Стингл М. Государство инков. Слава и смерть «Сыновей Солнца»: Пер. с чеш. — М.: Прогресс, 1986. — 271 с.
55. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
56. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Преджизнь; Жизнь; Мысль; Сверхжизнь: Пер. с фр. — М.: Наука, 1987. — 240 с.
57. Тиберген Н. Поведение животных: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Мир, 1985. — 191 с.
58. Тих Н. А. Предыстория общества: Сравнительно-психологическое исследование. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. — 270 с.
59. Трошихина Ю. Г. Филонтогенез функции памяти. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. — 191 с.
60. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 283 с.
61. Фишель В. Думают ли животные?: Пер. с нем. — М.: Мир, 1973. — 159 с.
62. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2 кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн.1. — С. 193—350.
63. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
64. Хайнд Р. Поведение животных: Синтез этологии и сравнительной психологии: Пер. с англ. — М.: Мир, 1975. — 855 с.
65. Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х — середина 30-х годов XX века) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 17—82, 102—120.
66. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 228—249.
67. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 62—75.
68. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. — 2-е изд. — М.: Мысль, 1976. — 367 с.
69. Шовен Р. Поведение животных: Пер. с фр. — М.: Мир, 1972. — 487 с.
70. Шостак В. Дохристиянські вірування українського народу // Рідна шк. — 1997. — № 12. — С. 23—57.

Тема 5. ОНТОГЕНЕЗ ПСИХІКИ

Світову психологію розвитку характеризує практично неосяжний *емпіричний матеріал*: П. М. Бакстер у своєму «рефераті рефератів» [108] наводить 37 присвячених їй оглядів (лише англomовних і тільки починаючи з 1970 р.). Серед них, наприклад, реферат І. С. Хірш — майже 1000 досліджень, причому лише *раннього дитинства*. Виходить спеціалізована наукова періодика, є енциклопедії й багатотомні посібники, де описуються психологічні особливості певного *віку*. Про розвій відповідних українських і російських наукових праць свідчить бібліографія до цієї теми.

Теорій психічного розвитку також дуже багато — понад 20¹. О. О. Мітькін з цього приводу іронізує: «Якщо вважати, що всі названі теорії претендують на пізнання істини, то на будь-яку з них припадає лише мала їх частка» [52, 4].

Проте такий стан психології розвитку є закономірним. Недарма ж *історія психології* засвідчує, з одного боку, марність спроб побудувати якусь «одну» науку, а з іншого — співіснування її різних *напрямків*. Звичайно, на кожну з теорій припадає якась «частка істини», проте навіть у своїй сукупності вони не зможуть дати абсолютного і вичерпного знання про сухічний розвиток. Вони завжди будуть відносними щодо *методології* того напрямку, в межах якого сформувалися. Та все ж це буде крок до «істини», заради якої людина й здійснює процес *самопізнання*.

З позицій *системно-діяльнісного підходу* завданням аналізу *емпіричного матеріалу психології розвитку* слугуватиме схема, наведена у табл. 11. Це продовження *порівневого аналізу психіки*, який у цьому разі застосовується до *проблеми її онтогенезу*.

У процесі розв'язання цієї проблеми здійснено чимало спроб описати логіку переходу від одного *віку* до іншого — створити *періодизацію психічного розвитку* [12; 20; 21; 44; 59; 65; 77; 91; 102; 105]. Проте у зв'язку з відсутністю загальноприйнятих *психологічних критеріїв* розвитку серед них немає такої, яка б не дискутувалася і приймалася беззастережно².

¹ Серед них всесвітньо відомими стали теорії Ж. Піаже [59], Л. Колберга (див.: [12]), Б. Скіннера (див.: [56]), А. Бандури (див.: [56]), Л. С. Виготського [21], З. Фрейда [91], Е. Еріксона [105].

² Тому педагогічна практика користується періодизацією, що ґрунтується на *соціальних критеріях*, які відбивають зміни місця дитини в системі суспільних відносин. Вона орієнтується на *вік немовляти* (до року), *раннє дитинство* (1—3 роки), *дошкільне дитинство* (4—6 років), *молодший шкільний вік* (6—9 років), *середній шкільний, або підлітковий* (10—14 років), *старший шкільний, або ранній юнацький вік* (15—17 років). Після шкільного віку критерії ще мінливіші. Тому з певною мірою умовності вік можна поділити на *молодість, середній вік (зрілість), літній вік і старість*.

Таблиця 11. Схема системно-діяльнісного аналізу психічного розвитку в онтогенезі

Орієнтири						Об'єкт аналізу
Рівень життя	Відношення	Домінуюча функція психіки	Детермінація	Активність	Процес розвитку	
Організм	«Мозок — психіка»	Пізнавальна	Біологічна	Поведінка	Дозрівання	Емпіричний матеріал психології розвитку — характеристика конкретного віку
Індивід	«Людина — суспільство»	Регулятивна	Соціальна	Діяльність	Освоєння	
Особистість	«Людина — світ»	Інструментальна	Психологічна	Вчинок	Творчість	

Такий стан проблеми може бути наслідком ігнорування дослідниками *рівня життя*, на якому функціонує, розвиваючись, психіка. Це знецінює спроби створення періодизації, спільної для всіх рівнів, і є додатковою підставою доцільності застосування системно-діяльнісного аналізу психічного розвитку.

5.1. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК НА РІВНІ ОРГАНІЗМУ

Психічне на рівні організму виступає у вигляді *психофізіологічних систем* — утворень, що виконують *функції психіки*, які виникають на основі *фізіологічного: функціональних блоків мозку та функціональних систем організму* (див. 3.1).

Дослідження онтогенезу як фізіологічних, так і психофізіологічних систем свідчать, що спільним принципом їх становлення є *гетерохронність* (від гр. *ἕτερος* — інший, *χρόνος* — час) — випередження або відставання однієї щодо іншої в часі. Проте відбувається це по-різному. Онтогенез *фізіологічних систем* має характер генетично зумовленого *дозрівання, психофізіологічних — розвитку* з притаманними йому закономірностями. Судити про перші можна на підставі аналізу *електроенцефалограм* — малюнків біоелектричної активності *мозку*, що реєструються за допомогою технічних пристроїв. Другі вивчаються із застосуванням *експериментальних методів психології*.

Електроенцефалограма мозку дітей різного віку засвідчує поступове й водночас швидке дозрівання *блоку тонуся кори*, нервові структури якого вже з перших днів життя *немовляти* визначають зміну співвідношення сну і неспання на користь останнього. В свою чергу, активність цих структур сприяє дозріванню *блоку прийому, переробки і збереження інформації*, яке також відбувається досить швидко. Вже наприкінці першого року життя електроенцефалограми проєкційних та задніх асоціативних ділянок *кори*, що відповідають за *зорове сприймання*, набувають розгорнутого вигляду (*Фарбер, Дубровинська*, див.: [48]). У п'ятирічному віці

біоелектрична активність перших наближається до характеристик такої активності у дорослої людини, а в 11—12 років набуває досконалого вигляду у відповідь на складні стимули. Задні асоціативні ділянки у віці 3—4-х років залучаються до дії інших кіркових зон, у тому числі проєкційних, а у 5—6 уже відіграють спеціалізовану роль у сприйманні: якщо проєкційна кора обслуговує *операцію* виділення контрасту, то задні асоціативні ділянки — аналіз складно організованого зорового стимулу. Цікаво, що після 9—10-річного віку час обробки таких стимулів подовжується, а потім знову скорочується.

Дозрівання цього блоку виявляється у поступальному розвитку *пізнавальної функції психіки*. Так, першою серед психофізіологічних систем з'являються *відчуття*. За допомогою зору немовля відчуває контраст світла й тіні, слуху — звуки, дотику — вологість, температуру, «ключові подразники» (груди матері). *Інтероцептивні відчуття*, що йдуть від внутрішніх органів, сигналізують йому про стан організму. Проте немовлята здатні також до елементарного *зорового сприймання*: у 16 тижнів вони починають сприймати цілісні конфігурації [8]; у 2—3 місяці вже відрізняють одне обличчя від іншого, концентруючи погляд на очах і роті людини [76].

Ці дані є свідченням того, що *психіка*, принаймні в своїх елементарних проявах, є *вродженим*, а не набутим явищем. При цьому її матеріальним носієм є *аналізатори*, серед яких найраніше дозріває *руховий*. Рухи очей, наприклад, координуються вже на четвертому тижні життя [27]. Але й аналіз слабокоординованих рухів очей немовляти показав, що вже у віці від 7 до 23 днів у ситуації вибору воно надає перевагу лицеподібним стимулам [7]. Між лицеподібним стимулом і обличчям матері воно вибирає останнє.

З формуванням зв'язку «рука — око» дитина поступово тягнеться до предмета руками, обмацує його, нерідко залучаючи до цього й рот. Це закономірне явище: *рухи* руки, що обмацує предмет, очей, які оглядають його контур, гортані, що відтворює звуки, є необхідною умовою *сприймання* — побудови *перцептивного образу*. Знерухоміле в умовах експерименту око не здатне бачити. Тобто підтверджуються уявлення, що йдуть від *І. М. Сеченова*, про *сприймання* як *перцептивну дію* — структурну одиницю *сприймання*, за допомогою якої формується відповідний образ. Удосконалення таких дій супроводжується скороченням рухових компонентів та формуванням *сенсорних еталонів* — внутрішніх мірок, за допомогою яких дитина віком 5—6 років практично одномоментно сприймає предмети, що її оточують.

Це стає можливим з *дозріванням* моторної зони кори, що також починається у віці *немовляти*. Про роль і природу такого дозрівання свідчить дослідження виникнення *навичок* ходіння у дітей індіанців культури Хопі, які за традицією прив'язують немовля до дошки, роблячи його нерухомим [8]. У цьому випадку діти починають ходити у 15 місяців — як і діти, які мають змогу вільного пересування.

Уже на третьому місяці життя діти розрізняють накладені одна на одну фігури. Досить рано виявляється й така складна *властивість сприймання*, як *константність* — відносна незалежність *перцептивного образу* від умов сприймання. Так, уже 11-місячні діти з двох коробок правильно вибирали більшу, хоча їх встановлювали таким чином, щоб зображення більшої на сітківці очей було меншим. Загалом же показники константності помітно зростають від 3—4 до 6—7 років, після чого настає відносна стабілізація (*Кудрявцева*, див.: [3]).

З 9—11-річного віку дедалі помітнішу роль у сприйманні починають відігравати структури *блоку програмування, регуляції і контролю діяльності*. Зокрема, на 4—5 році життя вони вже «відповідають» на прохання до дитини подивитись на якийсь об'єкт, з 9—10 до 14—15 років такі відповіді стають повними (*Фарбер, Дубровинська*, див.: [48]). Саме на цей час припадає радикальна перебудова *сприймання*, що саме у *підлітковому віці* стає довільним процесом [21].

Закономірно дозрівають і *фізіологічні системи*, що відповідають за *пам'ять* [25] та *мислення* [60]. Психологічні ж дослідження [18; 19; 21; 42, т.1; 58; 59; 102; 103] висвітлюють особливості розвитку цих — вже *психофізіологічних систем*, що, як і *відчуття* та *сприймання*, виконують *пізнавальну функцію психіки* — за допомогою певних фізіологічних систем будують *образ світу* різної складності і повноти, що опосередковує життєво важливі зв'язки дитини з довколишнім.

Фізіологічні механізми *регулятивної функції психіки* також *дозрівають*. Уже з 3—4-місячного віку зростає спонтанна активність *кори мозку*, що супроводжує процес зосередження дитини (*Фарбер, Дубровинська*, див.: [48]). Вона виникає у 6—7 років, коли дитина перебуває в стані *уваги*. У *молодшого школяра* набуває вже розгорнутої форми, хоча ще поступається показникам спонтанної активності дорослого. Якісні зміни настають у дітей 9—10 років, коли така активність починає блокуватися *лобовими частками*, причому переважно з боку *лівої півкулі*. Після 11—12 років вона знову зростає, а з кінця *підліткового віку* зменшується. Йдеться про фізіологічні механізми *уваги*. За даними психологічних досліджень, це психічне явище бере початок з *орієнтовної реакції* на нові стимули [88]. У віці 2—3 місяців це *рухи* очей, голови, рук у бік діючого подразника, які стають компонентом *комплексу пошвавлення* — специфічної реакції (спочатку фіксація погляду, потім рухи кінцівок, вокалізація) на дорослого [43; 44; 49; 103; 104]. Тривалий час *увага* є *мимовільною*: дитина поступово оволодіває своєю увагою, застосовуючи засоби, які отримує від дорослого [21]. *Довільною*, тобто свідомо регульованою, вона стає аж у *молодшого школяра*, а *післядовільною* — такою, що виникає на ґрунті зацікавленості, — ще пізніше [28]. У *підлітковому віці* під впливом інтенсивних органічних змін *увага* знову стає *нестійкою* (*Ніколенко, Проколієнко*, див.: [18]; *Кон* [39]). Проте за умови правильної організації навчання рівень її довільності поновлюється, а надалі зростає.

Про фізіологічні механізми психофізіологічних систем, які виконують *інструментальну функцію*, дає підстави судити вікова динаміка однієї з провідних характеристик *електроенцефалограми* — *альфа-ритму* (ритму з частотою 8—13 Гц), загальний малюнок якої у однієї й тієї самої людини від 15—16 до 60 років практично не змінюється (*Василевський* та ін., див.: [48]). Від 7 до 16 років альфа-ритм послідовно проходить три фази: стабільну (7—10 років), нестабільну (10—12) і знову стабільну (12—16 років). Наприкінці останньої він наближається до характеристик альфа-ритму дорослої людини (*Ковальова*, див.: [35]). Нестабільна фаза припадає на *підлітковий вік*. У цей період швидко росте тіло, відбувається інтенсивне становлення серцево-судинної і нервової систем, залоз внутрішньої секреції, статева дозрівання. У дівчат такі зміни настають у середньому на два роки раніше, ніж у хлопців.

Це критичний період у дозріванні морфологічних систем організму, під час якого відбувається їх фактична перебудова [46; 76]. Тому не випадково, що саме на нього припадають порушення соматичного (*Крилов*, див.: [35]) і психічного [45] здоров'я.

Психологічно цей вік характеризується багатьма особливостями, які охоплюють усі рівні й аспекти психічного розвитку. Серед них ускладнення *спілкування* з дорослими, *емоційна нестабільність*, неадекватна *самооцінка*, знижений рівень *самоконтролю* тощо (див. п. 5.2). Щодо *рівня організму*, то його яскраво характеризують *типи акцентуації*, які полягають у надмірній вираженості *поведінкових реакцій підліткового віку* (див. тому 6).

Таким чином, дослідження свідчать, що *психічний розвиток на рівні організму* відбувається в межах певної *функції психіки* і ґрунтується на механізмах *дозрівання відповідних фізіологічних систем*.

Останні об'єднуються в *функціональні системи організму*, онтогенез яких має вигляд *системогенезу* — закономірного дозрівання ембріональних (від гр. εἶβροον — зародок) процесів. Уже ембріон масою 520 г має «готову» систему смоктання: випиває суворо визначену кількість молока — 8 кубиків (*немовля* — 100) [4]. Дозрівання *нервової системи* починається ще із *зиготи* — заплідненої статевої клітини і триває до зрілості (*Ата-Мурадова*, див.: [84]). При цьому швидкість поділу таких клітин і збільшення маси нервової системи у кілька разів перевершує швидкість росту інших тканин ембріона. Якщо функціональні системи, що виникають на початку системогенезу, перебувають під повним генетичним контролем, то ті, що з'являються пізніше, складаються під впливом *зворотної аферентації* (*Аджимолаєв*, див.: [93]). Серед функціональних систем першою вгасає статевая, останньою — та, що відповідає за забезпечення постійності внутрішнього середовища організму (гомеостаз).

Важливо, що онтогенез *психофізіологічних систем* загалом має аналогічні тенденції [1—3; 70; 71]. Їх оптимальний стан припадає на період між 18—20 роками. Відносно нього, наприклад, *мислення* 30-річної людини становить у середньому 96%, 40-річної — 87, 50-річної — 80, 60-річ-

ної — 75%. Потім настає стабілізація таких систем, а з 33—35 років починається їх поступове вгасання. Це стосується, насамперед, *моторного* (рухового) *научіння*, яке ефективно в дитинстві, проте малоефективне в середньому і неефективне в *літньому віці*. *Константність сприймання*, *словесно-логічне мислення* з віком можуть не зазнати інволюції. Має місце також неоднаковий темп розвитку психофізіологічних систем у жінок і чоловіків: на початку онтогенезу в перших він вищий. Це ж стосується і дозрівання мозку.

Протягом розвитку психофізіологічні системи об'єднуються в міжсистемні структури, що також розвиваються *гетерохронно*: кожна має свої, які не збігаються з іншими, періоди підвищення, стабілізації і зниження рівня функціонування. Відбувається це за рахунок процесів інтеграції і диференціації: перші інтенсивно відбуваються у віці 18—29, другі — у 30—35 років. Між іншим, це свідчить, що психічний розвиток не вичерпується процесом диференціації [99; 100].

Процес дозрівання перебуває під генетичним контролем. На це вказує явище *функціональної асиметрії*. Наприклад, у дітей *сприймання* супроводжується домінуванням *правої півкулі*, у дорослих — *лівої*; команда «увага» у віці 7—8 років активізує структури правої, а у 9—11 — уже лівої півкулі (*Фарбер, Дубровинська*, див.: [48]). Мінімальна асиметрія спостерігається в *ранньому віці*, в період від 3-х до 6-ти років вона посилюється, в 7—8 послаблюється, а з 9-ти років знову зростає (*Айрапетянц* та ін., див.: [35]). У цьому віці навіть тяжке ушкодження лівої півкулі не призводить до розладів *мовлення*, тоді як дорослі його втрачають. Це радше свідчить про гнучкість молодого мозку, ніж про прижиттєве становлення функціональної асиметрії: вже в *немовляти* ліва півкуля активніше реагує на звук, ніж права. Зміщення асиметрії в бік відносного переважання лівої півкулі стає помітнішим наприкінці *підліткового віку* і зростає під впливом навчання у школі [10].

На природу дозрівання проливають світло також дослідження, проведені на *монозиготних* (від гр. *ζυωτός* — з'єднаний в пару) *близнюках* — братах або сестрах з ідентичною спадковістю (*генотипом*). Виявлено майже однаковий малюнок їх *альфа-ритму*, тоді як у *дизиготних* (неідентичних) *близнюків* він не збігається (*Мешкова*, див.: [74]). При цьому найбільша подібність спостерігається у групах дітей 13—15 і 16—18 років; у групах 7—9, 10—12 і 19—21 рік вона зменшується. Чіткіше це явище простежується на *електроенцефалограмі правої півкулі*, що, як і попередні дані, свідчить про генетичну зумовленість дозрівання. *Ліва півкуля* значно більше, ніж права, відбиває процеси прижиттєвого становлення психічних явищ. Про це ж свідчать і дані щодо зростання ролі негенетичних чинників в онтогенезі *мислення* монозиготних близнюків (*Тализіна* та ін., див.: [83]). Щоправда, є й відомості про те, що внесок генотипу в *інтелект* з віком збільшується [30].

Загалом же можна говорити про біологічну (як генетичну, так і негенетичну) детермінацію процесів *дозрівання*. Прикладом тут може бути їх

прискорення — *фізична і психічна акселерація* (від лат. *acceleratio*). Доведено, що зв'язок між цими двома аспектами акселерації має місце лише до дворічного віку; починаючи з 6-ти років остання перебуває під соціальним контролем (*Штейнборн, Мейер-Пробст*, див.: [35]). Психічні акселерати з *раннього дитинства* мають кращі за інших умови життя, характеризуються високою працездатністю і концентрацією *уваги*, здатністю до *спілкування*, адекватною оцінкою ситуації, в якій перебувають, *емоційною стабільністю*, чутливістю до виховних впливів. Тобто *розвиток* на цьому рівні, на відміну від *дозрівання*, окрім біологічної, має, поперше, соціальну детермінацію і, по-друге, власну логіку.

Отже, *дозрівання* відбувається за рахунок різнорідних і багаторівневих *фізіологічних систем*. Одні з них формуються ще в *зиготі*, інші — у віці немовляти, а їх розгортання нерідко триває аж до старості. Проте *гетерохронність* дозрівання, вплив на нього негенетичних чинників не дають змоги створити його чіткої періодизації. Ще менше підстав для періодизації *психофізіологічних систем*, які хоча й ґрунтуються на дозріванні, проте мають власні закономірності *розвитку*. Останні знайшли пояснення в *культурно-історичній теорії психіки Л. С. Виготського*. У цьому зв'язку висвітлені вище результати електроенцефалографічних досліджень процесу *дозрівання* не є випадковими: вони вказують на головні моменти перебудови «*натуральних*» систем.

Відповідно до концепції, описані вище зміни, які характеризують *психічний розвиток на рівні організму*, мають свій *натуральний і культурний періоди*. Перший ґрунтується на механізмах *дозрівання* (але до них не зводиться), а другий — на закономірностях *розвитку*, становлення якого проходить *соціальну і власне психологічну стадії*. Відтак, можна сказати, що *культурні функції* складаються у процесі *соціалізації* — освоєння дитиною суспільного досвіду, формування її стосунків зі світом. *Дозрівання*, таким чином, є передумовою психічного розвитку на рівні організму, або ж, точніше, підґрунтям *натуральних функцій*. Отже, дозрівання і соціалізація є чинниками психічного розвитку, і кожен з них визначає своєрідність його різних періодів.

Взаємовідношення *дозрівання і соціалізації* становить зміст *проблеми біологічного і соціального у психічному розвитку* (*Брушлінський*, див.: [84]; *Костюк* [40]; *Сергієнко* [76]; *Фельдштейн* [86]). Однак незважаючи на те, як розв'язується ця проблема в різних *теоріях психічного розвитку* в онтогенезі, слід визнати, що вона стосується лише *рівня організму*.

Аналіз психічного розвитку на рівні організму свідчить, що під впливом *діяльності дитини* він дедалі більше *опосередковується* продуктами її взаємодії з довкіллям. У свою чергу, *психіка* дедалі більше опосередковує *життя* дитини. Ця *фундаментальна закономірність психічного розвитку* стає очевиднішою на вищих *рівнях життя*.

5.2. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК НА РІВНІ ІНДИВІДА

Психічне на рівні індивіда є явищем, онтогенез якого зумовлений освоєнням дитиною культури (див. 3.2). Серед значної кількості теорій, що простежують цей процес, системно-діяльнісному підходу до аналізу психічного розвитку на цьому рівні відповідає схема періодизації психічного розвитку в дитячому віці, запропонована Д. Б. Ельконіним [102; 103] (табл. 12).

Схему побудовано на виділенні двох систем стосунків, через які дитина освоює культуру: «дитина — суспільний дорослий» і «дитина — суспільний продукт»¹. При цьому освоєння має вигляд сукупності діяльностей, одна з яких у певні проміжки життя стає провідною — реалізує характерний тип ставлення дитини до дорослих або до речей. У першому випадку провідними послідовно виступають: безпосередньо-емоційне спілкування, сюжетно-рольова гра, інтимно-особистісне спілкування, у другому — предметно-маніпуляційна діяльність, навчальна діяльність, навчально-професійна діяльність. Відповідно, психічний розвиток іде двома лініями, що перехрещуються: лінією освоєння суспільних норм та лінією освоєння операцій з речами. Перша веде до формування сфери потреб та мотивів дитини (П—М), друга — її операційно-технічних можливостей (О—Т) — здібностей, інтелекту. У будь-якому разі те нове, що з'являється в онтогенезі, є психічним новоутворенням.

Поява і функціонування провідної діяльності є психологічним критерієм виокремлення фази психічного розвитку; поглиблення суперечностей

Таблиця 12. Схема періодизації психічного розвитку в дитячому віці (за Д. Б. Ельконіним)

Критерії періодизації	Характеристика віку											
	П—М		О—Т		П—М		О—Т		П—М		О—Т	
Сфера розвитку	П—М		О—Т		П—М		О—Т		П—М		О—Т	
Криза розвитку	Новонародженого		1-го року		3-х років		7-ми років		11—12-ти років		15-ти років	
Епоха розвитку	Раннє дитинство				Дитинство				Отроцтво			
Період розвитку	Немовляти		Ранній вік		Дошкільний вік		Молодший шкільний вік		Підлітковий вік		Рання юність	
Фаза розвитку	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II

¹За Д. Б. Ельконіним, «до першої групи входять види діяльності, всередині яких відбувається інтенсивна орієнтація в головних смислах людської діяльності і освоєння завдань, мотивів і норм стосунків між людьми... Другу групу становлять діяльності, всередині яких відбувається засвоєння суспільно вироблених способів діяльності з предметами й етalonів, які виділяють в предметах ті чи інші їх сторони» [103, 74].

між діяльностями, що належать до різних ліній розвитку, — *періоду*; криза у відношеннях між ними є початком *епохи дитинства* — найзагальнішого осередку періодизації.

Ця схема береться за основу аналізу *психічного розвитку на рівні індивіда*, мета якого — змістовно, з використанням *емпіричного матеріалу психології розвитку*, схарактеризувати початкові періоди життя людини. При цьому *психічні новоутворення* співвідноситимуться з *функціями психіки*.

Вік немовляти характеризується домінуванням активності, орієнтованої на дорослого. Взаємодія з дорослим становить зміст *соціальної ситуації психічного розвитку* у цей час — своєрідного поєднання його зовнішніх і внутрішніх умов [21]. Дослідження засвідчують, що така взаємодія має вигляд *спілкування (комунікативної діяльності)* — узгодження і об'єднання зусиль для налагодження стосунків і досягнення спільного результату [43; 44]. Уже 2—4-місячні немовлята після 2—3-х недолгих пестощів експериментатора, побачивши його вдруге, пожвавляються і заклично вокалізують. Отже, дорослий є для них джерелом нових вражень, конче необхідних для психічного і фізичного розвитку дитини.

Ці процеси ґрунтуються на *дозріванні*, бо немовлята починають посміхатися через 48 тижнів з моменту зачаття незалежно від того, доношені вони чи ні [8]. Вони активніше реагують на голос, ніж на інші звуки такої самої сили. Немовля вже має *чуттєвий образ* свого оточення.

Завдяки дорослому у двомісячній немовлят складається *комплекс поживалення* (співуче лопотання, рухова активність), на підставі якого формується *потреба в спілкуванні*. Вже в цей час дитина надає перевагу дорослому перед іграшкою [49]. *Спілкування* набуває *ситуативно-особистісної* (орієнтованої на дорослого) *форми*, яка триває від двох до шести місяців і ґрунтується на *потребі в доброзичливій увазі дорослого*: відсутність останньої викликає у немовляти пригнічений стан. Але немовля ще не відрізняє одного дорослого від іншого, а незадоволення з приводу незнайомого виявляє приблизно у вісім місяців [103]. Засобом спілкування стає *лопотання* — вокалізація голосних звуків, через яке проходять навіть глухі діти [8]. Після дев'ятого місяця немовля повторює звуки, які чує від дорослого, досягає помітних успіхів у слуханні і розумінні його мовлення. Наприкінці першого року воно вимовляє перші слова.

У другому півріччі життя дитина переходить на нову *фазу психічного розвитку*, зміст якої складають зародки *предметно-маніпуляційної діяльності*: *навички* дотягування та хапання. Їх окремі компоненти є вже у 14—15-тижневого ембріона, але розгорнуте формування відбувається внаслідок об'єднання зв'язків: «доторкання — схоплювання», «око — предмет», «око — рука» і під впливом контактів немовляти зі своїм оточенням [8; 59]. На кінець першого року дитина вже володіє широким спектром дій: 6—8-місячні немовлята можуть маніпулювати двома руками з двома предметами, а 9—12-місячні — з трьома. Ця діяльність прогресує, коли дитина починає ходити.

Новоутворенням цього віку є психіка [21]. Вона виникає у системах стосунків: «немовля — дорослий» і «немовля — предмет» і виявляється в елементарних процесах спілкування і предметної діяльності. При цьому немовлята по-різному виявляють свою активність: вже з моменту народження вони демонструють різну динаміку індивідуального стилю свого життя (від урівноваженої до стрімкої). В цей час зароджуються всі функції психіки: пізнавальна (немовля буде чуттєвий образ світу), регулятивна (комплексом поживлення емоційно оцінює свої взаємини з дорослим) та інструментальна (індивідуальним стилем заявляє про себе як про суб'єкта свого життя).

Наприкінці цього віку з'являються афективні реакції — спрямовані на дорослого бурхливі емоції, які супроводжують прагнення до бажаного предмета. Це ознака кризи — суперечності між досягнутим дитиною рівнем психічного розвитку і стосунками з дорослим, що склалися на цей час. Вона зумовлює перехід до наступного періоду розвитку.

Ранній вік характеризує ситуативно-ділова форма спілкування, що обслуговує провідну для цього віку предметно-маніпуляційну діяльність. Підтверджується закономірність, що діяльність, провідна на попередній стадії розвитку, стає другорядною на наступній [16].

Ситуативно-ділове спілкування виникає з потреби в співробітництві з дорослим, яка породжує прагнення до наслідування — повторення його дій. Дитина переходить від простих маніпуляцій з предметами до використання їх як засобів виконання власних дій: намагається їсти ложкою, пити з чашки. Далі йде наростання відтворення дій дорослого в ігровій формі (годує, вкладає спати, заколисує ляльку), перенесення дій із справжніх предметів на іграшки. На другому році життя дитина вже наслідує дії, які їй спеціально не показують, але які вона бачить (*Вовчик-Блакитна*, див.: [18]).

Діючи з речами за допомогою дорослого, дитина водночас розпредметнює заковану в них практику, привласнює значення, які вони несуть у собі. Це відбувається шляхом оволодіння дитиною матеріальним носієм значень — операціями. При цьому рухи дитячої руки підпорядковуються вимогам предмета, який стає для неї знаряддям впливу на дійсність (*Гальперін*, див. [94]). Фактично, з цього часу дитина починає освоювати надбання культури. Це відбувається за допомогою мовлення, для розвитку якого настає *сенситивний період* — період підвищеної чутливості до засвоєння мови. У трирічному віці словник більшості дітей налічує 1200—1500 слів, серед них до 60% іменників, 25—27% дієслів, 10—12% прикметників. Дитина починає говорити реченнями. Наприкінці другого року, очевидно, у зв'язку зі становленням предметних дій, швидко засвоюються відмінкові форми, що фіксують зв'язок між діями. Наприкінці третього року мовлення поступово стає засобом елементарного планування власних дій. Проте дитина ще залишається у полоні ситуації, в якій перебуває: наприклад, ще не здатна знайти захований предмет, користуючись підказкою «холодно — гаряче» [15].

Мовні надбання спонукають зрушення в розвитку основних *пізнавальних процесів: відчуття, пам'яті і, головне, сприймання*. Затримка ж мовлення негативно позначається на психічному розвитку дітей (*Лурія, Юдович*, див.: [96]). Мовлення також є чинником становлення *самосвідомості*: на третьому році життя дитина починає вживати займенник «Я» (до цього вона говорить про себе у третій особі). На цей час припадає й ототожнення дитиною свого зображення у дзеркалі з собою [16].

Самосвідомість — психічне новоутворення цього віку. Виникає й відповідний цьому новоутворенню клас *дій*, пов'язаних з прагненням до *самостійності*, що виявляється у відомому «я сам». Нерідко це є ознакою *кризи раннього віку (кризи трьох років)*, в основі якої лежить *суперечність* між прагненнями дитини до самостійності та рівнем її можливостей. Дитина не слухається дорослого, порушує заборони, наполягає на задоволенні своїх бажань. Власне, це реакція на дорослого, що знаменує перехід до нового періоду розвитку.

Як і у віці немовляти, *психіка* виявляє різноманітні *функції*, але особливого значення набуває *пізнавальна* — *образ світу* отримує свій «центр», яким стає Я дитини. Відповідно, заявляє про себе *егоцентризм* — її зосередженість на власних потребах.

Дошкільний вік характеризується *позаситуативно-пізнавальним спілкуванням*, яке відповідає *пізнавальній потребі*. Дошкільник звертається до дорослого з безліччю запитань, ставиться до нього, як до «істини в останній інстанції». При цьому його цікавить уже не безпосереднє оточення, а світ у цілому. В цей час виникає і *потреба у повазі дорослого*: його зауваження сприймаються як образа. Наприкінці цього віку з'являється *позаситуативно-особистісна форма спілкування*: дорослий стає для дитини носієм *соціальних норм*, і саме у цій якості його цікавить [44]. Формується *потреба у взаєморозумінні і співпереживанні з дорослим*. Дошкільник вже приймає зауваження дорослого і прагне досягти з ним спільності у поглядах. Формується *образ людини*: дитина вимагає від батьків оцінити героя кінофільму за допомогою категорій «поганий — гарний» чи «добрий — злий». Значно розширюється зміст *свідомості*: її предметом стає відношення «Я і світ» [80].

На цьому тлі зростає прагнення дитини до самостійного освоєння світу. Її *провідною діяльністю* стає *гра* — відтворення дійсності в умовній ситуації за допомогою специфічних засобів. Гра має свою логіку, яка виростає з предметно-маніпуляційної діяльності. Використання предмета в різних якостях (ложка як ударний, різальний, копальний інструмент) приводить до появи предметів-замінників (палиця — зброя), узагальнення їх функцій, переходу від використання в одній ситуації до іншої. Схематично розвиток гри можна подати таким чином: їсти ложкою — годувати ложкою — годувати ложкою ляльку — годувати ложкою ляльку як мама [103]. Якщо спочатку це реальна ложка, то далі вона стає іграшковою, а пізніше її заміняє паличка. Це етап *предметної гри*, на якому дитина освоює значення різноманітних предметів.

Наступним етапом є *рольова гра*. Це вже відтворення стосунків між людьми. Дитина тепер менше уваги звертає на ігрові предмети і, граючись разом з іншими дітьми, бере на себе *роль* — певну соціальну функцію дорослого.

У рольовій грі інтенсивно освоюються *соціальні норми*, що їх несе в собі сюжет гри, який визначається *культурою*, до якої належить дитина [104]. Граючи, діти, особливо старші дошкільники, суворо дотримуються правил, що впливають з *ролей*, і виключають з гри дітей, які їх порушують. Виконуючи роль, діти вчаться підпорядковувати свою поведінку соціальним нормам, брати участь у *спільній діяльності*. При цьому в них поступово формується *емпатія* — орієнтація на емоційні стани інших учасників гри [22].

У грі розвиваються також *пізнавальні процеси*, насамперед *уява*, бо роль передбачає уявну ситуацію і уявні засоби втілення. Разом з мовленням, яке вже випереджає предметні дії, уява є свідченням появи *внутрішніх*, власне розумових *дій*. Завдяки уяві гра у своїй розвиненій формі підпорядковується *образу* ситуації. Цей образ має емоційний характер і його функція полягає в емоційному передбаченні смислу виконуваних дій [34]¹.

Водночас закладаються підвалини *довільних* — свідомо регульованих *дій*: дошкільник уже може відмовитись від власних бажань на користь правил гри. Отже, *довільність* — *новоутворення* цього віку, яке є наслідком ускладнення мотиваційної сфери дитини. Це означає, що в її діяльності з'являються провідні і другорядні *мотиви* [42, т. 2]². Конфлікт між ними породжує таке явище, як *совість* — моральний *самоконтроль*.

Поява довільності означає, що серед інших *функцій психіки* особливої ваги набуває *регулятивна*, що свідчить про діяльнісну природу психіки: вона не лише виявляє себе у процесах *діяльності*, а вже у перші періоди *психічного розвитку* дедалі більше заявляє про своє життєве призначення — активно *опосередковувати* стосунки *індивіда* зі *світом*.

Спілкування і *рольова гра* не єдині види діяльності дошкільника. Він ліпить, будує, конструює, дивиться книжки з картинками, захоплено слу-

¹Це показав експеримент, у першій серії якого дитину просили скласти розкидані по кімнаті іграшки для того, щоб її товариші потім могли там гратися. Через 20 хвилин її запитували, чи хоче вона далі складати іграшки, чи краще піде гуляти. Тільки четверо з 20-ти чотирьох-п'ятирічних дітей і шість з 12-ти п'яти-шестирічних віддали перевагу складанню. У другій серії дітям давали таку саму інструкцію, але додатково показували фотографії хворих дітей, які не можуть гратися через безладдя в кімнаті. У цьому випадку більшість дітей відмовлялися від прогулянки і залишалися завершувати розпочату справу. Тобто, здійснюючи емоційне передбачення в плані *уяви*, дитина з'ясовує собі *смісл* власних дій. Але це ще *соціальний смисл* — смисл, який задається відношенням виконуваних дій до дій інших дітей, і, відповідно, *соціальні емоції*.

²В експериментах *О. М. Леонтьєва* це проявилось таким чином: коли експериментатор незаслужено нагородив дитину цукеркою (всупереч забороні вона встала з місця і взяла предмет, який не могла дістати), то дитина заплакала. *Леонтьєв* назвав таку поведінку *ефектом «гіркої цукерки»*: цукерка стала «гіркою», бо в діяльності дитини з'явився принципово новий *мотив* — дорослий. Він «показав» дитині негативний *смісл* її дії, що й спричинило *негативні емоції*.

хає казки, дивиться «мультіки», заучує вірші. Значну роль відіграє дитячий малюнок, який і характеризує особливості психічного розвитку дитини, і є своєрідною формою засвоєння соціального досвіду [53; 74]. До того ж, він несе у собі також *несвідоме* дитини — реальний зміст її стосунків з довколишніми, яких вона не усвідомлює. Це також форма *творчості*, яка заявляє про себе у цьому віці.

Досягнення психічного розвитку дошкільника виявляються у *психологічній готовності до навчання* — здатності в організованій формі освоювати надбання людства [11; 12]. Непересічне значення цього віку в психічному розвитку дає підставу назвати його «золотою добою», «дивовижним дарунком культури» [80]. Однак кризові явища в культурі мають своїм наслідком *кризу дитинства*, що супроводжується порушенням зв'язків дитини з дорослим, процесу *соціалізації* в цілому [101]. Відповідно частішають випадки *ненормативного психічного розвитку*.

Молодший шкільний вік характеризується радикальною зміною місця дитини в системі суспільних стосунків, а, отже, новою *соціальною ситуацією розвитку*. Зміст цієї ситуації визначають взаємини дитини з учителем, який стає для неї «послом суспільства» [15]. Провідна роль учителя зумовлює його винятковий авторитет для учнів, особливо у перший рік навчання. Під його впливом дитина активно й усвідомлено оволодіває *соціальними нормами*, проте лише їх зовнішніми формами. Проникнути у сутність справжніх стосунків між людьми вона ще не здатна. Звідси її *сенситивність* до правил поведінки та до тих її зразків, які демонструє авторитетний дорослий. Звідси ж відсутність у дитини *моралі* як інтеріоризованих норм, незважаючи на те, що вона має ідеальні еталони «правильної» і «неправильної» поведінки.

Провідною у цей час є *навчальна діяльність* — організоване вчителем оволодіння способами пізнання. Дослідження свідчать, що за умови конструювання цієї діяльності інтенсивно формується *теоретичне*, що відтворює зміст різноманітних форм суспільної свідомості, *мислення* дитини [26; 62]. Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому загальне відношення, а потім його конкретні прояви, в них формується *поняття* як принцип орієнтації у розмаїтті цього матеріалу. Це шлях формування *теоретичного ставлення* до дійсності та необхідних для цього *здібностей*. До останніх, передусім, належать *рефлексія* — усвідомлення дитиною способів власних *навчальних дій*, та *внутрішні дії*. *Пізнавальні процеси* дитини (*сприймання, уява, пам'ять, мислення*) поступово стають *довільними діями*, підпорядкованими *цілям* діяльності.

За правильної організації *навчання* є вагомим чинником психічного розвитку: «веде його за собою» [21]. Підставу для цього дає *зона найближчого розвитку*: на ґрунті взаємодії з дорослим у дитини формуються *вміння вчитись*. При традиційному навчанні, що йде від конкретного до загального, навчальна діяльність часто має формальний характер: першокласникові важливіше правильно засвоїти навчальні дії, які демонструє

вчитель, ніж зміст, на оволодіння якого вони спрямовані. У цьому разі *мотивом* його навчальної діяльності є оцінка вчителя сама по собі і тому вона важливіша за власні реальні досягнення. Лише у 3—4 класах над оцінкою починає домінувати *самооцінка* [15]. І відбувається це в зв'язку з подальшим розвитком *самосвідомості* школяра.

Так формується здатність до *саморегуляції* — психічне *новоутворення* розглядуваного віку. Воно засвідчує значущість *регулятивної функції психіки*: починаючи з *дошкільного віку*, йде наростання процесів, що відповідають за організацію *діяльності* дитини та адекватність її вимогам навколишнього середовища.

Інтенсивне становлення саморегуляції супроводжується зниженням відповідального ставлення дитини до навчання [12]. Уже у 2—3 класі дітей обтяжують шкільні обов'язки, вони радіють, коли «вчителька захворіла», зменшується їхня старанність, знижується авторитет учителя. У такий спосіб, напевно, заявляє про себе *потреба* дитини цього віку в *самостійності*. Принаймні для неї важливо не стільки щось самостійно зробити, скільки самостійно вирішити, що саме зробити. Ця потреба суперечить реальним можливостям її задоволення, що закладає підвалини *кризи*, яка знаменує початок нового *періоду* життя.

Підлітковий вік є перехідним між дитинством і дорослістю і це визначає своєрідність *соціальної ситуації його розвитку*. Цікаво, що як окремих вік він виділяється в історії культури лише в останні століття [37; 39], а його *психологічних критеріїв* немає у сучасних культурах, ізольованих від світової цивілізації [50]. Напевно, саме ця обставина зумовила появу значної кількості досліджень, що вивчають закономірності цього віку.

Центральним *новоутворенням* віку є *почуття дорослості* — усвідомлення підлітком свого права на оволодіння раніше недоступними способами життя [11; 12]. У цьому зв'язку частішають його *конфлікти* з довколишніми, насамперед з батьками, з приводу одягу, зачіски, часу повернення додому, успішності навчання, норм, проголошуваних дорослими тощо. Зростає кількість проявів *реакції емансипації* (лат. emancipatio — звільнення) — прагнення позбутися опіки батьків [45]. Підліток відчуває себе людиною, рівнозначною дорослому, і очікує відповідного ставлення до себе [29]. *Потреба в самостійності*, яка домінує під час попереднього періоду, трансформується у *потребу в самоствердженні*: підліток втілює своє *почуття дорослості*, часто порушуючи усталеність стосунків з людьми, що його оточують.

У цей час відбувається інтенсивне становлення *ідентичності* (від лат. identicus — однаковий) — характеристики *самосвідомості*, пов'язаної з відчуттям стабільності свого «Я», з відповіддю на питання «яким бути?» і «ким бути?» [105]. Найбільшої інтенсивності цей процес набирає між 11 і 14 роками, коли формується *статева ідентичність*: підліток усвідомлює себе носієм ознак статі і будує образ свого тіла — *тілесне «Я»* [37]. Показником статевої ідентичності у дівчат стає зовнішня привабливість,

у хлопців — успішність у діяльності: описуючи чоловіків, перші акцентують увагу на рисах, що виявляються у міжособистісних стосунках, другі — на їх компетентності [9]. При цьому і у тих, і в інших позитивна ідентичність передбачає позитивне тілесне «Я». Підліток встановлює й *рольову ідентичність*: пробує себе у різних ролях, зокрема ролі лідера і підлеглого [37]. Це відбувається, як правило, в середовищі підлітків, де, шляхом освоєння *групових норм*, формується також *групова ідентичність*.

Підліток шукає собі *референтну групу* — реальну або ж умовну *спільність*, в якій може здійснювати акти *самоствердження*. Як правило, це коло однолітків, норми якого дають можливість реалізувати «дорослу» поведінку, особливо її «заборонені» атрибути (паління, алкоголь, статеві поведінка тощо). В групі він знаходить те місце у системі *міжособистісних стосунків*, яке не може посісти серед дорослих. У ній же зустрічається зі своєю *субкультурою* (лат. sub — під), нерідко асоціального характеру. Підліток підкоряється нормам групи, до яких ставиться некритично, бере участь в її діях, що нерідко демонструють негативне ставлення до довколишніх. У межах референтної групи нерідко виникає *дружба* — вибіркоче й емоційно насичене ставлення до однолітка, яке ґрунтується на *спільних потребах*.

За умови ставлення дорослого до підлітка як до рівного, їх співучасті у *спільній діяльності*, яка не лише відповідає інтересам підлітка, а й забезпечує *самоствердження*, його *соціалізація* відбувається без особливих проблем [86; 87].

Почуття дорослості та ідентичність є свідченням якісних змін у *самосвідомості* підлітка. Він уперше «відкриває Я» — знаходить у самому собі дивний і захоплюючий світ [38]. На цьому ґрунті виростає *потреба в самовдосконаленні*, ускладнюється *самооцінка*, яка супроводжується усвідомленням необхідності «розібратись у собі». При цьому виявляється *екстернальний* (зовнішній) *локус* (лат. locus — місце) *контролю* — позитивні результати своєї діяльності розглядаються як власний успіх, а невдачі — як наслідок об'єктивних причин. Про самооцінку підлітка свідчить *рівень його домагань*, що характеризується складністю *завдань*, які він вибирає (переважно, це завдання, що відкривають можливість для самоствердження) і які, як правило, переважають його можливості. Така невідповідність дістала назву *ефекту неадекватності* (Неймарк, див.: [36]).

Розвиток самосвідомості супроводжується становленням *підліткової моралі*. Якщо в *дошкільному і молодшому шкільному віці* поведінка людини оцінюється, виходячи з того, чи вдається уникнути покарання і отримати заохочення (*доконвенційний* (від лат. conventio — договір) *рівень моралі*), то у *підлітковому* — залежно від того, як людина виглядає в очах довколишніх (*конвенційний рівень*). Вони не досягають рівня *автономної моралі*, коли моральними принципами керуються у власній поведінці (Колберг, цит. за: [108]). Триває формування *емпатії*, хоча це не виключає випадків *жорстокості* підлітків [22].

Значення навчальної діяльності у цей час знижується. Та й школа стає більше місцем спілкування, ніж місцем учіння (*провідною* для підлітка може бути будь-яка діяльність, аби тільки вона задовольняла потребу в самоствердженні). Проте саме у навчальній діяльності продовжується становлення його пізнавальних процесів, зокрема їх вищих форм. Вони стають, з одного боку, засобом довільної регуляції поведінки, а з другого — засобом самопізнання. Зокрема, мислення підлітка перебуває на стадії *формально-логічних операцій*, на якій воно вже виходить за межі безпосередньо даної реальності [59]. Віднині остання вважається і гіпотетично можливою, а це спонукає підлітка до висування різноманітних гіпотез щодо її істинності. При цьому він оперує поняттями, вдосконалюється його рефлексія.

Самосвідомість як новоутворення підліткового віку є свідченням того, що знову, як і у ранньому дитинстві, на перший план психічного розвитку виступає інструментальна функція психіки. Тепер це не просто образ світу, збагачений за рахунок образу Я, це діяльність, що активно опосередковується таким образом. Звичайно, це егоцентричний образ і егоцентрична самосвідомість — етап у розвитку егоцентризму, який уперше заявив про себе в дошкільному віці. Створена на цій підставі позиція «Я — дорослі» стає джерелом переходу до наступного віку.

Ранній юнацький, або старший підлітковий, вік характеризується виробленням ціннісних орієнтацій — спрямованості на певні цінності — еталони життя (Круглов, див.: [89; 90]). Зокрема, хлопці виявляють орієнтацію на «гарних і вірних друзів», «здоров'я», «діяльне життя», тоді як дівчата — на «кохання», «цікаву роботу», «щасливе сімейне життя». Ціннісні орієнтації розширюють межі соціальної ситуації розвитку, виводять юнака на вищий рівень стосунків зі світом. У нього формується готовність до професійного та життєвого самовизначення (Дубровіна, див.: [90]). Провідною ж характеристикою свідомості юнака стає спрямованість у майбутнє [12; 39]. Інтенсивно формується світогляд — усвідомлюваний образ світу. Розвиток моралі досягає інтернального рівня (Колберг, цит. за: [108]).

Відповідно змінюється самосвідомість юнака: він реалістичніше, ніж підліток, оцінює себе. Проте рівень його домагань ще неадекватний і виглядає «надоптимістично» (Прихожан, див. [90]). Це, зрештою, виявляє себе у розбалансованості образу світу і образу Я й створює передумови кризи при переході до наступного періоду. Зрозуміло, що такою ж завищеною є й самооцінка. Проте у щоденниках, які нерідко ведуть у цьому віці, часто домінують теми власної непослідовності, суперечливості думок, самотності, напливу негативних емоцій [39]. Самооцінка юнака начебто має два плани: ідеальний і реальний — для довоколишніх і для себе.

Іде становлення ідентичності з дорослим, тому риси дитячого «образу-Я», які юнак усвідомлює, оцінюються як небажані (Снегірьова, див.: [90]). Завершується формування статевої ідентичності, сферою її вияву

стають взаємини юнаків і дівчат (*Юреф'єва, див.: [89]*). Виникає перше кохання, зростає вибірковість *дружби*.

Провідною в цей час є *навчально-професійна діяльність*, в якій реалізується *готовність* юнака до самовизначення і яку вважають психічним новоутворенням цього віку (*Дубровіна, див.: [89; 90]*). Проте, як і у дошкільному віці, тут слід звернути увагу не стільки на конкретне психічне явище, яке формується в межах цієї діяльності, скільки на ті *функції*, які виконує у ній *психіка* в цей час. Адже *юнацький вік* є тим *періодом життя*, коли *індивід* стає *готовим* не стільки до самовизначення, скільки до життя як *суб'єкт* власної діяльності. Тут *функції психіки* (і *пізнавальна*, і *регулятивна*, і *інструментальна*), в результаті процесів освоєння, є «готовими» знаряддями *опосередковування* життя юнака. Та найвиразнішою з них усе ж таки є остання, яка характеризує *спосіб життя* індивіда.

Справді, як свідчать дослідження, цей вік характеризується наявністю *індивідуального стилю* — сукупності своєрідних і притаманних конкретному юнакові способів *діяльності* [39]. Очевидно, так все виразніше виявляється *індивідуальність* юнака — його неповторність. Ця властивість охоплює і *рівень організму*, і *рівень індивіда*, і *рівень особистості* [47].

Проте це не означає, що такий стиль є досконалим. На прикладі *навчальної діяльності* видно, що значна частина старшокласників стикається з труднощами під час конкретизації теоретичних положень, узагальнення матеріалу, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, формулювання висновків [57]. Їм легше відтворити заучений матеріал, ніж здійснити його змістовний аналіз. Лише 22% школярів виявляють сформовану *пізнавальну потребу* — потребу у набуванні нових знань. Більшість орієнтована не на отримання знань, а на оцінку. Наслідком цього є невідповідність між *рівнем домагань* і потенційними можливостями *пізнавальної діяльності* старшокласника.

Юність завершується з оволодінням професією та початком трудової діяльності. Відповідно відходить у минуле етап *соціалізації*, коли *індивід* був її *об'єктом*. Він дедалі повніше виявляє себе *суб'єктом* суспільних стосунків, *особистістю*. *Психічний розвиток* на цьому рівні життя потребує аналізу відношення «людина — світ».

5.3. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК НА РІВНІ ОСОБИСТОСТІ

Із позицій *системно-діяльнісного підходу* психічний розвиток *індивіда* відбувається у процесі ускладнення його стосунків зі світом. Своєрідним результатом такого ускладнення стає *особистість* (див. п. 3.3).

Згідно з цим підходом, основою становлення особистості є сукупність *діяльностей*, що реалізують зв'язки індивіда з відповідною сукупністю матеріальних або ж ідеальних предметів — *мотивів*. У процесі законотвірної розширення числа таких мотивів ускладнюється мотиваційна сфера

індивіда, причому з'являються ситуації, коли мотиви, що спонукають певну діяльність, не узгоджуються між собою. Це зумовлює появу «вузлів» діяльностей і свідчить про особливий характер стосунків індивіда з суспільством, світом взагалі [42, т. 2]. За таких умов він змушений узгоджувати між собою різні й різноспрямовані мотиви власних діяльностей. Процес такого узгодження і характеризує його як *особистість*.

Отже, *психічний розвиток на рівні особистості* відбувається у зв'язку з нагромадженням і розв'язанням *суперечностей*, що виникають у житті *індивіда*. В процесі аналізу такого розвитку *психічні новоутворення*, які стосувалися *рівня індивіда*, отримуватимуть додаткове пояснення.

Дошкільний вік можна вважати першим етапом становлення особистості, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне ускладнення життєвих зв'язків дитини. Одна й та сама дія три-чотирирічної дитини (наприклад, спроба скористатися ножем), що задовольняє її *потребу* в розширенні (*освоєнні*) життєвого середовища, але заборонена дорослим, відповідає відразу двом різним мотивам: предмету, який її спонукає і на який вона спрямована, і дорослому, з вимогами якого не узгоджується. Тобто, ця дія несе в собі одночасно два, до того ж суперечливі, відношення — до речі і до людини — володаря цієї речі. *Діяльність* стає *полімотивованою* і такою, що має *конфліктний смисл*, адже перший мотив (ніж) зумовлює у дитини передчуття задоволення від спроби розширити свої можливості, а другий — невдоволення від заборони дорослого. Це виявляється у цілій гамі *емоцій*: *позитивних, негативних, амбівалентних* (від лат. *ambo* — обидва, *valentia* — сила). Ймовірно, якщо дитину похвалити за цю дію, то відповідно до *ефекту «гіркої цукерки»* позитивні емоції зміняться негативними.

Конфліктний стан мотиваційної сфери дошкільника (саме у цьому випадку доцільно говорити про *кризу трьох років*) загострює його *само-свідомість* — *новоутворення* попереднього віку, й зумовлює появу *довільності*, без якої діяльність матиме або ж «стимул — реактивний характер», або ж перебуватиме у стані «розбалансування мотивів». Усе це змінює стосунки дитини з близькими дорослими: вона починає порушувати норми *спільної діяльності*, що обмежують її активність, і діє (звичайно ж, шляхом *наслідування*) «як дорослий».

У цьому зв'язку дошкільника можна схарактеризувати як *особистість* — суб'єкта стосунків з близькими дорослими. Він заявляє про своє право на власну активність й виборює його, діючи відповідно до змін, спричинених ускладненням його мотиваційної сфери.

Молодший шкільний вік визначається *навчальною діяльністю*, в якій одна *дія* може відповідати відразу кільком *мотивам*. Наприклад, виконуючи домашнє завдання, учень водночас реалізує свої стосунки з учителем, батьками, однокласниками, суспільством у цілому. Проте коли однокласники попросять у нього списати, ці стосунки, принаймні з ними і з учителем, «перетнуться»: адже прохання суперечитиме вимогам учителя. У такій ситуації йому доведеться або ж відмовити у проханні, або ж

задовольнити його. Але у будь-якому разі він повинен підпорядковувати свої мотиви — вибирати в якості головного чи то учителя, чи то учня. Тоді «горизонтальні», суперечливі стосунки мотивів стануть «вертикальними», несуперечливими. Школяр може дати списати, знявши при цьому *конфліктний смисл* своїх дій якимось виправданням («допомагаю їм у навчанні»).

Дослідження показують, що при *нормативному* — закономірному *психічному розвитку* підпорядкування мотивів визначається *соціальними нормами*, а не індивідуальними *потребами* [15; 102]. Завдання на «підпорядкування мотивів» (виділення головних і другорядних) зумовлює появу *саморегуляції* — новоутворення цього віку, а також пояснює роль таких явищ, як *самоконтроль*, *рівень домагань* тощо.

Усе це характеризує *особистість молодшого школяра* як суб'єкта *соціальних норм*. Він не лише привласнює (*освоює*) їх, а й виробляє до них певне ставлення.

Підлітковий вік — це переростання можливостей *навчальної діяльності* і черговий акт розширення *соціальної ситуації розвитку*. Підліток здійснює ряд *самостійних діяльностей*, мотиви яких закономірно перетинаються між собою. Це відбувається, зокрема, тому, що у *групах* (клас, сім'я, спортивна секція, однолітки), в межах яких він діє, мають місце як *офіційні*, так і *неофіційні стосунки*. Норми і тих, і тих не збігаються між собою (те, що можна в одному випадку, не можна в іншому), тому відповідно різняться і діяльності, що регулюються цими нормами. Так з'являється передумова *конфліктного смислу* його *самосвідомості*, який тим «гіркіший», чим більше розходяться між собою норми його життя. Цей смисл забарвлює передусім «місце перетину» його офіційних і неофіційних стосунків, а оскільки носієм перших для підлітка найчастіше є дорослі, то таким місцем стає *насамперед спілкування з ними*.

Своєрідність *соціальної ситуації розвитку* підлітка виявляється у явищах, які у своїй сукупності складають його *психологію*: *егоцентричній самосвідомості* (*новоутворення віку*), *неадекватній (ефект неадекватності) самооцінці*, *екстернальному рівні контролю*, *конвенційній моралі*. Вона ж ставить підлітка перед необхідністю визначити шляхом *ідентифікації* (*статевої, рольової, групової*) своє місце у стосунках з довколишніми — носіями *групових норм*.

Це, власне, й характеризує його як *особистість* — суб'єкта таких стосунків. Підліток активно освоює *групові норми* з тим, щоб вийти за межі норм свого віку і перейти до *норм поведінки дорослих*.

Ранній юнацький вік — це вже значне коло *діяльностей*. Юнаки тяжіють до різних видів активності, що виявляється у широкому спектрі *ціннісних орієнтацій*. Зміст останніх засвідчує: якщо підліток — це «відкриття «Я», то юнак — «відкриття себе в світі». За цих умов постає завдання на впорядкування своїх стосунків зі світом, пошук свого місця у ньому. Завдяки високому рівневі *пізнавальної діяльності* вона розв'язується вже не практично, як раніше, а теоретично. Це робота *свідо-*

мости, що прагне проникнути у сутність власних мотивів і мотивів інших людей та співвіднести їх між собою.

Особистість переходить на якісно новий — усвідомлюваний етап становлення, відбувається її «друге народження» [42, т. 2]). Складається більш-менш цілісний *світогляд* та формується *готовність до самовизначення*. Юнак — це вже *особистість* як суб'єкт суспільних стосунків, що активно будує *образ світу*, спрямований у майбутнє. Завдяки віковим новоутворенням відкривається можливість обирати *життєвий шлях* і нести *відповідальність* за цей вибір.

Отже, *розвиток особистості* має вигляд саморуку, викликаного суперечностями, які виникають у *діяльності індивіда* і зумовлюють його переходи на більш високий рівень життя — *рівень особистості*. *Особистість* — індивід, який прагне здійснити себе у *світі*. Це *інструментальна функція психіки*, яка на цьому рівні характеризує психологічний зміст відношення «людина — світ». *Психічні новоутворення* стають тут засобами, послуговуючись якими людина живе — здійснює акти *самореалізації*. Відповідно, особистість є активно діючим індивідом, суб'єктом *вчинку*.

Отже, *вчинок* є «одиницею» аналізу особистості. Вчинок є виявом суперечливих стосунків індивіда з суспільством. Саме вчинком особистість розв'язує завдання на підпорядковування мотивів. Вчинком особистість стверджує свою *позицію*. Зрештою, за допомогою вчинків вона творить свій особливий світ — *світ людини*.

Вчинок не впливає безпосередньо зі свідомості індивіда. *Свідомість*, як і *позиція*, є вторинним явищем, похідним від *діяльностей*, у межах яких вона формується. Та й мотиви діяльності далеко не завжди усвідомлюються. Ситуація «перетину мотивів» штовхає індивіда до вчинку, одночасно активізуючи процеси свідомості і самосвідомості. Лише на вищих етапах свого становлення він отримує здатність проникати свідомістю у царину своїх мотивів, готуючи ґрунт вчинку.

Тому логіка *психічного розвитку на рівні особистості* є логікою розгортання *вчинку*. Якщо індивід діє, то особистість вчиняє, змінюючи цим і своє оточення, і саму себе. *Юнацький вік* у цьому плані відкриває шлях до вчинку.

* * *

Результати застосування *системно-діяльнісного підходу* до аналізу *психічного розвитку* наведено у табл. 13.

Як видно з таблиці, на кожному *рівні життя* психічний розвиток відбувається шляхом певних процесів: на *рівні організму* — переважно біологічних (процеси *дозрівання* в зв'язку з *розвитком*), на *рівні індивіда* — соціальних (процеси *освоєння*), на *рівні особистості* — власне психічних (*діяльність* як *вчинок*). У своїй сукупності вони становлять багаторівневу систему механізмів, взаємодія яких позначається на закономірностях психічного розвитку: його *гетерохронності*, *нерівномірності*, *періодичності*.

Таблиця 13. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі

Рівень	Процес	Предмет	Продукт
Організм	Дозрівання Розвиток шляхом діяльності	Фізіологічні системи Психофізіологічні системи	Функціональні блоки мозку. Функціональні системи організму Функції психіки: пізнавальна, регулятивна, інструментальна
Індивід	Діяльність як освоєння	Психічні новоутворення	Психіка немовляти. Самосвідомість раннього віку. Довільність дошкільника. Саморегуляція молодшого школяра. Самосвідомість підлітка. Свідомість юнака
Особистість	Діяльність як вчинок	Особистість	Суб'єкт стосунків з довколишніми. Суб'єкт стосунків з носіями норм. Суб'єкт соціальних норм. Суб'єкт власного життя

Органічний рівень психічного розвитку починається ще у зиготі (початок розгортання функціональних систем), індивідний — з двомісячного віку (комплекс поживлення), особистісний — з дошкільного (полімотивованість діяльності). Психічні новоутворення з'являються закономірно й характеризують досягнення кожного віку.

Лінії психічного розвитку переплітаються, накладаються одна на одну, чим, очевидно, й пояснюється нерозв'язаність *проблеми періодизації*. При цьому вони мають спільну закономірність: і *дозрівання*, і *освоєння*, і *вчинок* є моментами людської діяльності. За допомогою діяльності *індивід* здійснює *сходження* до рівня, на якому він стає *суб'єктом життя* — *особистістю*.

Аналіз *психічного розвитку* на всіх рівнях свідчить, що під впливом *діяльності* дитини він дедалі більше *опосередковується* продуктами її взаємодії з довкіллям. *Психіка*, в свою чергу, дедалі більше опосередковує її *життя*. Так виявляється *фундаментальна закономірність психічного розвитку*.

З цього випливає, що керування психічним розвитком не може зводитися до словесних впливів на *свідомість* дитини. Воно має полягати в організації діяльностей, що несуть у собі рушійні сили психічного розвитку і створюють можливості формування нормативних новоутворень. Ці діяльності мусять бути *спільними*: дорослий тут здійснює акти *персоналізації*, виявляє власну *позицію*, не лише діє, а й *вчиняє*. В такий спосіб він готує дитину до вибору *життєвого шляху*, виховує *відповідальність* за цей вибір, розвиває необхідні для цього *здібності*.

Таким чином, створено *теоретичну модель психічного розвитку в онтогенезі*. Критерієм адекватності моделі відповідній реальності є те, що вона дає змогу систематизувати *емпіричний матеріал психології розвитку*. В цьому випадку він охоплює початкові періоди людського *життя*, проте саме в цей час формуються *психічні новоутворення*, які

визначають логіку психічного розвитку в наступні періоди. До того ж, вони дали можливість наповнити *систему понять і категорій психології*, створення якої є *надзавданням* цього посібника.

Емпіричний матеріал, що використовувався, стосувався *психічної норми*. Однак психічний розвиток нерідко буває *ненормативним* (див. тему 6).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Проблема періодизації психічного розвитку.
[1, 89—95, 186—193; 2, 341—344; 3, 40—57; 12, 143—152; 15, 17—26; 18, 49—52; 21, 244—268; 23, 17—20; 37, 42—60; 61; 63, 172—181; 69, 38—76; 79; 87, 125—143; 92, 40—72; 96, 26—31; 103, 60—77; 106]
2. Дозрівання організму і психічний розвиток.
[1, 96—112, 180—212; 2, 211—228, 265—274, 344—362; 3, 58—96; 4, 125—151; 5, 245—255; 10; 18, 33—40; 30; 35, 93—141; 37, 61—69; 39, 50—68; 40, 98—117; 45, 32—35; 48, 426—454; 72, 9—52; 74, 180—291; 78; 83, 138—172; 85, 83—121; 93, 39—395; 101, 197—215]
3. Закономірності психічного розвитку.
[5, 132—172; 6; 12, 180—206; 18, 28—49; 21, 244—256; 24, 37—50; 32, 227—232; 40, 70—193; 41; 42, т. 1, 281—302; 46; 56; 78; 87, 143—159; 96, 5—26]
4. Психологічна характеристика немовляти та раннього віку.
[7; 8; 15, 26—32; 18, 53—89; 21, 269—375; 32, 91—99; 44, 76—88; 49; 61]
5. Психологічна характеристика дошкільного віку.
[3, 134—155; 12, 207—246; 15, 32—36; 16; 17; 18, 90—138; 20; 21, 376—385; 32, 112—153; 34; 42, т. 1, 281—323; 44, 89—100; 53; 54; 55; 82; 105]
6. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку.
[12, 247—291; 15, 36—42; 16, 139—178; 22, 29—39; 62; 96, 84—88]
7. Психологічна характеристика підліткового віку.
[10; 12, 292—364; 13; 15, 42—51; 16, 179—221; 21, 5—242; 29; 37; 45; 46; 64; 66; 73; 87, 159—195; 90; 95, 138—142]
8. Психологічна характеристика раннього юнацького віку.
[12, 365—419; 16, 222—264; 39; 57; 68; 73; 91; 106]
9. Психологічна характеристика зрілого віку.
[1, 200—206; 2, 332—362; 63, 182—186; 71; 72]
10. Сходження до особистості.
[1, 112—123; 5; 9; 14; 38; 42, т. 2, 186—229; 63; 65; 67; 77; 81; 85; 88]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Ананьев Б. Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т.1 — С. 65—212.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — С. 332—362.
3. *Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А.* Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М.: Просвещение, 1968. — 333 с.
4. *Анохин П. К.* Избр. тр. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1976. — С. 125—151.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
6. *Балтес П. Б.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 60—80.
7. *Батуев А. С., Кацавцев А. Г., Соболев М. В.* Зрительное предпочтение как проявление привязанности у детей первого года жизни // Вопр. психологии. — 1996. — № 4. — С. 127—133.

8. Бауэр Т. Психическое развитие младенца: Пер. с англ.: — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1985. — 320 с.
9. Бернс Р. Развитие Я—концепции и воспитание: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
10. Билицева З. Г., Швецова Е. В. Информационный подход к анализу возрастной динамики ЭЭГ мальчиков и подростков 7—18 лет при решении в уме арифметических задач // Физиология человека. — 1993. — Т. 19, № 5. — С. 5—11.
11. Божович Л. И. Избр. психол. тр.: Проблемы формирования личности. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 212 с.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
13. Боршевский М. И., Максименко С. Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопр. психологии. — 1977. — № 3. — С. 57—64.
14. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. Психология. — 1980. — № 2. — С. 3—12.
15. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
16. Валлон А. Психическое развитие ребенка: Пер. с фр. — М.: Просвещение, 1967. — 196 с.
17. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). — М.: Просвещение, 1969. — 365 с.
18. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. — К.: Рад. шк., 1976. — 269 с.
19. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1967. — 299 с.
20. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
21. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
22. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. — М.: Знание, 1984. — 78 с.
23. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 118 с.
24. Гиллрейтер Ю. Б. Движения человеческого глаза. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 256 с.
25. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). — М.: Педагогика, 1980. — 152 с.
26. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
27. Движение глаз и зрительное восприятие / Под ред. Б. Ф. Ломова, Н. Ю. Вергилеса, А. А. Митькина. — М.: Наука, 1978. — С. 9—70.
28. Добрынин Н. Ф. О новых исследованиях внимания // Вопр. психологии. — 1973. — № 3. — С. 121—128.
29. Драгунова Т. В. Подросток. — М.: Просвещение, 1976. — 96 с.
30. Егорова М. С., Марютина Т. М. Развитие как предмет психогенетики // Вопр. психологии. — 1992. — № 5—6. — С. 5—15.
31. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1978. — 263 с.
32. Запорожец А. В. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 222—257.
33. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Русская А. Г. Восприятие и действие. — М.: Просвещение, 1967. — 322 с.
34. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психологии. — 1974. — № 6. — С. 59—73.
35. Здоровье, развитие, личность / Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова, У. Кляйнпетер. — М.: Медицина, 1990. — 336 с.
36. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. — М.: Педагогика, 1972. — С. 112—146.
37. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.

38. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 334 с.
39. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
40. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — С. 70—475.
41. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. — 2-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 176 с.
42. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2. т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 280—385; Т. 2. — С. 186—231.
43. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.
44. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
45. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера человека у подростков. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1983. — 256 с.
46. *Марютина Т. М.* Об использовании понятия «критический» и сензитивный период индивидуального развития // Психол. журн. — 1981. — Т. 2, № 1. — С. 145—153.
47. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 246 с.
48. *Механизмы деятельности мозга человека* / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — Ч. 1. — С. 426—490.
49. *Мещерякова С. Ю.* Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопр. психологии. — 1975. — № 5. — С. 81—99.
50. *Мид М.* Культура и мир детства: Избр. произв.: Пер. с англ. — М.: Наука, 1988. — 420 с.
51. *Мислення в діяльності молодших школярів* / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. — К.: Рад. шк., 1981. — 155 с.
52. *Миткин А. А.* На пути к системной психологии развития // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 3. — С. 3—12.
53. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981. — 240 с.
54. *Мясоед П. А.* Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопр. психологии. — 1999. — № 5. — С. 90—100.
55. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6—7 лет. — М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
56. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — 2-е изд. — М.: Три-вола, 1995. — 360 с.
57. *Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет* / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
58. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 248 с.
59. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1994. — 528 с.
60. *Пратусевич Ю. М., Сербиненко М. В., Орбачевская Г. Н.* Системный анализ процесса мышления. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.
61. *Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе* / Под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. — М.: Педагогика, 1976. — 156 с.
62. *Психическое развитие младших школьников: Экспериментально-психологическое исследование* / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
63. *Психология личности: Тексты* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 150—205.
64. *Психология подростка: Хрестоматия* / Сост. Ю. И. Фролов. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 524 с.
65. *Психология развивающейся личности* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
66. *Психология современного подростка* / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
67. *Психология формирования и развития личности* / Под ред. Л. И. Анцыферовой. — М.: Наука, 1981. — 365 с.

68. *Развитие личности ребенка*: Пер. с англ. / Под общ. ред. А. М. Фонарева. — М.: Прогресс, 1987. — 271 с.
69. *Развитие логической памяти у детей* / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976. — 256 с.
70. *Развитие психофизиологических функций взрослых людей* / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1972. — 246 с.
71. *Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя зрелость)* / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1977. — 198 с.
72. *Ремшидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. — М.: Мир, 1994. — 320 с.
73. *Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека* / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — 336 с.
74. *Роменец В. А.* Психология творчества. — К.: Вища шк., 1971. — 247 с.
75. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1 — С. 187—190, 400—441, 468—483; Т. 2. — С. 72—93, 103—122, 137—139, 236—249.
76. *Сергиенко Е. А.* Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психол. журн. — 1990. — № 1. — С. 150—160.
77. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопр. психологии. — 1996. — № 5. — С. 38—50.
78. *Смирнов А. А.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1987. — Т. 1. — С. 163—185.
79. *Столин В. В.* Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 285 с.
80. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
81. *С чего начинается личность* / Под общ. ред. Р. И. Косолапова. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1983. — 360 с.
82. *Талызина Н. Ф., Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А.* Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 192 с.
83. *Теория функциональных систем в физиологии и психологии* / Под ред. Б. Ф. Ломова и др. — М.: Наука, 1978. — С. 152—170.
84. *Теоретические проблемы психологии личности* / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1974. — 318 с.
85. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 211—231.
86. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
87. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности. — М.: Междунар. пед. акад., 1994. — 192 с.
88. *Фонарев А. М.* Развитие ориентировочных реакций у детей. — М.: Педагогика, 1977. — 87 с.
89. *Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту* / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1987. — 184 с.
90. *Формирование личности старшеклассника* / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.
91. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2 кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн. 2. — С. 5—174.
92. *Функциональные системы организма: Руководство* / Под ред. К. В. Судакова. — М.: Медицина, 1987. — С. 45, 392—395.
93. *Хрестоматия во возрастной психологии* / Ред. Д. И. Фельдштейн. — М.: Междунар. пед. акад., 1994. — 256 с.
94. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918—1945 гг.* / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 292 с.
95. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг.* / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 304 с.

96. *Хрестоматія по дитячій психології* / Ред.-сост. Г. В. Бурменская. — М., 1996 — 262 с.
97. *Хрестоматія по психології*. — 2-е изд., перераб. и доп. / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1987. — С. 300—339.
98. *Чуприкова Н. И.* Принцип дифференциации в умственном развитии, обучение и интеллект // *Вопр. психологии*. — 1990. — №5. — С. 31—39.
99. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. — М.: АО «Столетие», 1995. — 189 с.
100. *Школа и психическое здоровье учащихся* / Под ред. С. М. Громбаха. — М.: Медицина, 1988. — 272 с.
101. *Эльконин Д. Д.* Введение в психологию развития. — М.: Тривола, 1994. — 120 с.
102. *Эльконин Д. Д.* Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
103. *Эльконин Д. Д.* Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 414 с.
104. *Эльконин Д. Д.* Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
105. *Эриксон Э.* Детство и общество: — Пер. с англ. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Ленато, АСТ Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.
106. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.
107. *Baxter P. M.* Psychology. A guide to reference and information sources. — Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1993. — 219 p.
108. *Dacey J., Travers J.* Human development across the lifespan. — 2-nd ed. — Madison, Wisconsin * Dubuque, Iowa. Brown & Benchmark, 1994. — 665 p.

Тема 6. НЕНОРМАТИВНИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК

Проблема психічної ненормативності тривалий час не привертала особливої уваги психології розвитку, яка у пошуках закономірностей психічного розвитку зверталася до носіїв психічної норми. Не вивчалася вона й патопсихологією, зосередженою на психічній аномалії. Проте з нею часто стикалася педагогічна практика, яка позначала відповідний клас явищ такими поняттями, як «важкі діти», «відхилення у розвитку», «педагогічна занедбаність», «делінквентна (від англ. delinquency — проступок) поведінка» тощо. Аналогічно характеризувалися й відхилення у психічному розвитку (табл. 14). Але це, швидше, характеристика *делінквентної поведінки*, ніж особливого типу психічного розвитку в дитячому віці. Оскільки вияви останнього

Таблиця 14. Характеристика відхилень у психічному розвитку (за Х. Куеєм, цит. за: [9])

Типи відхилень	Відхилення	
	Прояви	Факти біографії
Порушення поведінки	Неслухняність, руйнівність, деструктивність, запальність, безвідповідальність, нахабство, ревнивість, гнівливість, шаленство, опоганення, нав'язливість, плутаність	Раптові напади, опір авторитету, неадекватне почуття провини, загострена чутливість, сварливість
Порушення особистості	Почуття неповноцінності, розвинена самосвідомість, уникнення спілкування, тривожність, плач, гіперсензитивність, рідка посмішка, депресія, гризіння нігтів, боязливість	Прагнення до усамітнення, сензитивність, несміливість
Незрілість	Розсіяність, незграбність, пасивність, марення наяву, млявість, сонливість, нервовий сміх, мастурбація, гризіння предметів, запізнiла гра	Нездатність взаємодіяти зі складною дійсністю, втечі з дому, таємні крадіжки, некомпетентність
Асоціальні тенденції	Протиправна поведінка	«Погані» друзі, прогулювання школи, пізні вкладання спати, відданість вибраним одноліткам, прийняття асоціальними групами, співучасть у крадіжках, участь у зграї

не вкладаються в закономірності ні нормального (*нормативного*), ні ненормального (*аномального*) розвитку, його можна назвати *ненормативним*.

Випадки ненормативного розвитку значно почастишали на сучасному етапі розвитку цивілізації, чимало чинників якої негативно позначається на психічному здоров'ї підростаючих поколінь. В Україні, наприклад, таким чинником стала Чорнобильська катастрофа [29]. Загалом же, за даними Всесвітньої організації здоров'я, до 20% дітей мають непатологічні (доклінічні, пограничні) форми порушення психічного розвитку [72].

Метою *системно-діяльнісного аналізу* ненормативного психічного розвитку є з'ясування його природи і меж (6.1), закономірностей та виявів (6.2), можливостей *психологічної допомоги* (6.3). Критерієм плідності його застосування має стати теоретична схема, яка б дала змогу узагальнити і систематизувати відповідний *теоретичний і емпіричний матеріал психології розвитку*.

6.1. ПРИРОДА І МЕЖІ ПСИХІЧНОЇ НЕНОРМАТИВНОСТІ

Ненормативний психічний розвиток можна діагностувати, знаючи критерії психічної аномалії (*дезонтогенезу*) і психічної норми.

Критерієм психічного дезонтогенезу (фр. *dés* — від), очевидно, є *дефект* (від лат. *defectus* — вада) — органічне ураження *мозку*, спричинене *біологічними* — *генетичними* (хромосомними змінами, генними мутаціями) і *негенетичними* (інфекціями, інтоксикаціями, травмами *нервової системи* тощо) *чинниками*. Тобто йдеться про порушення *органічного рівня психічного розвитку*.

Залежно від характеру дефекту психічний дезонтогенез поділяють на недорозвинення, порушений дезонтогенез, дефіцитарний, спотворений, дисгармонійний і затриманий дезонтогенез [36] (табл. 15).

Недорозвинення має місце при ранньому грубому ураженні *мозку*, особливо його *лобових часток*. Моделлю психічного дезонтогенезу цього типу є *олігофренія* (від гр. *ὀλίγος* — малий, *φρέν* — розум) — одна з форм *розумової відсталості*, відмітною ознакою якої є стійке й глибоке зниження продуктивності всіх складників *пізнавальної діяльності*. При цьому *мислення* уражується більше, ніж *мовлення*, *мовлення* — більше, ніж *сприймання*, *пам'ять*, *емоції*, *рух* [23; 85].

Порушений дезонтогенез спричинюється *дефектом* у роботі вже сформованих мозкових систем. Його моделлю є *органічна деменція* (лат. *dementia* — безумство), для якої характерні важкі розлади емоційно-вольової сфери і *пізнавальної діяльності*, прогресуюче збіднення змісту життя хворого. На відміну від *недорозвинення*, ураженою може бути якась одна психічна функція. Тому поряд з переважаючими елементарними судженнями зустрічаються й повноцінні *узагальнення* [94].

Дефіцитарний (від лат. *deficit* — не вистачає) *дезонтогенез* пов'язаний із ураженням окремих *аналізаторів*: зору, слуху, опорно-рухового, мовного апарату, деякими хронічними соматичними захворюваннями. Він

Таблиця 15*. Психічний дезонтогенез
(за В. В. Лебединським)

Дефект	Тип	Модель	Розлади
Ранні ураження лобових часток мозку	Недорозви-нення	Олігофренія	Стійке і глибоке зниження продуктивності пізнавальної діяльності
Ураження сформованих мозкових систем	Уражений розвиток	Органічна де-менція	Важкі розлади емоцій, волі, пізнавальної діяльності
Ураження аналізаторів	Дефіцитарний розвиток	Сліпоглухоні-мота	Явище компенсації. Комплекс неповноцінності
Успадковані ураження організму	Спотворений розвиток	Дитячий аутизм	Неадекватні узагальнення, порушення довільності, неадекватна самосвідомість
Успадковані і набуті ураження організму	Дисгармоній-ний розвиток	Психопатія	Аномальні властивості темпераменту і характеру. Неадекватний рівень домагань. Явище декомпенсації

*У таблиці не наводиться *затриманий психічний розвиток*: він не має вираженого *дефекту* і тому характеризується далі як випадок *ненормативного психічного розвитку* (див. 6.2)

виступає у вигляді своєї психології сліпої, глухої, хворої на важку ваду серця тощо людини. Цей тип дезонтогенезу дає яскраві приклади явища *компенсації* (від лат. *compensatio* — зрівноваження) [15]. *На рівні організму* — це відшкодування одних мозкових систем за рахунок інших. *На рівні індивіда* — підсилений розвиток певних *пізнавальних процесів* у сліпих, наприклад, дуже розвинена *слухова й рухова пам'ять*, у глухих — *зорова, пам'ять мовлення жестів*. *На рівні особистості* — *комплекс неповноцінності* — переживання нездатності подолати фізичну ваду, яке спонукає до специфічної — *компенсаторної активності*. Проте цей комплекс притаманний і психічно здоровим людям [2]. Прикладом дефіцитарного розвитку є сліпоглухонімота, часткова компенсація якої можлива лише за рахунок застосування спеціальної методики [53].

Спотворений дезонтогенез виявляє себе при спадкових, найчастіше психічних, захворюваннях. Моделлю тут може бути *дитячий аутизм* (від гр. *αὐτός* — сам), ознаками якого є ухилення дитини від контактів з довколишніми, заглибленість у власні переживання, «холодність» емоцій [37; 91]. *Мовлення* у цьому випадку випереджає розвиток предметних *навичок, словесно-логічне мислення* — *наочно-дійового і наочно-образного*. Дитина схильна до надмірного і нерідко неадекватного *узагальнення*, має неадекватну *самосвідомість*, їй важко *сконцентрувати увагу*, в неї порушується *довільність* діяльності [36].

Дисгармонійний дезонтогенез стосується переважно емоційно-вольової сфери. Його моделлю може бути *психопатія* (від гр. *πάθος* — страждання) — патологія *темпераменту* та *характеру, властивості* яких зумовлюють *соціальну дезадаптацію* — розлад стосунків з довколишніми. Кожен варіант психопатії¹ має відмінну картину дезонтогенезу, проте всіх їх об'єднує явище *декомпенсації* — порушення встановленої в результаті *компенсації* соціальної адаптації, та стабільність прояву в різноманітних ситуаціях (*Лічко* [43; 44], *Ганнушкін*, див.: [75]). Психопатам притаманні *своєрідні цілі, рівень домагань, самооцінка*. Зокрема, вони не здатні розрізнити ідеальні й реальні цілі [8].

Отже, наявність *дефекту* дає змогу досить чітко окреслити межу, яка відділяє *психічну аномалію* від *психічної норми*, проте це ще не є підставою для визначення останньої.

Питання про *критерій психічної норми* — предмет тривалої дискусії, яка засвідчила його складну будову [8; 9; 36; 44; 81]. Відтак, за *статистичним критерієм*, нормою можна вважати відповідність певних психологічних особливостей людини *тестовим нормам, за соціальним* — *груповим, філософським критерієм* орієнтує на ідеали *гуманістичної психології*.

Як власне *психологічний критерій* можна розглядати закономірності *нормативного психічного розвитку*, встановлені у межах *системно-діяльнісного підходу*. У цьому разі *психічною нормою* буде процес закономірного розвитку різнорівневих систем, специфічних і необхідних для певного *віку*. Відповідно, *ненормативний психічний розвиток* характеризуватимуть відхилення, які виникають за певних умов: біологічних, соціальних або ж власне психологічних.

Біологічні умови — генетично і негенетично зумовлені відхилення у роботі фізіологічних систем *організму*. Дослідження монозиготних близнюків свідчать, що вплив *генотипу* має місце у 40—60% випадків і визначає рівень їх *сенситивності, емоційної нестійкості, інтравертованості, продуктивності пізнавальної діяльності* (*Захаров* [24], *Хамаганова*, див.: [25], *Мейер-Пробст* та ін., див.: [103]). Аналіз лінії «батьки — діти» також висвітлює генетичну обтяженість *властивостей темпераменту* дітей, насамперед з боку матері.

До *негенетичних умов* належать: токсикози плода, мозкові інфекції, асфіксія плода, пологові травми, недоношення або переносження плода, хвороби, негативні емоційні стани матері. Вони більше впливають на хлоп-

¹За ступенем тяжкості *психопатія* буває *тяжка, виражена, легка*, за причинами виникнення — *конституційна* (або істинна, генуїнна, "ядерна"), *психопатичний* (або патохарактерологічний) *розвиток* та *органічна психопатія*. В свою чергу, конституційні психопатії і психопатичний розвиток поділяються на *гіпертичні* (типи: *гіпертично-нестійкий, гіпертично-істероїдний, гіпертично-експлозивний, лабільні* (типи: *лабільно-афективний, лабільно-істероїдний, лабільно-нестійкий, лабільно-сенситивний*), *сенситивні, психастенічні, шизоїдні, епілептоїдні* (варіанти: *епілептоїдно-істероїдні, епілептоїдно-нестійкий*), *істероїдні* (варіант: *істероїдно-нестійкий*), *нестійкі* (варіант: *конформно-нестійкий*)). Типами органічних психопатій є: *органічно-нестійкий, органічний епілептоїдний, органічний істероїдний, органічний шизоїдний* [43]

чиків, які взагалі частіше за дівчаток виявляють ознаки психічної ненормативності. Такою умовою є недоїдання дитини чи незадовільна якість їжі, до чого дуже чутливий мозок у перші роки життя.

Наслідком дії негенетичних умов часто є *мінімальна мозкова дисфункція* — мікроорганічна патологія, яка виявляється у вигляді незначних відхилень у роботі мозку дитини (Гарбузов [17], Кулакова, див.: [25], Лебединська та ін. [35], Лебединський [36], Гельніц, Мейєр-Пробст, див.: [103], Раттер [81]). Ознаки таких умов знаходять у 30—90% соціально дезадаптованих дітей і підлітків.

До цих умов належить також алкоголізм батьків, який, до того ж, часто є причиною *дефекту* [8, 11, 49, 55]. Прикладом може бути *алкогольний синдром плода* (його показниками у *ранньому віці*, поряд з *мінімальною мозковою дисфункцією*, є затримання росту, зменшений розмір черепа, підвищена збудливість, розгальмованість рухів). Діти, в яких його діагностували, але що пізніше не виявляли ознак *розумової відсталості* (що нерідко трапляється), не досягали високих показників IQ. У дорослому віці вони характеризувалися зниженими *здібностями* та *самоконтролем*, меншим *темпом реакцій*, малопродуктивною *пам'яттю*, *здібностями*. До того ж, хворі на алкоголізм створюють несприятливе сімейне оточення, яке позначається навіть на третьому поколінні [90].

Ще згубнішою для розвитку дітей є наркоманія батьків: у цьому разі ознаки ненормативності мають місце практично завжди.

Соціальні умови ненормативного психічного розвитку — умови життя дитини, які перешкоджають *освоєнню* нею *культури*: неповна сім'я, низька освіта батьків, незадовільні умови життя родини (відсутність житла, вимушене безробіття її членів, брак коштів на необхідне тощо), аморальний спосіб життя батьків, асоціальні сімейні *цінності*, відсутність сім'ї, несприятливе соціальне оточення. Наприклад, у групі дітей з непатологічними відхиленнями у психічному розвитку такі умови наявні у 50—90% випадків (Кулакова, див.: [25], Мейєр-Пробст та ін., див.: [103]).

При цьому безпосередньо негативне значення для психічного розвитку має *педагогічна занедбаність* — повне або часткове виключення дитини із системи навчально-виховних впливів, нездоровий психологічний клімат у родині, неправильне виховання, неповне виховання та виховання поза сім'єю.

Нездоровий *психологічний клімат* створюють *конфлікти* між членами сім'ї, а також *тривожність*, *емоційна нестійкість*, *інтравертованість*, *ригідність* матері, знижена *активність*, надмірна *сенситивність*, *невпевненість* у собі батька. Загалом же матері частіше за батьків спричиняють відхилення у психічному розвитку дітей (Буянов [11], Захаров [24], Хамаганова, див.: [25]). Тому непересічне значення має *прив'язаність* — вибіркоче, емоційно насичені стосунки між матір'ю і дитиною. Її відсутність згубно позначається на ставленні дитини до інших людей [98; 99].

Неправильне виховання має вигляд *гіпоопіки, емоційного неприйняття, гіперопіки, потурання, жорстокості, завищених вимог*¹. *Неповне виховання* має місце у неповній сім'ї, де дитина часто не бачить необхідних зразків поведінки дорослого. Однак ще несприятливішим є *виховання поза сім'єю* — в інтернатному закладі. Тут діє *умовне виховання*, яке, на відміну від *безумовного*, материнського, характеризується ставленням до дитини залежно від того, як складаються її стосунки з дорослим [70]. Це одна з причин *депривації* (від англ. deprivation) — незадоволення основних *потреб* дитини, що накладає специфічний відбиток на її психіку [34]. Зокрема, вже у *віці немовляти* вона може перебувати в стані *госпіталізму* (від лат. hospitalis — гостинний) — різкого відставання фізичного і психічного розвитку внаслідок розриву зв'язку з матір'ю.

Співвідношення соціальних і біологічних умов ненормативного психічного розвитку змінюється залежно від *віку* дитини: так, у дворічних переважають другі, у шестирічних — перші (*Мейер-Пробст* та ін., див.: [103]). Важливо, що коли кількість перших і других надто велика, то діти втричі частіше відстають у психічному розвитку від однолітків, у яких кількість таких умов незначна. Водночас за сприятливих *соціальних умов*, але коли наявні ще й негативні *біологічні*, починаючи з шостого року життя, розвиток дитини поступово наближається до вікової норми. Натомість, якщо негативні біологічні умови обтяжені ще й соціальними, розвиток регресує.

Однак, навіть знаючи про мікроорганічну патологію чи несприятливі умови, важко судити, яким буде подальший розвиток дитини. Не випадково була невдалою спроба прогнозування розвитку на підставі статистичного аналізу його умов (*Тейхман, Мейер-Пробст*, див.: [25]). Це пояснюється тим, що ні перші, ні другі безпосередньо не впливають на психічний розвиток. Такий вплив завжди опосередкований: через ті системи зв'язків з довколишніми, в які включається дитина. Саме у *діяльності*, в якій реалізуються ці зв'язки, криються можливості *компенсації* одних ушкоджених систем за рахунок інших і подолання біологічних і соціальних обмежень психічного розвитку.

¹*Гіпоопіка* характеризується незадовільним піклуванням про дитину, що змушує її шукати засоби задоволення своїх *потреб* поза сім'єю. *Емоційне неприйняття* має місце в сім'ї, найчастіше з вітчимою чи мачухою, де дитина через якісь обставини є небажаною. За цих умов навіть прагнення батьків компенсувати неприйняття дитини підкресленою увагою до неї не може компенсувати брак емоційного тепла. *Гіперопіка* — надмірна опіка, суцільні заборони, суворий контроль за поведінкою дитини, ізоляція її від середовища однолітків, боротьба з проявами незалежної поведінки. *Потурання* — запобігання перед дитиною, задоволення будь-яких її бажань, звільнення від труднощів і неприємних обов'язків. Вона перебуває у центрі життя сім'ї, нею безперервно захоплюються, переорієнтують її можливості. *Жорстокість* — крайня форма *неправильного виховання*, за якої дитина, найчастіше із застосуванням фізичних засобів, карається за неслухняність, порушення *сімейних норм*. *Завищені вимоги* висуваються до дитини у родині, де батьки покладають на неї великі надії або змушують виконувати функції дорослих членів сім'ї. Дитина у такій сім'ї виростає під тягарем сподівань дорослих або ж непритаманних своєю віковій обов'язків [11; 16; 24; 44; 51; 81; 92]; *Татенко*, див.: [95].

Таблиця 16. Умови, чинники та наслідки ненормативного психічного розвитку

Рівні	Умови	Чинники	Наслідки
Організм	Біологічні	Генетичні: генотип Негенетичні: токсикози плода, мозкові інфекції, асфіксія плода, пологові травми, недоношення або переносження плода, негативні емоційні стани матері, алкоголізм і наркоманія батьків	Ненормативні властивості темпераменту, недорозвинення пізнавальної діяльності, емоцій, волі, мінімальна мозкова дисфункція, алкогольний синдром плода
Індивід	Соціальні	Опосередковані: неповна сім'я, сімейні конфлікти, низька освіта батьків, незадовільні умови життя сім'ї, аморальний спосіб життя батьків, асоціальні сімейні цінності, відсутність сім'ї, несприятливе оточення. Безпосередні: педагогічна занедбаність, нездоровий психологічний клімат сім'ї, неправильне виховання, неповне виховання, умовне виховання	Ненормативні властивості характеру, відсутність прив'язаності, депривація психічного розвитку, явище госпіталізму
Особистість	Психологічні	Ненормативна діяльність	Ненормативні психічні новоутворення

Психологічні умови — власна логіка ненормативного психічного розвитку. Це ненормативні психічні новоутворення та відповідна ненормативна діяльність, характерна для вищого рівня життя — рівня особистості.

Отже, ненормативний психічний розвиток — це певний тип онтогенезу психіки, що протікає в межах між психічною аномалією і психічною нормою і несе на собі відбиток соціальних, біологічних і психологічних умов відповідної діяльності дитини.

Якщо біологічні умови ненормативного розвитку можна співвіднести з рівнем організму, соціальні — з рівнем індивіда, то психологічні — з рівнем особистості (табл. 16). Дані таблиці дають підставу очікувати, що психічний розвиток у кожному випадку відбуватиметься по-різному.

6.2. НЕНОРМАТИВНІСТЬ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Психічні аномалії також залежать від рівня, якого стосуються: організму, індивіда, особистості [8, 54], що свідчить про користь системно-діяльнісного підходу до аналізу психічного розвитку взагалі і ненормативного зокрема.

Рівень організму

Як і нормативний, ненормативний психічний розвиток на цьому рівні життя може бути схарактеризований через функції психіки: пізнавальну, регулятивну, інструментальну. Серед них пізнавальна дає приклади затриманого і випереджаючого психічного розвитку.

Затриманий психічний розвиток (ЗПР) відзначається відставанням темпу становлення *пізнавальних процесів*. Молодший школяр може володіти розвиненим мовленням, *запам'ятовувати* вірші і казки, справлятися із завданнями, які потребують практичних *навичок*, але погано читати, писати, рахувати. Не користується він і *набутими знаннями*, хоча непогано розв'язує завдання, що потребують застосування *чуттєвого досвіду*.

Сюди ж належать різні форми *інфантилізму* (лат. *infantilis* — дитячий), ознаками якого є незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи і відповідальності, примхливість. Проте у більшості випадків затримується саме *пізнавальна діяльність*.

У процесі експериментального *навчання* діти цієї категорії, на відміну від *розумово відсталих* (тип *дезонтогенезу* — *недорозвинення*), згодом починають демонструвати задовільну *наукуваність* — здатність до *навчання* [13, 19, 23, 64, 96]. З віком затримка головним чином долається.

Аналіз *електроенцефалограми* активності *мозку* таких дітей свідчить про *незрілість* його *функціональних блоків* (*Айрапетянц* та ін., *Камманн*, *Краснушкіна* та ін., див.: [25], *Переслені*, див.: [19]). Це стосується насамперед *блоку програмування, регуляції і контролю діяльності*. У його роботі має місце *функціональна асиметрія* в бік правої півкулі і недостатня активність *лобових часток*. Уповільнений і час передачі сенсорної інформації до лівої півкулі з правої, в зв'язку з чим *сприймання* здійснюється переважно за рахунок останньої.

Ці дані узгоджуються з думкою про те, що «стійка затримка психічного розвитку має органічну природу» [96, 21], що *ЗПР* спричинюється «резидувальними (залишковими) станами після перенесених у внутрішньоутробному розвитку або під час пологів, або у ранньому дитинстві слабко виражених органічних ушкоджень центральної нервової системи, а також генетично зумовленою недостатністю головного мозку» [19, 7].

За результатами психологічних досліджень, у дітей із *ЗПР* часто несформовані *сенсорні еталони*, внаслідок чого їм важко розрізнити близькі за звучанням слова (*Сабурова*, див.: [64]), а їх зорове *сприймання* характеризується малою швидкістю *перцептивних дій* (*Шошин*, див.: [19]). Це пояснює, чому, навіть маючи нормальний слух та зір, такі діти помічають менше довколишніх предметів, ніж їхні однолітки з нормативним розвитком. У них знижена також *стійкість уваги*, причому в одних показники уваги у процесі виконання завдання поступово знижуються, в других зосередження уваги настає лише після виконання якихось дій, третіх відрізняють періодичні коливання стійкості уваги (*Жаренкова*, див.: [19]). Страждають і такі властивості уваги, як *переключення* та *розподіл* [35].

Отже, на тлі *незрілості* структур *мозку* простежується недостатня *опосередкованість* пізнавальних процесів — складових *пізнавальної функції психіки*. Заявляє про себе *фундаментальна закономірність психічного розвитку* (тема 5). Проте якщо у нормі має місце поступове

зростання рівня опосередковування, то у дітей із ЗПР — його затримка. На прикладі *пам'яті* — це переважання *механічного запам'ятовування* над *довільним* (Єгорова [22], *Подобід*, див.: [19])¹. Навіть у *підлітковому віці* діти із *затримкою психічного розвитку* здебільшого орієнтуються на механічне запам'ятовування і майже не використовують можливостей перебудування матеріалу. На прикладі *мислення* — *наочно-дійове* переважає над *словесно-логічним*: діти не аналізують умови *задачі* і відразу ж, не плануючи своїх *дій*, здійснюють спроби *наочно-образного розв'язку* (Єгорова, див.: [19]).

Ці дані знаходять пояснення в *культурно-історичній теорії Л. С. Виготського*. В усіх цих випадках *натуральна лінія розвитку* переважає *культурну*, тобто виявляють себе *біологічні умови психічного розвитку*, що перешкоджають процесам *опосередковування*. Натомість, на перший план виступає *недоопосередкованість* — у вигляді *недорозвинення пізнавальної функції психіки*. З позицій цієї теорії, причини *недоопосередкованості* полягають, з одного боку, в *незадовільній організації спільної діяльності* дитини з дорослим, а з другого — у *процесах інтеріоризації*, які не забезпечують своєчасного переходу дитини від *натуральної до культурної лінії розвитку*. Тому в *пізнавальній діяльності* і переважають *природні*, до того ж зі *зниженим темпом функціонування*, механізми.

Затримку в розвитку *пізнавальної функції* можуть демонструвати не лише діти із *ЗПР*, а й діти з *інтернатного закладу* [60]. Про це свідчить розподіл *IQ* (за *Д. Векслером*) вихованців загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (310 осіб, віком від 5 до 18 років) (табл. 17). Така затримка діагностується у 44,4% з тих, хто потрапив до груп «*знижена норма*» та «*пограничний рівень*».

Випереджаючий розвиток є у цьому плані протилежністю *затриманого*. *Пізнавальна функція* тут *надмірно опосередкована*, про що свідчать, наприклад, явища *психічної акселерації* (*Штейнборн, Мейєр-Пробст*, див.: [25]) і, ще яскравіше, — *обдарованості* [39, див. 75, 50, 61, 77]. Обдарованим дітям притаманні високий рівень *пізнавальної активності*, потяг до *творчості*, вже з 6-річного віку провідною характеристикою їхнього *мислення* є *проблемність* — пошук невідповідностей і суперечностей. Головне те, що вони використовують оригінальні й різноманітні способи *пізнавальної діяльності* і тому продуктивно мислять, досконало володіють прийомами *запам'ятовування*, характеризуються *довільністю уваги* і, загалом, «*уміють вчитися*».

Таким чином, провідною *закономірністю ненормативного психічного розвитку на рівні організму* є *відхилення ступеня опосередкованості*

¹Діти хоча й підбирають для запам'ятовування ті самі картки, що й діти з нормальним розвитком, але при відтворенні стикаються з характерними труднощами: до слова «*свято*» добирають картку «*годинник*», але потім пригадують не слово «*свято*», а «*подарунок*», тобто слово, придумане для зв'язку заданого слова з картою [22].

Таблиця 17*. Розподіл IQ вибірки вихованців інтернату порівняно з нормою

IQ	Рівень інтелекту	Норма, %	Вихованці інтернату, %
130 і вище	Дуже високий	2,2	0
120—129	Високий	6,7	1,5
110—119	Гарна норма	16,1	3,6
90—109	Середній	50,0	46,0
80—89	Знижена норма	16,1	26,3
70—79	Пограничний рівень	6,7	18,1
69 і нижче	Розумовий дефект	2,2	4,0

*Норма IQ наведена за П. Валлас, Дж. Голдстейн [108].

пізнавальної функції психіки за рахунок недорозвинення (надрозвинення) пізнавальної діяльності дитини.

Регулятивна функція демонструє ту саму закономірність, але на прикладі поведінкових реакцій підліткового віку¹, що відрізняються від нормативних реакцій систематичністю, інтенсивністю та наслідком — соціальною дезадаптацією [30, 43, 44]. Ці реакції свідчать, що потреби й емоції, які відображають відношення між потребами і життєвою ситуацією підлітка, безпосередньо виявляються у поведінці. Внутрішні механізми, що опосередковують емоційно-вольову сферу підлітка, недорозвинені.

На це ж вказують типи емоційної незрілості підлітків [35]. Серед них емоційно нестійкі — це відсутність певної лінії поведінки, залежність від ситуації, неорганізованість, нездатність до тривалих вольових зусиль, вибір дій, які обцяють швидкий успіх, навіюваність. Електроенцефалограма таких підлітків свідчить про незрілість їхнього мозку, пізнавальна діяльність у них так само недорозвинена, як і у дітей із ЗПР. Вони часто вдаються до реакцій імітації, відмови, гіперкомпенсації. Емо-

¹Реакція емансипації у цьому випадку — це втечі з дому, агресивна поведінка, асоціальні дії. Реакція групування — участь в асоціальній групі. Реакція захоплення — найчастіше колекціонування, яке у ненормативного підлітка набуває незвичних форм. Один з таких, наприклад, збирав фотографії із зображенням знівечених у катастрофах, закатованих у концтаборах людей [44]. Реакції, зумовлені сексуальними потребами, відзначаються виразним домінуванням інтересу до статевого життя, часто агресивною поведінкою щодо осіб протилежної статі, статевиими збоченнями. Реакція відмови — активний опір дорослому, що вимагає від підлітка потрібних дій. Реакція опозиції — демонстративна бравада, прогули, втечі, крадіжки, будь-яка активність, що має характер протесту. Реакція імітації — наслідування негативних зразків поведінки, орієнтація на асоціальні норми і цінності. Реакція компенсації — прагнення своєю неспроможністю в одній сфері подолати успіхами у іншій: наприклад, школяр, що відстає у навчанні, часто вдається до порушень соціальних норм. Реакція гіперкомпенсації — прагнення досягти успіху, долаючи власні вади: боязливий підліток для завоювання авторитету скоює злочин.

ційно збудливі підлітки агресивні, конфліктні, схильні до реакції опозиції. Рівень пізнавальної діяльності в них знижений (часто через педагогічну занедбаність). У підлітків з розгальмованістю потягів недорозвинена воля, знижений рівень саморегуляції і самоконтролю, нерідко вони крадуть привабливі речі, демонструють реакції, зумовлені сексуальними потребами. Практично у всіх емоційно незрілих підлітків діагностується мінімальна мозкова дисфункція, має місце неправильне виховання.

Таким чином, у разі ненормативного розвитку регулятивна функція недоопосередковується за рахунок недорозвинення емоційної сфери. Емоції слугують тут прямим виразником потреб підлітка.

Ненормативність інструментальної функції полягає у типах акцентуації, які відрізняються від психопатій (тип дисгармонійного дезонтогенезу) ситуативністю, нестабільністю, тимчасовою соціальною дезадаптацією [43; 44]¹. З віком акцентуації вписуються в загальну картину індивідуальності.

Отже, ненормативний психічний розвиток на рівні організму — це відхилення ступеня опосередкованості функцій психіки — недорозвинення (надрозвинення) пізнавальних, емоційно-вольових та інструментальних процесів на ґрунті незрілості (ранньої зрілості) мозку.

З часом ознаки психічної ненормативності на цьому рівні стають менш помітними, проте виразнішим стає ненормативний розвиток на рівні індивіда.

¹За А. Е. Лічко, циклоїдний тип акцентуації відрізняє емоційна нестійкість — схильність до піднесення, і спадів настрою, причому одні циклоїди частіше перебувають у стані емоційного піднесення, інші — спаду. Астенічний тип складають тривожні, нерішучі, швидко втомлювані, дратівливі, з переважанням негативних емоцій підлітки. Астеніки можуть впадати в іпохондрію — зосередженість на стані свого здоров'я, вони дуже чутливі, вибіркові в спілкуванні, шукають самотності. Боязкий тип — несміливі, сором'язливі, з комплексом неповноцінності підлітки, що мають труднощі у спілкуванні, уникають нових знайомств. Шизоїдний тип представлений замкненими, відгородженими від довколишнього світу підлітками. Через інтроверсію — заглибленість у власні переживання — у шизоїдів погано формується емпатія. Застраювачий, або параноїдний, тип виділяється тривалою фіксацією емоцій і почуттів на подіях, що давно минули. На цій підставі у підлітків розвивається хворобливий вразливість, стійкість афектів. Епілетоїдний тип — інертне мислення, дисфорія — то емоційна пригніченість, то розрядка, агресія. Демонстративний, або істероїдний, тип прагне бути в центрі уваги. На цьому ґрунті формується егоцентризм — очікування уваги до себе, співчуття, схильність до фантазування, обману, прикидання, пихатість, зверхність. Гіпертимий тип — майже завжди бадьорий настрій й висока активність. Гіпертиміки недисципліновані, незібрані, непосидючі, віддають перевагу діям, які не потребують тривалих зусиль. До дистимного типу належать надмірно серйозні, відповідальні, зосереджені на сумних сторонах життя люди. Вони схильні до депресії — пригніченого емоційного стану, пасивності, замозаглібленості. Представники нестійкого типу легко підпадають під чужий вплив, виявляють схильність до навіюваності. Зразком для наслідування їм найчастіше слугує поведінка, що обіцяє негайний успіх, зміну вражень. Вони вмюють налагоджувати контакти з доволі щирими, які, проте, мають поверховий характер. Конформний тип — це постійна готовність підкорятися думці більшості, відсутність власної позиції, надмірна податливість іншим, насамперед авторитетним людям, некритичність, безініціативність. У життєвих ситуаціях вони вчиняють «як усі», у всьому наслідуючи своє оточення.

Дещо інша класифікація акцентуацій належить К. Леонарду [40].

Рівень індивіда

Ненормативність на цьому рівні характеризують *психічні новоутворення*, що відображають відсутність *соціальних умов*, необхідних для повноцінного розвитку дитини. Найчутливіша до них *потреба у спілкуванні*: при її незадоволенні страждають *самосвідомість*, відкритість світу, *форми спілкування*, орієнтовані на *особистість* іншого, *прив'язаність* [18; 42; 81; 98].

У формуванні таких новоутворень істотну роль відіграє *неправильне виховання*. Наприклад, *емоційне неприйняття* сприяє формуванню *жорстокості* (Філонов, див.: [78]). Уже у *рольовій грі* жорстокі діти не зважають на бажання інших, б'ються, вибирають у партнери слабших і менших за себе. *Гіперопіка* стримує формування *відповідальності* та інших, пов'язаних з *волею*, властивостей [81]. *Потурання* зумовлює неадекватний *рівень домагань*, шкодить умінню самостійно висувати *цілі* й досягати їх у *спільній діяльності* [24], розвиває *жадібність* (Філонов, див.: [78]). *Завищені вимоги* нерідко спричиняють *неврози* (Хамаганова, див.: [103]). *Жорстокість* породжує пасивних, безініціативних, брехливих або ж жорстоких людей [11; 51].

Отже, *неправильне виховання* — своєрідна *соціальна ситуація розвитку*, що призводить до формування *ненормативних властивостей характеру* — соціально засуджуваних способів задоволення *потреб*. Зокрема, *жорстокість* — нездатність до *емпатії* — може бути способом задоволення *потреби в самостверженні* за рахунок приниження іншого. *Жадібність* — ненаситне прагнення до привласнення певних предметів і засоби їх досягнення — *потреби в освоєнні світу*. *Брехливість*, яка починається зі спроб дитини щось приховати, переростає у стійку тенденцію до створення у довоколишніх *образу ідеального Я* — *потреби бути особистістю*. Формування таких властивостей припадає на *сенситивний період* виникнення відповідних їм *потреб* (Філонов, див.: [78]).

Неповне виховання також обмежує соціальну ситуацію розвитку дитини, бо нерідко має своїм результатом вередливість, упертість. До того ж, у *підлітків*, як відгук на відсутність батька, формується неповна, а часом і неадекватна *статева ідентичність*, вони ухиляються від тісних контактів з довоколишніми, можуть відмовлятися від *самовизначення*, вибирають негативні зразки для *наслідування* [24; 31; 106].

Умовне виховання, яке супроводжує відсутність матері і побуває в інтернатному закладі, взагалі згубно впливає на психічний розвиток. Як справедливо наголошують *психоаналітики* (Айнсворз, Боулбі, Шпіц, див.: [45], Фрейд [98, 99]), мати — необхідний компонент соціальної ситуації розвитку дитини, від якого залежать майже всі *психічні новоутворення*, причому не лише перших років життя. За її відсутності надовго залишаються незадоволеними ті потреби, які, за А. Маслоу, посідають нижчі шаблі в їх ієрархії: *потреба в безпеці*, *потреба в любові і прихильності*, *потреба у визнанні й оцінці*.

Незадоволеність потреб породжує механізми *психологічного захисту*, покликані знизити чутливість дитини до чинників, що впливають на них, і забезпечити її *соціальну адаптацію*. Проте новоутворення, що виникають при цьому (способи такої адаптації), мають компенсаторний характер і тому є, швидше, *квазінормативними* (від лат. quasi — начебто) *властивостями характеру*. Вони не можуть повною мірою *компенсувати* відсутність нормативних властивостей: у критичних життєвих ситуаціях індивід вдаватиметься до «природних» для нього способів задоволення потреб. Та й у будь-якому разі психологічний захист обмежує можливості людини, змушує її боронитися від світу, натомість, щоб продуктивно взаємодіяти з ним.

Таким чином, *властивості характеру*, які виникають на ґрунті *неправильного, неповного та умовного виховання*, є ненормативними *психічними новоутвореннями*. Як і нормативні, вони породжуються *діяльністю* у певній *соціальній ситуації розвитку*, в процесі якої виникають і нові *потреби*, і нові способи їх задоволення. Але якщо у першому випадку це соціально прийнятні способи, то у другому — такі, що не відповідають *соціальним нормам*. Саме з позицій останніх відповідні цим способам *властивості характеру* кваліфікуються як *ненормативні*. Серед них *жорстокість, жадібність, брехливість* тощо нерідко стають підґрунтям протиправної поведінки. Не випадково 85% тяжких насильницьких і 50% усіх інших злочинів безпосередньо пов'язані з деформацією сфери *потреб* осіб, які ці злочини скоїли (Кудрявцев [33; див.: [52], Петелін, див.: [52]).

Отже, якщо на *рівні організму* має місце *недоопосередкованість* (*надопосередкованість*) *діяльності* за рахунок *недорозвинення* (*надрозвинення*) *функцій психіки*, то на *рівні індивіда* — *опосередкованість* за рахунок *ненормативних* (*квазінормативних*) *властивостей характеру*.

Рівень особистості має власну логіку *ненормативності*.

Рівень особистості

Як і у нормативному випадку, за *ненормативним психічним розвитком* на цьому рівні криються процеси закономірного ускладнення і перехресчування видів *діяльності*, виходу *індивіда* за наявні обмеження, вироблення певної *позиції* і створення *власної філософії*. Проте якщо *психічна норма* — це *творчість, гармонійний образ світу*, і, найголовніше, — *вчинок*, то відхиленням від норми буде *самореалізація* на шкоду іншим, *конфліктний образ світу, проступок* як *вчинок*, що суперечить *нормам моралі*.

Механізми проступку, як і будь-якого акту з'ясування стосунків *людини зі світом*, лежать у відношенні між *потребами* та ситуацією їх задоволення. У межах цього відношення формуються *властивості характеру* (як *нормативні*, так і *ненормативні*): потреба виявляє себе у знайдених і відпрацьованих у *соціальній ситуації розвитку* способах її задоволен-

ня. Здійснюючи проступок, індивід ненормативним способом задовольняє якусь потребу. Однак проступок часто не впливає з властивостей його характеру, більше того — *проступком* індивід заперечує їх і саме так заявляє про себе як про *особистість*.

Потреби, які породжують проступок, належать до особливого виду — *потреб особистості*. Як і будь-які інші, вони виникають у межах певної діяльності, задовольняються у ній, у ній же й збагачуються — вимагають для свого задоволення все ширшого кола предметів [41, т. 2]. Отже, *потреба* — завжди тенденція до пошуку нових зв'язків з реальністю. Проте якщо *органічні потреби* — це прагнення до дедалі досконалішої *адаптації, індивідні* — до освоєння, то *потреби особистості* — до втілення свого *Я* в світ. Потреби особистості є взагалі «відкритими»: напевно, немає таких способів активності, які б урівноважували *потребу в самореалізації, самоствердженні, творчості, бути особистістю* тощо з життєвою ситуацією. Власне, це потреби в *надситуативній активності*, які у разі ненормативного психічного розвитку втілюються шляхом проступку.

У процесі діяльності *потреби особистості* опредметнюються і стають *мотивами* — конкретними зв'язками індивіда зі світом. Мотиви начебто втягують індивіда в життєву ситуацію, водночас розширюючи її межі. Проте ситуація нерідко чинить опір його активності й змушує індивіда хоча б в ідеальному плані виходити за наявні обмеження. Цей план отримує свою логіку розвитку й на межі зіткнення з ситуацією породжує тенденцію втілити своє *Я* всупереч ситуації. Це вже потреба особистості, яка шукає свій *ідеальний мотив*. Ним може бути певний *образ світу*, який все більше дистанціюється від *образу сприймання*. *Чуттєве* вступає в суперечність з *абстрактним*.

Це змінює зміст відповідної *діяльності* — вона стає *полімотивованою*: зовнішньо зберігає попередню спрямованість, а внутрішньо несе у собі ідеальні мотиви, що дестабілізують її. Вони перехрещуються з мотивами, що реально спонукають діяльність, і це робить мотиваційну сферу індивіда суперечливою й насиченою *конфліктним смислом*. При цьому *потреби особистості* не знаходять втілення у реальних мотивах і тому залишаються незадоволеними. Це передумови *надситуативної активності* — *вчинку* або ж *проступку*.

Якщо шляхом вчинку індивід виходить на продуктивний рівень життя, то через проступок — на деструктивний. Якщо вчинок — це надситуативна активність як *творчість*, то проступок — як *адаптація*. Спільність механізму вчинку і проступку не виключає своєрідності мотиваційної сфери індивіда, який вдається до проступку. Напевно, *потреби особистості* у цьому випадку настільки домінують над *органічними та індивідними*, що стають *гіперпотребами*. Прагнення втілити своє «*Я*» в дійсність, заявити про себе підпорядковує собі всі інші тенденції індивіда. На цьому ґрунті розвивається *егоцентризм* — орієнтація лише на своє *Я*, нездатність розмірювати свої прагнення з інтересами інших. Усі стосунки індивіда зі світом центруються довкола його *потреб особистості*. *Образ світу* на-

чебто переломлюється через *Я* і змінюється залежно від стану *само-свідомості*.

Підстави для цього явища з'являються ще в ранньому онтогенезі — під впливом *неправильного (завищених вимог, гіперпротекції тощо), неповного і, особливо, умовного виховання*. Принаймні, *нормативний психічний розвиток* на цьому рівні — це поступова *децентрація* стосунків дитини зі світом: останній постає у своєму незалежному від її *потреб* існуванні. Відповідно дитина усвідомлює свою залежність від світу, співвідносить своє прагнення з можливостями та вимогами дорослих. Водночас *ненормативний розвиток* — це фіксація на задоволенні власних потреб, які внаслідок цього стають центром стосунків дитини зі світом. Виришальним чинником тут є перший компонент. Якщо *вчинком* індивід виходить за межі відношення «потреби — ситуація» і *створює нову соціальну ситуацію розвитку*, то *проступком* — змінює ситуацію відповідно до своїх потреб.

На відміну від *нормативної — децентрованої особистості, ненормативна особистість є егоцентричною*. Її відрізняє *егоцентрична позиція* — ставлення до довколишніх як до засобу досягнення власних цілей, тоді як *децентрична позиція*, навпаки, є ставленням до іншого як до цілі. *Проступок* несе у собі егоцентричну позицію, вчинок — децентричну.

Отже, *проступок — надситуативна активність як адаптація* на підставі *егоцентричної позиції*. Чинячи проступок, індивід так чи інакше завдає шкоди довколишнім: розв'язує свої проблеми за їхній рахунок. Це аморальна дія, яка може бути й злочином, хоча далеко не кожен злочин є проступком. Його можуть скоювати *акцентуйовані підлітки* [82] та носії *ненормативних властивостей характеру* (Філонов, див.: [78]). Чимало серед злочинців також осіб з ознаками *психічного дезонтогенезу* [32].

Проступок як злочин передбачає перехрещування стосунків індивіда зі світом, перебудову його мотиваційної сфери, *дію*, яка кваліфікується з позицій *норм права*. Класичним прикладом тут буде злочин, скоєний персонажем роману Ф. Достоевського «Злочин і кара» Родіоном Раскольниковим. Він засвідчує, що, як і проступок взагалі, проступок як злочин має не лише психологічну логіку, а й соціальне підґрунтя [20; 33].

Перехрещування стосунків *індивіда* зі світом активізує процеси *свідомості* та *самосвідомості*, змушує його створювати *образ ситуації*, що склалася, та шукати в ньому місце свого *Я*. *Децентрована особистість* розмірює образ ситуації і своє *Я* й *вчинком* створює нову ситуацію. *Егоцентрична* підкоряє цей образ своїм *потребам*, здійснює *проступок* — використовує ситуацію на шкоду тим, для кого вона також життєво важлива. У свою чергу, це передбачає *роботу свідомості*, адже проступок, як і вчинок, відбувається за різноспрямованих *мотивів*: одні спонукають до продовження діяльності у попередньому напрямі, інші — до задоволення актуалізованих *потреб*.

Ця робота полягає у пошуку способів виправдання проступку і може супроводжуватись усвідомленням *конфліктного смислу значень свідомості*.

мости — докорів сумління. Індивід, який піднявся до рівня *особистості*, несе тягар *відповідальності* за скоєне перед собою і людьми, характеризується *конфліктною свідомістю* і *самосвідомістю*.

Хоча *проступок* впливає не зі свідомості, а з реальних стосунків індивіда зі світом, *рівень життя*, за якого він можливий, є власне психологічним. Як і рівень *нормативної особистості*, він має власну логіку — логіку *психічної причинності*. *Біологічні* і *соціальні умови психічного розвитку* характеризують у цьому випадку нижчі рівні життя.

Моральні дії людини мають конкретно-історичне значення, що не виключає можливості їх переоцінки з часом. Здебільшого це трапляється тоді, коли вони зачіпають інтереси суспільства, а не окремої людини. Наприклад, оцінка дій історичних осіб нерідко змінюється залежно від епохи¹. Очевидно, ненормативність має свої соціальні критерії, але у цьому випадку вони є породженням аморальної *культури*. Нормативне за нормами моральної культури за таких умов приводитиме до *соціальної дезадаптації*. Індивід буде змушений або ж освоювати конкретно-історичні соціальні норми, або ж орієнтуватися на загальнолюдські, заздалегідь прирікаючи себе на *вчинки*, які розцінюватимуться як *проступки*.

Та найчастіше проступком індивід втручається в сферу *міжособистісних стосунків*. Стверджуючи *егоцентричну позицію*, він створює собі кращу життєву ситуацію, збіднюючи ситуацію іншого: здійснює *діяльність*, нові *мотиви* якої «перетнулися» з мотивами інших людей. Розриваючи стосунки з близькими людьми, індивід, можливо, й виборює собі нову ситуацію життя, але шкодить їм: розв'язує свої проблеми за їхній рахунок. Виступаючи проти колеги, поведінка якого суперечить *груповим нормам*, індивід зміцнює свій *статус*, проте робить це, нехтуючи його інтересами. Норми загальнолюдської моралі дають підставу кваліфікувати ці акти як *проступки*.

Отже, *ненормативний психічний розвиток* є особливим типом *онтогенезу*, що відбувається, залежно від *рівня життя*, у межах між *психічною нормою* і *психічною аномалією* за *біологічних, соціальних та психологічних умов* (табл. 18).

На *рівні організму*, на ґрунті *незрілості* (*ранньої зрілості*) *фізіологічних систем*, це *недорозвинення* (*надрозвинення*) *функцій психіки*. На *рівні індивіда* на перший план виступає *соціальна ситуація розвитку дитини*, що сприяє формуванню *ненормативних* (*квазінормативних*) *властивостей* характеру. На *рівні особистості*, де діє вже власна —

¹Факт мінливості норм моралі дає підставу порушити питання про аморальність суспільства на конкретному етапі його історії [100]. Так було за часів гітлерівської Німеччини чи сталінського Радянського Союзу, коли, наприклад, недонесення владі про офіційно засуджувани погляди навіть близької людини було ознакою шойнайменше *проступку*. Та й взагалі, критерії проступку мінливі. Те, що вчора було проступком, сьогодні може вважатися вчинком. *Егоцентризм* — також дуже поширене явище. Проте *культура* виробила загальнолюдську мораль, з позицій якої можна говорити про *ненормативну особистість* і засуджувати її за проступки.

Таблиця 18. Ненормативний психічний розвиток

Рівні	Умови	Зміст	Характер	Тип	Форма
Організм	Біологічні Соціальні	Пізнавальна функція Регулятивна функція Інструментальна функція	Недорозвинення (надрозвинення) функцій Недорозвинення емоцій і волі Недорозвинення темпераменту	Затриманий Випереджаючий Типи емоційної незрілості Типи акцентуацій	Діяльність, недоопосередкована (надопосередкована) за рахунок недорозвинення (надрозвинення) функцій психіки
Індивід	Соціальні Біологічні	Потреби	Ненормативні (квазінормативні) властивості характеру	Зв'язки ненормативних властивостей характеру	Діяльність, опосередкована ненормативними (квазінормативними) властивостями характеру
Особистість	Психологічні	Мотиви	Егоцентризм	Егоцентрична особистість	Проступок

психологічна логіка розвитку, ненормативність виявляється у *проступку*, до якого вдається *егоцентрична особистість*.

Таким чином, на підставі *системно-діяльнісного підходу* створено *теоретичну модель ненормативного психічного розвитку*. При цьому систематизовано відповідний *емпіричний матеріал психології розвитку*, що є критерієм адекватності підходу до реальності, яку він покликаний описувати і пояснювати.

6.3. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У ВИПАДКАХ НЕНОРМАТИВНОГО ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Ненормативний психічний розвиток можна визначити, знаючи його рівні, чинники, зміст, характер, тип, форму (див. табл. 18). Але у кожному конкретному випадку він має зовнішні прояви, які не зводяться до цих ознак. Дитина може погано вчитись, *афективно реагувати* на зауваження дорослого, не вміти *спілкуватися* з доволішніми, демонструвати асоціальну *поведінку*, орієнтуватися лише на себе, виявляти *реакції опозиції, емансипації, відмови, компенсації* тощо. Стійкість таких виявів і дає підставу вважати їх *симптомами* психічної ненормативності.

Проте вони лише сигналізують про ненормативність, насправді ж виступаючи її наслідком. Але вже це є для доволішніх свідченням неблагополуччя у психічному розвитку дитини й підставою для звернення за *психологічною допомогою*.

Психологічна допомога як напрямок *психологічної служби* може мати вигляд психологічної консультації, психотерапії або ж психологічної корекції.

Психологічна консультація — допомога тим, хто стикається з випадками ненормативності (передусім батькам і педагогам). Це непряма

допомога, на відміну від прямої, коли психолог безпосередньо взаємодіє з дитиною. Завданнями консультації є: виявлення та вивчення дітей з ознаками психічної ненормативності, орієнтація дорослих у загальних, вікових та індивідуальних особливостях таких дітей; відпрацювання раціональних способів поведінки дорослого; вироблення заходів, покликаних поліпшити соціальну адаптацію дітей. Функцію психологічної консультації виконують також публікації, розраховані на широке коло читачів, що висвітлюють проблеми ненормативного розвитку [6; 12; 16; 38; 47; 81; 104].

Як правило, дорослий звертається за консультацією тоді, коли зазнає труднощів у стосунках з дитиною. Тому предметом психологічної консультації є не стільки власне особливості дитини, скільки відношення «дитина — дорослий». Відповідно її метою є не стільки озброєння дорослого знаннями про характерні риси та закономірності ненормативного розвитку, скільки вироблення у нього *навичок* оптимальної взаємодії з дитиною. Психологічний зміст консультації полягає в тому, щоб допомогти дорослому поліпшити стосунки з дитиною.

Як і інші форми психологічної допомоги, психологічна консультація ґрунтується на *психологічному діагнозі*, специфіка якого полягає у визначенні *ознак* конкретного випадку ненормативного розвитку шляхом аналізу його *симптомів*. При цьому недостатньо лише встановити ознаки ненормативності, потрібно відтворити її динаміку [15]. Діагноз дає підставу для *психологічного прогнозу*, який у межах консультативної практики може бути лише умовно-варіативним [10], тобто це не передбачення однозначних наслідків, а характеристика ймовірного напрямку розвитку, на який слід очікувати, зважаючи на особливості конкретного випадку.

Психотерапія — сукупність засобів впливу на дитину з метою поліпшення її *психічного стану*. Психолог бере на себе функції психотерапевта і надає дитині безпосередню допомогу. Для цього він встановлює з нею довірливі стосунки, використовує *переконання*, явне чи неявне *навіювання*, демонструє необхідні способи *поведінки*; виробляє у неї *навички* володіння собою.

Є різні форми психотерапії, у тому числі групової, кожна з яких використовує свій арсенал впливу на людину та її оточення [27; 38; 81; 83; 102; 104; 105]. Але в будь-якому разі психолог повинен дотримуватися певних вимог: розпочинати роботу з психологічного діагнозу, створювати умови для вільного вияву дитиною переживань, показувати розуміння її стану і своє прагнення допомогти їй, доводити неефективність її поведінки у тій чи тій ситуації. При цьому він має реально оцінювати свої можливості і дотримуватись *етичних норм психолога*.

Психологічна корекція (від лат. correctio — виправлення) — найскладніша форма прямої психологічної допомоги, що є спробою подолати певні відхилення у психічному розвитку. Вона здійснюється з позицій різних *напрямів психології*, зокрема таких, як психоаналіз, біхевіоризм та діяльнісний підхід. Ці ж напрями виявляють себе у *психологічній консультації та психотерапії*.

Психоаналіз тут зосереджує свої зусилля на *несвідомому* дитини. *Симптоми* розглядаються як символи *ознак* ненормативності. В межах цього підходу широко застосовують ігрову і малюнкову форми корекції. У першому випадку *психолог* організовує *гру* дитини у такий спосіб, щоб звільнити негативний зміст несвідомого і відпрацювати необхідні їй способи поведінки. Малюнкова корекція передбачає звільнення дитини від конфліктних стосунків з довколишніми шляхом їх втілення у продукти образотворчої діяльності. При цьому психолог надає дитині емоційну підтримку, співпереживає з нею її труднощі [98].

Біхевіоризм тлумачить *поведінку* дитини як прямий виразник її проблем. Він використовує різні прийоми, але всі вони є маніпуляцією зовнішніми стимулами з метою підкріплення або гальмування дезадаптивної поведінки [81]. Використовується також механізм зворотного зв'язку, який дає змогу дитині одержати інформацію про свою поведінку (наприклад, у відеозапису) і в такий спосіб позбутись її небажаних форм. Чи не найвідомішим здобутком цього підходу є «жетонні програми корекції», за якими дитина отримує привілеї, гроші тощо в обмін на «жетони» — нагороди за соціально схвалювану поведінку. Реалізація таких програм можлива лише в умовах суворого контролю за поведінкою. Психолог у цьому випадку розробляє правила поведінки дітей, навчає персонал оцінювати її, пояснює дітям, як слід дотримуватися правил і що вони за це матимуть. В межах цього підходу набули поширення також програми *поведінкового тренінгу*, які будуються на демонстрації оптимальних зразків поведінки, обґрунтуванні їх доцільності, вправах на закріплення цих зразків, зворотному зв'язку.

Діяльнісний підхід з'ясовує можливості оптимізації *життя* дитини з ознаками ненормативного розвитку [9, 10, 91]. При цьому він, по-перше, передбачає врахування закономірностей *нормативного розвитку*, що дає можливість зіставляти з ними варіанти відхилень. По-друге, орієнтується на *зону найближчого розвитку*, яка задає напрямок корекції. По-третє, ставить у центр психокорекційної роботи організацію *діяльності* дитини та зміну *соціальної ситуації її розвитку*. До того ж, така діяльність повинна органічно вписуватись у систему повсякденних життєвих стосунків дитини і мати для неї *особистісний смисл*. Це означає, що будь-який психокорекційний прийом (а він може бути відпрацьований у межах інших підходів) має створювати умови для *діяльності*, адекватної *віковій* дитини, і завданням корекції її *стосунків* з оточенням.

Відмітною ознакою діяльнісного (як і його варіанта — *системно-діяльнісного*) підходу є прагнення подолати *постулат безпосередності*, за яким *психічний розвиток* вважають наслідком прямого впливу на людину зовнішніх чинників. Однак цей постулат ігнорує багаторівневу природу розвитку, те, що його механізми складаються не лише протягом *онтогенезу*, а й *філогенезу* та *історіогенезу*. Тому психологічна допомога реально обмежується лише *симптомами* ненормативності. Інакше кажучи, психолог допомагає дитині, поліпшуючи її *психічний стан*, гальмуючи

небажану реакцію, сприяючи формуванню *квазінормативних властивостей характеру*, проте він не може впливати на реальні ознаки ненормативності. Для цього треба мати можливість впливати на *життя* в сукупності його біологічних, соціальних і психологічних складових. Відтак, претензії на *психологічну корекцію* як «усунення відхилень у психічному розвитку» [21; 140] навряд чи є науково обґрунтованими, хоча саме так вона розуміється в Положеннях про психологічну службу школи [68; 69] та роботах, присвячених її теоретичному та методичному забезпеченню [21; 28; 56; 62; 79; 107].

Про обмежені можливості психологічної допомоги свідчить також її невисока ефективність [3; 27; 81; 91; 102]¹. Незважаючи на неодноразові спроби довести перевагу якогось підходу над іншими, було лише встановлено, що, по-перше, ефективність допомоги залежить не стільки від наукової орієнтації психолога чи прийомів, які він застосовує, скільки від його досвіду та індивідуальності. По-друге, різні діти потребують різних форм допомоги. По-третє, за всіх форм допомоги діють одні й ті самі закономірності, серед яких неабияке місце посідає *трансфер* (від лат. *transfere* — переносу) — емоційне ставлення пацієнта до психолога.

Усе це дає підставу вважати *психологічну допомогу* пошуком засобів оптимізації *життя* дитини, розглядаючи останнє не глобально, а як *соціальної ситуації розвитку*, не виявляючи при цьому надмірного оптимізму, не перебільшуючи можливостей психології, не претендуючи на володіння радикальними засобами впливу на психічний розвиток.

У межах діяльнісного підходу *психолог* шукає засобів оптимізації ситуації розвитку дитини. Це змушує його виконувати функцію посередника в системі стосунків дитини з довколишніми і потребує від нього *гуманістичної позиції* та реальної участі в *спільній діяльності*. При цьому психолог демонструє зразки орієнтованої на дитину *поведінки*, реалізує довірливий стиль *спілкування*, обмінюється з іншими учасниками спільної діяльності особистими внесками.

* * *

Аналіз *філогенезу, історіогенезу та онтогенезу психіки* характеризує її як *осередок життя*, що функціонує на різних рівнях останнього. Це відбувається в межах *активності*, зміст якої дає змогу повніше зрозуміти життєве призначення психіки (див. розділ III).

¹Г. Айзенк [3] проаналізував результати *психологічної допомоги* при *неврозах*, яка надавалася в англійських країнах за період 40 років, і з'ясував, що приблизно в 67% випадків протягом двох років наставало стійке поліпшення психічного здоров'я, навіть якщо хворі не лікувались у психотерапевтів. Тимчасове покращення без лікування мало місце так само часто, як і лікування після раціональної *психотерапії* і *психоаналізу*. Більше того, інколи останні негативно впливали на пацієнтів. Відносну ефективність, за цими даними, має лише *біхевіористична терапія*.

▼ Питання для самостійної роботи

1. Проблема психічної норми.
[7, 25—30; 8, 6—61; 9, 52—60; 23, 221—231; 38, 7—27; 75, 267—269; 81, 31—57; 100]
2. Діти із затримкою психічного розвитку.
[10; 19; 22; 64; 71; 81]
3. Природа ненормативного психічного розвитку.
[4; 5; 9, 52—121; 10, 30—62; 11; 12; 17; 34, 60—217; 35, 6—25, 142—160; 40, 12—24; 44, 6—10, 31—37; 48, 16—32; 58; 73; 81, 21—73; 88; 93; 96, 6—17; 97; 103, 189—258]
4. Акцентуації темпераменту і характеру.
[40; 43, 33—77; 44, 6—202; 65; 75, 270—317; 82]
5. Неправильне виховання і психічний розвиток.
[11; 16; 25, 149—188; 26, 66—81; 34, 60—164; 44, 185—202; 51; 55; 73, 8—22; 81, 172—220; 97, 5—14; 95, 10—41]
6. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківської опіки.
[4; 14; 18; 34; 42, 17—25; 45; 60; 62, 41—46; 63; 66; 70; 73; 74, 65—70, 181—192; 79, 274—301; 87; 88; 89; 109, 33, 41—42, 77—78, 88—90]
7. Психологічні причини протиправної поведінки.
[20, 121—298; 32; 33, 96—253; 52; 52, 338—361; 80; 82]
8. Психологічна допомога у випадках ненормативного психічного розвитку: можливості і майбутнє.
[1, 87—191; 5; 10; 12, 81—136; 21, 120—141; 26, 280—290; 27; 34, 268—281; 38; 45, 94—134; 48, 77—186; 49; 62, 11—17; 81, 347—404; 92, 49—65; 104; 105, 112—127]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. — 2-е изд. — М.: Akademia, 1996. — 224 с.
2. *Адлер А.* Лекции по аналитической психологии: Пер. с англ. — М.: Рефл.-бук, К.: Ваклер, 1996. — 281 с.
3. *Айзенк Г. Дж.* Сорок лет спустя: новый взгляд на проблему эффективности в психотерапии // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 5. — С.3—19.
4. *Антонова О. Г., Домашевська О. П.* Соціальна ситуація розвитку і особливості дітей, позбавлених батьківської опіки // Психологія. — К.: Рад. шк., 1991. — Вип. 36. — С. 50—54.
5. *Антонова-Турченко А. Г., Дранищева Э. И., Дробот Л. С.* Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков. — К.: ИСИО, 1997. — 309 с.
6. *Байярд Р. Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
7. *Блейхер В. М., Крук И. В.* Патопсихологическая диагностика. — К.: Здоров'я, 1986. — С. 240—251.
8. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 303 с.
9. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
10. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 136 с.
11. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
12. *Бютнер К.* Жизнь с агрессивными детьми: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991. — 144 с.
13. *Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонением в развитии: — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1973. — 175 с.
14. *Выговская Л. П.* Эмпатические отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Психол. журн. — 1996. — Т. 17, № 4. — С. 55—63.

15. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
16. *Гаврилова Т. П.* О типичных ошибках родителей в воспитании детей // *Вопр. психологии.* — 1984 — № 1. — С. 58—66.
17. *Гарбузов В. И.* Нервные дети. — Л.: Медицина, 1990. — 176 с.
18. *Грибанова Г. В.* Нарушения формирования привязанности у детей-сирот в раннем возрасте // *Дефектология.* — 1994. — № 3. — С. 10—16.
19. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
20. *Дубинин Н. П., Карпец И. И., Кудрявцев В. Н.* Генетика, поведение, ответственность: (О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения). — М.: Политиздат, 1982. — 304 с.
21. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
22. *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. — М.: Педагогика, 1973. — 149 с.
23. *Забражная С. Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. — М.: Просвещение, 1988. — 94 с.
24. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1988. — 248 с.
25. *Здоровье, развитие, личность* / Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова, У. Кляйн-петер. — М.: Медицина, 1990. — 336 с.
26. *Зейгарник Б. В., Братусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 157 с.
27. *Карасарский Б. Д.* Психотерапия. — М.: Медицина, 1985. — 304 с.
28. *Киричук О. В., Лушин П. В.* Особистісне змінювання в умовах психологічної допомоги // *Педагогіка і психологія.* — 1996. — № 2. — С. 3—12.
29. *Киричук А. В., Татенко В. А., Яковенко С. И.* Становление радиоэкологической психологии на Украине // *Психол. журн.* — 1993. — Т. 14, № 3. — С. 176—179.
30. *Ковалев В. В.* Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. — М.: Медицина, 1979. — 607 с.
31. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
32. *Королев В. В.* Психические отклонения у подростков-правонарушителей. — М.: Медицина, 1992. — 208 с.
33. *Кудрявцев В. Н.* Причины правонарушений. — М.: Наука, 1976. — 286 с.
34. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авиченум, 1974. — 334 с.
35. *Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных подростков» — М.: Педагогика, 1988. — 168 с.
36. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 166 с.
37. *Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 197 с.
38. *Левы В.* Нестандартный ребенок. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1992. — 225 с.
39. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. — 280 с.
40. *Леонгард К.* Акцентуированные личности: Пер. с нем. — 2-е изд. — К.: Вища шк. Головное изд-во, 1989. — 375 с.
41. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1 — 392 с.; Т. 2. — 320 с.
42. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
43. *Личко А. Е.* Подростковая психиатрия. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1985. — 416 с.
44. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1983. — 255 с.

45. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
46. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). — М.: Педагогика, 1978. — 224 с.
47. Максимова Н. Ю., Милютіна К. Л., Пискун В. М. Основы дитячої патопсихології. — К.: Перун, 1996. — 464 с.
48. Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлицева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. — София: Медицина и физкультура, 1981. — 190 с.
49. Мастюкова Е. М., Грибанова Г. В., Московкина А. Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. — М.: Просвещение, 1989. — 80 с.
50. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
51. Меньшикова Е. С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 6. — С. 110—118.
52. Механизм преступного поведения / Отв. ред. В. Н. Кудрявцев. — М.: Наука, 1981. — 247 с.
53. Мецерыков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: Педагогика, 1974. — 328 с.
54. Микадзе Ю. В. Методологические принципы психологического анализа нарушений поведения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1991. — № 2. — С. 12—17.
55. Москаленко В. Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопр. психологии. — 1991. — № 4. — С. 65—73.
56. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатского типа // Вопр. психологии. — 1989. — № 1. — С. 32—39.
57. Мэй Р. Искусство психологического консультирования: Пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 1994. — 144 с.
58. Мясоид П. А. Проблема ненормативного психического развития // Вопр. психологии. — 1994. — № 6. — С. 49—57.
59. Мясоид П. А. Психодиагностика трудных подростков // Известия ВГПИ. — Воронеж, 1983. — Т. 228. — С. 11—17.
60. М'ясоїд П. А. Психолого-педагогічний консиліум у закладі для дітей, позбавлених батьківської опіки // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 80—87.
61. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
62. Организация работы психолога школы-интерната / Под ред. С. И. Яковенко. — К.: Миннаробраз УССР, 1991. — 112 с.
63. Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением / Под ред. В. С. Мухиной. — М., 1989. — 96 с.
64. Отстающие в учении школьники / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. — М.: Педагогика, 1986. — 208 с.
65. Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. — Л., 1981. — 120 с.
66. Пашина А. Х., Рязанова Е. П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 1. — С. 44—52.
67. Петренко Л. В. Нарушение высших форм памяти (при некоторых поражениях мозга). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 101 с.
68. Положение о психологической службе в системе народного образования // Вопр. психологии. — 1991. — № 1. — С. 182—185.
69. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Інформ. зб. МО України. — 1993. — № 20. — С. 8—12.
70. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества). — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
71. Психические особенности слабоуспевающих школьников: Пер. с нем. / Под ред. И. Ломпшера. — М.: Педагогика, 1984. — 184 с.

72. Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей: Докл. Ком. экспертов ВОЗ. Сер. техн. докл. № 613. — Женева, 1979. — С. 16—37.
73. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990. — 264 с.
74. Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция / Под ред. В. С. Мухиной. — М.: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 1992. — 192 с.
75. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 219—318.
76. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 187—205.
77. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Akademia, 1996. — 416 с.
78. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1981. — С. 338—363.
79. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
80. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект) / Под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко. — К.: Рад. шк., 1989. — 127 с.
81. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 422 с.
82. Реан А. А. Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопр. психологии. — 1991. — № 4. — С. 139—144.
83. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия: Пер. с англ. — М.: Рефл.-бук; К.: Ваклер, 1997. — 320 с.
84. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М.: Педагогика, 1985. — 118 с.
85. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1970. — 192 с.
86. Славина С. Л. Дети с аффективным поведением. — М.: Педагогика, 1966. — 150 с.
87. Слуцкий В. М. Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития // Психол. журн. — 1996. — Т. 17, № 1. — С. 86—96.
88. Слуцкий В. М. Факторные структуры интеллектуальных показателей детей, воспитывающихся в детском доме и семье // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1991. — № 1. — С. 34—41.
89. Смирнова Е. О., Лагутина А. Е. Осознание своего опыта детьми в семье и в детском доме // Вопр. психологии. — 1991. — № 6. — С. 30—37.
90. Смит Э. У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1991. — 127 с.
91. Спиваковская А. С. Нарушения игровой деятельности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 133 с.
92. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 199 с.
93. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. — М.: Akademia, 1996. — 320 с.
94. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста: Избр. главы. — М.: Медицина, 1974. — С. 99—130.
95. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. В. А. Татенко. — К.: Рад. шк., 1985. — 175 с.
96. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
97. Фишман М. Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. Электрофизиологическое исследование. — М.: Педагогика, 1989. — 144 с.
98. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа: Пер. с англ. — М., 1991. — 91 с.
99. Фрейд А. Норма и патология детского развития: Пер. с нем. — М., 1990.
100. Фромм Э. Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии. — М.: Высш. шк., 1992. — 143 с.

101. *Хоментausкас Г. Т.* Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989. — 154 с.
102. *Цапкин В. Н.* Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Моск. психотерапевт. журн. — 1992. — № 2. — С. 5—40.
103. *Школа и психическое здоровье учащихся* / Под ред. С. М. Громбаха. — М.: Медицина, 1988. — 272 с.
104. *Эберлейн Г.* Страхи здоровых детей: Пер. с нем. — М.: Знание, 1981. — 192 с.
105. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. — Л.: Медицина, 1990. — 192 с.
106. *Эриксон Э.* Детство и общество: Пер. с англ. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.
107. *Яценко Т. С., Кміт Я. М., Драгун В. П.* Проблеми розвитку практичної психології та психологічної практики // Педагогіка і психологія. — 1966. — № 4. — С. 10—19.
108. *Wallace P. M., Goldstein J. H.* An introduction to psychology. — 3-nd ed. — Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1994. — 572 p.
109. Workshop & Socio-Cognitive Development of the Child». — Moscow, 1993. 11—14 May. Abstr. — М., 1993. — 95 p.

Розділ III

ПСИХІКА ЯК ОСЕРЕДОК ЖИТТЯ

Аналіз предмета психології, процесів філота онтогенезу психіки (теми 1—6) — підстава для розуміння останньої як складника багаторівневого процесу взаємин живої істоти з довколишнім. *Психіка* є ознакою людського життя, життя «несе» в собі психіку як свій осередок.

Тому не лише її *генетичний* (який відповідає на питання: як виникає психіка), а й *функціональний* (що з'ясує її закономірності) *аналіз* не може ігнорувати зв'язку психіки з життям.

Йдеться про ще один акт *конкретизації*: погляд на психіку в контексті різноманітних проявів життя.

Життя — багаторівневе явище, проте *рівень індивіда* є базовим для *психіки* людини: вона ґрунтується на закономірностях, притаманних *рівневі організму*, заявляє про свої можливості на *рівні особистості*, та все ж найхарактерніші ознаки виявляє у межах взаємин людини з суспільством. Істотні прояви життя на цьому рівні можна охопити такими *категоріями психології*, як *діяльність* (тема 7), *спілкування* (тема 8) та *спільності* (тема 9).



Тема 7. ДІЯЛЬНІСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ

Категорія діяльності є центральною для системно-діяльнісного підходу в психології. Діяльність розглядається тут як одиниця життя, система активних взаємин людини зі світом, що опосередковується і регулюється психікою. На відміну від діяльності тварин вона підпорядковується не лише біологічним, а й соціальним закономірностям. Діяльністю людина перетворює предмети природи на засоби задоволення своїх потреб, а образи, що виникають при цьому, втілюються в діяльності і начебто «застигають» у світі культури.

Народжуючись, дитина знаходить цей світ позначеним за допомогою мови. Освоюючи втілене у такий спосіб *ідеальне*, засвоюючи *значення*, вона залучається до культури, водночас усвідомлюючи і доквілля, і саму себе. Діяльність, опосередкована вже *образом свідомості*, стикаючись із предметною дійсністю, закономірно ускладнюється, разом з цим збагачується й образ, що опосередковує її. При цьому збагачується *людина*: вона переходить на новий рівень взаємодії зі *світом*, заявляє про себе як про *особистість*.

Як і саме життя, *діяльність* — багаторівневий процес, що змінює свої характеристики залежно від рівня, на якому функціонує (див. табл. 4, 7, 11).

На *рівні індивіда* — це *активність*, що реально пов'язує *суб'єкт* з *об'єктом*.

7.1. ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТА З ОБ'ЄКТОМ

Діяльність — зв'язок двох полюсів життя: *суб'єкта* й *об'єкта*. *Історія психології* знає чимало теорій, які, протиставляючи ці полюси, розуміють *психіку* або як результат впливу об'єкта на суб'єкт, або як джерело існування об'єкта. З позицій *системно-діяльнісного підходу* відношення «суб'єкт — об'єкт» *опосередковується* процесами діяльності, в межах яких функціонує психіка, і які змінюють не лише об'єкт, а й суб'єкт. У діяльності мають місце постійні переходи: суб'єкт — змінений об'єкт — збагачений суб'єкт [29, т. 2].

Діяльність завжди ґрунтується на певних *потребах* — станах живої істоти, для задоволення яких потрібні відповідні об'єкти.

Потреби тварин обмежені біологічними об'єктами. Тому їхня *поведінка* має біологічно доцільний, *приспосувальний* характер. Проте вже вона

свідчить, що потреби, з одного боку, зумовлюють активність тварини, а з другого — залежать від неї, бо саме у ній вони задовольняються або ж не задовольняються.

Ця закономірність ще очевидніша на прикладі діяльності людини. Звичайно, вона має також свої біологічні (органічні) потреби (в їжі, безпечі, продовженні роду тощо). Проте основою її діяльності є принципово інші — власне людські — індивідні потреби. Одні з них — матеріальні — відбивають потребу людини в предметах матеріальної культури (у речах, що забезпечують побут, житлі, одязі тощо); інші — духовні — в предметах духовної культури (в знаннях, продуктах наукової і художньої творчості). До того ж є ще особливий клас потреб — потреби особистості (в самореалізації, самоствердженні, творчості, бути особистістю).

Це докорінно відрізняє діяльність людини від діяльності тварин. Однак і задовольняючи свої біологічні, вроджені потреби, людина поводить себе значно складніше, ніж тварина¹. Досить згадати, за допомогою якої сукупності дій і операцій вона тамує голод.

Аналіз потреб людини свідчить, що задовольняючись, вони наповнюються конкретним змістом, збагачуються, їх число зростає [34]. Це відбувається, напевне, тому, що продукти людської діяльності не мають завершеного вигляду і можуть бути вдосконаленими. У свою чергу, поява видозмінених або нових продуктів не може не позначитися на потребах: вони також видозмінюються, спонукаючи нові форми активності. В такий спосіб забезпечується постійний розвиток і діяльності, і потреб, що лежать в її основі.

Кожна потреба має свій зміст (є потребою в чомусь), який визначається тією сукупністю предметів, що можуть її задовольнити, «наситити». Тому діяльність спонукається не потребою як станом суб'єкта, а потребою, яка «знайшла» свій предмет, тобто предметною потребою. Це дає підставу вважати предмет, що відповідає потребі (предмет потреби), *мотивом* конкретної діяльності [29]. Останній може бути даний суб'єктові у матеріальній або ж ідеальній формі (такий, що сприймається, і такий, що лише уявляється).

Головне, що саме предмети довколишнього світу, а не стани суб'єкта (прагнення, бажання, наміри тощо) реально спонукають діяльність. Саме це забезпечує реальний взаємозв'язок суб'єкта з об'єктом та взаємопереходи між ними, саме завдяки цьому людина є невід'ємною часткою світу. Вона може вважати себе відокремленою від світу, «окремим світом», мірилом, а то й «центром Всесвіту», проте вона живе в світі і пов'язана з ним безліччю «ниток», що їх функцію і виконують мотиви як предмети потреби.

Поява мотиву означає перетворення об'єкта довколишнього світу, що існує незалежно від людини, на предмет її діяльності. Він спонукає

¹Уродженими можуть бути й специфічно людські потреби, наприклад потреба в спілкуванні та пізнавальна потреба. Вже немовля комплексом поживлення реагує на голос, дотик, обличчя матері, зовнішність людей, які його доглядають.

діяльність, начебто притягуючи її до себе. Тому діяльність набуває *небезстороннього характеру*. Задовольняючи чи не задовольняючи потреби, *суб'єкт* так чи інакше ставиться до об'єктів, глибоко переживає свої стосунки зі світом й за допомогою *свідомості* прагне розібратися в них. При цьому він може посідати (і нерідко посідає) «геоцентричну» позицію, проте аналіз діяльності все ж свідчить на користь геліоцентричної, що виводить суб'єкта (і його *психіку*) за межі «даного в собі явища» — в широку систему взаємин з довколишнім [7].

На вищому рівні таких взаємин — *рівні особистості* — індивід підіймається над обставинами *життя* й стає повноцінним *суб'єктом* власної діяльності. Однак і в цьому разі його *вчинок* так чи інакше впливає з *життєвого шляху* і породжує нову *життєву ситуацію*, а отже, й нову сукупність зовнішніх відносно нього зв'язків. Відтак, саме *діяльність*, а не *свідомість* становить основу *життя* і визначає особливості його *психічного відображення*.

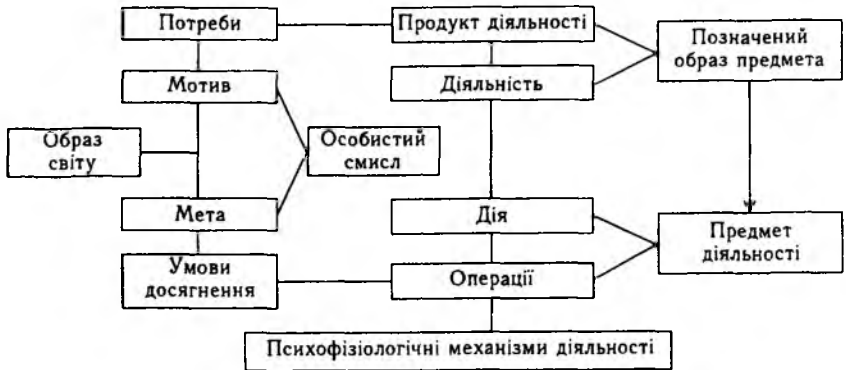
Спостереження за людьми, які внаслідок тяжкого поранення повністю осліпли і втратили кисті обох рук, показали, що, незважаючи на *спілкування* з довколишніми, через кілька місяців вони починали висловлювати незвичні скарги. Світ став здаватися таким, що «зникає»: руйнувалося *відчуття* реальності, *значення* вживаних *слів* втрачали свою предметність. «Я про все нібито читав, але не бачив... Речі від мене все далі», — так описував свій стан один з них [29, т. 2, 173].

Очевидно, з втратою джерел зв'язку зі світом починає зникати і сам світ. Для того щоб у суб'єкта був адекватний *образ світу*, він має здійснювати *діяльність*, яка реально пов'язує його з цим світом.

7.2. БУДОВА, ФОРМИ ТА ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ

Будову діяльності можна подати у вигляді схеми (мал. 7). Про таку побудову свідчать уже процеси *філогенезу психіки* (тема 4). Так, *стадії перцептивної психіки* й *інтелекту* виникли внаслідок виділення в нерозчленованій *активності* тварин *операцій* різної складності (табл. 9). *Стадія свідомості* зобов'язана своїй появі *діям*. Відтоді раніше злита (у тварин) функція спонування і спрямування діяльності роздвоюється. Тепер той предмет, що спонукає діяльність (предмет потреби, тобто *мотив*), і той, на який вона спрямована, як правило, не збігаються між собою. Це явище закономірно виникає і в *онтогенезі*. Наприклад, учень може вивчати математику, щоб отримати від батьків велосипед, тоді як його діяльність буде спрямована на засвоєння певного розділу цієї науки.

Отже, діяльність, крім мотиву, має ще й *мету (ціль)* — більш-менш усвідомлюваний *образ* передбачуваного результату зусиль, яких докладає людина, щоб чогось досягти. Мотив спонукає діяльність, мета надає їй спрямованості. Тому якщо мотив є критерієм виділення в потоці *життя* діяльності, то мета — дії. *Дія*, таким чином, є складником діяльності, яка підпорядковується меті.



Мал. 7. Будова діяльності людини (за О. М. Леонтьєвим)

У психології праці відомий експеримент, проведений з групою землекопів. За винагороду (*мотив*) їм пропонували рити ями певних розмірів (*мета*). Спочатку робота йшла добре, проте через кілька днів її продуктивність помітно зменшилася. Робітники скаржилися на втому, а потім взагалі відмовилися працювати. Коли ж їм пояснили, що в такий спосіб необхідно знайти загублену гілку водогону, робота відновилася з нормальною продуктивністю.

Результати цього експерименту можна пояснити тим, що досліджувані не мали чіткої мети: не знали, яку кількість ям їм потрібно вирити. Проте важливіше те, що землекопи не усвідомлювали *значення* своєї роботи, вона не мала для них *особистісного смислу*. Експеримент свідчить, що такий смисл безпосередньо не впливає ні з *мотиву*, ні з *мети* діяльності. Він начебто перебуває поміж ними і пов'язує їх між собою. На першому етапі експерименту такого зв'язку не було: мотив і мета існували самі по собі, на другому він з'явився («працюємо, щоб...»), що відразу ж змінило ставлення до роботи.

Отже, між спонукою до дії та її передбачуваним результатом є своєрідна «змінна» — *особистісний смисл* — складова *свідомості*. Це не лише об'єднує діяльність в одне ціле, а й характеризує її як неабсолютно нейтральний процес.

На відміну від *мети*, *мотив* діяльності усвідомлюють далеко не завжди. Людині неважко відповісти на запитання, що вона робить, проте значно складніше — для чого вона це робить. Та й відповідь типу «щоб отримати винагороду», «заради задоволення», «так треба» не обов'язково свідчить про реальну спонуку. Цей самий приклад говорить і про те, що мотив далеко не завжди задається «ззовні» (заплатити людині за працю — не означає мотивувати її діяльність), він мусить «вписатися» в логіку цієї діяльності, відповідати *потреbam*, на яких вона реально ґрунтується.

Про складність цієї проблеми свідчить також те, що однакову активність людини доволі часто нерідко тлумачать по-різному, до того ж далеко не завжди так, як це їй видається. Більш-менш придатне розв'язання цієї

проблеми може дати психологічний аналіз конкретного випадку діяльності, який передусім має з'ясувати її *смысл* для суб'єкта та *мотиви*, які його породжують і які найповніше характеризують його стосунки зі світом.

Як приклад наведемо давню легенду про майстрів, які підносили каміння до місця майбутнього будівництва. Коли одного з них запитали, що він робить, він відповів: «Хіба не бачите, я тягаю каміння». Другий сказав: «Я у поті чола заробляю на хліб». Третій висловився: «Я будую дім, де житимуть люди». Вони схарактеризували свою *мету* й цим виявили *смысл* своїх *дій* (від констатації його відсутності у першому випадку до гордості за свою працю — в останньому).

Важко судити про конкретний зміст *мотивів*, що зумовлюють (або ж знецінюють) цей *смысл*, однак можна помітити, що перший лежить у площині виконуваних дій (тому й не усвідомлюється), отже, ним, напевно, є винагорода або ж примус. Другий мотив міститься за межами дій, проте недалеко, бо майстер розглядає їх як засіб задоволення власне *біологічних потреб*. Нарешті, третій виводить *діяльність* у царину *соціальних стосунків*, а отже, мотив лежить у значно вищій, ніж виконувані дії, площині. Тобто якщо першого майстра спонукають стимули, безпосередньо пов'язані з роботою, другого — засоби, необхідні для підтримання життя, то третього — люди, заради яких він працює. Саме тому вони по-різному *ставляться* до того, що роблять.

Аналіз *смыслів* та *мотивів* діяльності індивіда має ґрунтуватися на ретельному вивченні його *життя*, *ситуації* його *життєвого шляху*.

Формулу «від *смыслу* до *мотиву*» часто використовують письменники, описуючи психологію своїх персонажів. Як, наприклад, А. П. Чехов, який в оповіданні «Дітвора» описує гру дітей у лото: «Самый большой азарт написан на лице у Гриши. [...] Играет он исключительно из-за денег. Не будь на блюдечке копейек, он давно бы уже спал. [...] Сестра его Аня, девочка лет восьми, [...] боится, чтобы кто-нибудь не выиграл. [...] Копейки ее не интересуют. Счастье в игре для нее вопрос самолюбия. Другая сестра, Соня, девочка шести лет, [...] играет в лото ради процесса игры. [...] Кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши. Алеша [...] сел не столько для лото, сколько ради недоразумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему приятно, если кто ударит или обругает кого. [...] Пятый партнер, кухаркин сын Андрей. [...] К выигрышу и к чужим успехам он относится безучастно, потому что весь погружен в арифметику игры, в ее несложную философию: сколько на этом свете разных цифр и как это они не перепутаются!»

У кожному випадку увага акцентується на стані персонажа («азарт», «боїться», «сміється», «страшенно приємно», «байдуже»), який сигналізує про *смысл* гри для кожного. А вже звідси впливає ймовірне пояснення спонук до гри («гроші», «самолюбство», «процес»).

Індивід, як правило, є суб'єктом не одного, а певної сукупності видів діяльності. Причому, залежно від співвідношення *мотивів*, вони бувають однопорядковими або ж, що частіше, підпорядкованими. В останньому

випадку один вид діяльності є провідним, тоді як інші відіграють другорядну роль. Так, у першокурсника зі стійкою пізнавальною потребою провідною, очевидно, буде навчальна діяльність, тоді як розваги, заняття спортом, спілкування з друзями тощо матимуть менш істотне значення. Визначальним мотивом тут буде та сфера знань, в якій «знайшла себе» ця потреба. Він же буде й смислоутворювальним: зумовлюватиме особистісний смисл діяльності.

Зміна в мотиваційній сфері індивіда — поява нового домінуючого мотиву — не може не позначитись на його житті. Зокрема, на рівні особистості провідна діяльність може набути вигляду «справи життя». У цьому разі вона підпорядкує собі всі інші стосунки суб'єкта зі світом.

Окрема діяльність складається з певного ланцюга дій, коли виконання однієї дії спонукає іншу. Наприклад, навчальна діяльність студента передбачає такі дії, як слухання лекцій, вивчення і конспектування літератури, підготовка до семінарських і практичних занять, складання заліків і екзаменів. Більше того, діяльність реально існує лише у вигляді дій, тому що це та сама активність, тільки у першому випадку взята з боку мотиву, а в другому — з боку мети. Проте не будь-яка активність є дією. На відміну від звичних, стереотипних або імпульсивних реакцій, дія, крім того, що вона цілеспрямована, завжди опосередкована — включає в себе певні знання, вміння, навички, здійснюється за якимись зразками, схемами, зіставляється з тими чи тими соціальними нормами.

Дослідження свідчать, що дія включає в себе виконавчі, пізнавальні й оцінкові компоненти, слугуючи водночас засобом побудови психічного образу [19]. При цьому мета не є чимось зовнішнім стосовно дії, оскільки у ній вона і формується, і виявляється, і збагачується. Вона ж «веде» дію за собою, а тому не збігається з її результатом, а начебто випереджає його. Це явище виразно ілюструє відома апорія (від гр. *απορία* — безвихідь) давньогрецького філософа Зенона «Ахілл», яка полягає у твердженні, що швидконогий Ахілл ніколи не наздожене черепаха. Це справді так, адже в момент його появи на місці черепахи вона вже пройде певну відстань.

Отже, дія не «вписується» в систему «стимул — реакція», як на цьому наголошує біхевіоризм. Цікаве обґрунтування більш адекватного уявлення про неї наводить у своїх «Творіннях» родоначальник християнської філософії Августин (354—430 рр.): «Очікування належить до справ майбутніх, пам'ять — до минулих... Дія належить до теперішнього часу: через неї майбутнє переходить у минуле... Отже, в дії має бути щось таке, що стосується того, чого ще немає» (цит. за: [19]).

Таке співвідношення мети і дії характеризує останню як живий акт реального зв'язку суб'єкта з об'єктом.

Дія може бути переважно зовнішньою — предметно-практичним контактом суб'єкта з об'єктом або ж внутрішньою — активністю, спрямованою на об'єкт, даний в ідеальній формі. Проте у будь-якому разі вона здійснюється за рахунок певних операцій. Якщо діяльність підпорядковується мотиву, а дія — меті, то операція — умовам виконання дії. Це

умови не лише об'єктивні, а й суб'єктивні, пов'язані з можливостями суб'єкта. Наприклад, обрахування загальної вартості придбаних у магазині речей передбачає виконання арифметичних операцій, що залежать, з одного боку, від ціни кожної речі, а з другого — від способів підрахунку, якими володіє суб'єкт.

За походженням операції бувають пристосувальні і доцільні. *Пристосувальні операції* складаються стихійно, в процесі неорганізованого освоєння індивідом культури (так, наприклад, дитина оволодіває граматичними формами мови). *Доцільні операції* є наслідком багаторазових вправ, що робить їх автоматизованим, позбавленим контролю з боку свідомості, «відпрацьованим» процесом. Між іншим, це шлях, яким дії трансформуються в операції. Такі операції, як читання, писання, усний рахунок, їзда на велосипеді, керування автомобілем, складання тексту на комп'ютері тощо, були колись діями.

Операції і дія, яку вони реалізують, виконуються нервово-м'язовою системою, що функціонує як багаторівневе ціле, відповідно до задачі, поставленої суб'єктом [10].

Таким чином, *діяльність людини* — це сукупність окремих видів діяльності, про які судять за їх *мотивами*. Кожен з них існує у вигляді *дій*, підпорядкованих *цілям*. Дії виконуються шляхом *операцій*, які визначаються *умовами* досягнення цілей. Є також виконавчий рівень діяльності, який становлять психофізіологічні механізми, що реалізують її. Передусім це механізми *функціональних систем мозку*, серед яких провідне значення має *блок програмування, регуляції і контролю діяльності* [33]. Так, хворі з ушкодженням цього блоку, навіть відчувуючи спрагу чи голод, не здатні взяти їжу або питво, що лежать поруч. Вони не можуть потиснути руку лікареві, якщо до неї треба тягнутись, але коли руку вкладають у їхню долоню, то схоплюють і не відпускають її. Якщо такий хворий намалює квадрат і його попросити намалювати коло, він продовжуватиме малювати квадрати. Він може покласти в склянку чаю ложку цукру, а потім туди ж кинути масло.

Отже, при розладах функціональних систем мозку діяльність розпадається на недоцільні операції і втрачає свої характерні ознаки.

Незважаючи на складність будови, *діяльність* — рухливе утворення, про що свідчать взаємопереходи між її компонентами: за певних умов діяльність стає дією, дія — діяльністю чи операцією, а операція — дією. Відбувається це переважно у зв'язку з розвитком діяльності. Коли першокласник вчиться писати, то вже сам процес письма є окремою діяльністю зі своєю мотивацією (наприклад, отримати схвалення дорослих). Дія (складні для дитини *рухи* руки) підпорядковується у цьому разі *уваленню* про форму того, що вона пише. Та внаслідок багаторазових *вправ* цей процес перетворюється на одну з багатьох дій, що виконуються шляхом *доцільних операцій*. Тобто те, що раніше було діяльністю, перетворилося на засіб іншої — ширшої *навчальної діяльності*, мотивованої знаннями, оцінкою вчителя, ставленням батьків, однокласників тощо. Відбувається

своєрідна перебудова діяльності, в результаті якої місце мети займають умови діяльності. Це явище дістало назву *зсуву мотиву на мету* [29, т. 2]. Його наслідком є перетворення дії на операцію й відповідне збільшення кола видів діяльності: відтепер «стара» діяльність, уже як дія, включається у ширшу мережу життєвих зв'язків суб'єкта. Але можливий і протилежний випадок — школяр чи студент захоплюється предметом, який до цього вивчав примусово. Відтак, те, що раніше було сукупністю вимушених *навчальних дій*, отримує свій мотив (очевидно, знання — зміст цього предмета) й стає окремою діяльністю. Вважають, що необхідною умовою тепер вже *зсуву мети на мотив* є накопичення в суб'єкта позитивних *емоцій* від виконуваних дій [18].

Загалом зсув мети на мотив — досить поширене явище. Нерідко людина, починаючи займатися чимось під впливом зовнішніх обставин, з часом потрапляє в полон своїх дій і вже ставиться до них як до «справи життя». Класичним прикладом тут може бути Акакій Акакійович Башмачкін з «Шинелі» М. В. Гоголя. Він служив в одному департаменті чиновником для переписування документів і вбачав у цьому захоплюючий світ. Навіть удома, похапцем попоївши, Акакій Акакійович виймав скляночку з чорнилом і брався переписувати документ, копію якого не встиг зняти на службі. Якщо ж такої потреби не було, він переписував для себе, заради власного задоволення. Лежачи спати, він посміхався при думці про завтрашній день, що обіцяв знову бажану насолоду. Те, що для іншого є щонайбільше дією, для нього стало діяльністю. З якихось причин відбувся *зсув* навіть не *мети*, а *умов на мотив*, які внаслідок цього стали головним змістом життя Башмачкіна¹.

Проте діяльність не тільки рухливе, а й стійке явище. Це забезпечується шляхом *настановлення* — готовності суб'єкта до певної форми реагування, яка складається на підставі його досвіду (*Узнадзе*, див.: [57]). Це механізм стабілізації діяльності, без якого вона б втратила свій цілеспрямований характер.

Прояви настановлення різноманітні. Так, бігун, зіткнувшись під час змагання з перешкодою, при спробі зупинитися різко нахилиється вперед, а то й падає. Людина, яка читає набраний латинським шрифтом текст, прочитує слово «чепуха» як «ренікса». Легендарний лідійський цар Крез сприймає двозначне висловлювання дельфійського оракула «Якщо буде перейдено річку Галіс, то впаде могутнє царство», відповідно до

¹Це явище цікаво пояснює італійка Ч. де Лотто [31]. Ретельно зіставляючи текст «Шинелі» з текстами «Ліствиці райської» І. Ліствичника і «Уставом» Н. Сорського — працями ідеологів християнського *самовиховання*, вона показує, що письменник цілком свідомо аналізує проблему смирення. Акакій Акакійович (прототип святого Акакія Сіаніта) — носій християнських чеснот, людина безпристрасної служби. Проте він не витримує спокуси — бісівського бажання нової шинелі, зраджує «уставу» й рухається «чорною лестницею», тобто вниз, ставши, зрештою, протилежністю прототипу — нечистою силою. Отже, М. В. Гоголь, змушуючи свого героя виконувати беззмістовні дії, насправді переверяє в такий спосіб свою теорію *виховання* (див. Замість післямови).

своїх сподівань, і нападає на персів. Чеховський герой начебто відштовхує від себе уявлення про існування плям на Сонці, заявляючи: «Цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи». Подібні дані стали підставою для виокремлення в структурі настановлення мотиваційного (смыслового), цільового та операційного компонентів [5].

Смысловое настановлення породжується *мотивом* діяльності і є формою стійкого ставлення суб'єкта до її об'єктів. Діяльність виявляється у *позиціях, світогляді*, типовому для цього індивіда *способі життя*. *Цільове настановлення* спонукається *метою* і визначає стабільність протікання дій. Найвиразніше це явище виступає у вигляді прагнення суб'єкта завершити перервані через якісь обставини *дії (ефект Зейгарник)*. *Операційне настановлення* формується шляхом урахування суб'єктом умов конкретної ситуації і прогнозування цих умов на підставі минулого досвіду поведінки в аналогічних ситуаціях. Це вже безпосереднє виконання діяльності за допомогою відпрацьованих способів¹. За операційними настановленнями криється грандіозна робота різних систем *мозку* — виконавчі, психофізіологічні процеси діяльності.

Як і *діяльність*, що за певних умов стає *дією*, а дія *операцією* і т. ін., *смысловое настановлення* може трансформуватися в *цільове*, а *цільове* — в *операційне* і навпаки. Це відбувається як через «зсуви» в діяльності, так і під впливом спеціальних механізмів подолання інерції діяльності. Одним з таких механізмів є *надситуативна активність* — здатність суб'єкта підійматися над рівнем вимог актуальної ситуації і виходити за їх межі [43]. В експерименті близько 40% досліджуваних вдавалися до ризикованих дій, зовнішньо нічим до них не спонукаючись і не маючи від цього жодної видимої користі².

Ця здатність має відомі життєві прояви: людина часто *вчиняє* всупереч обставинам свого життя. *Творчість* — також подолання усталеного і вироблення нового матеріального або ідеального продукту. Все це *надмірна* щодо наявних умов *активність* і водночас вихід на простір подальшого розвитку і діяльності, і її суб'єкта.

Отже, *діяльність* — це не лише адаптивна, доцільна, а й неадаптивна, перетворювальна активність. Це *спосіб життя*, який реалізується за допомогою складної сукупності психологічних і фізіологічних механізмів.

¹*Настановлення* на цьому рівні — також і переключення з однієї діяльності на іншу, що відбувається поза контролем *свідомості*. Це явище досліджувалося на прикладі українсько-російської двомовності [38]. Встановлено, що особам, рідною мовою яких є українська, набагато легше переключатися з рідної мови на російську, ніж навпаки. А оскільки з успішністю мовної діяльності другою мовою на статистично значущому рівні корелюють показники симетрії семантичних систем обох мов, то ця закономірність пов'язана, напевно, з домінуванням семантичної системи рідної мови над нерідною. Основою ж симетрії-асиметрії мовних систем є *рухливість* як *властивість нервової системи* суб'єкта мовлення.

²Проте це не означає, що тут непридатне *детерміністичне* пояснення. Як пише В. А. Петровський, «поняття «ситуація» описує не лише оточення суб'єкта, а й стани самого суб'єкта, які склались у попередній момент часу і «перейшли» з минулого в теперішнє» [42, 89].

Форми діяльності різноманітні. Спочатку, як у філо-, так і в онтогенезі, вона існує у вигляді зовнішніх процесів, що пов'язують *суб'єкт* з *об'єктом*. Однак уже перше *знаряддя праці* включає людину в стосунки не лише зі світом речей, а й з іншими людьми [15]. Це докорінно змінює діяльність: вона набуває ознак внутрішньої активності, в якій роль знаряддя виконують *значення мови*.

Є підстави вважати, що перехід від *зовнішньої* до *внутрішньої діяльності* здійснюється шляхом *інтеріоризації*, що має у цьому разі поетапний характер [16]. На першому етапі діяльність має вигляд безпосередніх контактів дитини з об'єктами, що її оточують (предметами побуту, іграшками). На другому вона супроводжується голосним мовленням, яке з часом стає розгорнутим. Третій етап — поступовий перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього мовлення «про себе». На заключному етапі з'являється *внутрішнє мовлення*, яке не контролюється *свідомістю* й має вигляд «чистої думки» — *розумової дії*. Не випадково будь-яка внутрішня діяльність, наприклад, розв'язування задач, супроводжується м'язовими рухами артикуляційного апарату, які можна реєструвати за допомогою технічних засобів [50].

Взявши до уваги закономірності інтеріоризації, можна зрозуміти явище *егоцентричного мовлення* дитини. Це продукт неповної інтеріоризації, перехідний етап від зовнішнього до внутрішнього мовлення [15]. Наприклад, коли під час малювання дошкільник у потрібний момент не знаходить олівця, паперу чи фарби, то прояви егоцентричного мовлення стрімко зростають. Натрапивши на перешкоду, дитина міркує вголос: «Де олівець, зараз мені потрібен синій олівець; нічого, замість цього я намалюю червоним і змочу водою, воно потемніє і буде як синє». До кінця *дошкільного віку* це явище зникає: під час цього самого експерименту діти здійснюють вже суто *внутрішню діяльність* — *мислення*.

На явищі інтеріоризації ґрунтується також *пізнавальний егоцентризм* — нездатність дитини абстрагуватися від самої себе при оцінці зовнішніх відносно неї об'єктів [44]. Так, на запитання «Скільки в тебе братів?» дошкільник дає правильну відповідь: «У мене один брат — Микола». Проте на запитання «Скільки братів у Миколи?» він відповідає: «У Миколи немає братів». Для подолання цього явища перед дитиною ставили трьох ляльок-«братів»: Сашка, Костя й Іванка. Їй казали: «Ти Іванко. Скажи, хто брати у Сашка?.. У Костя? Чіми братами є ти і Сашко? А ти і Кость?». Потім «братів» позначали кольоровими кружальцями і діти, беручи на себе роль того або іншого, обводили олівцем відповідного кольору кружальця, одночасно називаючи імена «братів». Нарешті вони виконували ці самі дії, але вже у мовній формі [39]. Тобто експеримент був побудований з урахуванням закономірності інтеріоризації. З'ясувалося, що у 80—100% випадків діти долали пізнавальний егоцентризм, а це свідчить на користь саме такого розуміння формування *внутрішньої діяльності*.

Зовнішня і внутрішня діяльність щільно взаємопов'язані також тому, що мають в принципі однакову загальну будову [29]. До того ж, будь-яка

сформована діяльність має як зовнішні, так і внутрішні компоненти. Наприклад, *навчальна діяльність* функціонує у вигляді певних (і не лише розумових) дій і реалізується за допомогою внутрішніх і зовнішніх (письмо, креслення, користування обчислювальною технікою) операцій. З другого боку, зовнішня діяльність (припустімо, обробка заготовки на верстаті) завжди складається з внутрішніх дій, як то: планування послідовності етапів її виконання, обчислення, передбачення можливих змін у роботі, зіставлення отриманого результату з його образом тощо.

Фактично ж зовнішня діяльність є явищем *екстеріоризації* (від лат. *exterior* — зовнішній) — втіленням у матеріальному продукті розумових дій, що сформувалися завдяки *інтеріоризації*.

Суто *внутрішня діяльність*, на відміну від *зовнішньої*, практично-перетворювальної, реалізує *теоретичне ставлення до світу*, з різною адекватністю і глибиною відтворюючи його у формі образу. Вона здійснюється шляхом таких *пізнавальних процесів*, як *відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява*, а її результати, узагальнюючись і позначаючись за допомогою мови, включаються в систему *значень*, що нею володіє суб'єкт.

Проте витоки значень — у *зовнішній діяльності*. Так, дослідження *первісної культури* показали, що одне й те саме слово може змінювати значення залежно від ситуації, в якій воно вживається. Наприклад, слово «чесі» в трудових діях одного з індіанських племен означало «рубати», а в ритуальних — «кричати». Пізніше його стали вживати в значенні «рухатись», «пересуватися». Характерно, що подібним чином оволодіває мовними значеннями дитина: її перші слова стосуються цілого кола предметів, що її оточують, потім їх зміст диференціюється й уточнюється; згодом вони все більше перетворюються на знаряддя *внутрішньої діяльності*.

Функціонуючи в межах індивідуальної *свідомості*, значення стають носіями *особистісного смислу*, який породжується домінуючим (*смыслоутворювальним*) мотивом діяльності й зумовлює небезсторонність для суб'єкта її мети та умов. Так, читання рекомендованої літератури матиме для учня різний смисл залежно від мети, з якою він читає: щоб підготуватися до майбутньої професії, відмінно скласти іспит, або щоб показати вчителям і однокласникам свою ерудованість. Хоча значення і смисли — два аспекти одного явища, все ж це різні складники свідомості. Про це, зокрема, свідчать добре знайомі людині труднощі, що виникають при спробі описати за допомогою слів (значень) подію, яка глибоко переживається (має смисл), або ж пояснити причини деяких своїх дій і вчинків.

Отже, *усвідомлення* — складна робота *свідомості*, що полягає в оперуванні значеннями, спробах суб'єкта розібратись у *смыслах* власних дій. Відтак, *свідомість* — це *внутрішня діяльність* складного змісту.

Прикладом такої діяльності є *переживання* [13]. На відміну від звичайних емоцій чи почуттів, це коло психічних явищ виникає в *критичних ситуаціях*, коли суб'єкт не може реалізувати *лінію свого життя* у по-

передньому напрямку. Фактично, це втрата *смыслоутворювального мотиву*, а водночас і *особистого смислу* всього того, що він робив раніше і що з ним відбувається зараз.

Проте процес переживання — не лише *свідомість*, а й, переважно, *несвідоме* — складно організований і різнорівневий процес, спрямований на відновлення втраченої *лінії життя*. І чим складніше *життя* суб'єкта, тим складніші переживання.

Так, *гедоністичне* (від гр. *ἡδονή* — насолода) *переживання* ігнорує реальність, спотворює й заперечує її, створюючи ілюзію збереженості насправді порушеного змісту життя. Воно здійснюється переважно за рахунок механізмів *психологічного захисту*, які забезпечують досягнення *позитивних* і уникнення *негативних емоцій*. *Реалістичне переживання* приймає критичну ситуацію такою, якою вона є насправді, пристосовуючи її до *потреб* суб'єкта. Він змушений терпіти ситуацію й сподіватися на вихід з неї в майбутньому. *Ціннісне переживання* в ідеальному плані трансформує реальність, виводить її за межі безпосередньо даного і цим знецінює. Нарешті, *творче переживання* — внутрішня боротьба *особистості* за подолання *життєвої кризи*, пошук перспектив свого життя, прийняття нових *цінностей*, нової *стратегії* і *тактики життя*, відновлення його *смыслу*.

Критичну ситуацію суб'єкт може подолати й самотужки, але в деяких випадках необхідна *психологічна допомога*.

Отже, *зовнішня* і *внутрішня діяльність* — взаємопов'язані процеси складного психологічного змісту, за допомогою яких суб'єкт здійснює своє *життя*.

Видами діяльності, виділеними за генетичною ознакою, є: гра, учіння, праця.

Гра — діяльність, що відбувається в умовних ситуаціях і спрямована на відтворення суспільного досвіду, зафіксованого в продуктах *культури*. Ймовірно, її виникнення пов'язане з початковими етапами становлення *людини*, коли постала потреба «програвати», а отже, планувати майбутні дії. Напевно, це мало форму *ритуалів, магії, танців*, які завдяки їх доступності могли стати об'єктом *наслідування* дітей. У подальшому ці *наслідувані дії*, що, до того ж, виконувалися зі зменшеними копіями предметів — прообразами іграшок, отримали функцію підготовки підростаючого покоління до праці [61].

Гра сучасної дитини полягає в імітації дій дорослих та стосунків між ними. Спочатку це відбувається в процесі *предметних дій* — дій з виробленими і позначеними людиною речами. Зразки таких дій дитині демонструє дорослий під час *спільної діяльності*. Наприклад, засвоївши за допомогою дорослого призначення чашки (й освоюючи таким чином її *реальне значення*), дитина після тривалих маніпуляцій починає самостійно використовувати її для пиття. Але фізичні характеристики предмета дають підставу приписувати їм *умовне значення*. І тоді чашка застосовується як підставка для ляльки, предмет, що котиться, дзвенить тощо. Для дити-

ни це крок у напрямку до *предметної гри*. Предмети, якими вона маніпулює, відкривають свої нові властивості, які дитина пізнає разом з оволодінням відповідними *операціями*. Відтак, оточення відображається дедалі повніше: також з боку властивостей, яких не мають *органи чуттів*. З'являються характерні для цього віку *психічні новоутворення*, створюються передумови переходу до рольової гри.

Рольова гра — діяльність, у процесі якої діти *дошкільного віку* беруть на себе *ролі* дорослих і в умовній формі відтворюють їхні *дії* та стосунки між ними. Ці ролі стають *мотивами*, що осмислюють ігрові дії та ігрове використання предметів. При цьому *значення* одного предмета переноситься на інший, який використовується відповідним чином: звичайна палиця замінює і рушницю, і коня, і автомобіль.

Значення роблять гру двоплановою: з одного боку, дитина виконує реальні дії з конкретними предметами, а з другого — умовні, абстраговані від дійсності. Це змушує її виходити за межі безпосереднього даного й оперувати символами реальності. В такий спосіб відбувається становлення *внутрішніх дій*, формування *пізнавальних процесів*, передусім *уяви*, зародків *довільності*, йде інтенсивне освоєння *соціальних норм*, *діяльність* стає дедалі більш *опосередкованішою*.

У *молодшому шкільному віці* рольова гра переростає в *гру за правилами*. Тут дії учасників і їхні стосунки регламентуються сформульованими і всіма прийнятими правилами. Це ігри хлопчиків «у війну», дівчаток — «у школу», «сім'ю» тощо. Правило тут є *мотивом* ігрової діяльності, який змушує гравця серйозно і відповідально ставитись до неї.

Як приклад наведемо сюжет оповідання *Л. Пантелєєва* «Чесне слово», де йдеться про хлопчика, що брав участь у військовій грі старших дітей. Його поставили «вартовим», узявши слово, що він не піде з «поста». Хлопчик залишився «нести службу», а діти пішли, забувши про нього. Минуло чимало часу, почало сутеніти, було страшно, на нього чекали і хвилювалися батьки. Проте, вірний слову, він не міг самовільно залишити «пост», і пішов додому лише після того, як «передав» свої «обов'язки» випадковому перехожому — військовому.

Це вже *довільна дія* — важливий крок у формуванні *волі*. Напрямок такого формування зрозумілий: від «зовнішнього» як інтерпсихічного до «внутрішнього» — інтрапсихічного. *Гра за правилами* стає *діяльністю*, у якій довільні дії проходять етап свого становлення.

Особливою формою гри є *ділові ігри* дорослих, що відтворюють зміст певної професійної діяльності. Вони отримали поширення в зв'язку з необхідністю підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, удосконалення управління виробництвом (див., наприклад [2]).

Учіння — діяльність, спрямована на освоєння суспільного досвіду. На відміну від гри, мотив якої полягає у ній самій, учіння ґрунтується на *пізнавальних потребах*, а його *мотиви* тією чи іншою мірою пов'язані з процесом практичного і теоретичного *освоєння* людством дійсності. Ре-

зультатом учіння є набуття суб'єктом певних знань, умінь, навичок, звичок¹.

Спеціально організоване учіння — це *навчання*, спрямоване на оволодіння суспільно виробленими способами дій, узагальненими за формою теоретичних знань [20; 60]. Своєю появою вона зобов'язана *знанням*, зміст яких не вичерпується практичними діями. Для цього потрібна характерна активність, яка формується у *молодшому шкільному віці* в зв'язку з необхідністю *теоретичного пізнання* дійсності. Відповідно до закономірностей *інтеріоризації* вона поступово перетворюється на специфічну *внутрішню діяльність*, яка складається з *навчальних дій* і спонукається конкретними *мотивами*².

Процес такого перетворення відбувається поетапно. На першому етапі дитина за допомогою вчителя освоює окремі навчальні дії і в неї з'являється нестійке прагнення оволодіти способами їх виконання. Наступний етап — об'єднання окремих дій у цілісну діяльність, яка вже спонукається мотивами, що виникають на ґрунті пізнавальних інтересів. *Цілі* тут не лише «приймаються», а й самостійно *конкретизуються*. Третій етап — ускладнення діяльності шляхом виділення *дій* з різними джерелами навчальної інформації (підручниками, довідниками, додатковою літературою). У своїх розвинених формах це вже багаторівнева активність з відповідною системою *доцільних* (виконавчих, орієнтувальних, контролюючих) *операцій*.

Загалом *навчальна діяльність* — необхідний засіб *психічного розвитку*, без якого він збіднюється й перешкоджає *індивідові* вийти за межі буденного життя і піднятися до рівня теоретичного освоєння дійсності.

Праця полягає у виробництві суспільно корисних продуктів, представлених у матеріальній або ж ідеальній формі. Це та діяльність, в історичному розвитку якої вдосконалювалася *психіка*, відбувалося становлення *свідомості*. В процесі праці *образ*, що регулює її, отримує своє об'єктивне існування у формі продукту і це збагачує *життя* суб'єкта, а отже, і його самого.

Як і будь-яка інша діяльність, праця реально існує у вигляді *зовнішніх* і *внутрішніх* дій, спонукається певними *мотивами*, має конкретний *смысл*, спрямовується на досягнення якихось *цілей*, виконується за допомогою сукупності *операцій*.

Поширеними мотивами праці є: розмір заробітку, зміст роботи, можливість підвищення кваліфікації, стосунки з колегами, суспільне значен-

¹ *Знання* — це узагальнена форма відображення дійсності, що несе в собі зміст *значень*; *навичка* є сукупністю *операцій*, які легко реалізуються в нових, але стереотипних умовах; *вміння* — *операції*, що виконуються на підставі *знань* та *навичок*. Як і навичка, *вміння* формується шляхом *вправ*, але це свідомо регульований процес, що відбувається і в змінених умовах. *Звичка* — *навичка*, виконання якої стало *потребою*.

² Найпотужнішу спонукальну силу мають «внутрішні мотиви», якими можуть виступати самі по собі *знання*: вони надають навчальним діям *смысл* засобу поповнення *образу світу*. «Зовнішні» мотиви у цьому разі (форми заохочення за результату навчання, оцінки вчителів тощо) не мають прямого стосунку до навчальних дій і тому не *смыслоутворюють* їх

ня продукції [25]. Цілі є регуляторами трудових дій і безпосередньо стосуються динаміки та продуктивності професійної діяльності [21]. Операційний склад трудової діяльності має бути рухливий, оскільки без цього неможливе швидке й ефективне формування *навичок і вмінь* [17]. Характерно, що науково-технічний прогрес супроводжується передачею операційного складу дій технічним пристроям, а це звільняє людину від шаблонних елементів праці і підсилює її творче начало.

Власне творчою праця стає тоді, коли її результати мають соціальну *цінність* — відповідають певним суспільним ідеалам. Проте крім цього потрібні ще *спеціальні здібності*, специфічні для кожної професійної діяльності.

Прикладом може бути *педагогічна діяльність*, призначення якої полягає в передачі підростаючому поколінню суспільно-історичного досвіду, зафіксованого в різних *значеннях*. Суб'єктом цієї діяльності є вчитель, а *мотивом*, у її оптимальному варіанті, — *учень*. Її *метою* є більш чи менш конкретні *уявлення* про знання, вміння, навички, необхідні учневі, можливості його *психічного розвитку*. Операційний зміст цієї діяльності багатогранний і передбачає можливості для її оптимізації [8; 48].

Творчим рівнем цієї діяльності є *педагогічна майстерність*, передумовою якої є *педагогічні здібності* та систематична копітка робота вчителя над собою. Це не лише поповнення *знань*, а й усвідомлення *мотивів* своєї діяльності, з'ясування для себе її *смислу*, чітке визначення та розрізнення близьких і віддалених *цілей*, постійне вдосконалення своїх *умінь*. Учителем-майстер передає учням не лише свої знання та вміння, а й свій *світогляд*, свою *власну філософію*. Його педагогічна діяльність — це трансформація одних педагогічних *дій* у способи досягнення інших, більш високих *цілей*, це ставлення до дитини як до найвищої *цінності*, а також відпрацювання найефективніших способів розв'язування педагогічних *задач*.

Ще одна відмітна риса педагогічної майстерності — побудова вчителем своєї *педагогічної філософії* — системи оптимістичних і гуманних поглядів на учня та можливості педагогічної діяльності, на своє призначення. Про її наявність свідчить діяльність видатних педагогів, а її гаслом може слугувати назва відомого твору В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» [51].

Гра, учіння, праця — головні, але не єдині види *діяльності*, в процесі яких виникає, функціонує, розвивається і виявляє свої особливості *психіка*. Етапом такого розвитку є *особистість*.

На цьому *рівні життя* індивід заявляє про себе як про *суб'єкта* власної діяльності.

7.3. ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ДІЯЛЬНОСТІ

Із позицій *системно-діяльнісного аналізу психіки*, *особистість* — це *категорія психології*, що розкриває свої пояснювальні можливості в межах аналізу відношення «людина — світ» — аспекту *основної проблеми психології* (3.3), це особлива якість *індивіда*, що виникає на певному етапі його *психічного розвитку* (5.3), у тому числі *ненормативного*

(6.2.). У будь-якому разі особистість отримує своє визначення (через систему категорій і понять психології) шляхом співвіднесення з категорією діяльності (табл. 19).

Так, коли йдеться про відношення «людина — світ», то діяльність характеризується як *вчинок* — акт з'ясування стосунків людини зі світом, коли про *онтогенез психіки* — як процес розв'язування суперечностей, що закономірно виникають протягом віку і спричиняють психічні новоутворення, притаманні особистості. Наприклад, у разі ненормативного психічного розвитку таким новоутворенням є *егоцентризм*, що його несе в собі *проступок* як вчинок на ґрунті порушення *норм моралі*.

Усе це характеризує *особистість* як особливий вимір психології людини, як особливий простір життя, на якому *індивід* заявляє про себе як про *суб'єкт* власної діяльності. Отже, суб'єктом не народжуються. Індивід стає суб'єктом своєї діяльності, а в ширшому плані — *життя*, протягом *життєвого шляху*, в процесі свого *сходження* до особистості.

Це принциповий момент, який відрізняє *системно-діяльнісний підхід* від *суб'єктно-діяльнісного* [3; 4; 11; 12; 52; 53]. Людина не стає суб'єктом уже в утробі матері (*Брушлінський*), вона не може бути «автором» своєї психіки (*Татенко*) тому, що тоді суб'єкт доведеться визнати «гомункулусом»¹ — джерелом діяльності. І якщо питання про природу

Таблиця 19. Особистість у світлі системно-діяльнісного аналізу психіки

Предмет аналізу	Місце у посібнику та узагальнювальна таблиця	Визначення особистості	Діяльність
Методологічні принципи психології	П. 2.2 Табл. 4	Самодетермінація, інструментальна функція психіки	Діяльність (вчинок) як самореалізація і творчість
Відношення «людина—світ»	П. 3.3 Табл. 6, 7	Самореалізація, творчість, власна філософія, персоналізація, життєвий шлях, вибір, відповідальність	Вчинок
Нормативний психічний розвиток	П. 5.3 Табл. 13	Суб'єкт стосунків з довколишніми, суб'єкт стосунків з носіями соціальних норм, суб'єкт соціальних стосунків, суб'єкт власного життя	Розв'язування суперечностей розвитку вчинком
Ненормативний психічний розвиток	П. 6.2 Табл. 18	Егоцентрична особистість	Проступок

¹За уявленнями середньовічних алхіміків, гомункулус (лат. homunculus — чоловічок) — маленька людинка, яка міститься у сперматозоїдах і, потрапляючи в материнський організм, лише збільшується у розмірах.

суб'єкта не надто важливе для *гуманістичної психології*, на ідеали якої зорієнтований суб'єктно-діяльнісний підхід, то без відповіді на нього неможлива *природничо-наукова (сцієнтистська) психологія*.

З її погляду, *психіка* — життєве явище, тобто явище, що виникає, закономірно ускладнюється в процесі *життя* й існує як його *осередок*, тобто у ньому самому. Відтак, *розвиток психіки (філогенез, історіогенез і онтогенез)* — це розвиток, спрямований на дедалі більше *опосередковування* життя. Психіка «йде» за життям, а не «веде» його за собою. На певному етапі ускладнення життя, а саме з переходом останнього до соціальних форм (що надбудовуються над біологічними, водночас видозмінюючи їх) і відповідними видозмінами *діяльності* як «одиниці» життя, *людина* отримує можливість певним чином *ставитись* до своєї *психіки* — використовувати її як *засіб* свого життя. Це ознака переходу від одного *рівня життя* до іншого — від *рівня індивіда* до *рівня особистості*. Тут на перший план виступає *інструментальна функція психіки*. Саме у цьому разі можна говорити про *особистість* як про *суб'єкта діяльності, життя*.

Однак йдеться не про протиставлення компонентів відношення «суб'єкт — життя» або, як це роблять представники *суб'єктно-діяльного підходу*, — «суб'єкт — психіка». Життя в процесі саморуку породжує свій суб'єкт. *Особистість як суб'єкт діяльності* — це здатність «керувати» життям притаманним лише людині засобом — *вчинком*¹. Отже, особистість виявляє себе суб'єктом власного життя, *шляхом вчинку* (використовуючи свою психіку як засіб, «інструмент»). Але при цьому вона сама є моментом *вчинку*, а не чимось зовнішнім стосовно нього. Вона «керує» ним з нього ж самого. При цьому інструментами особистості є реальні процеси її життя. Вона послуговується ними як засобом, але цей засіб перебуває в потоці її власної активності, а не поза нею.

Тому це не відношення «суб'єкт — психіка». Це відношення «суб'єкт — життя», компоненти якого становлять єдність. Формою останньої є *вчинок*. Особистість виявляє себе за допомогою *вчинку*, в якому вона народжується і можливостями якого користується. Це і *свідомість*, і *несвідоме*, і *здібності*, і *характер*. Це і є *самодетермінація (психічна причинність)*, адже відношення «суб'єкт — життя» реалізується шляхом саморозвитку, саморуку.

Вчинок зумовлений *життєвим шляхом особистості*, і саме життя є підґрунтям її активного *ставлення* до світу. Вона здійснює *вибір*, у тому числі й власної *діяльності*, й несе тягар *відповідальності* за нього, залишаючись при цьому в межах власної діяльності, яка її ж і породжує. *Свобода особистості* насправді «полягає у свідомому використанні нею власних інструментальних (фізіологічних і психологічних) засобів для реалізації своєї спрямованості» [9, 14]. Проте звідки ж виникає така спрямова-

¹Пор.: «Психологія — дисципліна, що досліджує механізми поведінки людини і тварини — вчинки» [41, 192].

ність? З альтернативних відповідей — «з суб'єкта» або «з діяльності» — системно-діяльнісний підхід обирає другу.

У цьому зв'язку виняткового значення набувають дослідження процесу *інтеріоризації*¹. Їх результати є тим *теоретичним і емпіричним матеріалом психології розвитку*, що дає підставу обґрунтувати цей вибір.

В інтеріоризації вбачають три *аспекти*: індивідуалізацію, інтимізацію і вироблення внутрішнього плану свідомості [6].

Індивідуалізація — перехід від діяльності, виконуваної дитиною разом з іншими, до її індивідуальних, внутрішніх форм. У такий спосіб *дошкільник* набуває нових властивостей: наприклад, у *рольовій грі* знаходить підстави для гуманного ставлення до однолітків [1]. Дитина виявляє себе *особистістю* як *суб'єктом стосунків з довколишніми* (див. табл. 19).

Інтимізація — перехід від переживання причетності разом з іншими людьми (переживання «ми») до *самосвідомості* (явище «відкриття Я»). У *підлітковому віці* це відбувається шляхом трансформації оцінок, які дитина отримує від учителя, на саму себе [35]. У подальшому — це вже власні оцінки, що ними керується дитина, будучи *особистістю* як *суб'єктом стосунків з носіями соціальних норм*.

Вироблення внутрішнього плану свідомості — перехід від суспільної до індивідуальної свідомості. Його засобом є *мовлення*, яке із зовнішнього трансформується у внутрішнє, набуваючи при цьому форми *діалогу* з самим собою [50]. Найзначніший його продукт — *світогляд* — виразно характеризує *юнацький вік*. Юнак — *особистість* як *суб'єкт соціальних стосунків*.

Особистість, таким чином, стає суб'єктом власної діяльності в процесі закономірного її ускладнення.

Проте це не означає, що особистість є продуктом інтеріоризації. Особистість, швидше, є продуктом тих перетворень діяльності, які супроводжують інтеріоризацію і породжують суперечності її розвитку. Останні стосуються мотиваційної сфери індивіда і є *рушійними сили становлення особистості* (див. 5.3).

При цьому одні суперечності виникають при перетинанні *мотивів окремої діяльності*, інші — мотивів різних видів діяльності, треті — *мотивів спільної діяльності*.

Суперечності першого типу породжуються логікою розвитку діяльності і не залежать від *свідомості* індивіда. Прикладом тут може бути *явище зсуву мотиву на ціль*: збагачуючись, діяльність починає спонукатися тим, що раніше було її метою. Внаслідок цього з'являються нові мотиви, а отже, нові види діяльності, які поглиблюють зв'язки індивіда зі світом, розширюють коло його діяльності, змушують долати перешкоди. Оскільки

¹Стосовно *інтеріоризації, екстеріоризація* є вторинним явищем. *Вчинку* не буває з «нічого», його підстави мають скластись. І вони складаються протягом *життєвого шляху особистості*.

Загалом дослідження процесу інтеріоризації висвітлюються в усіх інших темах посібника.

ки ці перешкоди створюють довколишні, то саме у *стосунках* з ними індивід виявляє себе *особистістю* — *суб'єктом* таких стосунків.

Суперечності другого типу зумовлюються втратою домінуючого мотиву діяльності: через певні обставини зникає предмет життєво важливої *потреби*. Це призводить до втрати мотивами *сміслоутворювальних* функцій і може мати своїм наслідком *життєву кризу* — *переживання* втрати *сміслу життя*. Вихід з кризи передбачає перебудову мотиваційної сфери, переведення її з «горизонтального» у «вертикальний» стан. При цьому *особистість* серед однозначних мотивів має *вибрати* найприйнятніший або ж віднайти новий, який би повернув утрачене. Як зазначалося у 7.2, це здійснюється за рахунок *діяльності переживання*, що характеризує особистість як *суб'єкта власного життя*.

Суперечності третього типу полягають у *міжособистісних конфліктах* — зіткненнях мотивів людей, що взаємодіють між собою. Вони виявляються у гострих *емоціях* при розумінні тими, хто конфліктує, несумісності їхніх *цілей, цінностей, норм*. Якщо такі конфлікти не знаходять задовільного розв'язання, то, нагромаджуючись, зачіпають усю систему взаємин індивіда з довкіллям і можуть трансформуватись у конфлікт *особистості зі світом*.

Проте особистість може вийти з цієї *критичної ситуації* якомога повніше, як «інструмент», використовуючи свою *психіку* в процесі відповідної діяльності, наприклад, *творчості*. У цьому разі *особистість* стає *суб'єктом* вчинку як *творчості*.

Отже, *системно-діяльнісний аналіз психіки* дає зрозуміти становлення *особистості* як *суб'єкта діяльності*, не виходячи за межі *теоретичного й емпіричного матеріалу психології*, й не надаючи поняттю *суб'єкта* містичного змісту.

* * *

Видом діяльності, проте не за генетичною, а за функціональною ознакою, є *спілкування* (див. тему 8).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Категорія діяльності в психології.
[3, 3—52; 5, 57—62; 7, 88—232; 13, 79—87; 20, 21—37; 23, 34—49; 29, т. 2, 136—148; 30, 190—202; 57, 93—100; 59, 6—17]
2. Діяльність, психіка, свідомість.
[5, 57—76; 7, 312—323; 14, 121—138; 18, 116—121, 133—145; 19, 128—149; 20, 27—37; 22, 113—126; 24, 68—71, 189; 29, т. 2, 31—42, 166—186; 30, 173—189, 202—210; 49, 20—28]
3. Діяльність і явище інтеріоризації.
[7, 112—116; 16; 23, 58—63; 29, т. 2, 148—152; 30, 211—213; 60, 83—84]
4. Діяльність, установка, надситуативна активність.
[5; 22, 189—227; 29, т. 2, 40—42; 43; 57, 93—108]
5. Проблема мотивів діяльності.
[5, 62—76; 18, 109—124; 25, 42—68, 128—141; 29, т. 2, 204—215; 49, 40—49; 56; 57, 152—154]

6. Мета, діяльність, результат.
[5, 76—83; 14; 21, 10—21; 29, т. 2, 153—165; 30, 215—231; 49, 14—17]
7. Психологія гри.
[23, 268—288; 29, т. 1, 303—323; 49, 64—70; 60, 306—361; 61]
8. Психологічні передумови ефективності навчальної діяльності.
[8, 272—282; 20, 92—96, 132—170; 29, т. 1, 324—380; 49, 75—93; 54; 57, 377—421; 60, 199—258]
9. Праця як проблема психології.
[17; 24; 32; 49, 49—64]
10. Особистість і діяльність.
[3; 4; 7; 28; 29, т. 2, 186—229; 40; 42; 45, 3—19; 47]
11. Суб'єктно-діяльнісний підхід у психології.
[3; 4; 11; 12; 41, 29—45; 52; 53]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абраменкова В. В.* Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 4. — С. 27—36.
2. *Абрамова И. Г., Брагинский М. В., Даниличева Н. А. Ченобытов В. А.* Комплексная деловая игра «Мысль». — М.: Высш. шк., 1991. — 64 с.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — С. 3—113.
4. *Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психической деятельности. — М.: Наука, 1973. — 288 с.
5. *Асмолов А. Г.* Деятельность и установка. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 150 с.
6. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 95 с.
7. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
8. *Бабанский Ю. К.* Избр. пед. труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 250—434.
9. *Балл Г. А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и содержание // *Психол. журн.* — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 7—19.
10. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — С. 79—101, 160—170, 274—322.
11. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. — М.: Ин-т психологии РАО, 1994. — 109 с.
12. *Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке // *Психол. журн.* — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 3—11; 1992. — Т. 13, № 6. — С. 3—12; 1993. — Т. 14, № 6. — С. 3—15.
13. *Василюк Ф. Е.* Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 199 с.
14. *Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н.* Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 216 с.
15. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1982. — С. 6—361.
16. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии.* — М.: Наука, 1966. — С. 236—277.
17. *Гильбух Ю. З., Верещак Е. П.* Психология трудового воспитания школьников. — К.: Рад. шк., 1987. — С. 105—205.
18. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. — 310 с.
19. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 5—41, 170—196.
20. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — С. 5—37, 132—162.

21. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. — М.: Наука, 1986. — С. 10—33, 159—167.
22. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 2. — 296 с.
23. Казан М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
24. Кашмов Е. А. Введение в психологию труда. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 3—116.
25. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
26. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. — 1984. — № 1. — С. 20—26.
27. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 6. — С. 13—28.
28. Леонтьев Д. А., Филиппко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 97—110.
29. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 348—380; Т. 2. — С. 31—42, 93—261.
30. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 190—241.
31. Лотто де Ч. Лествица «Шинели» // Вопр. философии. — 1993. — № 8. — С. 58—83.
32. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. Психология труда. — К.: МАУП, 1997. — 144 с.
33. Лурья А. Р. Основы нейрпсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 7—227.
34. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности. — Л.: Наука, 1983. — 175 с.
35. Максимова Н. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопр. психологии. — 1983. — № 5. — С. 42—47.
36. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл.-бук; К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
37. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. — Киев; Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. — 52 с.
38. М'ясоїд П. А. Психологічні аспекти українсько-російської двомовності // Психологія. Вип. 39. — К.: Основа, 1992. — С. 58—64.
39. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 191 с.
40. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психологии. — 1996. — № 1. — С. 5—19.
41. Основы психології / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 3-те вид. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.
42. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
43. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 150 с.
44. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1994. — 528 с.
45. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анциферова. — М.: Наука, 1981. — С. 3—19, 338—363.
46. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 288 с.
47. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — С. 38—76.
48. Раченко И. П. НОТ учителя: Кн. для учителя. — 2-е изд., переб. и доп. — М.: Просвещение, 1989. — 238 с.
49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 6—93, 107—111.
50. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968. — 248 с.
51. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — 7-е изд. — К.: Рад. шк., 1981. — 382 с.
52. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. — К.: Просвіта, 1996. — 287 с.

53. *Татенко В. А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журн. — 1995. — Т. 16, № 3. — С. 23—34.
54. *Формирование учебной деятельности студентов* / Под ред. В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.
55. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — С. 93—156.
56. *Хеккаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.
57. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1987. — С. 93—108, 152—154, 395—408.
58. *Шадриков В. Д.* Психологический анализ деятельности: системно-генетический подход. — Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. — 200 с.
59. *Шукина Г. И.* Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.
60. *Эльконин Д. Б.* Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 123—141, 212—220, 307—361.
61. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

Тема 8. СПІЛКУВАННЯ

Спілкування — багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного.

Спілкування історично склалося в процесі *спільної діяльності*, де спочатку відіграло допоміжну роль: супроводжувало і обслуговувало певні дії. З ускладненням діяльності воно набуває відносної самостійності, починає виконувати специфічну функцію передачі наступним поколінням форм *культури* і суспільного досвіду. В онтогенезі спілкування також поступово стає особливою *діяльністю*. Задовольняючи *потребу в спілкуванні*, дитина оволодіває *мовленням*, освоює *соціальні норми*, культуру в цілому, будує *образ світу* і свого *Я*. В процесі спілкування відбувається перехід від одного *рівня життя* до іншого. Спілкуючись, людина виявляє себе *індивідом* і заявляє про себе як особистість.

Експерименти з позбавленням людини можливості спілкуватись, випадки виживання дітей, що виростили серед тварин, переконливо свідчать: *спілкування* — необхідна умова повноцінного *психічного розвитку* індивіда, *нормального життя*.

8.1. СПІЛКУВАННЯ ЯК МІЖСУБ'ЄКТНІ ВЗАЄМИНИ

На відміну від предметної діяльності, яка реалізує суб'єкт-об'єктні стосунки, *спілкування* — зв'язок суб'єкта з суб'єктом [38]. Уже *комплекс пожвавлення* — це, з одного боку, вияв ставлення *немовляти* до матері, а з другого — привертання уваги матері до себе. У відповідь мати не лише виявляє ніжність, а й розкриває дитині свої можливості. Отже, навіть у найпростішому вигляді *спілкування* — це взаємини, в процесі яких його суб'єкти заявляють про себе і висловлюють своє ставлення один до одного. Однак суб'єкт-суб'єктні стосунки не існують безвідносно суб'єкт-об'єктних. У будь-якому разі вони є способом вияву суспільних стосунків між людьми і несуть у собі не тільки інформацію, а й суспільні *цінності*, *соціальні норми* [2; 3; 10; 23; 35; 55].

Отже, спілкування і предметна діяльність перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Тому не випадково спілкування виявляє риси діяльності, адже, як і діяльність, воно спонукається певними мотивами, спря-

мовується на досягнення якихось цілей, має свій операційний зміст. До того ж, чим більше діяльність об'єднує її учасників, тим інтенсивніше і глибше спілкування між ними. В свою чергу, на діяльності позначається форма спілкування. Про це, наприклад, свідчить експеримент, під час якого кілька груп студентів з приблизно однаковим рівнем *інтелекту* розв'язували математичні задачі різної складності. У першій серії кожен член групи розв'язував задачу сам і спілкувався з іншими лише з приводу отриманих результатів. У другій члени групи, розв'язуючи задачі, повідомляли один одного про свої пошуки і помилки. З'ясувалося, що результати першої серії в усіх групах були майже однакові. Друга серія виявила істотні відмінності між ними за такими параметрами, як успішність, швидкість розв'язання, ступінь точності. При цьому більшої продуктивності досягли групи, структура спілкування яких вдало поєднувалася з кооперуванням зусиль [47].

Про взаємозв'язок спілкування і предметної діяльності свідчить також відома *схема періодизації психічного розвитку у дитячому віці* (див. тему 5), за якою такий розвиток відбувається шляхом закономірного переходу від діяльності до спілкування та від спілкування до діяльності [72].

В онтогенезі спілкування дитини з дорослим складається особлива *комунікативна* (від лат. *communico* — поєдную) *діяльність*, мотивом якої є ті чи ті властивості дорослого [1; 14; 36; 37; див.: 48]. Вона складається з *дій* дитини, адресованих дорослому і спрямованих на нього як на свій об'єкт; її *операціями* є мовні і немовні засоби, що ними користується дитина. *Потреба в спілкуванні*, на якій ґрунтується ця діяльність, формується вже у віці *немовляти*. Проте це відбувається лише тоді, коли дорослий наділяє немовля властивостями, притаманними йому самому. Завдяки цьому крім задоволення потреби в їжі, теплі, комфорті тощо, дитина отримує додаткові впливи комунікативного характеру (посмішки, дотики, погляджування тощо). Згодом вона виділяє цей момент взаємин з дорослим і відповідає йому *комплексом пожвавлення*, з якого, власне, й починається комунікативна діяльність.

Так, якщо у перші два тижні життя дитини поява дорослого, який посміхався, погляджував її, говорив ласкаві слова, не викликала змін у поведінці, то вже починаючи з третього тижня немовлята вдивляються в дорослого, стежать за ним очима. На четвертому тижні вони вже посміхаються у відповідь на посмішку дорослого, жвавішають, побачивши його. На другому місяці немовлята прагнуть привернути до себе увагу дорослого, повторюючи схвалювані ним дії. Якщо ж дорослий не виявляв жодних дій, а лише схилявся над дитиною з незворушним виразом обличчя, то невдовзі це призвело до плачу. Більше того, коли в одній групі немовлят задовольняли лише *біологічні потреби*, а в іншій — ще й *потребу в спілкуванні*, то вже через місяць перша група відставала від другої у візі та зрості (Заззо, цит. за: [37]).

У перші сім років життя *комунікативна діяльність* проходить ряд форм: *ситуативно-особистісну, ситуативну-ділову, позаситуативно-*

пізнавальну і позаситуативну-особистісну. Своєрідність кожної визначають зміст потреби в спілкуванні, провідні мотиви, а також місце спілкування в житті дитини. Ці форми закономірно змінюють одна одну і забезпечують повноцінний психічний розвиток дитини за умови задоволення відповідної потреби. Якщо ж цього не відбувається, порушується онтогенез спілкування, а разом з ним і психічний розвиток: він стає ненормативним.

Застосування технічних засобів, що фіксують мікрорухи очей немовляти і матері під час спілкування, показало, що вони мають вигляд своєрідного «танцю», різні «па» якого певним чином узгоджені між собою [19]. Тобто, вже на початковій стадії свого становлення спілкування має вигляд *диалогу*. Ще виразніше це демонструє розгорнуте спілкування, яке здійснюється за допомогою суспільно вироблених *знаків* — від жестів до наукових *понять* [13].

Загалом є підстави вважати, що *мовлення* як головний засіб спілкування спочатку було лише діалогічним. Наприклад, лучижанам (представникам слов'янської народності, яка здавна живе на території Німеччини), важко про щось зв'язно розповісти рідною мовою. Очевидно, через ізоляваність їхнє мовлення зупинилося на діалогічній стадії розвитку. Про це ж свідчить також аналіз записів *ритуалів*: вони складаються із запитань і відповідей, загадок і відгадок [19].

Діалогічний характер має й індивідуальна *свідомість*, адже її поява пояснюється процесом інтеріоризації стосунків між дорослим і дитиною. Тому *спілкування* є інтерсуб'єктивним процесом — внутрішнім діалогом, який суб'єкт веде сам із собою. У художній формі це явище знайшло втілення в романах Ф. М. Достоевського. Його герої розмовляють багатьма «голосами». Відповідно «двоголосими» стають вживані ними слова. У репліці такого діалогу слово береться в широкому *значенні*, яке потім переосмислюється, заперечується, пародіюється, стилізується тощо. Перехід героя на нову позицію у такому діалозі позначається на будові та вимові слова. У такий спосіб внутрішній діалог стає засобом *самоспілкування*.

Роль такого діалогу посилюється в умовах *самотності* — переживання ізоляваності від довколишніх, яке супроводжує дефіцит довірливого спілкування. Парадоксально, але такий стан поширений серед мешканців великих міст, тобто у місцях великого скупчення людей, до того ж забезпечених різноманітними засобами комунікації. Більше того, анкетування великих груп людей дає підставу вважати слово «самотність» (разом зі словами «бюрократизм», «безглуздість», «бездуховність», «нерозуміння», «черга», «байдужість», «свобода», «розпад сім'ї», «відчуження») символом останніх десятиліть [70]. *Самотність* — це нездатність індивіда реалізувати себе через *спілкування*, здійснити акт *персоналізації*, заявити про себе як про *особистість*.

Самотність, як і труднощі, що з ними стикається індивід, спілкуючись з довколишніми, є свідченням актуальності *психологічної допомоги*. По-

ширеною її формою є *соціально-психологічний тренінг* — спеціально організоване психологом спілкування у межах *експериментальної групи* [5; 18; 19; 20; 22; 34; 51; 52; 57; 65; 73; 74]. Як і у разі *ненормативного психічного розвитку*, ця форма залежить від підходу психолога. Найвідомішими серед них є: біхевіористичний, гуманістичний і діяльнісний.

Біхевіористичний підхід ґрунтується на експериментальних даних про можливість зміни поведінки в бажаному напрямку за допомогою певних стимулів та підкріплення потрібних реакцій. Працюючи у межах цього підходу, психолог формує необхідні *уміння* шляхом створення відповідних їм ситуацій. Зокрема, тренінг *упевненості* в собі будується на стимуляції відкритого вияву людиною своїх почуттів і думок перед групою або ж на рольовому програванні ситуацій, що потребують упевненості [57]. При цьому психолог, часто використовуючи аудіо- та відеозаписи впевненої поведінки, моделює потрібні способи спілкування й закріплює їх, винагороджуючи учасника групи (наприклад, жетонами).

Гуманістичний підхід полягає в ідеї рівності психолога з кожним членом групи. Він має лише допомагати людині зайняти активну позицію стосовно власної проблеми спілкування, адже вважають, що вона сама зможе впоратися з нею. Разом з членами групи він прямує до *психологічної зрілості* — від уявлення про зовнішню визначеність життя до його *саморегуляції* психологічними засобами. Цей підхід має два основні напрямки: гештальттерапію і транзактний аналіз.

Гештальттерапія (від нім. Gestalt — образ) будується на *вправах*, які загострюють увагу учасника групи на тому, що і як він робить у конкретний момент [51]. Для цього член групи бере на себе певну *роль*, стає учасником *діалогу* (внутрішнього також), покликаною відтінити його реальну і можливу *позиції* щодо якоїсь проблеми. Предметом *транзактного* (від лат. transactio — звершення) *аналізу* є *життєві ігри* — форми поведінки, до яких вдається людина, реалізуючи певні *життєві сценарії* [5]. При цьому у процесі спілкування вона виявляє специфічні стани свого *Я*: Батько, Дорослий, Дитина. Група слугує оточенням, на тлі якого її член краще усвідомлює себе, властиві йому ігри, сценарії, яких дотримується. Це дає можливість долати проблеми, що перешкоджають спілкуванню.

Діяльнісний підхід має на меті розвиток *компетентності в спілкуванні* — здатності індивіда ефективно взаємодіяти з довколишніми [52]. Формою тренінгу тут може бути *дискусія* — обговорення емоційних аспектів ситуацій, що виникають у процесі функціонування групи. Функція психолога полягає у формуванні і підтриманні *групових норм*. При цьому разом з іншими учасниками групи він займається *самодіагностикою*: з'ясовує, наскільки адекватно і повно сприймають вони самих себе, один одного, групові процеси. Це сприяє формуванню *рефлексії*, *вмінь* диференціювати і висловлювати свої *почуття* та *емоції*, *здібностей* сприймати, оцінювати і розуміти іншого.

Ефективність кожного підходу залежить від умов, загальних для всіх форм *психологічної допомоги*.

8.2. БУДОВА І ЗАКОНОМІРНОСТІ СПІЛКУВАННЯ

Спілкування — складний процес, в якому виділяють три взаємопов'язані аспекти — комунікативний, інтерактивний і перцептивний [2; 3; 50].

Комунікативний аспект спілкування — це обмін між його учасниками різною інформацією: *знаннями, думками, почуттями* тощо. Головним засобом спілкування у цьому разі є *мовлення* — використання *мови, значення* якої є водночас і носіями знань, і знаряддям *пізнавальної діяльності*. Тому *спілкування* — не лише передача *інформації*, а й її створення. Про це, зокрема, свідчить аналіз *висловлювань* — суджень, які в зв'язку з діалогічністю спілкування є ланкою своєрідного ланцюга, створюваного суб'єктом, що розмовляє [4]. Вони несуть у собі власні *значення і смисли*, а також значення і смисли висловлювань співбесідника. При цьому висловлювання не втілюється в слові, як слід було б сподіватися, а породжується у ньому [13]. Усе це робить мовне спілкування багаторівневим процесом: він дає змогу партнерам не лише обмінюватись інформацією, а й творити її, виявляючи при цьому зміст не лише своєї *свідомості*, а й *несвідомого*.

Мовлення буває усне або письмове, що впливає на характер спілкування. Так, на відміну від *усного, письмове* висловлювання значною мірою регламентується граматичними і стилістичними нормами, що обмежує спектр виявів емоційних станів суб'єктів мовлення. Однак, завдяки письму долаються просторово-часові обмеження, підсилюється змістовність спілкування. Письмове спілкування не втрачає діалогічності й загалом відбиває особливості реального спілкування людей. І письмове, і усне спілкування обслуговуються нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань [39].

Істотну роль у спілкуванні відіграють також *немовні* (невербальні, від лат. *verbalis* — словесний) *засоби*: жести, міміка, пантоміміка, манера триматися, зовнішній вигляд (одяг, зачіска), темп мовлення, інтонування, паузи тощо. Важливий і «контакт очима», який дає можливість зрозуміти *смысл* повідомлення, що його передають *емоції* співбесідника. Крім того, невербальні засоби є джерелом *зворотного зв'язку в спілкуванні* — необхідної умови його нормального функціонування. Принаймні, введення у процес сприймання партнерами один одного штучних перешкод спотворює спілкування [8].

У романі *Л. М. Толстого «Анна Кареніна»* є приклад унікального взаєморозуміння людей. Позначаючи великими літерами слова досить складних фраз, герої роману не лише з'ясували свої стосунки, а вивели їх на новий рівень (дослідники твердять, що письменник описав реальну ситуацію свого освідчення майбутній дружині). Тут, очевидно, збіглися *значення і смисли* ситуації, яку спільно переживали обидва герої. Нерідко на заваді успішного спілкування стають *смыслові бар'єри*. Вони виникають тоді, коли зміст повідомлення не відповідає системі *смыслів* одного з партнерів. Тому, володіючи *значеннями* (у наведеному прикладі — літер),

можна не збагнути *смысл*, який вони несуть і, отже, не зрозуміти того, хто ці значення вживає.

Смислові бар'єри долаються за рахунок форми повідомлення, або ж оптимальної *стратегії спілкування*, яка ґрунтується на використанні спеціальних прийомів удосконалення взаємин з людьми [25; 45]. Нерідко смислові бар'єри мають вигляд «фільтру довіри і недовіри», дію якого демонструє аналіз *суспільної свідомості* [55]. У цьому разі істинна інформація може не прийматись, а неістинна — прийматись. Такі фільтри поширені також в актах реального спілкування.

Інтерактивний (від лат. *inter* — поміж) **аспект спілкування** характеризує організацію взаємодії між його суб'єктами. Спілкування в цьому разі може бути кооперацією або ж конкуренцією [2; 3]. Хоча *конкуренція* сприяє ефективності *спільної діяльності*, особливо спочатку, часто її супроводжують *конфлікти*, які негативно позначаються на діяльності. *Психологи* розробили низку програм, спрямованих на подолання конфліктів та використання їх як джерела конструктивної активності [9; 28; 61]. Найоптимальнішою щодо цього є *кооперація*, оскільки вона передбачає взаємодопомогу, співробітництво, узгодження зусиль. Це залежить від різних чинників, серед яких на перший план виступають рівні і стилі спілкування.

Рівень спілкування залежить від характеру відношень, що склалися між суб'єктами спілкування. Виділяють три такі рівні: соціальний, діловий і духовний [16; 19]. *Соціальний рівень* реалізує спілкування, в процесі якого суб'єкти ставляться один до одного згідно з *соціальними нормами*. *Діловий рівень* виникає із *спільної діяльності* і характеризується насамперед змістом конкретної ситуації спілкування. *Духовний рівень* — взаємодія, засобами якої є не лише *значення*, а й *смысли*. Це співпереживання і взаємопроникнення суб'єктів спілкування у *внутрішній світ* один одного, це, власне, *спілкування особистостей*.

За рівнем спілкування може бути також *офіційним* (формальним) або ж *неофіційним* (неформальним). Перше регламентується функціями, які виконують його учасники у процесі спільної діяльності. Друге обслуговує зовні не регламентовані — *міжособистісні стосунки* між людьми.

Стилі спілкування — характерні способи встановлення і розвитку контактів. Найвиразнішими серед них є: демократичний, авторитарний і суперечливий.

Демократичний (гр. *δημος* — народ) *стиль* будується на мовних і немовних засобах, які викликають у співбесідника позитивне ставлення до змісту повідомлення. Він ґрунтується на гуманному ставленні до людини, супроводжується високою оцінкою партнера, орієнтацією на його сильні сторони. Це складна *тактика спілкування*, яка далеко не завжди дає негайний позитивний ефект. Це, швидше, мистецтво переходу від *ділового до духовного рівня спілкування*. Для оволодіння цим мистецтвом потрібне *виховання*, а то й *психологічна допомога*.

Авторитарному (від фр. *autoritaire* — владний) *стилю*, поширеному в недемократичному суспільстві, притаманне вибіркове і здебільшого нега-

тивне ставлення до партнера, людини взагалі. Він будується на усереднюванні її індивідуально-психологічних особливостей, урахуванні вразливих місць, застосуванні засобів, що нав'язують певну точку зору. Власне, це спілкування за зразком суб'єкт-об'єктних стосунків, коли партнера розглядають лише як засіб досягнення власної мети (*Хараш*, див.: [47]). *Суперечливий стиль* — нестійка тактика спілкування, яка припускає елементи різних стилей. Це залежить не стільки від мети і змісту спілкування, скільки від стану суб'єкта.

Дослідження довели, що демократичний стиль спілкування є сприятливим в разі і *офіційного*, і *неофіційного спілкування* [8]. Проте він потребує більших зусиль від суб'єктів спілкування, що вельми важливо в системі стосунків «керівник — підлеглий». Керівник, що оволодів культурою спілкування, знає про переваги демократичного стилю і вміло ними користується.

Інтерактивний аспект спілкування характеризують *ролі і рольові очікування*. Наприклад, учитель демонструє учням певний *стиль спілкування*, що впливає з соціального значення його професії та функцій, які він зобов'язаний виконувати. Його учень очікує від нього саме на таку — *рольову поведінку*, орієнтуючись на те, як «повинен» і як «не повинен» поводити себе вчитель. Рольова поведінка нерідко створює особливі *рольові бар'єри*, що перешкоджають встановленню довірливих стосунків між людьми. Вдаючися до рольової поведінки, людина демонструє своє *ідеальне Я*, відкриваючи при цьому партнерам можливість відтворити її *Я реальне*.

Рольові моменти майже завжди присутні в спілкуванні, на чому наголошує *інтераціоналізм* (від англ. interaction — взаємодія) — один з *напрямків психології* [62]. Ось приклад: «Якщо випадково м'яч перетинає його шлях, він виглядає здивованим, потім дозволяє посмішці проявити своє обличчя (доброзичливий Пріді)... Однак підійшов час влаштувати невелику виставу ідеального Пріді. Окірними шляхами він давав змогу будь-кому роздивитися назву його книги — іспанського перекладу Гомера, а потім, склавши разом свою пляжну ковдру і сумку в акуратний, який не пропускає піску, пакет (методичний і розважливий Пріді), повільно підвівся, невимушено напружив своє тіло («великий кіт Пріді»), відкинув свої сандалі (безтурботний Пріді, зрештою)» (*Гоффман*, див.: [62]).

Взаємодіючи, люди використовують різноманітні способи впливу на партнерів. Найпоширенішими з них є: зараження, навіювання, переконання, наслідування [50].

Зараження — передача суб'єктом свого емоційного стану партнерам. Це давній механізм взаємодії людей, який виявляє себе під час *ритуалів*, танців членів первісної общини, релігійного екстазу, паніки тощо. *Навіювання* характеризується вибірковим впливом, бо спрямоване на конкретну особу і розраховане на некритичне прийняття нею інформації. *Переконання* — вплив на партнера шляхом спеціального добору фактів, доказів, аргументів. Воно пов'язане з подоланням *пізнавальних бар'єрів*, викликаних попереднім досвідом суб'єкта. Людина не прийматиме цих аргу-

ментів, якщо вони суперечать її *знанням, уявленням* тощо. Тоді, як результатом навіювання є віра в істинність отримуваної інформації, результатом переконання виступає довіра до неї, розуміння її обґрунтованості. *Наслідування* — повторення людиною зразків поведінки, що їх демонструють довколишні. Найяскравіше це виявляється у дитячому віці. Прикладом наслідування дорослих може бути дотримання ними *моди* — форми *рольової поведінки* у вигляді певних акцентів у мовленні, одязі, поставі, міміці, жестах.

Перцептивний (від лат. perceptio — сприймання) **аспект спілкування** характеризує особливості *сприймання* і взаєморозуміння партнерами один одного. Спілкуючись, кожен будує *образ* партнера, послуговуючись такими засобами, як ідентифікація і рефлексія [2; 3].

Ідентифікація (від лат. identificare — ототожнення) — уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його *смишлів*. Цей засіб виникає в процесі неусвідомлюваного *наслідування* дитиною дорослого, проте надалі він набуває форми особливої *внутрішньої дії*. Ідентифікація тісно пов'язана з *емпатією* — здібністю проникатися емоційними станами іншої людини шляхом співпереживання. Якщо ідентифікація — раціональний (від лат. rationalis — розумний) момент побудови *образу людини*, то емпатія — афективний (від лат. affectus — пристрасть).

Рефлексія (від лат. reflexio — відображення) у процесах спілкування — спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе. Причому цей процес має зворотний вплив: що глибше вона розбирається в інших, то повніше й об'єктивніше оцінює себе [16]. Ця залежність посилюється за умови *спільної діяльності*. Коли ж люди малознайомі, образ часто будується на підставі зовнішніх, до того ж малоінформативних ознак [7; 8; 15].

На процес такої побудови впливають *психології ефекти*: каузальна атрибуція, настановлення, ефект ореолу, стереотипізація, атракція.

Каузальна (лат. causalis, від causa — причина) *атрибуція* (лат. attributio — приписування) — приписування іншому непритаманих йому рис. Найчастіше це буває за дефіциту інформації, який змушує орієнтуватися на уявлення про «гарну» або «погану» людину. Наприклад, особі, що не сподобалася, приписують *проступки*, а тій, що сподобалась, — *вчинки*. Себе суб'єкт сприймання схильний оцінювати за контрастом з «поганим» партнером [43]. В умовах *спільної діяльності* це явище має вигляд тенденції переоцінювати позитивне або негативне в людині. Каузальна атрибуція виявляється також при поясненні якихось життєвих подій [2]. Зокрема, встановлено, що учасники подій нерідко вбачають їх причини у зовнішніх обставинах, а спостерігачі — у дійових особах. Проте і перші, і другі часто оцінюють поведінку своєрідно, що показав такий експеримент. Досліджуваним пропонували проаналізувати дорожньо-транспортну пригоду, в результаті якої, через очевидну провину водія, постраждав пішохід. Якщо їм повідомляли про легке поранення, завдання розв'язувалося правильно, якщо ж ішлося про тяжкі наслідки, то провина перекладалася на жертву.

Приписуючи, люди можуть виходити з уявлення, що особи з масивним підборіддям — вольові, з великим лобом — розумні, вузькими губами — хитрі, огрядні — добродушні, низькі — владні. Є також тенденція сприймати людей, що носять окуляри, розумними, старанними, які заслуговують на довіру; в літніх огрядних чоловіках вбачати надійних, упевнених у собі людей; у красивих — ширих, щасливих, урівноважених, енергійних, люб'язних, витончених, духовно багатих. Людину у військовій формі найчастіше оцінюють як дисципліновану, акуратну, наполегливу, у цивільному — як розкуту, вільну у виявленні почуттів.

Настановлення — попередньо сформована готовність сприймати іншого під певним кутом зору. Так, настановлення на сприймання «запеклого злочинця» істотно впливає на оцінку зовнішності людини, фотографія якої демонструється [7]. Подібне настановлення подекуди взагалі вводить в оману. Наприклад, коли досліджуваним довелося «дискутувати» з людиною, яка взагалі не чула їхніх реплік, то лише 25% підозрили щось неладне [11].

Дією настановлення можна пояснити й *ефект ореолу* (фр. *aureole* — сяяння, від лат. *aureolus* — золотий), що полягає в сприйманні партнера крізь призму прикрашених відомостей про нього. З нею ж пов'язаний також *ефект стереотипізації* (від гр. *στερεός* — твердий, *τύπος* — слід, відбиток) — привнесення в *образ людини* рис, якими звичайно наділяють представників певної професійної чи національної групи. Наприклад, рисами бухгалтера вважають надмірну економність, педантизм, учителя — повчальність, суворе дотримання норм моралі. Англійців вважають церемонними, німців — ошадливими, американців — практичними, росіян — неорганізованими, українців — індивідуалістами.

Напевно, основою цих явищ є узагальнення якихось реальних особливостей певної групи людей. Однак перенесення його на всіх без винятку представників тієї чи тієї групи створює *перцептивні бар'єри*: перешкоджає розумінню людьми один одного. Тим часом ефективність багатьох видів професійної діяльності (особливо тих, що належать до системи «людина — людина») залежить від того, наскільки адекватно люди сприймають один одного. Підвищенню рівня такої ефективності сприяє *соціально-психологічний тренінг*, а також розвиток умінь «читати» людину за її зовнішнім виглядом [6; 29; 42; 53; 71].

Атракція (від лат. *attractio* — притягування) — привабливість одного партнера із спілкування для іншого. Формами атракції є: симпатія, дружба, кохання.

Симпатія — більш-менш стійке емоційно-позитивне ставлення людини до тих, хто відповідає її «еталону привабливості». Сюди входить певне уявлення про зовнішність, манеру триматися, говорити тощо. На перших етапах спілкування переважають фізичні складники цього еталону (симпатичними здаються красивіші люди). Додаткові знання про людину вносять корективи: симпатія або зникає, або переходить у свою протилежність — *антипатію*. Посилюють симпатію такі властивості іншого, як привітність, доброзичливість, уважність, освіченість тощо. При цьому має місце праг-

нення до вибору «рівного собі». Тому людям симпатичні ті, які поділяють їхні погляди на світ. Важливу роль тут відіграє *рефлексія*: суб'єкти з низькою самооцінкою симпатизують тим, хто сприяє поліпшенню їхнього ставлення до самого себе.

Як показали дослідження, неабияке значення для виникнення симпатії мають умови знайомства. Відповідно до завдань експерименту одна й та сама дівчина зупиняла чоловіків на середині одного з двох мостів, і, назвавшись соціологом, просила дати відповідь на деякі запитання [15]. Перший міст був стаціонарний, другий — висячий, і переходити його було дещо ризиковано. Завершуючи інтерв'ю, дівчина давала номер свого телефону, а щоб розрізнити досліджуваних, на кожному мосту вона називалася по-іншому. Виявилось, що досліджувані, які познайомилися з дівчиною у незвичній ситуації, телефонували значно частіше.

Дружба — вибіркоче емоційно насичене ставлення однієї людини до іншої, що ґрунтується на взаємній симпатії. З другом діляться *цінностями, переживаннями*, враженнями, йому допомагають, будучи впевненими в аналогічному ставленні до себе. Особливого значення дружба набуває в *підлітковому віці*. Переважна більшість дружить з особами своєї статі, віку, соціального становища, з подібними індивідуально-психологічними особливостями і поглядами. Проте при цьому нерідко перебільшується ступінь взаємності і розуміння іншого [27]. Кожен схильний вважати себе активнішим у виявленні емоційної підтримки і добровільної допомоги другові. Дружба має складну динаміку: вона може привести до припинення стосунків і навіть до переходу у свою протилежність — *ворожнечу*.

Кохання — надзвичайно високий ступінь емоційно позитивного ставлення одного суб'єкта до іншого на *духовному рівні спілкування*. Інша людина стає центром його життєвих зв'язків, при цьому він сам прагне посісти в її житті аналогічне місце. Хоча біологічним ґрунтом кохання є *потреба у продовженні роду*, це психологічне явище, що втілює соціально сформовану *потребу в інтимному спілкуванні* з особою протилежної статі. У своїй розгорненій формі це особлива *спільна діяльність*, *мотивом* якої є «значущий інший» — людина, що відповідає найзаповітнішим сподіванням того, хто кохає. Кохаючи, людина прагне здійснити акт духовного єднання з іншою людиною, втілити в ній своє *Я*, збагнути її як *особистість*. На особливостях такої діяльності позначається *духовна культура* суспільства, що, як правило, поетизує й оспівує кохання як ідеал міжлюдських стосунків. Суб'єкт переживає кохання як глибоко індивідуалізоване почуття, гаму неповторних емоцій. Інтенсивніше вони протікають в осіб, які характеризуються позитивним ставленням до себе [66].

Однак *кохання* не може замінити всієї сукупності стосунків людини зі світом. Тому якщо це її *провідна діяльність* у певний проміжок часу, то закономірно, що згодом вона поступається іншій діяльності. Колишня гострота *переживань* втрачається, однак відновлюється, якщо щось загрожує взаєминам. За відсутності діяльності, що об'єднує кохання, зусиль, що докладаються з обох боків для його підтримання, наявності негатив-

Таблиця 20. Психологічні аспекти спілкування

Аспект	Процес	Бар'єри	Характеристика
Комунікативний	Засоби	Смислові	Спілкування як діалог за допомогою мовних і немовних засобів
Інтерактивний	Стратегія і тактика	Рольові. Пізнавальні	Спілкування як кооперація або ж конкуренція. Рівні (соціальний, діловий, духовний) і стилі спілкування (демократичний, авторитарний, суперечливий). Спілкування як взаємодія шляхом зараження, навіювання, переконання, наслідування
Перцептивний	Ефекти	Перцептивні	Спілкування як ідентифікація і рефлексія. Спілкування і каузальна атрибуція, настановлення, ефекти ореолу, стереотипізації, атракції (симпатія, дружба, кохання)

них чинників воно може закінчитися припиненням стосунків і навіть перейти у *ненависть*. Проте і в цьому випадку кохання збагачує суб'єкта, розкриває перед ним усю складність і унікальність життя.

Загалом психологічні аспекти спілкування характеризує табл. 20.

8.3. ВИДИ СПІЛКУВАННЯ. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

Види спілкування можна виділяти за різними ознаками [23; 35]. Наприклад, за характером професійної діяльності, складником якої воно є. У цьому разі, зважаючи на значущість розв'язуваних завдань, на перший план виступає *педагогічне спілкування*. Йдеться про *комунікативний*, *інтерактивний* і *перцептивний* процес, що складається між учителем, викладачем і учнем, студентом у ході *педагогічної діяльності*.

Комунікативний аспект педагогічного спілкування посідає особливе місце в роботі вчителя, оскільки передбачає інтенсивний обмін інформацією між ним і учнями. Від того, як повно він використовує різноманітні комунікативні засоби, враховує рівень поінформованості учнів, можливі *бар'єри спілкування*, неабиякою мірою залежить ефективність педагогічної діяльності. Проте дослідження свідчать, що *мовлення* вчителя, особливо початківця, займає у навчальному процесі невиправдано багато часу [24]. Учителі ж, які оволоділи *педагогічною майстерністю*, широко використовують можливості немовних засобів спілкування, а їхнє мовлення характеризується лаконічністю і змістовністю [35].

Якщо ж узяти *інтерактивний аспект педагогічного спілкування*, то відомо, що при демократичному стилі, який реалізує вчитель, школярі значно частіше, ніж за інших стилей, відчувають задоволення і радість від *навчання*. Такий учитель працює з усім класом, організовує *спільну діяльність*, ураховуючи індивідуально-психологічні особливості учнів, заохочуючи їх до *кооперації* зусиль [49]. Водночас *авторитарний стиль*

негативно позначається на самооцінці учнів, особливо слабовстигаючих. У початкових класах значення стилю спілкування ще очевидніше: більшість першокласників, з якими працюють авторитарні вчителі, виявляють бажання повернутися до дитячого садка. Відомо також: якщо стиль спілкування, засвоєний дитиною вдома, відрізняється від стилю, що його демонструє вчитель, між ними складаються далеко не гармонійні стосунки (*Майклз, Кезден*, див.: [54]).

Аналіз *перцептивного аспекту педагогічного спілкування* нерідко виявляє випадки неадекватного сприймання і розуміння вчителем учня. Зокрема, подекуди мають місце *настановлення* стосовно окремих учнів, які визначають ставлення до них [35]. Навіть якщо спеціально підібрати групу учнів з приблизно рівними пізнавальними можливостями й успіхами у навчанні, то за однаково правильні відповіді вчителі хвалили «гарних» удвічі частіше, ніж «поганих». До того ж вони втричі частіше сварили останніх за однаково неправильні відповіді. «Гарними» або «поганими» учні ставали внаслідок узагальнення вчителями досвіду свого спілкування з ними, хоча воно не завжди мало реальні підстави. Так, учителі схильні вважати більш інтелектуально розвиненими дітей, які демонструють зразкову поведінку; менше за інших їм подобаються незалежні, активні і самовпевнені учні. Негативні настановлення стосовно вчителів мають і учні, проте настановлення вчителів перешкоджають педагогічному спілкуванню значно більше. Як свідчить досвід, перевагу тут мають ті вчителі, які досягли *педагогічної майстерності*: в них позитивні оцінки переважають над негативними, непрямі засоби впливу на учнів над прямими.

Ці закономірності стосуються й *педагогічного спілкування* у вищій школі.

Налагодженню довірливих контактів у процесі педагогічного спілкування може допомогти *соціально-психологічний тренінг*, спеціально зорієнтований на педагогів [19; 20; 24; 35; 40; 73; 74]. Він спрямований на відпрацювання *комунікативних умінь* — способів, які дають змогу успішно спілкуватися з дітьми і дорослими з метою досягнення навчально-виховних цілей, та на розвиток *комунікативності* — *здатності* легко, швидко й оперативно встановлювати контакти з іншими людьми.

Ефективність спілкування залежить від того, наскільки педагог ураховує вікові та індивідуально-психологічні особливості учнів, дотримується професійної етики. Лише педагог, який будує свої стосунки з учнями на глибокій повазі до них, розуміє їхні очікування і прагне цим очікуванням відповідати, може розраховувати на відповідне ставлення до себе. Досвід роботи вчителів-новаторів дає підставу розглядати педагогічне спілкування як безпосередню умову успішності *педагогічної діяльності* [64].

* * *

Спілкування реально включене не лише в спільну діяльність, а й у процеси формування і функціонування людських *спільностей* (тема 9).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Спілкування і психічний розвиток.
[1; 2, 78—90; 3, 274—280; 14; 23, 176—198; 36; 37, 17—29; 49; 50, 205—219; 55, 133—140; 55]
2. Спілкування і діяльність.
[2, 137—142; 3, 78—82; 8, 77—94; 10; 24, 121—135; 38, 244—258; 46; 47, 6—20; 50, 223—228; 67, 108—112]
3. Проблема самотності.
[32; 59; 70]
4. Конфлікт у взаєминах і шляхи його подолання.
[9; 28; 45; 61]
5. Соціально-психологічний тренінг спілкування
[18; 19, 164—198; 22; 34; 40, 158—165; 51; 52; 57; 73; 74]
6. Спілкування як комунікація між людьми.
[2, 87—90; 3, 84—99; 6; 16, 130—140; 23, 156—163; 24, 17—29; 29; 47, 86—96; 48; 50, 205—219; 55, 133—140]
7. Спілкування як взаємодія між людьми.
[2, 140—150; 3, 100—116; 43, 104—131; 47, 119—151; 50, 247—251; 62, 188—196]
8. Спілкування як сприймання і розуміння людини людиною.
[2, 133—155; 3, 117—136; 7; 8, 98—115, 173—209, 242—260; 16, 51—60; 47, 152—166; 50, 199—205; 67, 117—123]
9. Дружба і кохання як соціально-психологічне явище.
[15; 27]
10. Проблеми педагогічного спілкування.
[17; 19; 24; 26; 35; 41; 49; 60; 64; 69; 74]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Вы и младенец: У истоков общения. — М.: Педагогика, 1991. — 160 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 432 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 376 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — С. 250—325.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — Минск: Прамбел, 1992. — С. 5—154.
6. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов: Пер. с нем. — СПб.: Питер, 1997. — 224 с.
7. Бодалева А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. — 198 с.
8. Бодалева А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 326 с.
9. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! — 2-е изд., перераб. и доп. — Новосибирск: Наука, 1989. — 189 с.
10. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. — М.: Мысль, 1978. — С. 110—136.
11. Войтунский А. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. — 2-е изд., дораб. и доп. — М.: Знание, 1990. — 238 с.
12. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. — М., 1996. — 104 с.
13. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т.2. — С. 6—361.
14. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. — М.: Просвещение, 1992. — 143 с.
15. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 175 с.

16. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческих взаимоотношений. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.
17. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990 — 144 с.
18. Джеймс М., Джонсвард Д. Рожденные выигрывать: Транзакционный анализ с гештальтупражнениями: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1993. — 336 с.
19. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. — М.: Просвещение, 1987. — 205 с.
20. Добрович А. Общение: наука и искусство. — М.: АОЗТ «Яуза», 1996. — 254 с.
21. Еемерен Ф. Х. ван, Гроотендорст Р. Аргументация, коммуникация и ошибки: Пер. с англ. — СПб.: Васильевский остров, 1992. — 207 с.
22. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое общение. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. — 166 с.
23. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
24. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 189 с.
25. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей; Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично; Как перестать беспокоиться и начать жить: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989. — 720 с.
26. Коломийский Н. Л. Психология педагогического менеджменту. — К.: МАУП, 1966. — 175 с.
27. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1987. — 350 с.
28. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выигрывать может каждый. Как разрешать конфликты: Пер. с англ.: — М.: Стрингер, 1992. — 215 с.
29. Коэн Д. Язык тела во взаимоотношениях: Пер. с англ. — К.: София, 1977. — 112 с.
30. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. — 204 с.
31. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. — Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1988. — 205 с.
32. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Под общ. ред. Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 623 с.
33. Лабунская В. А. Невербальное поведение. — Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1986. — 134 с.
34. Леви В. Искусство быть другим. — М.: Знание, 1981. — 208 с.
35. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
36. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.
37. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
38. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 242—288.
39. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 252 с.
40. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 191 с.
41. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 110 с.
42. Ниренберг Ж., Калеро Г. Как читать личность, словно книгу: Пер. с англ. // Тайнознание. — 1992. — № 4. — 16 с.
43. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. — 150 с.
44. Обозов Н. Н. Психология внушения и конформности. — СПб., 1997. — 48 с.
45. Обозов Н. Н., Щекин Г. В. Психология работы с людьми. — К.: МАУП, 1966. — 136 с.
46. Общение и деятельность / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — Прага: Изд-во Карлова ун-та, 1981. — 238 с.
47. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 303 с.

48. *Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми* / Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1985. — 208 с.
49. *Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования* / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. — М.: Педагогика, 1987. — 152 с.
50. *Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории.* — М.: Мысль, 1971. — С. 174—345.
51. *Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель Терапии: Пер. с англ.* — М.: Либрис, 1996. — 240 с.
52. *Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 216 с.
53. *Пиз А. Язык телодвижений: Пер. с англ.* — СПб.: Изд. дом Гутенберг, 1977. — 248 с.
54. *Познание и общение* / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, М. Коул. — М.: Наука, 1988. — 208 с.
55. *Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история.* — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1979. — С. 73—186.
56. *Развитие общения дошкольников со сверстниками* / Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1989. — 215 с.
57. *Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ.* — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1993. — 368 с.
58. *Семиченко В. А. Психология общения.* — К.: Магистр-S, 1997. — 152 с.
59. *Симеонова Л. Человек рядом...: Пер. с болг.* — М.: Политиздат, 1989. — 158 с.
60. *Синица И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя.* — М.: Педагогика, 1983. — 247 с.
61. *Скотт Д. Г. Конфликты и пути их преодоления: Пер. с англ.* — К.: Вишторгиздат, 1991. — 190 с.
62. *Современная зарубежная социальная психология: Тексты* / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 169—196.
63. *Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 110 с.
64. *Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям.* — 7-е изд. — К.: Рад. шк., 1981. — 382 с.
65. *Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем.* — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.
66. *Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви: Пер. с англ.* — Минск: Полифакт, 1990. — 80 с.
67. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 108—133, 357—363.
68. *Хьюсман Р. Х., Хэтфилд Д. Д. Фактор справедливости, или «и это после всего, что я для тебя сделал»: Пер. с англ.* — М.: Знание, 1992. — 96 с.
69. *Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя: Кн. для учителя.* — 2-е изд., доп. — К.: Рад. шк., 1988. — 221 с.
70. *Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество. Социально-психологические проблемы.* — К.: Україна, 1991. — 270 с.
71. *Шекин Г. В. Как читать людей по их внешнему облику.* — К.: Україна, 1992. — 239 с.
72. *Эльконин Б. Д. Избр. психол. тр.* — М.: Педагогика, 1989. — С. 60—77, 146—155.
73. *Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції.* — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
74. *Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей.* — К.: Вища шк. Головное изд-во, 1987. — 109 с.

Тема 9. СПІЛЬНОСТІ: ДІЯЛЬНІСТЬ І СПІЛКУВАННЯ

Спільність — обмежена в розмірах *група* людей, об'єднаних стосунками, що склалися в процесі *діяльності* і *спілкування*. На відміну від *соціальної спільності* — групи, умовно виділеної за якоюсь ознакою (національною, класовою, професійною тощо), *психологічна спільність* має реальний вигляд: її члени пов'язані між собою спільною діяльністю і спілкуванням. Окрім того, між ними виникають стосунки, що породжують особливі — *соціально-психологічні явища*.

Відношення «спільність — індивід» містить в собі суперечність. З одного боку, спільність є необхідною ланкою зв'язку *індивіда з суспільством*. Тут він освоює *соціальні норми*, залучається до *спільної діяльності*, формується як *індивід* і реалізує себе як *особистість*. Отже, спільність, є умовою *психічного розвитку* й повноцінного *життя* індивіда. З іншого боку, вона обмежує активність індивіда, змушує його діяти у певний спосіб і у певному напрямку. Інакше кажучи, спільність обмежує свободу індивіда, підпорядковує його життя *груповим нормам*. Більше того, вихід за межі таких норм часто розцінюється нею як *проступок* і карається.

Індивід усвідомлює цю суперечність і прагне розв'язати її, нерідко шляхом *конфлікту*. Індивід з актуалізованою *потребою бути особистістю* шукає власну — *референтну спільність* або ж виборює місце у наявній, що відкриває йому шлях до *самореалізації*. І все це при тому, що поза спільністю індивід почувається *самотнім*.

Коло *соціально-психологічних явищ*, притаманних спільності, досить широке. Відомо, наприклад, що у групі індивід посідає місце, від якого залежить і його *самооцінка*, і ставлення до нього інших її членів; що вже сама присутність людей впливає на характеристики його *пізнавальної діяльності*; що при обговоренні якоїсь проблеми з групою він виявляє тенденцію до ризикованих рішень, некритично приймає ідеї, виголошувани більшістю, переймається настроєм групи, схильний перекладати свою відповідальність на інших.

Хоча ці та подібні явища, начебто, очевидні, *соціальна психологія*, що їх досліджує, виділилася в окрему галузь психологічної науки лише у другій половині ХХ ст. Ні у *Платона*, ні в *Арістотеля*, ні у філософських трактатах середньовіччя проблема спільності практично не згадується. Навіть слово «група» у французській, німецькій, англійській, іспанській мовах виникло не раніше другої половини ХVІІ ст. У російській і українській мовах

воно з'явилося у XVIII ст. як запозичення з німецької. Зважаючи на те, що і в *онто-*, і в *філогенезі* людина спочатку усвідомлює інших, а потім себе (дитина, починаючи говорити, називає себе в третій особі однини; на перших етапах історичного розвитку мовлення була лише множина, займенник «ви» з'явився значно пізніше, ніж «ми» і «вони», ця обставина не є випадковою. Напевно, людина спершу мала стати *особистістю*, щоб зрозуміти, що середовище, в якому вона жила життям *індивіда*, функціонує, підпорядковуючись психологічним закономірностям, що *психологія групи* така сама реальність, як і *психологія індивіда* та *особистості*.

Передусім про це свідчать стосунки, які складаються в спільностях.

9.1. МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ В СПІЛЬНОСТЯХ

Будь-яку реальну спільність можна схарактеризувати, виходячи з різних критеріїв, із зовнішнього і внутрішнього боку.

Із зовнішнього боку спільність є офіційним (формальним) об'єднанням людей, стосунки між якими підпорядковані особливостям її організації. Така спільність (шкільний клас, студентська група, виробнича бригада, адміністрація підприємства, спортивна команда, армійський підрозділ тощо) має власні цілі, що прямо не збігаються з цілями кожного її члена. В останніх є певні права та обов'язки, що випливають з тих функцій, які вони повинні виконувати в житті спільності і які регламентують їхні стосунки з довколишніми. Ці функції, з одного боку, визначаються особливостями *спільної діяльності*, а з другого — кваліфікацією кожного та рисами його індивідуальності. Найвідповідальніші функції виконує керівник групи, йому ж дано право застосовувати ті чи інші засоби заохочення і покарання. Загалом такі стосунки складають *офіційну* (від лат. *officialis* — посадовий) *структуру спільності*.

Внутрішній бік спільності утворюють неофіційні (неформальні) об'єднання людей. Стосунки між її членами набувають у цьому разі вигляду *міжособистісних стосунків* — *спілкування*, через *ефекти психології* якого вони взаємодіють, сприймають і оцінюють один одного. Такі стосунки є основою *неофіційної структури спільності*, причому остання може існувати і поза офіційною (наприклад, вулична, дворова компанії підлітків, об'єднання за інтересами, коло приятелів). Проте найчастіше неофіційна структура співіснує з офіційною в межах однієї спільності, зумовлюючи складність стосунків у ній.

У системі міжособистісних стосунків кожен член спільності має певний *статус* (лат. *status* — становище), що зумовлює його офіційно не регламентовані права, обов'язки, привілеї. Найвищий статус має *лідер* (англ. *leader* — ведучий), за яким визнається право приймати відповідальні рішення і впливати на поведінку членів спільності. У різних спільностях одна й та сама людина може мати різний статус: в одній вищий, в іншій — нижчий. І в кожній з них її поведінка повинна узгоджуватися з її статусом. Звичайно, індивід краще почувається в групі, де її статус вищий. Відмінності

між такими статусами нерідко породжують конфліктний стан *самосвідомості*. Його часто виявляє, наприклад, школяр, що має низький статус у класі, але високий серед своїх друзів. Зі статусу впливає певна *роль*, яка виявляється у відповідній *рольовій поведінці*. В такий спосіб член спільності реалізує свої права і обов'язки у межах *неофіційної структури спільності*.

Статус і роль виразно характеризують становище індивіда в системі міжособистісних стосунків. У спільностях, в яких така система стійка, це становище більш-менш стабільне, але може змінюватися залежно від чинників, що впливають на міжособистісні стосунки.

Рольова поведінка досить мінлива, особливо у тимчасових спільностях. Про це свідчить таке дослідження. 14 інтелектуально зрілих і без патологічних схильностей студентів-добровольців, відібраних за допомогою *тестів*, брали участь у багатоденному оплачуваному експерименті, що імітував структуру *офіційних стосунків* у в'язниці. Для цього їх у випадковому порядку поділили на групу «в'язнів» і групу «наглядачів». Перші мали дотримуватися режиму дня, в обов'язки других входило вчасно годувати ув'язнених, виводити їх на прогулянку, міняти білизну. Всі досліджувані повинні були вести щоденники спостережень. Проте вже через кілька днів експеримент довелося припинити: сторони почали відверто ворогувати. Аналіз щоденників показав, що «в'язні» виявили в «наглядачів» риси «патологічної жорстокості», а «наглядачі» у «в'язнів» — «запеклих злочинців». Отже, прийнята роль впливає на *самосвідомість* індивіда, визначає і його ставлення до дійсності, і реальну *поведінку*.

Роль, яка виконується в системі *міжособистісних стосунків*, має відповідати *експектаціям* (від англ. expectation) — очікуванням членів спільності, що індивід поводитиметься відповідно до її цінностей і норм. *Цінності* — це вироблені в процесі становлення спільності своєрідні еталони, які мають вигляд *колективних уявлень* про дійсність і виконують функцію *ідеалу* (фр. idéal, від гр. ἰδέα) — бажаної *мети*. З цінностями порівнюються події як у спільності, так і поза нею, що зумовлює певне ставлення до них. Предметом цінності є також *групові норми* — правила, яким повинна підпорядковуватися поведінка кожного члена спільності. Найчастіше індивід узгоджує свої дії з експектаціями спільності. У разі неузгодження до нього застосовують *санкції* (лат. sanctio — непорушна постанова) — покарання, за допомогою яких спільність домагається дотримання своїх норм. Це може бути засудження, зниження статусу і навіть виключення із системи міжособистісних стосунків.

Дослідження стосунків у спільностях виявили явище *конформності* (від лат. conformis — подібний, відповідний) — тенденції людини змінювати свою поведінку під впливом довколишніх так, щоб вона відповідала їхнім *експектаціям*. Спільність, нібито, чинить тиск на своїх членів, змушує пристосовуватися до її вимог. Так, під час експерименту із залученням групи підставних осіб, які дають невірну інформацію, досліджувані нерідко погоджуються з нею, хоча вона й суперечить тому, що вони бачать.

Принаймні 25—30% учасників такого експерименту виявляють *конформізм* — здатність підкорятися тиску спільності [34]. В одних випадках індивід використовує таку здатність, щоб захиститися від можливих *санкцій* чи заслужити схвалення спільності (*зовнішній конформізм*), а в інших — щоб підтримати будь-яку позицію спільності (*внутрішній конформізм*). Проте в будь-якому разі це засвідчує: участь у житті спільності потребує більш чи менш активного *приспособування* до її вимог, і є люди, для яких така здатність стає *стійкою властивістю характеру*.

Конформізм залежить від характеру *цінностей* і *норм* спільності, *статусу* і *ролі* її члена, його *інтелекту*, таких рис *темпераменту*, як *тривожність*, *навіюваність*. Має значення й *вік*. Останню залежність ілюструє сюжет казки Г. -Х. Андерсена «Нове плаття короля». В ній розповідається про правителя, що дуже любив наряджатись. Цим скористалися шахраї: видали себе за ткачів і «зіткали» для нього тканину, яка має дивовижну властивість бути невидимою для людини, що посідає не своє місце і, до того ж, несусвітенно дурна. Кожен, хто дивився на короля, не хотів зажити дурної слави і тому на всі лади розхвалював неіснуючий одяг. Лише маленький хлопчик закричав: «Та ж король голий!» Напевно, конформізм характеризує також досвід життя людини в спільності.

Індивід може виявляти й *нонконформізм* (лат. поп — ні), тобто діяти всупереч спільності, проте найчастіше це шлях до *конфлікту*, що розв'язується, як правило, не на його користь. І конформізм, і нонконформізм — крайні, але поширені варіанти *рольової поведінки*, через яку індивід реалізує свої стосунки з іншими в межах *спільності*.

Засвоєння *цінностей* і дотримання *норм* — необхідна умова *сумісності* членів спільності — їхньої здатності узгоджувати свої дії і підтримувати рівні стосунки за різних обставин. З іншого боку, сумісність досягається за допомогою певного співвідношення їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Причому далеко не завжди бажаним співвідношенням є збіг. *Індивідуальність* має складну будову і якщо, наприклад, з боку *характеру* чинником згуртованості буде схожість його властивостей, то з боку *темпераменту* — їх відмінність.

Сумісність є показником *згуртованості* спільності — ступеня міцності міжособистісних стосунків, їх стійкості щодо негативних чинників. У свою чергу, ступінь згуртованості є показником *психологічного клімату спільності*, який відображає ступінь задоволеності її членів наявними міжособистісними стосунками. Психологічний клімат зумовлює самопочуття кожного члена спільності, впливає на продуктивність спільної діяльності [6]. Як правило, індивід є членом не однієї, а кількох спільностей, проте далеко не в кожній прагне досягти високого статусу. Якщо міжособистісні стосунки в спільності з якихось причин його не задовольняють, вона буде для нього лише *офіційною структурою стосунків*, за межі яких він не виходитиме. Проте він має *потребу* в *міжособистісних стосунках* — у середовищі, яке б задовольняло його прагнення бути значущим для інших, і тому шукає *референтну* (лат. referens — той, що доповідає) *групу* —

реальне чи уявлюване об'єднання людей, норми і цінності якого приймає й освоює. В класі можуть бути учні, референтною групою яких є не клас, а сім'я, спортивна секція, сусіди-однолітки тощо. Зі своєю референтною групою індивід може навіть не контактувати, але і в цьому випадку вона буде для нього еталоном, з яким порівнюватиметься спільність, членом якої він є. Оптимально індивід почувається тоді, коли реальна спільність водночас є для нього й референтною. У межах референтної групи він виявляє *референтність* — властивість, яка залежить від ступеня його значущості для інших членів, а також від того, реальною, чи ідеальною є ця група. Перша, зокрема, задає зовнішні критерії оцінки індивідом його реальної спільності, друга — внутрішні, часто вироблені ним самим.

Статус, роль, експектації, групові норми, цінності, конформізм, сумісність, згуртованість, референтність — усе це *соціально-психологічні явища*, що виникають у процесі функціонування *міжособистісних стосунків*. У своїй сукупності вони складають *психологію групи*, яка характеризується станом *міжособистісних стосунків* і змінюється залежно від *групової динаміки* (від гр. δύναμις — сила) — їх розвитку або ж розладу.

Показниками розвитку міжособистісних стосунків (*позитивна групова динаміка*) є наявність *лідера*, формування статусно-рольової структури, вироблення *групових норм і цінностей, прийняття* групових *рішень*, подолання *конфліктів* і посилення *згуртованості*. Міжособистісні стосунки розладнюються (*негативна групова динаміка*) головним чином унаслідок *міжособистісних конфліктів*, які не знаходять позитивного розв'язання. Як правило, за ними приховується якась суперечність, що порушує процес функціонування спільності. Наприклад, її може створювати *надситуативна активність* члена спільності, його прагнення вийти за межі групових норм. Фактично, це вже реакція *особистості*, яка часто не приймається групою й викликає її *санкції*. Якщо спільність закриває своєму членові можливості для *сходження до особистості*, він може стати на шлях ненормативного психічного розвитку.

Соціальна психологія має в своєму арсеналі різноманітні методи аналізу *міжособистісних стосунків* [3; 4; 27; 33; 37]. Одним з таких методів є *соціометрія* (від лат. societas — суспільство, гр. μετρέω — вимірюю) — тест, який дає змогу проникнути в структуру стосунків [38]. Для цього кожному члену спільності пропонують вибрати серед інших тих, з ким би він хотів взяти участь у якійсь спільній діяльності. Число виборів, які отримує кожен член спільності, обробляють за допомогою *кількісного аналізу* і характеризують як систему міжособистісних стосунків у цілому, так і його становище в ній.

Є також *референтометрія* — спосіб виявлення *референтності* члена спільності (*Щедрина*, див.: [47]). Для цього спочатку з'ясовують *позиції* (думки, оцінки, ставлення) кожного члена спільності стосовно значущих для всіх об'єктів, подій чи людей, а потім дають їм можливість ознайомитися з позиціями осіб, які їх цікавлять. Це сприяє виявленню *референтних* для досліджуваного осіб — членів його спільності.

Дані соціометрії і референтометрії, як правило, не збігаються. Проте кількість виборів, що їх отримує кожен член спільності, позитивно пов'язана з характеристикою ним спільності. Тобто мотивація вибору ґрунтується на індивідуально-психологічних особливостях того, кого вибирають. Виявлено також високий ступінь упевненості досліджуваного в оцінках, які йому дають товариші. Це означає, що індивід приблизно знає свій *статус* у спільності.

Спроби використати результати соціометрії на практиці, наприклад, призначити робітників, які отримали найбільшу кількість виборів, бригадами, показали, що це далеко не завжди дає позитивний ефект. Більше того, нерідко це навіть призводить до зниження їхнього *статусу*. Отже, *неофіційна* і *офіційна структури* — різні рівні стосунків у спільності, тому їх поєднання порушує міжособистісні стосунки.

Спільна діяльність істотно позначається на характері міжособистісних стосунків, хоч останні безпосередньо не впливають на її продуктивність.

Справді, за даними одних досліджень, успішніше працюють групи з десяти осіб, за даними інших — з шести. В одних випадках краще виконують завдання групи, сформовані з психологічно однорідних осіб, в інших — з різнорідних. До того ж, ефективним буває не лише *демократичний стиль* керівництва (*спілкування*), а й *авторитарний* і, навіть, *суперечливий*. Краще працюють групи з високим показником сумісності, але подекуди від них не відстають і групи з низьким її рівнем. Ці дані навели на думку, що відмінності в результатах пояснюються рівнем розвитку спільності [40].

9.2. РІВНІ РОЗВИТКУ СПІЛЬНОСТІ

Рівень розвитку спільності залежить від ступеня опосередкованості міжособистісних стосунків спільною діяльністю [44; 45; 47; 49; 56]. На цій підставі спільності поділяють на дифузні групи, асоціації, корпорації, колективи (табл. 21).

Дифузна (від лат. *diffusio* — поширення, розтікання) група — короткочасне об'єднання індивідів, що утворюється випадково (в черзі, в купе потяга, в туристичній подорожі, в палаті лікарні тощо). Члени дифузної групи, як правило, малознайомі і мають незначний досвід *спілкування*. Але головне — відсутність *спільної діяльності*, яка б їх реально об'єднувала. Внаслідок цього міжособистісні стосунки є безпосередніми: будуються на першому враженні, визначаються *психологічними ефектами спілкування*. Відповідно виникають окремі елементи *психології групи*: *рольова поведінка*, *конформність* тощо. Тут може мати місце взаємодія, спрямована на досягнення якогось результату, але вона не зачіпає *мотивів* і *цілей* їхньої власної діяльності. Не випадково, коли зникають підстави такого об'єднання, стосунки здебільшого припиняються.

Асоціація (лат. *associatio* — сполучення, з'єднання) — група, яка виникла на ґрунті спільної діяльності, що відрізняє її від дифузної групи.

Таблиця 21. Характеристика спільності
(за А. В. Петровським, Р. С. Немовим)

Рівень розвитку	Соціально-психологічні явища	Міжособистісні стосунки	Вплив стосунків на діяльність
Дифузна група	Статус Роль. Експектації. Групові норми і цінності. Конформізм. Сумісність. Згуртованість. Референтність	Безпосередні	Відсутній
Асоціація		Незначно опосередковані	Незначний
Корпорація		Опосередковані асоціальними цінностями	Може бути значний
Колектив	Згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність. Колективістське самовизначення. Колективістська ідентифікація. Мотивація міжособистісних виборів. Об'єктивність у покладанні і прийнятті відповідальності	Опосередковані цінностями суспільства	Значний

Однак ця діяльність опосередковує міжособистісні стосунки незначною мірою. Це може бути *офіційна структура*, з якою співіснує нерозвинена *неофіційна структура*, або ж сама по собі неофіційна структура такого ж рівня розвитку. В цьому разі члени групи приймають мотиви і цілі спільної діяльності, які, проте, не збігаються з їхніми власними. Система міжособистісних стосунків тут складається на підставі *психологічних ефектів спілкування* та *сумісності* й змінюється під впливом досвіду взаємин. *Ролі, статуси* у цій системі суворо визначені, але вони рідко зумовлюють ефективність спільної діяльності. Асоціація має свої *групові норми і цінності*, які підтримують її функціонування і на які орієнтуються її члени.

Залежно від характеру цінностей асоціації поділяють на просоціальні і асоціальні. *Просоціальні асоціації* — групи, цінності яких не суперечать цінностям суспільства. *Асоціальні асоціації* — групи з антисуспільними цінностями. Це всілякі нестійкі об'єднання (наприклад, підлітків), цілі яких визначаються *потребами* їхніх членів; досягаються ж вони у супереч інтересам довколишніх. Нерідко асоціальні асоціації переростають у корпорації.

Корпорація (лат. *corporatio* — спілка) — спільність, *міжособистісні стосунки* в якій опосередковуються асоціальним змістом *спільної діяльності*. Корпорацією буде група, що протиставляє себе суспільству, порушує норми моралі і права, дбає лише про групові інтереси, які, до того ж, мають корисливий характер. Її *цінності* — це світ своєїрідної *субкультури*, виробленої корпорацією на противагу цінностям суспільства. Вони приймаються кожним її членом і регулюють усю систему міжособистіс-

них стосунків, яка відрізняється чіткою ієрархічною будовою. Як правило, така група досить *згуртована*, має сильного *лідера*, що застосовує *авторитарний стиль спілкування*, жорсткі методи впливу на людей. *Статус* члена корпорації має значення для ефективності групової діяльності, та й успіх кожного залежить тут від спільних зусиль. Це замкнена в собі спільність, відгороджена від впливів з боку інших груп та суспільства.

Дослідження міжособистісних стосунків у корпораціях показали, що ролі в них чітко фіксовані і нескладні [16]. *Лідер* тут — «проводир», член групи, що має найвищий *статус*; за ним іде «авторитет», решта — «ведени». Останні мають різні статуси, але не вищі за статус перших. «Проводир» має переважне право привласнення здобутків групи і право безкарної агресивності. «Авторитет» здебільшого переважає «проводиря» за *інтелектом*, але поступається йому в *організаторських здібностях*, *вольових властивостях характеру*. Серед «ведених» є «наближені», «підлабузники», «маріонетки», «блазні», «невдоволені» і «затуркани». Причому останні представлені двома категоріями осіб: це або слабкі, боязливі, найменш кмітливі члени групи, або ж колишні «невдоволені», покарані для остраху інших. *Групова динаміка* корпорації часто залежить від наслідків жорстокої боротьби за владу, яка у ній точиться. Проте й за умови появи нового «проводиря» структура міжособистісних стосунків не змінюється, просто ті самі ролі починають виконувати інші люди.

Колектив (лат. *collectivus* — збірний) — вищий рівень розвитку *спільності*, стосунки в якій опосередковуються особисто-значущим і суспільно цінним змістом спільної діяльності. *Психологія колективу* стала предметом *теорії діяльнісного опосередковування міжособистісних стосунків* [44; 45; 47; 49].

Згідно з теорією, міжособистісні стосунки в колективі, на відміну від груп нижчого рівня розвитку, переломлюються через ставлення індивідів до змісту спільної діяльності, причому останній несе в собі *цінності*, вироблені суспільством. Отже, з переходом на вищий рівень розвитку групи, безпосередні міжособистісні стосунки дедалі більше поступаються опосередкованим. Освоюючись в межах групи, такі цінності сприяють об'єднанню спільних зусиль — досягненню заданих суспільством цілей. У свою чергу, це змінює характер стосунків, породжує *психологію колективу*. *Колектив* — ідеальна з погляду суспільства спільність, формування якої всіляко заохочується. Будь-яке суспільство прагне відтворити себе в групі, яка боролася б за втілення його цінностей.

Цінності суспільства завжди опосередковують *офіційні стосунки* у спільностях, проте вони далеко не завжди приймаються людьми і дійсно опосередковують *міжособистісні стосунки*. Для цього, принаймні, вони мусять бути *гуманними*: визнавати *людину* як найвищу *цінність*, *мету*, а не *засіб* суспільства. Цінності негуманного суспільства, для якого людина — *засіб* досягнення абстрактних цілей, можуть прийматись індивідом (внаслідок *навіювання*, під загрозою покарань чи *санкцій*) і визначати його *ставлення* до іншої людини. Проте він не прийме такого ж —

негуманного — ставлення до себе. Через це ступінь опосередкованості такими цінностями міжособистісних стосунків у групі як осередку такого суспільства буде незначним. Існує своєрідний еталон міжлюдських взаємин (він задається ідеалами *гуманізму*), з яким індивід порівнює ставлення до себе довколишніх. Тому він прагне до *референтної групи*, що визнає його самого як *цінність*.

Саме такого рівня розвитку досягає *колектив*. У негуманному суспільстві це, швидше, декларована, ніж реальна спільність, *ідеал*, якого так і не було досягнуто. Не випадково, що «соціалістичні колективи» — складові Радянського Союзу — з розпадом держави припинили існування майже безболісно, для більшості їхніх членів. *Психологія* в такому суспільстві, досліджуючи «проблему колективу», виконує переважно *ідеологічну*, а не *пізнавальну*, таку, що характеризує реальний стан речей, *функцію*. Вона створюватиме образ бажаного, а не дійсного. Проте й такий образ все ж має пізнавальне значення, адже він орієнтує на ідеали міжлюдських взаємин.

З позицій *теорії діяльнісного опосередковування міжособистісних стосунків*, цими ідеалами є такі *соціально-психологічні явища*: згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність, колективістське самовизначення, колективістська ідентифікація, соціально цінний характер мотивації міжособистісних виборів, висока референтність колективу для його членів, об'єктивність у покладанні і прийнятті відповідальності за результати спільної діяльності. В своїй сукупності вони становлять *психологію колективу*.

Згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність — характеристика міжособистісних стосунків, що свідчить про ступінь збігу оцінок, *настановлень* і *позицій* групи відносно *цілей*, *цінностей* і *норм спільної діяльності*. У групах високого рівня розвитку ступінь такого збігу досить високий, тоді як у групах низького рівня — незначний. У перших, наприклад, уявлення про *властивості характеру*, необхідні *лідеріві*, чіткіші, ніж у других (*Шпалінський*, див.: [47; 56]). Важливо, що в царині смаків, уподобань, інтересів буває так, що між членами групи високого рівня розвитку є розходження, а між членами групи низького рівня — збіг. Але це майже не позначається на *спільній діяльності*. Лише згуртованість навколо *цінностей* сприяє об'єднанню спільних зусиль і позитивно впливає на їх ефективність. Це також означає, що колектив не обмежує *життя* своїх членів лише спільною діяльністю.

Колективістське самовизначення — вибіркове ставлення індивіда до впливів з боку групи залежно від цілей, цінностей і норм спільної діяльності, учасником якої він є. В зв'язку з цим він приймає або ж відкидає ті чи інші ідеї, що виникають у групі. Це особлива форма *самореалізації* індивіда, спосіб, в якій він, незважаючи на перешкоди, відстоює цінності групи, до якої належить. Здійснюючи акти *самовизначення*, він реалізує своє право жити в спільності відповідно до власних оцінок і *переконань*. Це явище відсутнє в *дифузних групах* і *асоціаціях*, і за своїм змістом

протилежне як *конформності*, так і *нонконформності*. Член групи високого рівня розвитку не відмовляється від цілей спільної діяльності не лише в умовах тиску експериментатора, а й тоді, коли група протягом тривалого часу зазнає неуспіху (*Оботурова, Туровська*, див.: [47]).

Колективістська ідентифікація (від лат. *identificare* — ототожнювати) — ставлення члена групи високого рівня розвитку до інших учасників спільної діяльності, яке загалом збігається з його ставленням до самого себе. Це явище досліджувалося під час експерименту, в якому за допомогою спеціального приладу порівнювалась ефективність спільної діяльності груп високого і низького рівнів розвитку (*В. Петровський*, див.: [47]). Члени кожної групи, узгоджуючи за допомогою ручок свої рухи, мали якомога швидше провести штифт фігурним прорізом, розташованим на панелі приладу. Помилка — торкання штифта до стінки прорізу — каралася відчутним ударом електричного струму, який призначався члену групи, вибраному у випадковому порядку. За таких умов ефективність роботи групи низького рівня розвитку була значно вищою, ніж групи високого рівня. Члени останньої начебто ставили себе на місце того, кого карали за помилки інших, і вповільнювали рухи, щоб зменшити таку ймовірність. Йдеться про *співучасть* — гуманне ставлення до іншого члена групи, ототожнення себе з ним, прагнення допомогти йому. Було встановлено, що акти колективістської ідентифікації позитивно впливають не лише на міжособистісні стосунки, а й на індивідуально-психологічні особливості членів колективу (*Туревський*, див.: [47]).

Мотивація міжособистісних виборів — сукупність *мотивів*, що спонукають індивіда вибирати собі партнерів для *спілкування* і *спільної діяльності*. У *дифузній групі* один вибирає іншого під впливом *психологічних ефектів спілкування*. У *колективі* вибори зумовлюються переважно моральними і діловими якостями його членів, їх *світоглядом*, ставленням до того, що забезпечує ефективність виконуваної разом діяльності. Якщо член *асоціації* перебуває у полоні статусно-рольової структури групи і узгоджує з нею свої вибори, то член колективу вибирає, орієнтуючись на *спільні цінності*. Тобто його мотивація має соціально цінний характер. При цьому він надає перевагу *референтним особам*, чії оцінки і позиції є для нього значущими (*Щедрина*, див.: [47]).

Колективу властива також *об'єктивність у покладанні і прийнятті відповідальності* за результати спільної діяльності. Члени груп низького рівня розвитку загалом неадекватно оцінюють внески кожного в спільний результат. Принаймні, відповідальність за успішні справи вони частіше приписують собі або особам з високим статусом, тоді як за неуспішні — особам з низьким статусом. Група ж високого рівня розвитку оцінює свого члена, виходячи з його реального внеску в спільний результат, і не дає йому змоги ухилитися від відповідальності чи приписувати собі чужі успіхи [39].

Соціально-психологічні явища, притаманні психології колективу, по-різному впливають на *міжособистісні стосунки*. Так, *колективістська*

ідентифікація, згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність, об'єктивність у покладанні і прийнятті відповідальності забезпечують сумісність членів колективу. Колективістське самовизначення, мотивація вибору зумовлюють статус члена колективу, його референтність для інших, сприяють його самореалізації.

Міжособистісні стосунки в колективі утворюють багаторівневу структуру, ядром якої є спільна діяльність, а складниками — різні страти (лат. stratum — настил, шар) [44; 45]. Перша, глибинна, страта фіксує ставлення членів колективу до змісту і цінностей спільної діяльності. Її показником є згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність. Колективістське самовизначення і колективістська ідентифікація є іншою стратою. Третя, поверхова страта — це соціально-психологічні явища, притаманні психології групи: конформність, сумісність, згуртованість, рольова поведінка тощо. Однак на відміну, наприклад, від дифузної групи чи асоціації, у колективі ці явища відступають на задній план, стають компонентом загальної картини міжособистісних стосунків, яка створюється сукупністю всіх страт.

Дослідження, проведені з позицій теорії діяльного опосередковування міжособистісних стосунків, свідчать, що останні стають умовою ефективності спільної діяльності тоді, коли вони опосередковуються цінностями спільності [40]. Так, дифузна група, в якій міжособистісні стосунки безпосередні, не може успішно розв'язувати завдання, що потребують координації спільних зусиль. Асоціація, стосунки в якій складніші, здатна до елементарних форм взаємодії і самоорганізації і це дає можливість розв'язувати завдання спільної діяльності, за винятком тих, що не дають членам групи очевидної користі. Корпорація може досягати високих результатів, але завдає шкоди тим, хто перебуває поза її межами. Колектив має можливість ефективно розв'язувати складні завдання, у тому числі й ті, що виходять за межі особистих інтересів його членів.

Загалом, у групах високого рівня розвитку зв'язок між ефективністю діяльності і міжособистісними стосунками позитивний, у групах середнього рівня — негативний, а у групах низького рівня — відсутній. Якщо міжособистісні стосунки будуються на підставі, що не має прямого стосунку до завдань, що стоять перед групою, ефективність їх розв'язання визначається іншими чинниками. У колективі, члени якого приймають цілі спільної діяльності, таким чинником є самі міжособистісні стосунки: вони сприяють обміну досвідом, взаємодопомозі, об'єднанню спільних зусиль. Неабияка роль при цьому належить лідерів. Та оскільки в групі невисокого рівня розвитку лідерами нерідко стають носії наявних властивостей характеру і темпераменту, які потрібні групі у певний час, то ним може бути індивід, що поєднує в собі різні властивості (Морозов, див.: [47]). Однак він мусить бути компетентним у змісті й особливостях спільної діяльності, нести відповідальність за її організацію та очікувані результати.

Отже, колектив — складно організована система міжособистісних стосунків, яка впливає на ефективність спільної діяльності. Це група високого

рівня розвитку, що відкриває можливості для узгодження спільної й індивідуальної діяльності, дає змогу своїм членам діяти відповідно до власних цілей і мотивів, у тому числі й за межами спільності.

Формування колективу — тривалий процес *колективоутворення* — переходу до *міжособистісних стосунків*, опосередкованих суспільно схвалюваними цінностями. Він супроводжується підвищенням *згуртованості* групи, появою колективістських *групових норм*, таких явищ, як *колективістська ідентифікація* та *колективістське самовизначення*. Проте цей процес може відбуватися лише на ґрунті *колективоутворювальної діяльності*, тобто такої, що її здійснення потребує руху *мотивів* її учасників у напрямку до їх об'єднання, взаємопроникнення членів групи в мотиваційну сферу один одного, обміну їх *смыслами*. Звичайно, при цьому важливе значення мають індивідуально-психологічні особливості учасників діяльності, що можуть як сприяти, так і перешкоджати цьому процесові, наприклад, *ненормативні властивості характеру*.

Високий рівень розвитку спільності не означає, що його може бути досягнуто раз і назавжди. *Соціально-психологічні явища* мінливі, тому зі зміною завдань, які стоять перед групою, умов діяльності, оновленням складу, появою нового *лідера*, відсутністю зусиль, спрямованих на підтримку і розвиток групи тощо вона може регресувати, перейти до нижчого рівня функціонування, а то й узагалі розпастися.

Хоча колектив швидше уявна, ніж реальна спільність, він дає змогу моделювати *міжособистісні стосунки*, варті того, щоб бути *ідеалом* міжлюдських взаємин.

9.3. ПРОБЛЕМА КОЛЕКТИВУ І НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

Перед *радянською педагогікою* стояла задача формування учнівських та студентських колективів та виховання *колективізму* — *властивості характеру*, що полягає у підпорядкуванні особистих інтересів громадським, у товариському співробітництві, взаєморозумінні, доброзичливості і тактовності, повазі до запитів іншого. Хоча це завдання і не було розв'язане, певні успіхи мали місце. Це засвідчив порівняльний експеримент, проведений з радянськими і американськими підлітками [10]. Їм пропонували текст: «Тобі одному відомо, що однокласник знайшов загублений учителем аркуш з контрольною роботою з алгебри. Припустімо, що однокласник вирішив скористатися знайденим розв'язанням. Що ти зробиш?» Досліджувані мали вибрати один з двох варіантів: підтримати або ж не підтримати однокласника. Вибір того чи того варіанта мав бути зроблений за умови: а) про вибір нікому не буде відомо; б) вибір буде повідомлено батькам і вчителям; в) про нього дізнаються лише однокласники. З'ясувалося, що за всіх умов більшість радянських підлітків вибрали другий варіант. Американські школярі за умови, що вибір стане відомий однокласникам, віддавали перевагу першому.

Напевно, далася взнаки відмінність у системах *виховання*, прийнятих в американській і радянській школах. Засобами *радянської педагогіки* формувалося *переконання*, що ставлення до товариша залежить від того, як він ставиться до інших. Інтереси інших, які, до того ж, розглядалися як *ідеали*, ставилися вище інтересів окремої особи, задоволення лише власних інтересів засуджувалося. *Соціальні норми* вважались еталоном, з яким порівнювали життєві акти кожного. Тобто ця система передбачала саме таку поведінку, яку продемонстрували учні радянських шкіл. Звичайно, це була уявна, а не реальна поведінка, проте й радянська педагогіка була, швидше, педагогікою ідеального, ніж педагогікою реальної дії.

З іншого боку, американська школа орієнтується на *індивідуалізм* (лат. *individuum* — неподільне) — *властивість характеру*, що полягає у ставленні до власних інтересів як до цінності, у спрямованості на індивідуальні успіхи, здатності покладатися лише на власні зусилля. Можна припустити, що *егоцентрична позиція*, яка впливає звідси, — орієнтація передусім на себе — сприяє розумінню аналогічної позиції іншого і, що важливо, визнанню за нею права на *групову норму*. Тоді в ситуації очікуваного успіху *соціальні норми*, носієм яких є вчитель, можуть розглядатися як такі, що перешкоджають груповій нормі, в той час як остання сприяє індивідуальному досягненню. Тут також ідеться про уявну поведінку, але у цьому разі перемагає принцип реальності, на який зорієнтоване виховання в американській школі.

Отже, результати цього дослідження у першому випадку можна пояснити наслідком *інтеріоризації* соціальних, а у другому — *групових* норм. Вони відбивають відмінності не лише в системах *виховання*, а й у *культурах*. Соціалістична культура декларувала *загальнолюдські цінності*, радянська педагогіка, втілюючи їх, виховувала в учнів *колективізм*. Отже, ідеологічна і виховна функції радянської педагогіки поєднувалися. Спільністю, яка мала відповідати цій властивості, був *колектив* — ідеал соціалістичного суспільства. Проте, оскільки соціалістичні ідеали не були втілені, досить часто випускник радянської школи такої спільності не знаходив. Мав місце парадокс: школа виховувала замовлену суспільством *властивість характеру*, для якої було важко знайти *групу* такого рівня розвитку, де б ставлення до іншого як до самого себе знаходило такий самий відгук. Тим часом спільність для колективіста є дзеркалом, в якому він хоче побачити самого себе. Якщо ж це дзеркало криве, воно показує невідповідність його ставлення до інших ставленню до нього.

Коли ж індивід, вихований колективістом, потрапляв до групи, в якій ця властивість не лише не відповідала, а й суперечила *груповим нормам*, він міг заперечувати своє виховання й ставити завдання на *самовиховання* як формування властивостей, необхідних для цієї спільності. Для індивіда з актуалізованою *потребою бути особистістю* це *соціальна ситуація життєвого шляху*, що передбачає вибір між *адаптацією* і *творчістю*. Відтак, він отримує можливість вибору шляху боротьби за ідеали

міжлюдських взаємин, шляху *вчинку* — власного внеску в досягнення такого ідеалу. Проте це шлях не лише перемог, а й гірких поразок.

Та чи означає це, що *колективізм* — небажана властивість індивіда? Очевидно, ні. Адже вона відповідає ідеалові міжособистісних стосунків, що його фіксує *етична норма*, висловлена І. Кантом у вигляді *категоричного імперативу* (лат. *imperativus* — владний): «Дій так, щоб ти ніколи не ставився до людей тільки як до засобу, а завжди як і до мети» [62, 210]. Навіть негуманне суспільство не може нехтувати ідеалами міжособистісних стосунків і майже завжди декларує їх. Для *гуманного суспільства*, скерованого на *людину* як на найвищу *цінність*, такі ідеали є метою, якої воно прагне. Не може обійтися без них і *педагогіка*. Більше того, ставлення до іншого як до самого себе — виховний ідеал гуманістичної педагогіки [11]. Тому її завданням має бути формування *міжособистісних стосунків*, орієнтованих на ідеал. Звичайно, це не знімає, а, можливо, й загострює проблему «людина-суспільство». Проте й педагогіка не може очікувати, доки суспільство створить середовище, сприятливе для міжособистісних стосунків. Вона має виховувати громадянина, *особистість*, спрямовану не лише на теперішнє, а й на майбутнє, не лише на індивідуальний, а й на загальний добробут.

Педагогічна практика свідчить, що *міжособистісні стосунки*, у тому числі між учителем і учнями, є умовою *психічного розвитку*, залучення дитини до *духовної культури* суспільства [58].

Однак відомо, що процес *навчання* значно обмежує процеси *колективоутворення* у студентській групі чи учнівському класі. Річ у тім, що індивідуальні успіхи в навчанні порушують цілісність системи міжособистісних стосунків, зумовлюють ставлення до іншого відповідно до його інтелектуальних досягнень. Найбільше це притаманне студентським групам, які взагалі мало згуртовані, а їх члени нерідко скаржаться на «відсутність колективу».

Одним із засобів виходу з такого становища є організація спільної навчальної діяльності [13; 30; 51]. Оптимальними для такої організації є позааудиторні заняття у вигляді, наприклад, допомоги відстаючим з боку добре встигаючих учнів, спільної підготовки до контрольних робіт, заліків, екзаменів тощо. Під час аудиторних занять колективоутворенню сприяють такі групові форми роботи: робота всіх, спрямована на досягнення спільної мети; робота парами, трійками, п'ятірками. Хоча засвоєння знань і в цьому разі залишається індивідуальним процесом, воно передбачає спільні дії: взаємоконтроль, взаємодопомогу, обмін інформацією, що не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й опосередковує *міжособистісні стосунки*.

Проте студентська, учнівська група не може досягти високого рівня розвитку на підставі лише навчальної діяльності. Міжособистісні стосунки в ній мають опосередковуватися різними видами та формами змістовної активності: грою, працею, участю в різних гуртках та об'єднаннях. Це має бути реальна взаємодія і взаємодопомога, результат, що досягається

шляхом спільних зусиль. За таких умов міжособистісні стосунки стають багаторівневими, породжують складні *соціально-психологічні явища*. Непересічна роль при цьому належить *лідеріві*, властивістю характеру якого є *колективізм* і який прагне створити *колектив*.

Видатний педагог А. С. Макаренко [32] стверджував, що становлення колективу проходить кілька стадій. На першій педагог сам має справу з групою; дисципліна і порядок у ній ґрунтуються на його вимогах. Друга стадія починається зі створення керівного органу колективу, який залучається до роботи і активно підтримує вимоги педагога. На третій вимоги до кожного висуває вся група. Вища стадія характеризується вмінням кожного висувати вимоги до самого себе.

Ці стадії відтворюють реальний процес колективоутворення. Проте він не повинен заперечувати право *особистості* на *самовизначення, самореалізацію*. Якщо ж колектив відверто тисне на своїх членів (аж до виключення зі своїх лав, що мало місце в педагогічній практиці Макаренка) за те, що вони порушують *групові норми*, то ця спільність далека від ідеалів *міжособистісних стосунків*.

Про рух у напрямку до таких ідеалів дають підставу судити *соціально-психологічні явища*, що супроводжують процеси *колективоутворення: колективістське самовизначення, ціннісно-орієнтаційна єдність, колективістська ідентифікація* тощо. Однак це не означає, що педагог, який дбає про становлення колективу, об'єктом своєї діяльності обирає лише групу. Таким об'єктом може бути відношення «індивід — група». Тільки тоді, коли студентська група чи учнівський клас стануть *референтною групою* для кожного, коли *мотивацією міжособистісних виборів* буде індивідуальний внесок у спільну діяльність, спільність можна вважати оптимальним середовищем для індивіда, яке сприяє його *психічному розвитку та самореалізації*.

* * *

Метод конкретизації, на якому побудований цей посібник, передбачає наступний крок конкретизації *предмета психології*. Це перехід від аналізу *психіки як осередку життя* до аналізу *функцій*, які вона в житті виконує (див. розділи IV—VI).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Спільність як психологічна проблема.
[3, 199—210; 4, 137—143; 14, 9—19; 15, 125—136; 18, 64—85; 20, 5—21; 23, 42, 5—20; 55; 56; 57; 64]
2. Роль і рольова поведінка в групі.
[3, 179—186; 4, 71—72; 5, 194—208; 64]
3. Проблема лідера.
[4, 217—226; 20, 245—273; 22, 211—219; 26; 36; 40, 124—140; 44, 197—212; 28, 124—159; 49, 112—126; 63, 10—23]
4. Конформність, конформізм, нонконформізм.
[3, 250—256; 4, 206—211; 18, 151—152; 44, 166—169; 45, 22—41; 40, 26—35, 65—73]

5. Сумісність і згуртованість спільності.
[4, 212—217; 6, 34—61; 15, 125—164; 17, 18, 158—190; 20, 35—48; 22, 224—233; 40, 182—185; 41, 89—135; 47, 186—197; 56, 173—190]
6. Соціометрія і референтометрія.
[3, 238—240; 4, 198—199; 15, 96—102; 22, 48—59, 211—219; 27, 367; 37; 38; 44, 180—187; 45, 90—114; 47, 104—127; 63, 197—203]
7. Психологія колективу.
[15, 125—152; 18, 64—85; 22, 42—45, 224—233; 41, 7—46; 44, 166—196; 45, 41—51; 40, 20—42; 49, 213—220; 56, 73—75, 140—146]
8. Проблема формування колективу.
[6, 34—61; 15, 125—164; 17; 18, 158—190; 20, 35—48; 22, 224—233; 40, 182—185; 41, 89—135; 47, 186—197; 37, 173—190]
9. Спільності і педагогічна практика.
[6; 13; 16; 21; 30; 31; 41; 51; 61; 63]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 240 с.
2. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 143 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 30—55, 170—316.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 376 с.
5. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 271 с.
6. Анисеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.
7. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. — 111 с.
8. Белкин П. Г., Емельянов Е. Н., Иванов И. А. Социальная психология научного коллектива. — М.: Наука, 1987. — 213 с.
9. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. — М.: Наука, 1978. — 311 с.
10. Бронфенбрунер У. Два мира детства. Дети в США и СССР: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976. — 165 с.
11. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Ред. «Полтавського вісника», 1994. — 191 с.
12. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — М.: Наука, 1994. — 255 с.
13. Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. — М.: Просвещение, 1977. — 159 с.
14. Головаха Е. И. Структуры групповой деятельности: Социально-психологический анализ. — К.: Наук. думка, 1979. — 139 с.
15. Десеве Л. Психология малых групп. Социальные иллюзии и проблемы: Пер. с болг. — М.: Прогресс, 1979. — 208 с.
16. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 206 с.
17. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 128 с.
18. Донцов А. И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 207 с.
19. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. — К.: МЗПУУП, 1993. — 382 с.
20. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1978. — 277 с.
21. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И. Б. Первина. — М.: Педагогика, 1985. — 143 с.

22. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: Нар. асвета, 1984. — 239 с.
23. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Социальная психология. — К., 1995. — 301 с.
24. Красовицкий М. Ю. Общественное мнение ученического коллектива: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 96 с.
25. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 194 с.
26. Кричевский Р. Л., Рыжак М. М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 211 с.
27. Кроник А. А. Межличностное оценивание в малых группах. — К.: Наук. думка, 1982. — 159 с.
28. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964. — 172 с.
29. Лебон Г. Психология народов и масс: Пер. с фр. — СПб.: Макет, 1995. — 314 с.
30. Лийтметс Х. Й. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — 64 с.
31. Лутюшкин А. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — 127 с.
32. Макаренко А. С. Пед. соч.: В 8 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 248—266.
33. Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 175 с.
34. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер-Пресс, 1997. — 685 с.
35. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 292 с.
36. Менегетти А. Психология лидера: Пер. с итал. — М.: ТОО Бизнес-центр «Агроконсалт», 1996. — 144 с.
37. Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1977. — 228 с.
38. Морено Дж. Социометрия: Пер. с англ. — М.: Изд-во иностр. лит., 1958. — 285 с.
39. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — С. 183—216.
40. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. — М.: Педагогика, 1984. — 200 с.
41. Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Кн. для учителей о психологии ученического коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — 145 с.
42. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. — М.: Педагогика, 1978. — 143 с.
43. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. — 150 с.
44. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды — М.: Педагогика, 1984. — С. 139—228.
45. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 256 с.
46. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1979. — 231 с.
47. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
48. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Под ред. Е. В. Шороховой, М. И. Бобневой. — М.: Наука, 1979. — 330 с.
49. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — С. 76—145.
50. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы: Пер. с фр. — М.: Прогресс, 1988. — 256 с.
51. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
52. Свеницкий А. Л. Социальная психология управления. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. — 255 с.
53. Сидоренко Н. И. Социальные нормы и регуляция человеческой деятельности. — М.: Изд-во РЭА, 1995. — 182 с.

54. *Современная зарубежная социальная психология: Тексты* / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 254 с.
55. *Социальная психология* / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. — 341 с.
56. *Социальная психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
57. *Социальная психология* / Под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. — М.: Политиздат, 1975. — 315 с.
58. *Сухомилинский В. А. Методика воспитания коллектива*. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.
59. *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии* / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — 204 с.
60. *Трусов В. П. Социально-психологическое исследование когнитивных процессов*. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. — 144 с.
61. *Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов*. — М.: Просвещение, 1980. — С. 67—85.
62. *Філософський словник* / За ред. В. І. Шинкарука. — К.: УРЕ, 1973. — С. 210.
63. *Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом*. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
64. *Шибутани Т. Социальная психология: Пер. с англ.* — М.: Прогресс, 1968. — 535 с.
65. *Шихирев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе*. — М.: Наука, 1985. — 174 с.
66. *Шихирев П. Н. Современная социальная психология в США*. — М.: Наука, 1979. — 209 с.

Розділ IV

ПІЗНАВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ

Пізнавальна функція психіки полягає у побудові образу світу, що з різною мірою повноти й адекватності відтворює реальність. Вона здійснюється *пізнавальною діяльністю*, яка може бути *чуттєвою* або *раціональною*. Чуттєву пізнавальну діяльність, яку забезпечує робота *органів чуттів*, складають *відчуття* (тема 10) і *сприймання* (тема 11).

Раціональна пізнавальна діяльність виходить за межі чуттєвих даних

і здійснюється шляхом *мислення* (тема 13) та *уяви* (тема 14). Це відкриває можливості переходу до якісно нового способу побудови образу світу: від відтворення чуттєво даного до створення нового, що поглиблює наші знання про довколишнє середовище.

Результати чуттєвого і раціонального пізнання дійсності стають досвідом індивіда завдяки його *пам'яті* (тема 12).

Філогенез і *онтогенез* пізнавальної діяльності висвітлені у розділі III.



Тема 10. ВІДЧУТТЯ

Відчуття — це психічне відображення властивостей реальності, яке виникає і функціонує в процесі життя. Це найпростіша пізнавальна діяльність, через яку і тварина, і людина отримують елементарні відомості про зовнішнє середовище і стани свого організму. Це відчуття світла, кольору, запаху, смаку, дотику, шуму, вібрації, рівності або шорсткості, вологи, тепла чи холоду, болі, положення тіла в просторі тощо. Це елементарний чуттєвий — сенсорний (від лат. *sensus* — відчуття) образ. Але це ґрунт, на якому будується образ світу, чуттєва тканина свідомості індивіда [8; 9]. Втрата здатності відчувати — це втрата каналів зв'язку людини зі світом, про що переконливо свідчать випадки сліпоглухонімоти [12; 17], та експерименти, в яких людина ізолюється від зовнішніх стимулів середовища (Леонов, Лебедєв, див.: [21]).

Отже, *відчуття* — основа пізнавальної діяльності, умова психічного розвитку, джерело побудови адекватного образу світу.

У «Трактаті про відчуття» (1754) французький філософ Е.-Б. Кондільяк, ілюструючи свою теорію пізнання, запропонував уявити статую, в якій послідовно оживають різні органи чуття: спочатку зір, потім слух, далі дотик і т. д. Він вважав, що статуя оживе і з'явиться людина з її здатністю міркувати, мріяти, любити і ненавидіти.

Сучасне розуміння природи відчуттів дає можливість побачити шлях, який пройшла психологія відтоді.

10.1. ПРИРОДА ВІДЧУТТІВ

Проблема відчуттів здавна є ареною боротьби матеріалізму й ідеалізму в психології. Ідеалістичному підходу «від відчуттів до зовнішнього світу» протистоїть матеріалістичний: «від зовнішнього світу до відчуттів». Відповідно по-різному тлумачать природу відчуттів.

Наслідком першого підходу стала рецепторна (від лат. *recipere* — отримувати) теорія, представники якої намагаються пояснити виникнення відчуттів, виходячи з аналізу процесів, що відбуваються в органах чуттів людини. Відомий фізіолог минулого століття Й. Мюллер (1801—1858), підсумовуючи результати досліджень, писав: «Одна й та сама зовнішня причина викликає різні відчуття в різних органах чуттів залежно від їх природи... Відчуття, властиві кожному чутливому нерву, можуть бути

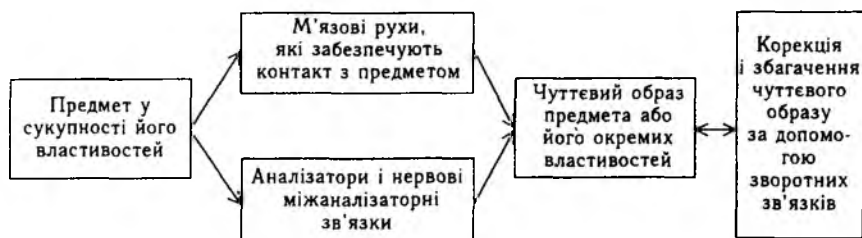
викликані багатьма і внутрішніми, і зовнішніми впливами... Відчуття передає у свідомість не якості або стани зовнішніх сил, а якості і стани чутливого нерва, які визначаються зовнішньою причиною, і ці якості різні для різних чутливих нервів» (цит. за: [8, 7]). Коли різні *рецептори* — периферичні елементи органу чуття, подразнювати одним і тим самим стимулом (припустімо, електричним струмом, як це робив Й. Мюллер), то сформульований ним *принцип специфічної енергії органів чуттів* має підставу, адже кожний орган чуттів відповідає на подразнення притаманною лише йому енергією. Можливий висновок: відчуття — не канал зв'язку суб'єкта з об'єктом, а властивість *нервової системи* породжувати стани *свідомості*.

Рецепторна концепція має поширення і в наші дні. Наприклад, побутує уявлення, що справді наукове пояснення природи відчуттів передбачає вивчення роботи органу чуття (від моменту дії подразника на рецептор і до переробки нервових імпульсів в центрах мозку), а з іншого — фізичних властивостей самого подразника. Зіставлення цих двох уявлень і приведе, начебто, до бажаного результату: дасть можливість зрозуміти, як виникають відчуття.

Можна розібратись, як виникає і передається нервовий імпульс, викликаний дією, наприклад, світла та яких фізичних змін він зазнає в кіркових представництвах органу чуття [19]. Але це ще не пояснюватиме, чому людина відчуває світло. Буде незрозумілим, як виникає *сенсорний образ*, тобто як здійснюється перехід від *фізіологічного* до *психічного*. Відтак, рецепторна концепція відчуттів засвідчує актуальність *психофізіологічної проблеми* і продовжує лінію *фізіологічного редукціонізму*. Навіть найпростіше *психічне явище*, а саме таким є *відчуття*, — предмет *психології*. Тому воно не може розглядатися лише в межах відношення «мозок — психіка». Потрібно звернутися до аналізу моментів, що опосередковують це відношення.

Саме такий підхід до проблеми відчуттів демонструє *рефлекторна теорія*, підвалини якої заклав І. М. Сеченов [16]. З її позицій відчуття, як і інші психічні явища, є ланкою у взаємодії живої істоти з навколишнім світом. Це означає, що їх виникнення пов'язане з впливами зовнішніх подразників на органи чуття, з процесами, які відбуваються у *нервовій системі*, та м'язовою активністю організму. Остання має виняткове значення у виникненні відчуттів. Це видно на прикладі *рухів* руки, ока, язика — органів, що контактують з предметом, властивості якого відображаються. За І. М. Сеченовим, вони беруть безпосередню участь у побудові чуттєвого образу. Цей образ регулює рухи, виконує функцію *сигналу*, що визначає їх характеристики (мал. 8).

Рефлекторна теорія відчуттів отримала дальший розвиток у ряді психологічних досліджень (*Веккер* [4]; *Леонтьев* [8]; *Запорожець*, *Зінченко*, див.: [14]; *Соколов*, див.: [21]). Так, *О. М. Леонтьев* на прикладі дотикових відчуттів встановив, що властивості предмета відображення уподібнюються в динаміці рухів руки. Відчуття, відповідно до відомого



Мал. 8. Процес породження чуттєвого образу (за О. М. Леонтьєвим)

психофізіологічного парадоксу, локалізуються там, де реально розташований предмет, а не в рецепторі, як слід було б очікувати, виходячи з рецепторної теорії. Для ілюстрації О. М. Леонтьєв наводить приклад: військовий хірург обстежує кульове поранення за допомогою зонда — медичного інструмента у вигляді металевого стержня. Він вводить його в рану і визначає місцезнаходження кулі, досить чітко відчуваючи її. При цьому куля повинна відчуватись у точці її контакту з нервовими закінченнями, тобто на шкірі руки. Проте сенсорний образ кулі начебто накладається на предмет, що перебуває в тілі пораненого. Можливе лише таке пояснення: цей образ виникає там, де будується, тобто за прямої участі рухової активності, діяльності.

Механізм уподібнення характерний і для інших органів чуттів, у тому числі й для тих, що нібито не пов'язані з рухами. Так, виявлено, що необхідною умовою звуковисотного слуху є рухові реакції голосового апарату. При їх вимкненні досліджувані втрачали здатність розрізняти звуки за висотою [8]. Коли ж спочатку неточно, а потім все точніше вони «проспівували» потрібну висоту, показники рухів їхніх голосових зв'язок дедалі більше наближались до фізичних параметрів звуку. При цьому помітно поліпшувалося розрізнення звуків за висотою, тобто орган слуху «користується» «невласними» рухами, які відтворюють звуковий подразник під час слухання. Про це ж свідчать і самоспостереження: відвідавши концерт, глядач нерідко відчуває «втому» в горлі.

Саме таке розуміння природи відчуттів підтверджує сліпоглухоніма О. І. Скороходова: «Я прагну уявити собі життя людей, рух в місті. Але шум і звуки уявляються мені як безперервні вібрації, які я відчуваю, коли перебуваю на вулиці або їду в трамваї, тролейбусі і т. ін. ... Якщо ж я захочу все-таки уявити людські голоси, то звуки відчуваю на кінчиках моїх пальців, тому що деяких моїх знайомих, а також власний голос я «слухаю» руками» [11, 181].

Отже, за допомогою руху людина відтворює властивості навколишніх предметів як відповідні характеристики сенсорного образу. Рух начебто усуває фізичні ознаки об'єкта й переводить їх у форму образу суб'єкта. Під час цього у русі перебуває не лише орган чуття, а й часто об'єкт, що істотно для виникнення відчуттів [4].

Підтверджують рефлекторну теорію і дані про фізіологічні механізми відчуттів.

Основу механізмів становить робота *аналізаторів* (від гр. *ἀνάλλοις* — розклад, розчленування) або *органів чуттів*, які приймають і переробляють певні подразники з внутрішнього і зовнішнього середовища організму. Будь-який аналізатор є складником нервової системи людини і має периферичний відділ (*рецептор*), аферентні (доцентрові) і еферентні (відцентрові) нерви та складно організовані мозкові центри (представництво у підкіркових і кіркових відділах *головного мозку*). При подразненні рецептора виникає нервовий імпульс, який по аферентному нерву передається у відповідні центри, які включають групи (ядра) нервових клітин, пов'язаних з окремими, розсіяними в корі і спеціалізованими, *невронами*. Після переробки в мозкових центрах збудження передається еферентному нерву і виявляється в рухових реакціях *рецептора* (крізь мікроскоп можна бачити, що рухається навіть подразнювана голкою ділянка шкіри). Це вже безпосередній контакт рецептора з об'єктом, що викликає аферентні збудження, які надходять у мозкові центри. Тут вони трансформуються і, повертаючись, коригують м'язові рухи. Отже, фізіологічні механізми відчуттів мають вигляд *рефлекторного кільця* — циркуляції нервового збудження, яке розмикається в місці контакту аналізатора з предметом відчуттів. Завдяки цьому рухи ніби обстежують об'єкт, уподібнюючись його властивостям.

Мозкові центри аналізаторів мають досить чітку просторову локалізацію. Так, представництво зорових відчуттів зосереджено переважно в потиличних ділянках кори головного мозку, слухових — у середній частині верхньої скроневої звивини, дотикових — у задній центральній звивині і т. ін. Тут здійснюється аналіз імпульсів, що надходять, причому ядра виконують функцію вторинного — тонкого аналізу і синтезу, а розсіяні нерони — первинного, грубого. Наприклад, в ядрі музичні звуки розрізняються за висотою, а в окремих нейронах вони відділяються від шумів. Нейрофізіологічні дослідження показують, що аферентні імпульси вибірково збуджують нейронні поля (*Богословський*, див.: [14], *Ізмайлов* та ін. [6]; *Хохберг*, див.: [21]). Є поля, які збуджуються тільки у відповідь на дію суворо визначеного подразника: лінію, кут, край тощо.

Цікаво, що у новонароджених кошенят нерони в мозкових центрах зорових відчуттів функціонують, як і в дорослих кішок [20]. І це незважаючи на те, що їхні очі відкриваються лише на восьмий день. Проте якщо кошенят у період від чотирьох до шести тижнів після народження тримати в темряві, їхній зір буде на тривалий час порушено. Навіть якщо в цей час хоча б на кілька днів закрити тільки одне око, то і його *чутливість* помітно знизиться. Це свідчить, що *функціональна система* організму, яка відповідає за зір, на момент народження живої істоти вже сформована і готова реагувати на певні подразники. Проте вона має свій *сенситивний період* — час, потрібний для переходу до активного стану. В цей період на органи чуттів (тут — на органи зору) повинні впливати відповідні подразники (світлові): вони змушуватимуть нейронну структуру реагувати, тобто при-

ходить у стан збудження. Коли ж цього не відбувається, рівень її активності знижується.

Свої сенситивні періоди має і розвиток відчуттів дитини [1, див. 5.2], що залежить від стимуляції зовнішнього середовища.

Отже, фізіологічні механізми відчуттів — це генетично і онтогенетично зумовлені периферичні і центральні процеси виникнення, передачі і трансформації енергії, зумовленої дією подразників на відповідні аналізатори живої істоти. Однак вони не спричиняють відчуття, а лише «обслуговують» їх виникнення. *Відчуття* — продукт діяльності організму, яка ґрунтується на цих механізмах, відтворює властивості предметів реальності у вигляді *сенсорного образу*.

Уже в *ранньому віці* дитина відчуває і розрізняє фонему (від гр. *φωνήμα* — звук) — одиниці звукової будови слів мови, основні тони кольорового спектру, різноманітні властивості навколишніх предметів: обриси, колір, смак, запахи, звуки тощо. Це предмети не лише *природи*, а й *культури*. Виробляючи ці предмети й наділяючи їх новими властивостями та відповідними *значеннями*, людина вдосконалює свої відчуття і дедалі повніше відображає довколишнє. Тому розвиток відчуттів дитини відбувається у межах *освоєння* (під час *спільної з дорослим діяльності*) предметів культури. Отже, *відчуття* є продуктом історичного й онтогенетичного розвитку людини.

Подальший онтогенез відчуттів відбувається в процесі ускладнення стосунків *індивіда зі світом*, зокрема в зв'язку з оволодінням ним *професійною діяльністю*. Добре відомі випадки високого розвитку слухових відчуттів у музикантів, смакових — у дегустаторів, дотикових — у робітників-шліфувальників, зорових — у текстильників, металургів. Це означає, що саме у *діяльності* закладена можливість удосконалення *відчуттів*, збагачення змісту *сенсорного образу*.

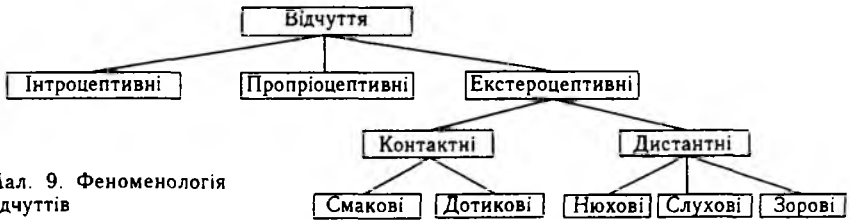
10.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ВІДЧУТТІВ

Розмаїття навколишнього світу і складність середовища людського організму знаходять відображення у великій кількості *аналізаторів*, пристосованих до впливу суворо визначених подразників. У своїй сукупності вони утворюють *сенсорну організацію* людини, яка, в свою чергу, входить до загальної структури фізіологічних процесів, що обслуговують життя організму (Анатьєв, див.: [14]).

Цю організацію становлять ланцюги аналізаторів: дотиково-вібраційно-слухові; дотиково-рухові; дотиково-температурно-больові; дотиково-смаково-нюхові. Всі вони тією чи іншою мірою включають в себе *руховий аналізатор*, що знову свідчить на користь *рефлекторної теорії відчуттів*. Він об'єднує аналізатори внутрішнього і зовнішнього середовища організму, координує міжаналізаторну взаємодію. До того ж, у корі головного мозку є спеціальна зона, де аферентні імпульси рухового аналізатора зливаються з такими ж імпульсами інших аналізаторів. Утворюється

єдиний потік нервового збудження, що несе, очевидно, у вигляді *нейрофізіологічних кодів*, різнобічну інформацію про властивості подразника. Загалом *сенсорна організація* індивіда забезпечує цілісність *чуттєвого образу* дійсності.

До неї входять близько двох десятків аналізаторів. Проте за особливостями й характером локалізації відповідних рецепторів їх можна об'єднати в три системи: інтероцептивну, пропріоцептивну і екстероцептивну (*Шерінгтон*, див.: [21]). Це дає підставу для виділення якісно відмінних видів відчуттів (мал. 9).



Мал. 9. Феноменологія відчуттів

Інтероцептивні (від лат. interior — внутрішній) **відчуття** відображають стан внутрішнього середовища *організму*. Це досягається за рахунок *рецепторів*, розмішених на стінках шлунку і кишечника, серцево-судинної і кровоносної систем. Ці відчуття сигналізують про стан обмінних процесів, роботу внутрішніх органів, стан організму в цілому. Збудження, що йдуть від рецепторів, обробляються в ядрах підкіркових утворень та в центрах стародавньої (лімбічної) *кори*. Отже, мозкові представництва цього виду відчуттів локалізуються у нервових структурах, сформованих ще на початкових стадіях *еволюції* організму. Це пояснює, чому інтероцептивні відчуття важко усвідомити і диференціювати: часто це відчуття нечітко локалізованого болю, дискомфорту, напруження, неспокою, погіршеного самопочуття. Звідси ж випливає щільний зв'язок цих відчуттів з *емоціями*: центри останніх також розташовані в лімбічній корі.

Пропріоцептивні (від лат. proprius — власний, особливий) **відчуття** відображають положення тіла людини в просторі. Відповідні рецептори містяться в м'язах і суглобах, а збудження від них передається в тім'яну ділянку кори правої і лівої півкуль. На підставі отримуваної у такий спосіб інформації будується *схема тіла* — сукупність відчуттів, що становлять уявлення людини про форму її тіла у конкретний момент. До цього ж виду належать також *відчуття рівноваги*. У цьому випадку рецептори розташовуються у напівкруглих каналах внутрішнього вуха і сигналізують про зміни положення голови в просторі. В цілому *пропріоцептивні*, як і *інтероцептивні*, **відчуття** — необхідна передумова практичних контактів людини зі світом.

Екстероцептивні (від лат. exter — зовнішній) **відчуття** мають своїм об'єктом властивості зовнішнього середовища. Вони поділяються на контактні і дистантні.

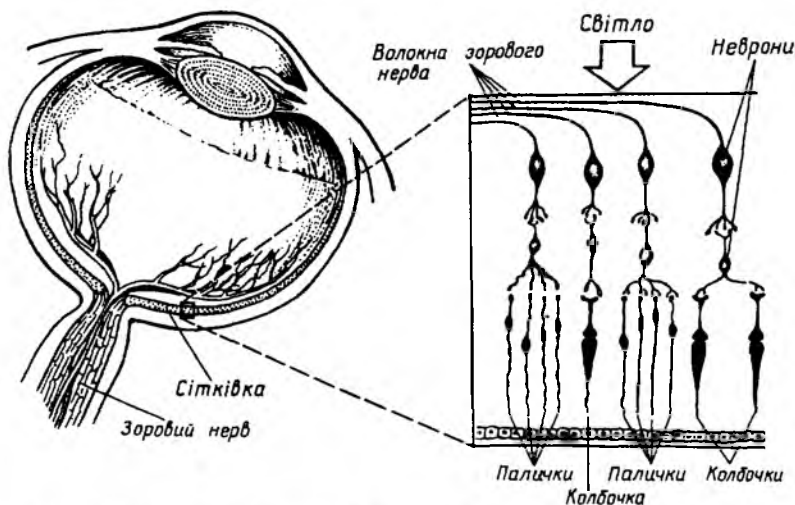
Контактні (від лат. *contactus* — дотик) *відчуття* сигналізують про подразники, які безпосередньо діють на рецептори. Це смак і дотик.

Смакові відчуття виникають внаслідок подразнення *рецепторів*, що розташовані на поверхні язика і ротової порожнини, у відповідь на хімічні властивості їстівних речовин. Головними якостями таких речовин є: солоне, кисле, солодке і гірке. Кожна з них подразнює ті ділянки язика, де скупчені спеціалізовані нейрони. Комбінація цих подразнень, а до них приєднуються сигнали від рухів язика, є основою смаку.

Дотикові відчуття передбачають безпосередню дію подразника на нервові закінчення чутливого нерва, що розсіяні по всій поверхні тіла. Це відображення місцезнаходження, форми, ступеня пружності, нерівності, вібрації, температури, вологості, в'язкості. У людини такі відчуття найчастіше супроводжують обмацування рукою якогось предмета і мають непересічне значення: без них неможлива *предметна діяльність*. Як правило, дотик контролюється зором, але коли зоровий, а до того ж і слуховий аналізатори з якихось причин не функціонують, *рух* стає головним каналом зв'язку людини зі світом. При вродженій або ж ранній сліпоглухонімості необхідне спеціальне *навчання*, щоб принаймні частково *компенсувати* роботу втрачених органів чуттів [12].

Дистантні (лат. *distantia* — відстань) *відчуття* відображають властивості довколишніх предметів, що перебувають на певній відстані від рецептора. Це нюх, слух і зір.

Нюхові відчуття характеризують хімічні властивості повітря, що надходить у носову порожнину і подразнює закінчення нюхового нерва. Особливо важливу роль вони відіграють у житті тварин, орієнтуючи їх відносно



Мал. 10. Вплив світла на зоровий аналізатор

біологічно значущих властивостей середовища. У людини ці відчуття, хоча вони й поступаються зору і слуху, також є джерелом необхідних їй відомостей про довколишнє. Крім того, нюхові відчуття щільно пов'язані зі смаковими і беруть участь у регуляції процесу задоволення потреби організму в їжі.

Слухові відчуття — відображення звуків різного походження, викликане дією на слуховий рецептор їх фізичних характеристик. Це звукові хвилі, які різняться за амплітудою коливань, частотою та формою. Завдяки складній будові вуха вони трансформуються в нервові імпульси, що передаються слуховим нервом у відповідні нервові центри. Це дає людині змогу з різною точністю відчувати такі властивості звуку, як гучність, висоту, тембр, орієнтуватися в складному світі звуків.

Зорові відчуття є результатом переломлення крізь кристалик зорового рецептора фізичних характеристик світла, які фокусуються на сітківці ока — сукупності розгалужених закінчень зорового нерва. Причому одні з них за формою нагадують колбочки і є апаратом денного, хроматичного (від гр. $\chi\rho\omega\mu\alpha$ — колір), зору, а другі, що нагадують палички, — апаратом сутінкового, ахроматичного зору. Збудження від них передаються зоровим нервом до ядер кори, де аналізуються (мал. 10). У цьому випадку колір, даний у відчуттях, залежить від довжини світлової хвилі: найдовші хвилі (найменша кількість коливань за секунду) дають відчуття червоного, а найкоротші (найменша кількість коливань) — фіолетового кольору (табл. 22). Між ними, у прямій залежності від довжини хвилі, є відчуття оранжевого, жовтого, зеленого, блакитного і синього кольорів. За допомогою зорових відчуттів людина отримує переважно більшість чуттєвої інформації про довколишнє.

Відчуття розрізняються не тільки залежно від характеру рецепторів, а й за рівнем складності їх будови. В цьому зв'язку виділяють протопатичні і епікритичні відчуття [10; 15]. Істотно, що нервові центри відповідних аналізаторів містяться на різних рівнях організації мозку: перші — переважно у стовбурових відділах *головного мозку* і лімбічній корі, другі — у зорових, слухових і дотикових зонах *кори*.

Протопатичні (від гр. $\pi\rho\omega\tau\omicron\varsigma$ — перший) **відчуття** — найдавніша і найпростіша форма сенсорного відображення. До них належать ті з *інтероцептивних відчуттів*, які тісно пов'язані з *емоціями* і мало усвідомлюються. Це, швидше, *передчуття* — чітко не локалізоване відчуття, яке дається взнаки при нездужанні, незрозумілих станах організму тощо. **Епікритичні** (гр. $\epsilon\pi\iota$ — на, над, зверх, $\kappa\rho\iota\tau\iota\kappa\omicron\varsigma$ — здатний розрізняти) **відчуття** — усвідомлюване відображення властивостей предметів і явищ

Таблиця 22. Фізичні характеристики зорових відчуттів

Довжина хвилі (в мільярдах долях метра)	Відчуття кольору
380—450	фіолетового
480	синього
500	голубувато-зеленого
521	зеленого
540—560	зелено-жовтого
573	жовтого
600—650	оранжевого
650—780	червоного

довкілля. Це, насамперед, *дистантні відчуття*, які дають можливість локалізувати предмет відображення в об'єктивній системі координат.

Дослідження показують, що протопатичні і епікритичні відчуття супроводжують роботу майже всіх аналізаторів, хоча й у неоднаковому співвідношенні. Наприклад, у *дотикових відчуттях* протопатичні компоненти виступають у вигляді відчуття холоду, тепла, болю, інших властивостей, про які сигналізують також емоції. Епікритичні компоненти виявляються тут у чіткій локалізації подразника, розмежуванні двох одночасно діючих дотиків. У *зорових відчуттях* питома вага протопатичних компонентів невелика, але симптоматична: завдяки їм одні кольори здаються «холодними», інші — «теплыми», одні приємними, інші — неприємними.

Ідеться про надзвичайно важливу характеристику — *емоційний тон відчуттів* — емоційне зафарбування *сенсорного образу*. Практично всі відчуття індивіда супроводжує той чи той чуттєвий тон, що підкреслює їх виразний суб'єктивний зміст: засвідчує наявність у них не лише властивостей об'єкта, а й станів суб'єкта. Напевно, на початкових етапах еволюції організмів *відчуття* та *емоції* були злиті в єдиний процес і мали спільні фізіологічні механізми [15]. У подальшому вони все більше диференціюються, починають виконувати окремі, спеціалізовані функції.

Незважаючи на розмаїття відчуттів, їм притаманні загальні закономірності.

10.3. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ВІДЧУТТІВ

Загальними закономірностями відчуттів є: якість, просторова локалізація, тривалість, інтенсивність.

Якість відчуттів — відмітна ознака *сенсорного образу*, яка дозволяє відрізнити його від такого ж образу іншої модальності (лат. *modus* — спосіб). Так, залежно від природи подразника і відповідної спеціалізації аналізатора зорові відчуття будуть принципово іншими, ніж слухові, нюхові та ін. Якість відчуттів може змінюватись і в межах одного виду. Наприклад, *зорові відчуття*, своєрідність яких полягає у відображенні світла, розрізняються за насиченістю, інтенсивністю, емоційним тоном тощо. *Слухові відчуття*, якість котрих визначають фізичні характеристики звукових впливів, мають певну висоту, гучність, тембр. Загалом, *якість відчуттів* — відображення світу у розмаїтті його властивостей.

Просторова локалізація відчуттів — відтворення у відчуттях місцезнаходження діючого подразника. Це вже неодноразово згадуваний *психофізіологічний парадокс*: властивість, дана у відчуттях, належить до предмета, а не до *рецептора*. Відбувається це завдяки рухам, які відтворюють просторово-часові характеристики подразників [4]. Тобто, як впливає з *рефлекторної теорії*, рухи будують *сенсорний образ* властивостей предмета там, де цей предмет дійсно розташований. Тому локалізація, наприклад, *дистантних відчуттів* вказує місце подразника у просторі, *контактних* — місце його безпосередньої дії на певну ділянку шкіри.

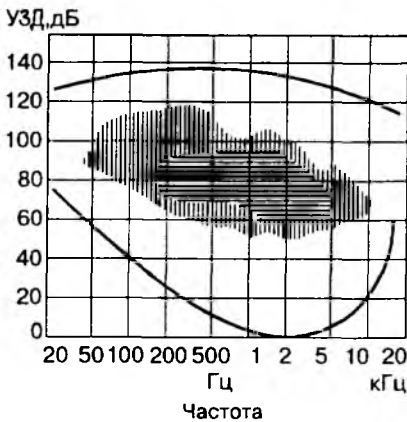
Тобто відчуття мають предметну віднесеність, їх джерело бачиться людині в середовищі (у тому числі і в середовищі її організму), а не в *органах чуття*.

Тривалість відчуттів залежить від часу, протягом якого сенсорний образ не змінює своєї якості. При цьому відчуття виникають не відразу після початку дії подразника, а через деякий *період*, який називається *латентним* (лат. *latentis* — прихований). Він залежить, насамперед, від спеціалізації *аналізатора*. Так, відповідь на світловий подразник центральної частини сітківки настає через 0,16 — 0,18 с; на слуховий — через 0,14 — 0,16; на шкірний електроподразник — через 0,10 — 0,12; на тепловий контактний — через 0,50 — 0,80; на нюховий (дія пари деревно-стружкових плит) — через 0,90 — 1,00 с [18]. Відмінності в часі пояснюються, очевидно, будовою рецептора та особливостями роботи відповідного аналізатора, зокрема швидкістю проходження збудження аферентними та еферентними нервами.

Після припинення дії подразника *нервова система*, в силу притаманної їй інерційності, протягом певного часу зберігає слід від збудження. Тому відчуття не тільки не виникають, а й так само не зникають раптово. У зоровому аналізаторі це явище виступає у формі *послідовного образу*, який може бути позитивний або ж негативний. Перший за силою світла та кольоровим тлом відповідає *сенсорному образу*, другий змінює свої характеристики. Якщо подивитися на засвічену електричну лампочку, а потім заплющити очі, то те відчуття світла, яке матиме місце, є прикладом *позитивного послідовного образу*. Якщо ж після цього розплющити очі і перевести їх на білу стіну, то можна побачити білу пляму на темному тлі. Це *негативний послідовний образ*. При кольорових подразниках він формується шляхом переходу основного кольору у додатковий. Послідовні образи супроводжують також роботу інших аналізаторів, але виявляються не так очевидно, як у зоровому.

Інтенсивність (від лат. *intensio* — напруження) **відчуттів** — кількісна характеристика ступеня яскравості, виразності відображення людиною властивостей предметів і явищ. Вона залежить від сили діючого подразника, стану аналізатора, його місця в *сенсорній організації людини*. Цей бік відчуттів досліджує *психофізика*, на підставі даних якої можна кількісно описати закономірності виникнення, розвитку і функціонування відчуттів [11; див.: 23; 24].

Предметом таких досліджень є передусім *чутливість* — здатність *аналізатора* певним чином реагувати на появу подразника і зміну його фізичних параметрів. Так були встановлені *пороги відчуттів* — величини подразників, що викликають або змінюють *сенсорний образ* певної якості. При цьому мінімальна величина подразника дістала назву *нижнього абсолютного* (від лат. *absolutus* — необмежений, безумовний), а максимальна, за межами якої подразник втрачає свою якість і стає больовим, — *верхнього абсолютного порогу відчуттів*. Виявлено також *диференціальні* (від лат. *differens* — відмінність) *пороги*, які характеризуються мінімальним



Мал. 11. Зона чутливості слухового аналізатора людини

приростом величини подразника, супроводжуваним ледь помітним посиленням або послабленням відчуттів. Прикладом нижнього абсолютного порогу буде сила світла, яка починає відчуватися, верхнього — момент освітлення зорового аналізатора дуже яскравим світлом, диференціального — зміна яскравості світла, яка помічається. Абсолютні й диференціальні пороги можуть змінюватись залежно від стану аналізатора, віку лю-

дини, особливостей її професійної діяльності.

Зона чутливості визначається ділянкою, обмеженою кривими, утвореними значеннями верхнього і нижнього абсолютних порогів. На мал. 11 зображено зону чутливості слухового аналізатора людини: залежність порогів слуху від частоти звукових коливань (нижня і верхня криві) та ділянки чутливості до звуків мови (горизонтальний штрих) і музики (вертикальний штрих).

Подразники, які не викликають відчуттів, називають підпороговими. Проте вони все ж впливають на аналізатор: тією чи іншою мірою змінюють його *чутливість*. Підпороговими часто бувають подразнення від внутрішніх органів людини на початкових стадіях захворювання. Дитячим лікарям, наприклад, відомі випадки, коли дитина, ще не усвідомлюючи симптомів наступних змін в організмі, починає «лікувати» свою ляльку. Доросла людина у подібних випадках може бачити *сновидіння*, сюжет яких вказує на захворювання.

Чутливість аналізатора має кількісні межі [7; 11; 15; 18; 23; 24]. Для слухового аналізатора вона становить від 1 дБ (*нижній абсолютний поріг*) до 130 дБ (*верхній абсолютний поріг*). Найбільшу чутливість має зоровий аналізатор: людське око здатне відчути силу світла в 0,001 кд (0,001 свічки), джерело якого розташоване на відстані 1 км. Ледь помітне зменшення нижнього абсолютного порогу цього аналізатора дало б змогу відчувати силу світла як переривчастий потік світлових хвиль. А нижній поріг слухового аналізатора настільки малий,* що за мінімального підвищення його чутливості відчувалися б випадкові удари молекул у барабанну перетинку.

Диференційний поріг також отримав кількісну оцінку (*закон Вебера*), згідно з яким відношення між збільшенням подразника, що ледве відчувається, і його попереднім значенням є постійною величиною, характерною для цього аналізатора. Так, для зорових відчуттів диференційний поріг становить 1/100 (потрібно додати 1/100 від попереднього рівня освітленості, щоб його зміна стала помітною), для слуху — 1/10, для

дотику — $1/30$. З цього закону випливає, що диференційний поріг тим вищий, чим більша початкова величина подразника. Проте за умови біляпорогових подразників ця закономірність порушується.

Дослідження залежності між інтенсивністю відчуттів і силою подразника привели до численних спроб надати їй математичного виразу (*Бардін, Забродін*, див.: [14], *Стівенс*, див.: [21], *П'єрон*, див.: [23]). Найвідоміша з них дістала назву *основного психофізичного закону Фехнера*. Його описує формула

$$S = K \lg J + C,$$

де S — інтенсивність відчуттів, J — сила подразника, K і C — константи.

За законом, інтенсивність відчуттів прямо пропорційна логарифму сили діючого подразника. Або: зростанню сили подразника відповідає збільшення інтенсивності відчуттів в арифметичній прогресії. Дещо інакше описує цю залежність *закон Стівенса*: між рядами відповідних змін подразників і відчуттів існує не логарифмічна, а степенева залежність: $S = K \cdot R^n$, де K — константа, яка залежить від вибраної одиниці виміру; R — сила подразника; n — показник, який залежить від модальності відчуття. Тому інтенсивність відчуттів може бути прямо пропорційна величині подразника лише тоді, коли показник степеня функції дорівнюватиме одиниці. Проте з'ясувалося, що в одних випадках експериментальні дані підпорядковуються *закону Фехнера*, а в інших — *закону Стівенса*. Це пояснюється, напевно, неоднозначністю і складністю фізіологічних механізмів відчуттів, а також різними умовами експерименту.

Чутливість аналізатора залежить від явищ, які проливають додаткове світло на закономірності протікання відчуттів. Такими є: адаптація, взаємодія, сенсibilізація і синестезія.

Адаптація (від лат. *adapto* — пристосовую) — зміна чутливості аналізатора в бік її зниження або підвищення під впливом постійно діючого подразника. На прикладі *зорових відчуттів* це явище спостерігається у випадках поліпшення зору в темряві і погіршення при сильному освітленні. При цьому діапазон зміни зорової чутливості надзвичайно великий (понад 200 порядків). Здебільшого це досягається за рахунок автоматичної зміни просвіту зіниці ока. Значну роль відіграють також хімічні і нейрофізіологічні процеси, що відбуваються головним чином у *рецепторах*. Переважно периферичну природу має й адаптація інших аналізаторів, бо її час також великою мірою залежить від спеціалізації рецептора. Так, для адаптації зору треба близько 30 хв, нюху — 1—2 хв, слуху — всього 15 с. Ці відмінності, як і механізм адаптації в цілому, можна пояснити біологічною доцільністю пристосування рецептора до дії відносно постійних і специфічних чинників середовища. Рецептор начебто налаштовується на дію фізичних характеристик подразника, що забезпечує адекватну відповідь організму на нього.

Взаємодія — зміна чутливості одного аналізатора під впливом стану іншого. Це наслідок *сенсорної організації людини*, в якій робота однієї

аналізаторної системи позначається на роботі іншої. Так, відомо, що звуки певної частоти можуть загострювати чи притуплювати зорову *чутливість*; що приємні запахи, як правило, знижують *нижній абсолютний поріг* зорового аналізатора, а неприємні підвищують; що слабе світло підсилює *слухові відчуття*, а сильне — погіршує. Ці ефекти мають місце не лише при дії порогових, а й підпорогових подразників: опромінення шкіри ультрафіолетовими променями супроводжується зниженням зорової чутливості [3]. Вони ж свідчать про центральну природу процесів взаємодії аналізаторів. Імовірно, це відбувається на рівні верхніх відділів стовбура і зорового горба, де зближуються волокна, які несуть збудження від різних органів чуттів [10].

Сенсибілізація (від лат. *sensibilis* — чутливий) — підвищення *чутливості* аналізатора під час дії специфічних або неспецифічних подразників. На відміну від підвищення чутливості внаслідок *адаптації*, яка має периферичну природу, сенсибілізація найчастіше є прямим наслідком посилення збудливості центральних відділів аналізаторів. Причинами такого посилення можуть бути зміни у роботі залоз внутрішньої секреції (наприклад, у жінок при вагітності), вплив на аналізатор попереднього подразника (наприклад, при дії короткочасного світла на око), стан очікування людиною значущого для неї подразника (наприклад, очікування оператором на появу потрібного сигналу). В усіх цих випадках спостерігається тимчасове зниження *нижнього абсолютного порогу відчуттів*. Триваліші зміни настають внаслідок систематичних вправ, яких часто потребує певна професійна діяльність. Це відома гострота зору в мисливців, дотику в шліфувальників, висока чутливість нюху і смаку в дегустаторів.

Випадком сенсибілізації може бути підвищення чутливості внаслідок *компенсації* — посилення роботи одного аналізатора за відсутності іншого. Саме тому в сліпих дуже розвинений слух, у глухих — зір, у сліпоглухонімих — дотик. Сенсибілізація виявляє себе також в результаті дії підпорогових, неспецифічних подразників. Встановлено, наприклад, що залежно від місця подразнення шкіри фокусований ультразвук спричинює дотикові, больові відчуття, відчуття вібрації, тепла, холоду, лоскотання, свербіжу [3].

Синестезія (від гр. *συναίσθησις* — одночасне відчуття) — перенесення якості одного відчуття на інше, внаслідок чого до відчуття, специфічного для того чи того аналізатора, додається відчуття, неспецифічне для нього. У невеликої кількості людей синестезія виявляється у вигляді «кольорового слуху», при якому звук, поряд зі слуховими відчуттями, викликає й зорові. В техніці це явище прагнуть використати, створюючи світломузичні установки. У частини людей синестезія виявляється в «холодних» або «теплих» відчуттях певного кольору. При цьому жовтогарячий колір здається теплим, а синьо-зелений — холодним. Подібним чином пов'язані відчуття звуку і світла. Дослідження довели, що запахи речовин, молекули яких містять більшу кількість атомів вуглецю, співвідносяться з темнішими відтінками, а з малою кількістю таких атомів — зі світлими [10]. Очевидно, синестезія є виявом своєрідної *сенсорної організації людини*.

Психофізичні дослідження чутливості аналізаторів засвідчили зумовленість відчуттів дією фізіологічних процесів організму. Однак ця обставина не повинна затіняти дійсної природи і життєвого призначення відчуттів. Починаючи з виникнення у філогенезі у вигляді стадії елементарної сенсорної психіки, вони опосередковують активне ставлення організму до навколишнього середовища. Як образ окремих властивостей середовища, відчуття орієнтують відносно них організм і забезпечують його життя. В процесі еволюції і відповідного ускладнення діяльності, яка дедалі більше підпорядковується умовам життя, цей образ збагачується: несе в собі ширше коло властивостей предметів і явищ довкілля. У подальшому над відчуттями надбудовуються складніші форми психічного відображення дійсності.

В онтогенезі відчуття також опосередковують діяльність, орієнтують індивіда у властивостях безпосереднього оточення. Проте це вже не лише природне середовище, а й світ культури. Об'єкти природи отримують у цьому світі нові різноманітні властивості, що позначаються. Тому відчуття індивіда вдосконалюються в процесі освоєння ним продуктів матеріальної і духовної культури. В такий спосіб він дедалі повніше відображає притаманні їм властивості — відчуває їх. Причому, чим більше властивостей предметів і явищ свого оточення відчуває індивід, тим повніше він це оточення відображає. Збагачуючи сенсорний образ, він поглиблює образ світу.

* * *

Е.-Б. Кондільяк правомірно вважав відчуття необхідною умовою існування складніших психічних явищ. Однак він не розумів, що це реальна активність живої істоти відносно предметів і явищ навколишнього середовища, а отже, не бачив, що лише ускладнення цієї активності спричиняє появу нових психічних здатностей людини.

Відчуття, між тим, є елементом чуттєвої пізнавальної діяльності індивіда, що включає в себе також сприймання (тема 11).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Природа і сутність відчуттів людини.
[4, 9—27; 8, 6—25, 126—135, 141—145; 10, 9—11; 14, 32—49, 50—65; 21, 205—215]
2. Властивості подразника і якість відчуттів.
[4, 154—156, 159—175; 6, 8—10; 8, 6—25; 10, 11—18; 12, 177—186; 14, 32—57, 160—162; 21, 19—28; 22, 190—191]
3. Процес виникнення сенсорного образу.
[8, 6—42; 10, 5—9; 14, 32—49; 15, 210—212; 16, 229—244; 21, 205—209]
4. Явище психофізіологічного парадоксу.
[4, 142—159; 8, 126—135; 12, 72—83; 14, 32—49, 50—57]
5. Проблема порогів відчуттів.
[7, 194—197; 10, 25—31; 14, 91—99; 21, 219—248; 23, 245—255]
6. Психофізіологічні закони.
[7, 199—209; 10, 31—33; 11, 3—9, 98—115; 14, 100—102; 15, 212—215, 239—245; 18, 52—76; 21, 249—252]
7. Розвиток сенсорики в дошкільному віці.
[5; 13]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бауэр Т. Психическое развитие младенца: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1985. — 320 с.
2. Вавилов С. И. Глаз и солнце. О свете, Солнце и зрении. — 10-е изд. — М.: Наука, 1982. — 125 с.
3. Вартамян И. А., Цирульников Е. М. Коснуться невидимого, услышать неслышимое. Действие фокусированного ультразвука на органы чувств и мозг. — М.: Наука, 1985. — 143 с.
4. Веккер Л. М. Психические процессы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — Т. 1. — С. 9—27, 46—175.
5. Венгер Л. А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. — М.: Просвещение, 1988. — 143 с.
6. Измайлов И. Л., Соколов Е. Н., Черноризов А. М. Психофизиология цветового зрения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 206 с.
7. Кравков С. В. Глаз и его работа. Психофизиология зрения, гигиена освещения. — 4-е изд. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. — 531 с.
8. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 6—42, 112—145, 171 — 175.
9. Логвиненко А. Д. Чувственные основы восприятия пространства. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 223 с.
10. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 4—42.
11. Мецкерский Р. М. Эффект Брока—Зульцера. — М.: Наука, 1985. — 144 с.
12. Мецкерьяков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: Педагогика, 1974. — 328 с.
13. Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка: Пер. с итал. — М.: ТОО «Монтессори-центр», 1993. — 168 с.
14. Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5—218.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 208—265.
16. Сеченов И. М. Избр. произведения. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 229—244.
17. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. — М.: Педагогика, 1972. — 447 с.
18. Справочник по инженерной психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. — М.: Машиностроение, 1982. — С. 49—83, 109—116.
19. Шостак В. И. Природа наших ощущений. — М.: Просвещение, 1983. — 127 с.
20. Хамори Й. Долгий путь к мозгу человека: Пер. с венг. — М.: Мир, 1985. — 150 с.
21. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гилпенрейтер, М. Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 9—47, 61—87, 205—271.
22. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 175—183.
23. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1966. — Вып. 1—2. — С. 239—424.
24. Экспериментальная психология: Пер. с англ. / Сост. С. С. Стивенс. — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — Т. 2. — С. 377—878.

Тема 11. СПРИЙМАННЯ

Сприймання — психічне відображення предметів і явищ довколишньої дійсності, що виникає і функціонує в процесі *життя*. Це характеристика *пізнавальної функції психіки*, яка полягає у створенні *чуттєвого образу світу*.

На відміну від *відчуттів*, що відображають тільки властивості предметів і явищ, сприймання — цілісний *перцептивний* (від лат. perceptio — сприймання) образ, що містить в собі сукупність властивостей, які отримує індивід за допомогою органів *чуттів*. Отже, слухові, зорові, дотикові, нюхові, смакові відчуття стають складниками більш високого рівня відображення дійсності. Людині і тваринам це дає змогу орієнтуватись у світі предметів, що їх оточують, і відповідним чином поводити себе.

Сприймання нібито надбудовується над відчуттями, про що свідчить *філогенез психіки*: спочатку виникає *стадія елементарної сенсорної психіки*, яка орієнтує організм у властивостях його оточення, а пізніше — *стадія перцептивної психіки* — відображення носіїв цих властивостей (див. 4.2). Відбувається це в процесі *діяльності* живої істоти, і ця діяльність відповідає умовам, в яких перебуває предмет з притаманними йому властивостями. Хоча перцептивний образ приходить на зміну сенсорному, проте він вміщує і сенсорний як складову.

Онтогенез у такому випадку загалом повторює філогенез: *сприймання* з'являється пізніше *відчуттів* і розвивається на їхньому ґрунті (див. 5.1). У *немовляти* є лише здатність відображати окремі властивості предметів, а здатність відображати предмети в сукупності їх ознак формується пізніше. При цьому, як і відчуття, сприймання виникає в процесі *пізнавальної діяльності*. Однак її будова вже значно складніша. Складнішою є і природа сприймання.

11.1. ПРИРОДА СПРИЙМАННЯ

Онтогенез сприймання, за даними досліджень, відбувається в зв'язку з ускладненням стосунків дитини з довколишнім середовищем (Ананьєв [1; див.: 47]; Брунер [8]; Венгер [14]; Виготський [17]; Запорожець [26; див.: 27; 47]; Зінченко, див.: [47; 56]; Леонт'єв [32; див.: 16; 47; 56]; Лурія [36]; Рубінштейн [49]; Сеченов [50]). Це означає, що *перцептивний образ* формується не внаслідок прямого впливу фізичного подразни-

ка на *аналізатори*, а в ході активного «зустрічного» процесу з боку індивіда. Так, якщо для виникнення *відчуттів* потрібна елементарна рухова активність, наприклад у вигляді *механізму уподібнення*, то сприймання передбачає виконання *перцептивних дій* — спеціалізованої активності, яка забезпечує побудову *перцептивного образу*. Такі дії відбуваються в структурі певної — *внутрішньої* або *зовнішньої діяльності* і є засобами досягнення її *мети* (Величковський [12]; див.: [47]; Гиппенрейтер [20], Запорожець [26; див.: 56]; Леонт'єв [32], Подольський [45; 46]). Однак сприймання може бути й самостійною — *перцептивною діяльністю*, що спонукається предметом (мотивом), даним в органах чуттів. Прикладом є *спостереження* — цілеспрямоване сприймання індивідом якогось об'єкта. Спостерігаючи, він активно розв'язує *задачу на сприймання*: шукаючи, наприклад, фігуру, замасковану в «загадковому малюнку», — обстежує, аналізує, зіставляє, відтворює, тобто активно *діє*.

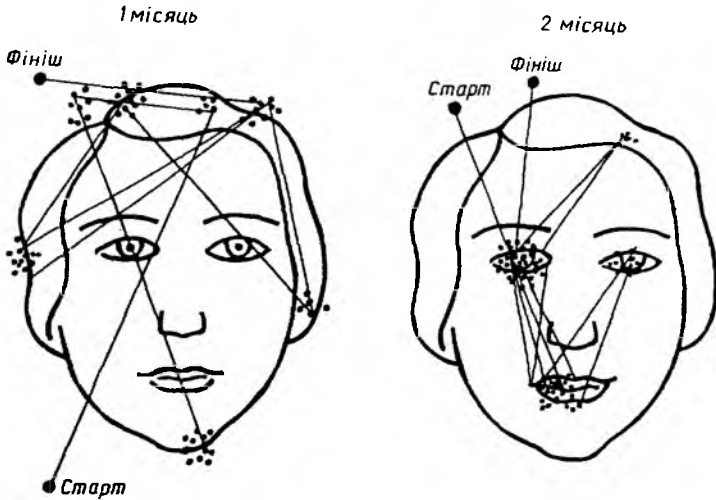
Перцептивні дії постають у формі різноманітних *рухів*: руки, яка обмацує предмет, гортані, що відтворює звук, ока, яке простежує контур предмета, зрештою всього *тіла*. Саме тіло забезпечує безпосередньо-практичний контакт людини зі світом, і без цього неможливе існування *образу* [9]. Без рухів тіла образ взагалі не виникає: людина не бачитиме предмета, стабілізованого відносно сітківки її ока (Бом, див.: [56]; Зінченко, Вергілес [28]). *Відчуття*, які дає рух, створюють *чуттєву тканину образу*, насичують образ чуттєвим змістом. Так забезпечується зв'язок образу з реальністю, хоча це й не завжди позначається на його будові [33]. Певною мірою образ навіть незалежний від відчуттів, і це дає змогу розрізнити у разі зорового сприймання *зорове поле* — потік зорових відчуттів і *видимий світ* — власне сприймання цілісних предметів [19; 56].

У зв'язку з практикою сприймання, перцептивні дії істотно змінюють свою форму і час. Проте це тривалий процес. Лише у віці 16 тижнів немовлята починають тягнутися рукою до об'єкта. 20-тижневі діти вже доторкуються до об'єкта, виконуючи рухи, які визначаються як «кутово-колове ковзне наближення» [14]. До 28 тижнів життя рухи набувають вигляду «колового петлеподібного наближення». Вік 36 тижнів характеризується «злегка коловим плановим наближенням», а вік 52 тижні — «прямим плановим наближенням». Та минує ще багато часу, доки дитина почне обходитися без руки і повноцінно сприйматиме предмет лише за допомогою зору. Відтоді око нібито бере на себе функції руки: обстежує, досліджує. Проте в складних випадках сприймання людина знову звертається до рухів руки: коли бачить новий для себе об'єкт, то прагне доторкнутися до нього, щоб пізнати його властивості.

Розгорнуті в часі і просторі перцептивні дії називаються *сукцесивними* (від лат. *successio* — послідовність, зміна), миттєві — *симультанними* (від лат. *simul* — в той самий час). Відповідно сукцесивним або ж симультанним буває сприймання. Дорослий сприймає предмети і явища переважно симультанно, а коли ці предмети нові або малознайомі —

сукцесивно. Дитина *раннього віку* робить це сукцесивно, виокремлюючи в предметі його найінформативніші ознаки (мал. 12).

Загалом же, під впливом досвіду сприймання, часові і просторові характеристики перцептивних дій змінюються в напрямку до скорочення (*Гіппенрейтер* [20]; *Запорожець, Зінченко*, див.: [47]; *Мітькін* [37]; *Подольський* [45]; *Фейгенберг* [55]; *Ярбус* [62], див.: [56]). На прикладі зорового аналізатора це відбувається шляхом зменшення кількості і тривалості фіксацій зору: у школярів від першого до випускного класу при читанні 100 слів кількість таких фіксацій зменшується в середньому у 3,2 раза, а тривалість — з 0,33 с до 0,23 с. Обсяг розпізнавання в момент фіксації зростає при цьому від 0,42 до 1,33 умовної одиниці.



Мал. 12. Рухи очей дитини під час сприймання обличчя матері (за А. Л. Ярбусом)

Перцептивні дії розрізняють також за функціями. Зокрема, ті з них, які відповідають за пошук об'єкта, установку та коригування позиції аналізатора, є підготовчими, а ті, які забезпечують вимірювання просторових характеристик об'єкта і побудову *перцептивного образу*, — виконавчими. Уточнюючись, змінюючись, скорочуючись, останні дедалі більше підпорядковуються властивостям об'єкта, відтворюють його істотні характеристики, переводять їх у нову систему координат.

Таким є шлях переходу об'єктивних, фізичних характеристик об'єкта в суб'єктивні, психічні. Предмет сприймання зі стану незалежного від суб'єкта існування, переходить у стан самого суб'єкта. Це відбувається за рахунок таких перцептивних дій, як знаходження, розрізнення, ідентифікація і розпізнавання. Фактично це різні *рівні перцептивної діяльності*.

Перші два рівні забезпечують виокремлення предмета серед інших і вимірювання тих його властивостей, що виступають на перший план.

Вони дають початкові характеристики перцептивного образу, які згодом конкретизуються та узагальнюються. При цьому процес знаходження і розрізнення — це порівняння створюваного у такий спосіб перцептивного образу з *еталонним* (фр. *étaler* — виставляти, показувати), тобто досвідом сприймання, який зберігається у *пам'яті* індивіда.

Ідентифікація (від лат. *identicus* — тотожний) — звіряння еталонного образу з образом, що будується, та включення останнього в систему значень, якими володіє індивід. За звичайних умов цей процес відбувається *симультанно*, а якщо з'являється перешкода, то *сукцесивно* — шляхом висування та перевірки *гіпотез* стосовно предмета сприймання. Людина за цих умов начебто губиться: їй потрібно пояснити собі, з яким предметом вона має справу, відповісти на питання: що це? для чого? Така обставина підкреслює суспільно-історичну зумовленість сприймання — індивід має справу з предметами, позначеними діяльністю попередніх поколінь. Тому, коли він не знає, що це за предмети, то шукає значення, які відповідають їм, завдяки цьому вони й усвідомлюються; усвідомленим є й перцептивний образ індивіда. Процес такого усвідомлення пов'язаний з наступним рівнем перцептивної діяльності.

Розпізнавання — усвідомлення предмета сприймання шляхом позначення. Фактично, йдеться про сукцесивний або ж симультанний аналіз значень. Адже розпізнавання спирається на цілісні, інформативні, а не поодинокі елементи предмета сприймання [58, див.: 47]. На цьому наголошує і *когнітивна психологія*, для якої побудова перцептивного образу є звірянням предмета сприймання з образами пам'яті та висновком про ступінь їх відповідності [8; див.: 56; 23; 24; 40; 53]. За її даними, про це свідчить зміна часу сприймання залежно від змісту стимулів. Коли досліджувані натисканням на кнопку секундоміра реагували на появу слів, серед яких траплялися й нецензурні, то на сприймання останніх витрачалося майже вдвічі більше часу, ніж на сприймання слів нейтрального змісту. Після продовження експерименту ця різниця зменшилася, а коли досліджуваних заздалегідь попереджали про характер слів, то на нецензурні вони реагували навіть швидше, ніж на нейтральні.

Як і в попередніх випадках, перцептивні дії цього рівня також відбуваються за рахунок *рухів*. Навіть у *симультанному розпізнаванні* мають місце мікрорухи в мікроінтервали часу: стабілізація зображення щодо сітківки ока супроводжується зміною чутливості її окремих ділянок (Зінченко, див.: [47]).

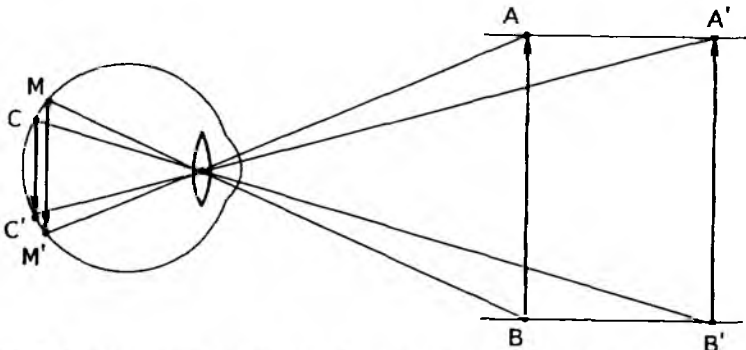
Отже, *сприймання* — активний процес побудови *перцептивного образу* за допомогою *перцептивних дій*. Можна сказати, що сприймання — *живий зв'язок* людини зі світом. Цей висновок підтверджують і випадки сприймання після хірургічного видалення вродженої катаракти. Хворий, розплющивши очі, не бачить оточення таким, яким його бачать люди з нормальним зором, проте немає й хаосу відчуттів, оскільки він одразу починає розрізняти фігури на якомусь тлі (Зенден, див.: [56]). Він спроможний фіксувати зір на предметі, розглядати його, стежити очима за його пере-

міщенням. Тобто *функціональна система*, що обслуговує зорове сприймання, працює, хоч і недосконало. Так, хворий у змозі *розрізняти* предмети, розміщені в полі його сприймання, але не може ні *ідентифікувати*, ні *розпізнати* їх (хоч упізнає на дотик). Не може він визначити і відстань до предмета, тому тягнеться до нього рукою, незважаючи на те, що той розташований за кілька метрів. Мине час, перш ніж світ, що оточує цю людину, набуде свого реального вигляду. І це час набуття людиною досвіду *життя у світі*.

Виразними щодо цього є і результати експериментів з псевдоскопом — оптичним приладом, який спотворює рельєф предмета (близько розміщені точки здаються далекими, а далекі — близькими). Знайомий предмет спершу сприймається досліджуванним без спотворень, а потім починає на очах «вивертатися», що породжує нове *значення* (*Компанейський*, див.: [56]). Так, рука з накладеними на неї джгутами видається жолобом з глибокими борознами, вистеленими людською шкірою. Та коли досліджуваний бачить поруч голову людини і її гіпсовий зліпок, то лише останній сприймається як увігнута маска. Якщо миска з рідиною сприймається як желе на перевернутій мисці, то достатньо сколихнути рідину, щоб у досліджуваного виник адекватний образ.

Подібна картина спостерігається у досліджуваних, які тривалий час користувалися замість окулярів лінзами, що перевертали зображення щодо центра сітківки на 180° (*Стреттон*, див.: [56]; *Логвиненко* [33]; *Логвиненко*, *Столін* [47]; *Рок* [48]). Спочатку в них виникало яскраве враження перевернутості навколишніх предметів, але на шостий-сьомий день починало повертатися правильне бачення світу. Щоправда, для цього досліджувані мали переміщуватись у просторі, тобто *рухатись*.

У всіх цих випадках *сприймання* є сукупністю активних перцептивних дій, що відтворюють реальну будову об'єктів навіть усупереч зоровій стимуляції. Отже, бачить не око (а слухає, відповідно, не вухо і т. п.), а індивід за допомогою аналізаторів, серед яких провідну роль відіграє руховий. Тому і свічку (поширений приклад з курсу оптики, див. мал. 13)



Мал. 13. Зображення відрізків однакової довжини на сітківці ока людини

він бачить не перевернутою, не зменшеною, і не на сітківці свого ока (хоча мало б бути саме так, якби сприймання підпорядковувалося фізичним, а не психологічним закономірностям).

Звичайно, сприймання ґрунтується на роботі мозку. Це складно організована взаємодія різних *фізіологічних механізмів*, що обслуговують перцептивну діяльність [35; 36]. Зорове сприймання, наприклад, починається з моменту, коли збудження, що виникає на сітківці ока, досягає первинної (проекційної) зони зорової ділянки *кори*. Але вже *неврони* сітківки виконують спеціалізовані функції. Коли групу кошенят до двомісячного віку позбавляли можливості бачити більшу частину оточення і своє тіло, то вони так і не змогли навчитись орієнтуватися в навколишньому середовищі. В іншій групі, яка мала можливість бачити те, що їх оточувало лише з одного боку, така орієнтація згодом відновилася [48]. Вочевидь відповідні неврони сітківки належать до різних структур *функціональної системи зору*.

Ще більш спеціалізованими є неврони первинної зони. Тут кожен реагує тільки на чітко визначену властивість подразника (одні збуджуються лише плавними, інші — лише гострими лініями, одні — рухом справа наліво, інші — зліва направо). Потім підключаються вторинні зони цієї ділянки, де раніше виокремлені ознаки об'єднуються, кодуються та у вигляді команд передаються еферентними нервами окорухової системи. Ці зони перебувають під контролем нижньотім'яних і лобових часток *мозку*. Перші, приймаючи інформацію від кіркових апаратів вестибулярного і шкірно-рухового аналізатора, зумовлюють просторову будову образу: його тривимірність. Від других залежить пошук істотних елементів зорової інформації, їх зіставлення, висування і перевірка гіпотез про предмет сприймання.

Особливу роль у зоровому сприйманні відіграє *функціональна асиметрія* в роботі мозку [7; 25; 35; 41; 54]. Так, при ураженні тим'яно-потиличних відділів домінантної півкулі хворий починає ставитися до літер як до малюнків: нечітко сприймає їх просторове розміщення, не розуміє *значень*. Очевидно, ця півкуля відповідає за *ідентифікацію та розпізнавання*. Субдомінантна півкуля обробляє наочну, немовну інформацію: хворий з відповідними ушкодженнями не розпізнає навіть добре знайомих об'єктів. Крім того, дослідження функцій бінокулярного зору показало, що праве око (субдомінантна півкуля) бере участь у побудові образу, а ліве (домінантна) — у його відтворенні.

Не менш складними є фізіологічні механізми виникнення перцептивних образів іншої модальності (*Девіс*, див.: [59]). Але, як у випадку зорового сприймання, їхній аналіз не дає змоги з'ясувати природу образу. Він лише показує, що ці механізми обслуговують *перцептивні дії*, тоді як останні завжди відбуваються на основі спільної роботи різних систем мозку, комплексу *аналізаторів*. Якийсь із них може відігравати провідну роль, однак не визначатиме *властивостей сприймання*.

Загалом перцептивний образ людини не має модальності, оскільки не існує поза *значеннями*, які є амодальними, надчуттєвими [32; 33; 44; 52].

11.2. ВЛАСТИВОСТІ СПРИЙМАННЯ

Властивостями сприймання є: предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість.

Предметність — властивість перцептивного образу, яка полягає у його здатності перебувати за межами аналізатора, в об'єктивній системі координат. Це добре видно на прикладі зору: світловий вплив предмета на око сприймається як предмет, а не як його зображення на сітківці (див. мал. 13). До того ж, між зображенням на сітківці і образом немає прямої відповідності. По-перше зображення двовимірне, а образ тривимірний; по-друге, стимуляція сітківки змінюється залежно від розміщення, освітленості, віддаленості предмета, тим часом як його образ є відносно стабільним; по-третє, одне й те саме зображення може породжувати невеликий предмет з близької відстані і великий — з далекої, хоча зорові образи у цьому разі будуть різними.

Саме предметність щоразу відновлювалася в експериментах, описаних вище. Загалом це фундаментальна властивість *чуттєвого образу*, яка на рівні *відчуттів* має вигляд *психофізіологічного парадоксу*.

Таким чином, продукт чуттєвого відображення завжди збігається у просторі з його предметом. Однак це не означає, що вони ідентичні. Образ завжди є суб'єктивним *відображенням* предмета об'єктивного, тобто такого, що існує незалежно від індивіда, світу. Його відповідність предмету досягається за рахунок *перцептивних дій*, які знаходять предмет там, де він справді існує — у реальному просторі і часі (*Леонтьєв* [32, див.: 16; 47]; *Запорожець*, *Зінченко*, див.: [47]; *Лурія* [35; 36]). Відтак, критерієм адекватності образу є *діяльність*, у межах якої функціонують перцептивні дії і яка позначає і перевіряє результати чуттєвого пізнання.

Цілісність — властивість перцептивного образу відобразити предмет у сукупності притаманних йому рис. Це те, що передусім відрізняє *сприймання* від *відчуттів*.

Гештальтпсихологія показала, що сприйманню цілісного предмета передує сприймання його частин (*Коффка*, *Осгуд*, див.: [56]). Вже маленькі діти сприймають предмет в цілому: спочатку його загальні риси, а потім окремі елементи. Цілісність образу зберігається й тоді, коли об'єкт подається схематично (наприклад, як на мал. 14). Принагідно зауважимо, що комп'ютер у такому разі його не «розпізнає». Вочевидь, *еталонні образи* у людини і технічного пристрою — якісно різні рідні явища.

Гештальтпсихологи визначали цілісність образу як властивість, незалежну від досвіду людини. Проте дослідження засвідчили, що ця властивість формується в процесі *дій*, що відтворюють предмети такими, якими вони є, тобто цілісно, в сукупності їхніх ознак [14; 26; 44; див. 60].

Структурність — властивість перцептивного образу відобразити будову предмета сприймання. Це, власне, й дає змогу розрізняти образи, близькі за змістом. У *пам'яті*, наприклад, зберігаються сліди великої кількості раніше почутих мелодій, однак завдяки різній будові їх розрізняють і



Мал. 14. Ілюстрація цілості сприймання



Мал. 15. Явище фігури і тла

розпізнають під час повторного прослуховування. І що простішою є будова, то швидше відбуваються *ідентифікація та розпізнавання*: народні і класичні мелодії щодо цього вимагають менше часу, ніж джазові композиції.

Гештальтпсихологами встановлено залежність структурності від того, що в образі предмета є центральною частиною — фігурою, а що периферійною — тлом. Коли якась частина структури сприймається як фігура, то тло немовбито відступає на задній план. На мал. 15 показано, як змінюється перцептивний образ однієї й тієї структури залежно від того, що є фігурою: ваза чи профілі облич.

З'ясовано також, що тло завжди менш структуроване, ніж фігура, а фігура має завершені лінії, які в образі з'єднуються навіть тоді, коли насправді їх немає (*Кохфка*, див.: [55]). Цікаво, що вже *немовля* виявляє здатність розрізняти фігуру і тло [48].

Константність (від лат. *constans* — постійний) — властивість, яка полягає у відносній незалежності перцептивного, головним чином зорового, образу від умов, у яких перебуває предмет сприймання. Наприклад, зміна дистанції між спостерігачем та предметом нерідко помітно не позначається на образі, хоч його зображення на сітківці ока буде різним. Тому й разюча відмінність розмірів двох людей на фотографії (мал. 16, б) не видається дивною за реальних обставин сприймання (мал. 16, а).

Та й форма предмета сприймання залишається начебто такою самою при зміні кута зору. Прямокутний аркуш паперу для того, хто сприймає, буде таким самим, незалежно від відстані до нього, рівня освітленості, кута зору. Втім це, швидше, відносні, ніж абсолютні відомості: збільшення віддаленості все таки супроводжується зменшенням міри константності (*Рок* [48]; *Шеварьов*, див.: [29; 47]).

Ця, як і інші властивості сприймання, також формується в ході перцептивної діяльності, котра під час багаторазового сприймання одних і тих



Мал. 16. Ілюстрація явища константності: нормальні і порушені умови сприймання

самих предметів виділяє постійні, інваріантні структури. Вони зберігаються в пам'яті у вигляді *еталонного образу*, який, будучи наявним у будь-якому акті сприймання, коригує його результати у бік стабільності. Через це ігноруються мінливі фізичні умови сприймання, а предмети та явища сприймаються в сукупності їх стійких рис. Проте це не означає, що умови сприймання не позначаються на особливостях перцептивного образу. Коли такі умови стабільні, вони відповідним чином відбиваються на константності. Про це свідчить, зокрема, живопис: художники-європейці і художники-африканці чи східноазіати зображають предмети і простір між ними по-різному. Водночас африканська чи японська дитина, яка народилась і виросла в Європі, бачить простір таким, яким його бачать європейці [48].

Осмисленість — властивість перцептивного образу відбивати певне значення, отже, бути *усвідомленим*. Вона характеризує сприймання індивіда як акт *категоризації* — співвіднесення образу предмета з певним класом еталонних образів, причому образів, що несуть у собі досвід людської діяльності. Отже, *сприймання* невіддільне від значень, що входять до складу перцептивного образу як притаманна йому характеристика (*Леонт'єв* [15; 47]; *Скороходова* [51], *Смирнов* [52]). Ця властивість дає змогу зрозуміти сприймання як процес, витоки якого приховані в історії людства.

Поряд зі значеннями — засобами осмислення — перцептивний образ має певний *особистісний смисл*, який характеризує ставлення індивіда до предмета сприймання. Про це свідчить явище *аперцепції* (від лат. ad — до, perceptio — сприймання) — властивість перцептивного образу нести в собі досвід та *індивідуальність* суб'єкта сприймання. Випадком аперцепції можна вважати й ефекти *психології спілкування*. Аперцептивним,



Мал. 17. Дружина чи теща?

по суті, є будь-який образ, але на перший план це явище виступає у вигляді очевидних «внесків» суб'єкта в нього. Особливо помітні вони за наявності перешкод. Суб'єкт за таких умов не стільки осмислює предмет, скільки «домислює» його, вкладаючи в нього зміст, що йде від нього самого. Розглядаючи, наприклад, чорнильні плями, люди майже завжди розпізнають в їх образах хмари, озера, тварин, людські обличчя тощо. При цьому одні зосереджують увагу на контурах, інші — на дрібних деталях, ігноруючи загальну конфігурацію плями. Практика психологічної діагностики показала, що реакції на такі невизначені стимули вельми надійно характеризують і розрізняють людей. Ця закономірність стала

підґрунтям для побудови різноманітних *проективних тестів*, за допомогою яких психолог визначає індивідуально-психологічні особливості досліджуваних.

Аперцепція нерідко спричиняється дією *настановлення*. Так, якщо досліджуваний тривалий час обмацуватиме лівою рукою велику кулю, а правою — маленьку, а потім обома руками — однакові кулі, то куля, яка у нього в правій руці, здаватиметься йому більшою, ніж та, що в лівій (*Бжалава* [5]; *Натадзе*, див.: [29]; *Надірашвілі* [39]). Йдеться, очевидно, про *операційне настановлення*. Дією *цільового настановлення* пояснюється й виокремлення фігури з фону: під час пред'явлення досліджуваним двозначних малюнків (напр., мал. 17) як фігура сприйматиметься та, на яку сформовано готовність (*Лінер*, див.: [56], *Рок* [48]).

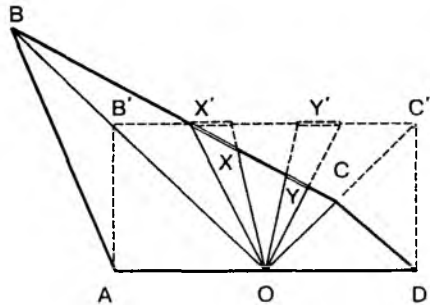
Аперцепція — невід'ємна властивість сприймання і тому не може розглядатись як чинник, що знижує рівень адекватності перцептивного образу. Натомість нерідко саме завдяки цій властивості він відповідає об'єктові при зміні умов сприймання. Псевдоскопічного ефекту, наприклад, не буває під час сприймання добре відомого предмета (*Компанейський*, див.: [56]; *Леонтьєв* [32; див.: 47]). Досліджуваний не помічає нічого незвичайного, коли дивиться на добре знайому йому людину, яка перебуває у так званій кімнаті *Еймса* (мал. 18, а, б), що спотворює розміри (*Вудвортс*, див.: [56]).

Якщо аперцепція привносить у перцептивний образ характерні зміни, то *ілюзії* (лат. *illusio* — обманювати) *сприймання*, фактично, спотворюють

його. Йдеться про помилкове відображення предметів, спричинене здебільшого особливостями їх будови або навколишнім середовищем (мал. 19).

Про це ж свідчить і відома ілюзія місяця. Хоч би в якій точці небосхилу був у певний час місяць, величина його зображення на сітківці залишається незмінною. Та коли він сягає зеніту, то здається меншим, ніж коли перебуває над горизонтом. Здається також, що відстань від спостерігача до місяця є меншою тоді, коли він опиняється біля горизонту. Але якщо його розглядати крізь отвір у картоні, ілюзія зникає: місяць має такий самий вигляд, як і тоді, коли він у зеніті [48].

Впливає на виникнення ілюзій і попередній досвід індивіда. З'ясувалося, що ілюзія, при якій з двох Т-подібних однакового розміру ліній вертикальна видається довшою, ніж горизонтальна, не спостерігається в

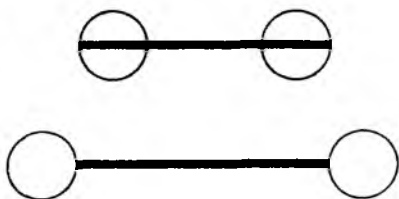


Мал. 18. Схема «кімнати Еймса»¹ та вигляд людей, які у ній перебувають



¹Пунктирна лінія $AB'C'D$ позначає нормальну прямокутну кімнату, яка дає ту саму проєкцію на сітківці, що й спотворена кімната $ABCD$. «Кімната Еймса» побудована шляхом продовження основних ліній погляду, які спрямовані до вікон X', Y' та кутів B', C' нормальної кімнати, на певну довжину. Висота вертикальних ліній задньої стіни «кімнати Еймса» пропорційна зміненим відстаням до них. Унаслідок цього розміри предметів у ній спотворюються.

осіб, які постійно живуть у круглих будівлях. Крім того встановлено, що ілюзорного сприймання часто не виникає у малоосвічених людей [34]. Про те, що ілюзії зникають мірою *психічного розвитку* дитини, свідчить *ефект Піаже* [44; див.: 60].



Мал. 19. Ілюзія зорового сприймання

Є низка теорій, які прагнуть пояснити природу ілюзій сприймання [3; 48; 55]. Одні розглядають ілюзії як результат взаємодії елементів перцептивного образу, інші пов'язують їх із рухами очей, треті — з нервовими процесами, що відбуваються у периферичній або центральній частинах аналізатора. Проте далеко не всі ілюзії дістали задовільне пояснення.

Таким чином, *сприймання* — активне відтворення довколишнього в його істотних і стійких рисах, що не зводиться до механізмів функціонування того чи того *аналізатора*. Ця обставина не дає можливості класифікувати сприймання стосовно роботи провідного аналізатора, як це було у випадку *відчуттів*.

Сприймання класифікується за особливостями предмета чуттєвого відображення. На цій підставі виокремлюється сприймання простору, часу і руху.

11.3. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ СПРИЙМАННЯ

Сприймання простору — відображення взаємного розміщення предметів, включаючи їх форму, віддаленість, розмір і напрямок, в якому вони розташовані.

Цей вид сприймання ґрунтується на спільній роботі всіх аналізаторів, особливо рухового, зорового і вестибулярного [1; 31; 49]. Наприклад, за рахунок м'язових рухів предмет виділяють в навколишньому середовищі, встановлюють його властивості. Бінокулярний зір і відчуття м'язових зусиль від рухів ока забезпечують сприймання предмета у трьох вимірах. Вестибулярний аналізатор сигналізує про зміни положення тіла в просторі і визначає точку відліку, порівняно з якою цей предмет оцінюється. Ці аналізатори функціонують у структурі *перцептивних дій*, завдяки яким забезпечується сприймання всіх складників простору.

Сприймання форми здійснюється внаслідок перцептивних дій, які виявляють інформативні ознаки предмета сприймання, насамперед його контур і організацію елементів. *Гештальтпсихологія* дослідила принципи такої організації і встановила, що вони можуть спричинити *ілюзії сприймання*. Це принципи «гарного продовження» (відтинки ліній, які є продовженням одна одної, сприймаються як одна форма), близькості (розміщені поруч елементи сприймаються як частини цілого), схожості (ділянки, зафарбовані схожими кольорами, об'єднуються в одне ціле), замкненості (елементи, що утворюють замкнене ціле, сприймаються як такі, що мають певну форму), «фігури і тла» (вибір предмета сприймання залежить від особливостей його оточення, розмірів і міри симетричності побудови, ступеня контрастності кольорів), орієнтації (вертикальної чи горизонтальної) (*Кюффа*, *Осгуд*, див.: [56]; *Рок* [48]; *Франсе*, див.: [60]). Дія цих принципів поширюється не лише на зорове, а й на слухове та дотикове сприймання форми.

Сприймання віддаленості в глибину також передбачає дії, які забезпечують тривимірність перцептивного образу. Тут має місце низка ефектів, які виразно характеризують природу сприймання.

Це ефект величини предмета (людина навчається встановлювати зв'язок між величиною зображення на сітківці і відстанню до нього), перекриття (предмет, що частково приховує інший, здається розміщеним попереду нього), перспективи (паралельно розміщені і віддалені предмети видаються розміщеними ближче один до одного, ніж розташовані близько), тіні (більш освітлений із двох предметів, розташованих на однаковій відстані, сприймається як ближчий порівняно із затіненим), руху (при однаковій швидкості руху двох предметів здається, що більш віддалений рухається повільніше) (*Вудвортс*, див.: [56]; *Вюрцелло*, див.: [60]; *Гре-хем*, див.: [59]; *Логвиненко* [33]; *Рок* [48]). Такого ж роду ефектом є *руховий паралакс* (від гр. *παράλλαξις* — відхилення) — зміна положення предмета, спричинена зміною положення спостерігача: всі далекі предмети начебто рухаються за спостерігачем, а ближчі — йому назустріч. При цьому що ближче предмет, то більшою здається швидкість його відносного зустрічного руху, а чим далі, то більша швидкість супровідного руху.

Дослідження показали наявність паралакса руху навіть у *немовлят* і дитинчат мавп [48]. Отже, перцептивні дії спираються на вроджену систему координат. Про існування такої системи свідчить експеримент, за умовами якого дитину садовили на непрозоре місце серед великого скляного листа. З одного боку відкривалася «глибина», а з іншого — матова поверхня. З'ясувалося, що діти, які вміють повзати, а також дитинчата багатьох тварин демонструють неприязнь до «глибини» й рухаються у протилежному напрямку (мал. 20). Для того, щоб визначити, чи дійсно литина *раннього віку* сприймає глибину, в неї вимірювали частоту серцевих скорочень, яка зростала у відповідь на спроби наблизити дитину до «глибини». Так реагували навіть діти, яким було всього шість тижнів.



Мал. 20. Реакція дитини раннього віку на глибину

Вроджена система координат виявляє себе й за інших видів сприймання.

Сприймання розміру залежить від сприймання віддаленості, яку описує закон зорового кута (*Вюрпілло*, див.: [60]; *Логвиненко* [33]; *Рок* [48]). За законом, кут, утворюваний на сітківці ока променями, що йдуть від крайніх точок предмета, буде тим більшим, чим ближче розміщений предмет. Іншими словами, розмір предмета, що сприймається, змінюється прямо пропорційно розмірові його зображення на сітківці. Проте під дію цього закону не підпадає явище *константності сприймання* розміру, яке виникає в результаті зіставлення інформації про зоровий кут та про віддаленість предмета від спостерігача. Тим часом, це явище нерідко зумовлює невідповідність зображення предмета на сітківці його реальній величині (права рука, яку піднято до очей, і ліва, витягнута уперед, сприймаються як однакові). Константність сприймання розміру підпорядковується *законові Еммерта*, за яким між величиною *послідовного образу* і віддаленістю проєкційного екрана, на якому він відбивається, є прямо пропорційна залежність. Вивчення *немовлят* і дітей тварин показало, що появи цієї константності передують досвід сприймання, причому досвід, отриманий в умовах, коли організм або ж предмет перебувають у русі [48].

Сприймання напрямку — відображення розміщення предметів, які перебувають один щодо одного і до спостерігача у певних відношеннях. Під час слухового сприймання напрямок задається джерелом звуку, що слугує сигналом повороту голови на певний кут, а також площинами, які проходять через голову. Так, звук, що йде зверху або знизу, локалізується стосовно горизонтальної площини; той, що надходить спереду або ззаду — фронтальної площини; справа або зліва — медіанної. Найточніше напрямок, з якого іде звук, оцінюється, коли джерело розташоване спра-

ва або зліва від медіанної площини. В основі цієї закономірності — явище *бінаурального* (від лат. *binī* — пара, два, *auris* — вухо) *паралаксу* — зміни характеристик образу звукової хвилі залежно від того, якого вуха вона досягає раніше (*Вюрцилло*, див.: [60]).

Під час зорового сприймання напрямку істотне значення має взаємне розміщення предметів відображення на сітківці ока. Тут є своя система координат. Положення предмета задається в ній вектором, що виходить з точки між очима. Центр, щодо якого визначається місце предмета, розташовується на вертикальній осі повертання голови, в одній горизонтальній площині з центрами очей. Це, очевидно, робота відповідної вродженої і стереотипно діючої *функціональної системи*. Принаймні, курча, яке щойно вилупилося, відразу ж починає клювати пшоно з високою точністю; застосування маски з призмами, що зміщують реальний напрямок предмета, призводить при клюванні до постійних помилок [48]. Аналогічні досліди з людьми показали, що завдяки рухам очей вони навчаються враховувати нові співвідношення між зображенням на сітківці і предметом.

Сприймання часу — відображення тривалості і послідовності явищ дійсності. Особливістю цього виду сприймання є відсутність конкретного фізичного подразника та відповідного аналізатора. Вважається, що механізми такого сприймання приховані у спільному функціонуванні різних аналізаторних систем, провідну роль серед яких відіграють рухова і слухова [49; 61]. Особливе значення має у цьому випадку послідовність, ритмічність дії стимулів (*Вудроу*, див.: [59]). Зокрема, штучне гальмування рухів людини під час сприймання нею звукових ритмів зумовлює стійкі помилки при їх відтворенні. У середовищі, де немає звукових подразників, оцінка часу спотворюється.

Цей вид сприймання поділяється на сприймання послідовності, сприймання тривалості і орієнтування в часі.

Сприймання послідовності ґрунтується на нерівномірності, ритмічності і взаємозв'язку подій довколишнього світу. Тому людині неважко сприйняти і відтворити ряд з чотирьох-п'яти звуків, дотримуючись порядку інтервалів, але практично неможливо зробити це у зворотному порядку. На точність сприймання послідовності впливають різні чинники, особливе значення серед яких мають *пам'ять* і *увага*. Стимул, що очікується, вирізняється з-поміж інших з порушенням послідовності їх появи (*Фресс*, див.: [60]).

Сприймання тривалості, як і сприймання послідовності, залежить від організації стимулів, що чергуються. При цьому важче порівнювати тривалість інтервалів, позначених подразниками різної якості (звук — світло — звук), ніж інтервалів, позначених однорідними подразниками (звук — звук — звук або світло — світло — світло) (*Фресс*, див.: [60]). Речення зв'язного тексту видається коротшим, ніж такого ж розміру набір безглузких поєднань літер. Виявлена й тенденція переоцінювати відрізки часу менші однієї секунди і недооцінювати більші. Відомо також, що час, заповнений якимись подіями, сприймається, як правило, з помилкою у

бік збільшення, а незаповнений — у бік зменшення. Зменшує оцінку тривалості часу дія алкоголю, гашишу, прискорює — кофеїну, закису азоту (*Креч* та ін., див.: [56]).

Орієнтування в часі має місце при великих інтервалах між подіями, які вимірюються днями, тижнями, роками. Це складна форма сприймання часу, що спирається на систему координат з точками відліку: «теперішнє», «минуле», «майбутнє». Важливими елементами цієї системи є зміна дня і ночі, пори року, історичні і пам'ятні події. На *рівні особистості* — це *психологічний час*, що відбиває особливості *життєвого шляху особистості* [21]. Значущі події, які трапляються на цьому шляху, надають орієнтуванню в часі виразного суб'єктивного відтінку.

Система орієнтування в часі складається здебільшого на сьомий рік життя дитини (*Креч* та ін., див.: [56]). Експерименти свідчать, що один і той самий проміжок часу у десятирічної дитини може «пройти» у п'ятеро швидше, ніж у шістдесятилітнього дорослого. В одній і тій самій людині орієнтування в часі залежить від її стану: під час *фрустрації* час плине повільніше, у стані *афекту* він взагалі порушується. Впродовж життя психологічний час змінює свої характеристики та ніби рухається з різною швидкістю і по колу: повільніше в перші і останні вікові періоди життя, швидко — в середні.

Сприймання руху — відображення зміни положення предметів в просторі і часі. Головну роль тут відіграють зоровий і руховий аналізатори. При фіксованому погляді рух відображається за рахунок зміни положення зображення предмета на сітківці; при нефіксованому — внаслідок функціонування окорухової системи. В останньому випадку має значення оточення, серед якого перебуває рухомий предмет: від цього залежить, правильно чи неправильно оцінюється швидкість руху (*Мішотт*, див.: [56]).

Погляд на нерухомі об'єкти нерідко породжує *ілюзії руху*. Вони мають вигляд індукованого, стробоскопічного і автокінетичного руху.

Індукований (від лат. *inductor* — збудник) *рух* виникає під час сприймання непорушного предмета. Наприклад, місяць, що ховається за хмари, часто здається таким, що рухається. В цьому та подібних випадках «рухається» той предмет, який є фігурою щодо тла, створюваного іншим, рухомих, предметом. *Стробоскопічний* (від гр. *στρόβος* — кружляння і *σκόπεω* — розглядаю, спостерігаю) *рух* виникає при швидкій зміні нерухомих картин, як наприклад у кіно. Подібна ілюзія, названа *фі-феноменом*, виявляється при послідовних спалахах джерел світла, розміщених один за одним. Це явище пояснюється невронною взаємодією слідів подразників, що чергуються, а також судженням індивіда про наявність *руху* [48]. *Автокінетичний* (від гр. *αὐτός* — сам, *κίνημα* — рух) *рух* має місце при фіксованому погляді на точку, що світиться в темряві. Людині видається, ніби вона рухається: вбік, уперед або вниз. Напевно, це зумовлюється наявністю мимовільних мікро-рухів, властивих оку (*Креч* та ін., див.: [56]; *Рок* [48]).

Таким чином, *сприймання* здійснюється опосередкованістю складно організованих процесів, що змінюють свої характеристики залежно від

особливостей предмета відображення і мають вигляд *перцептивних дій*. Останні виконуються, спираючись на систему вроджених і набутих індивідом координат, що дає змогу людині правильно орієнтуватися в просторі і часі та адекватно відображати рух даного в органах чуття об'єктивного світу.

Сприймання невіддільне від *пам'яті* — важливого складника *пізнавальної функції психіки* (тема 12).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Природа сприймання людини.
[1, 23–32; 10, 114–130; 17, 363–381; 26, 112–153; 32, 251–261; 47, 36–50; 49, 265–274; 52, 128–134]
2. Сприймання і відчуття.
[11, 3–73; 17, 363–381; 19; 26, 52–65; 49, 265–274; 56, 114–127, 152–165]
3. Сприймання як дія.
[14, 298–300; 20, 224–229; 26, 112–153; 32, 126–135; 33, 47–89; 36, 77–82; 45, 17–42; 47, 45–49, 50–79; 48, кн. 1, 203–212; 50, 229–244; 56, 172–181, 197–215; 60, 32–51]
4. Фізичні і психологічні ефекти сприймання.
[19, 99–104; 36, 62–73; 40, 36–39; 47, 221–224, 247–258; 48, кн. 2, 255–265; 56, 302–343; 57, 189–194; 60, 172–180]
5. Предметність сприймання.
[17, 364–381; 26, 119–153; 32, 251–261; 36, 43–51; 37, 141–173; 43, 193–197; 47, 32–49, 57–79, 273–274; 48, кн. 2, 255–265; 52, 128–134; 56, 205–215; 57, 184–194; 60, 221–223]
6. Цілісність сприймання.
[18, 5–32; 28, 25–28, 68–79; 30, 98–138; 56, 96–127]
7. Константність сприймання.
[14, 249–266; 17, 368–372; 47, 80–84, 277–298; 48, кн. 1, 30–49, 89–92, 207–212, 244–250, кн. 2, 201–212, 228–229, 256–259; 49, 274–276; 56, 333–334; 60, 57–62]
8. Проблема осмисленості сприймання.
[8, 13–60, 81–111; 14, 95–96; 32, 175–180; 40, 64–67, 90–96; 42, 63–89; 47, 36–49; 49, 276–280; 50, 245–262; 56, 134–150; 57, 189–194]
9. Явище аперцепції та ілюзії сприймання.
[3, 9–110; 17, 372–374; 35, 77–88; 47, 80–84; 49, 268–274, 281–282]
10. Психологічні механізми сприймання простору.
[6; 31, 23–47; 43, 80–100; 47, 246–274; 48, кн. 1, 98–174; 49, 282–291; 56, 302–343; 59, 447–484; 60, 136–230]
11. Психологічні механізми сприймання часу.
[43, 80–100; 49, 293–299; 56, 371–385; 59, 859–874; 60, 88–135; 61, 210–238, 261–276]
12. Механізми сприймання руху.
[48, кн. 1, 203–266; 49, 291–293; 56, 371–390; 60, 70–81]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 23–32, 249–299.
2. *Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А.* Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М.: Просвещение, 1968. — 334 с.
3. *Артамонов И. Д.* Иллюзии зрения. — 3-е изд., перераб. — М.: Наука, 1969. — С. 9–110.
4. *Барабанщиков В. А.* Околomotorные структуры восприятия. — М.: Ин-т психологии РАН, 1997. — 138 с.

5. *Бжалава И. Т.* Восприятие и установка. — Тбилиси: Мечниереба, 1965. — С. 5—17, 132—149.
6. *Блауэрт Й.* Пространственный слух: Пер. с нем. — М.: Энергия, 1979. — 217 с.
7. *Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Функциональные асимметрии человека. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1988. — 240 с.
8. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 13—130.
9. *Василко Ф. Е.* Структура образа // Вопр. психологии. — 1993. — № 5. — С. 5—19.
10. *Веккер Л. М.* Восприятие и основы его моделирования. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964. — С. 114—130, 145—168.
11. *Веккер Л. М.* Психические процессы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — Т. 1. — С. 3—124, 175—278.
12. *Величковский Б. М.* Психология восприятия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 80 с.
13. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 44—65, 114—150.
14. *Венгер Л. А.* Восприятие и обучение (дошкольный возраст). — М.: Просвещение, 1969. — 363 с.
15. *Восприятие.* Механизмы и модели: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ю. Алексеенко. — М.: Мир, 1974. — С. 226—240.
16. *Восприятие и деятельность* / Под ред. А. Н. Леонтьева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 240 с.
17. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 363—381.
18. *Ганзен А. А.* Восприятие целостных объектов. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — 151 с.
19. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1988. — 464 с.
20. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Движения человеческого глаза. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — С. 69—239.
21. *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. — К.: Наук. думка, 1984. — 207 с.
22. *Грановская Р. М.* Восприятие и модели памяти. — Л.: Наука, 1974. — С. 12—32.
23. *Грегори Р. Л.* Глаз и мозг: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1970. — С. 11—17, 206—249.
24. *Грегори Р. Л.* Разумный глаз: Пер. с англ. — М.: Мир, 1972. — 310 с.
25. *Демидов В. Е.* Как мы видим то, что видим. — 2-е изд., доп. — М.: Знание, 1987. — 237 с.
26. *Запорожец А. В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, — 1986. — Т. 1. — С. 36—153.
27. *Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Восприятие и действие. — М.: Просвещение, 1967. — 321 с.
28. *Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю.* Формирование зрительного образа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — С. 25—28, 43—56, 68—79.
29. *Зрительные восприятия* / Под ред. П. А. Шеварьова. — М.: Просвещение, 1964. — Вып. 1. — С. 3—14.
30. *Ивашина Г. Г.* Восприятие предмета и его изображений. — Л., 1974. — С. 98—138.
31. *Кликс Ф.* Проблемы психофизики восприятия пространства: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1965. — С. 23—47.
32. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 43—49, 112—136, 251—261.
33. *Логвиненко А. Д.* Зрительное восприятие пространства. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 223 с.
34. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. — М.: Наука, 1974. — 171 с.
35. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 231—243.
36. *Лурия А. Р.* Ощущение и восприятие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 43—112.
37. *Митькин А. А.* Системная организация зрительных функций. — М.: Наука, 1988. — 200 с.
38. *Моторные компоненты зрения* / Под ред. Б. Ф. Ломова, Н. Ю. Вергилес. — М.: Наука, 1975. — С. 191—211.

39. *Надирашвили Ш. А.* Психологическая природа восприятия. — Тбилиси: Мецниереба, 1976. — С. 5—82, 192—255.
40. *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
41. *Невская А. А., Леушина Л. И.* Асимметрия полушарий головного мозга и опознание зрительных образов. — Л.: Наука, 1990. — 152 с.
42. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. — М.: Книга, 1972. — С. 63—89.
43. *Носуленко В. Н.* Психология слухового восприятия. — М.: Наука, 1988. — 216 с.
44. *Пиаже Ж.* Избр. психол. тр.: Пер. с фр. и англ. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
45. *Подольский А. И.* Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 17—83.
46. *Подольский А. И.* Формирование симультанного опознания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 151 с.
47. *Познавательные процессы: ощущения, восприятие* / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — С. 7—88, 219—327.
48. *Рок И.* Введение в зрительное восприятие: В 2 кн.: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1980. — Кн. 1. — 311 с.; Кн. 2. — 279 с.
49. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 265—299.
50. *Сеченов И. М.* Избр. произведения. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 229—262
51. *Скорородова О. И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. — М.: Педагогика, 1972. — С. 35—133.
52. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — С. 128—211.
53. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 598 с.
54. *Суворова В. В., Матова М. А., Туровская Э. Г.* Асимметрия зрительного восприятия. — М.: Педагогика, 1988. — 181 с.
55. *Фейгенберг И. М.* Видеть — предвидеть — действовать. — М.: Знание, 1986. — 160 с.
56. *Хрестоматия по ощущению и восприятию* / Под ред. Ю. В. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 47—216, 273—392.
57. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 184—194, 316—320.
58. *Шехтер М. С.* Зрительное опознание: Закономерности и механизмы. — М.: Педагогика, 1981. — 264 с.
59. *Экспериментальная психология: Пер. с англ.* / Сост. С. С. Стивенс. — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — Т. 2. — С. 377—878.
60. *Экспериментальная психология: Пер. с фр.* / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. 6. — 301 с.
61. *Элькин Д. Г.* Восприятие времени. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 210—238, 261—276.
62. *Ярбус А. Л.* Роль движений глаз в процессе зрения. — М.: Наука, 1965. — 203 с.

Тема 12. ПАМ'ЯТЬ

Пам'ять — процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування індивідом свого досвіду. Це характеристика *пізнавальної функції психіки*, складова *пізнавальної діяльності* індивіда.

Завдяки пам'яті індивід у формі знання привласнює досягнення попередніх поколінь, оволодіває продуктами *культури*. Людська пам'ять, таким чином, є ланкою зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім. Втрачаючи пам'ять, *індивід* губить не лише своє минуле, а й здатність нормально жити. Пам'ять є основою *життя*. У *філогенезі* вона з'являється разом зі здатністю *організмів* активно взаємодіяти з оточенням і вдосконалюється в зв'язку з їх *еволюцією*. *Історіогенез* пам'яті пов'язаний з використанням людиною дедалі ширшого кола засобів, за допомогою яких пам'ять стає дедалі більш *опосередкованим* процесом. В онтогенезі пам'ять забезпечує всі аспекти *психічного розвитку індивіда*, становлення його як *особистості*.

12.1. ПРИРОДА ПАМ'ЯТІ

Упродовж *історії психології* створено чимало теорій, які мають пояснити сутність і закономірності пам'яті. Вони формувалися в рамках певних *напрямків психології* і тому розв'язували проблему з позицій притаманних останнім *методологічних принципів*. Поширеними серед них є асоціативна, гештальтпсихологічна, біхевіористична, когнітивна і діяльнісна теорії пам'яті.

Асоціативна теорія — виразник *асоціанізму*, напрямку, який виник ще на *філософському етапі історії психології (Арістотель)*. Пояснювальним принципом для нього стало поняття *асоціації* (лат. associatio — сполучення, з'єднання) — зв'язку між психічними явищами. Стосовно пам'яті такі зв'язки встановлюються між окремими частинами матеріалу, що запам'ятовується чи відтворюється (*Еббінгауз*, див.: [69]). І справді, щось пригадуючи, людина нібито відшуковує зв'язок між наявним матеріалом і тим, який потрібно відтворити.

Було встановлено такі закономірності утворення асоціацій, як схожість (матеріал запам'ятовується і відтворюється завдяки зв'язку з матеріалом подібного змісту), суміжність (матеріал запам'ятовується і відтворюється шляхом поєднання з попереднім матеріалом), контраст (матеріалом пам'яті

стає те, що відрізняється від матеріалу, який зберігається). При цьому має значення ступінь віддаленості асоціації: що меншим він є (наприклад, у випадку безпосереднього, причиново-наслідкового зв'язку), то краще запам'ятовується і відтворюється матеріал. Ця теорія знаходить своїх прихильників і в наші дні [32], але вона не пояснює істотних характеристик людської пам'яті, зокрема таких, як вибірковість (матеріал, що асоціюється, запам'ятовується далеко не завжди) та залежність процесів пам'яті від особливостей організації матеріалу.

Гештальтпсихологічна теорія долає останній недолік і засвідчує, що не лише *сприймання*, а й *пам'ять* значною мірою визначається будовою її предмета. Відомо, наприклад, що безглуздий, погано структурований матеріал запам'ятовується дуже важко, натомість добре організований — легко, практично без повторень. Цікаво, що навіть тоді, коли матеріал об'єктивно не має чіткої структури, він нерідко розчленовується або об'єднується індивідом шляхом ритмізації, симетризації тощо [56], тобто індивід сам прагне перебудувати його з тим, щоб краще запам'ятовувався. Проте не тільки організація матеріалу визначає ефективність пам'яті.

Біхевіористична теорія підкреслює роль вправ, необхідних для закріплення матеріалу, і знаходить останнє подібним до процесу формування рухових навичок під час *научіння* (Уотсон, див.: [69]). Встановлено також, що закріплення відбувається шляхом поступового підвищення ефективності, проте з негативним прискоренням (Ховланд, див.: [71]). Зокрема, через певний час настає затримка ефективності (на кривій, що фіксує залежність закріплення від кількості вправ, це має вигляд плато — плоскої ділянки). Таке явище, напевне, пояснюється закономірними стрибкоподібними змінами, що, наростаючи, супроводжують формування навички (Бернштейн, див.: [69]).

У процесі закріплення має місце *перенесення навичок* — позитивний (позитивне перенесення) або негативний (негативне перенесення) вплив результатів попереднього навчання на наступне. Впливає на успішність закріплення також інтервал між вправами, міра подібності та обсяг матеріалу, ступінь *научіння*, вік та індивідуальні відмінності між людьми.

Когнітивна теорія підходить до пам'яті як до сукупності різноманітних блоків і процесів переробки інформації (Величковський [10; див.: 27], Ліндсей, Норман [39; див.: 56], Найссер [49], Норман, Доналд [50], Солсо [59]). Одні з таких блоків забезпечують виокремлення та *розпізнавання* характерних рис інформації, другі — побудову *когнітивної карти* (схеми), яка дає змогу орієнтуватися в особливостях інформації, треті — утримування інформації впродовж якогось (короткого чи тривалого) часу, четверті — представлення її у певній формі. За теорією, процесами переробки інформації є: увага, повторення, об'єднання, доповнення, зміна тощо. Вони регулюють перебіг інформації в межах блоків та між ними, відповідають за її кодування, збереження і представлення. Проте, як і названі вище, ця теорія не враховує *активності* індивіда стосовно матеріалу — предмета його пам'яті.

Діяльнісна теорія виходить з аналізу особливостей взаємодії індивіда з предметом пам'яті (Виготський [12], Зінченко [21; 22; 69], Леонт'єв [37; див.: 69], Смирнов [60; див.: 69; 70]). З її позицій, закономірності пам'яті визначаються не тільки зв'язком між елементами матеріалу, його організацією чи процесами закріплення і обробки, а, головним чином, тим, що робить індивід з цим матеріалом і яке місце він посідає в структурі його діяльності. Ця теорія не заперечує досягнень інших теорій і дозволяє використовувати їх під час пояснення природи та закономірностей пам'яті.

У межах теорії, пам'ять, як і інші складники *пізнавальної діяльності*, розглядається як ланка активного зв'язку *людини зі світом*. У своїй характерній формі це *мнемічні* (від гр. μνημη — пам'ять) дії, спрямовані на запам'ятовування чи відтворення певного матеріалу. Це аналіз, синтез, повторення, перегрупування, виділення інформативних ознак і побудова в такий спосіб *мнемічного образу (уявлення)* — ідеальної форми матеріалу. Як і образ взагалі, мнемічний образ є продуктом взаємодії суб'єкта з об'єктом, а тому він небаезсторонній, відображає не лише матеріал, а й ставлення до нього суб'єкта, несе в собі його *індивідуальність*. Однак це засіб, користуючись яким індивід взаємодіє зі світом, живе.

Пам'ять — активність індивіда, хоч далеко не завжди усвідомлювана. Вона може набувати вигляду *мнемічної діяльності*, яка підкорена *мети* щось запам'ятати чи відтворити, але найчастіше входить до складу іншої діяльності, обслуговує її.

Діяльнісну природу пам'яті засвідчує аналіз закономірностей її розвитку [11, Виготський [12; див.: 69], Зінченко, Репкіна [23], Істоміна [28; 29], Леонт'єв [37; див.: 69], Ляудіс [45; 53]. Виявляється, людина поступово оволодіває своєю пам'яттю, вчиться керувати нею. Принаймні, історіогенез пам'яті — це шлях переходу від зовнішніх дій із матеріалом до внутрішніх, тобто шлях *інтеріоризації*.

Свідченням такого переходу є поява «вузлів на пам'ять», якими починає користуватись *первісна людина* і які стають зовнішнім опертям, що дає змогу ефективніше, ніж до цього, запам'ятовувати і відтворювати минуле. Спочатку це відбувається в межах *магії*. Так, за віруванням одного з мексиканських племен, успішному збиранню кактуса, що має наркотичний ефект, перешкоджає «гріх» дружин збирачів [66]. Тому через чотири дні після того як чоловіки вирушать у похід, жінки збираються і сповідуються перед «великим батьком» — вогнем. Для цього кожна кидає в багаття мотузочок, на якому вузлами позначила «для пам'яті» своїх коханців. Вузол тут слугує засобом *запам'ятовування*, а спалення мотузки — *забування*. Це допоміжні стимули, користуючись якими людина отримує здатність керувати своєю пам'яттю. З часом ці засоби виходять за межі магії і дістають певну самостійність. Давні австралійці, щоб передати повідомлення на велику відстань, споряджали в дорогу людину, якій давали паличку або прямокутну дощечку з «зарубками для пам'яті» (Вейле, цит. за: [38]). Так позначаються певні події, особи, предмети і їхні кількості, місцевість, щоб допомогти їх відтворити у пам'яті.

На зміну «вузлам» та «зарубкам» приходять досконаліші засоби. Перуанці вже володіли «вузловим письмом», знаки якого не мають раз і назавжди встановленого значення [61]. Це вже символи змісту послання — умовні допоміжні стимули для пам'яті. Справжнє письмо бере початок від зовнішніх засобів запам'ятовування, але в подальшому виконує функції мови, а не пам'яті. Розвиток пам'яті йде іншою лінією — від використання зовнішніх до використання внутрішніх засобів *запам'ятовування і відтворення*. Це також лінія переходу від «натуральних» до «культурних» функцій. Внаслідок цього пам'ять з безпосереднього процесу перетворюється на опосередкований. І якщо спочатку вона *опосередковується* зовнішніми діями, то пізніше, завдяки *інтеріоризації*, внутрішніми. Вона стає особливою внутрішньою активністю — *мнемічною дією*.

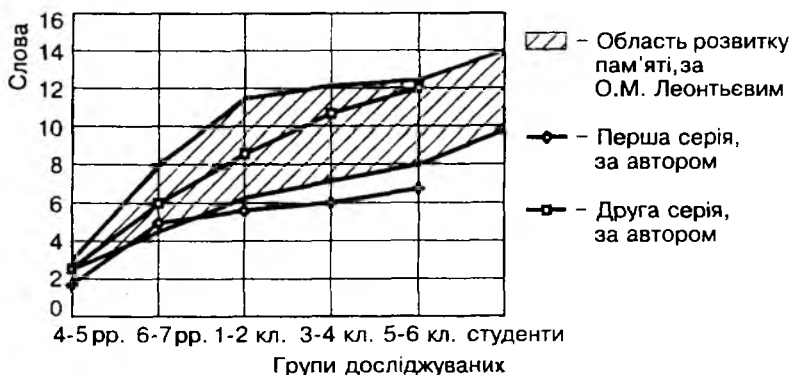
Це вже власне людська пам'ять. Вона може поступатися природній точності, але значно могутніша за неї: «Подібно до того як ми переважаємо своїх віддалених предків не міцністю наших скелетів або силою мускулатури, не гостротою зору і тонкістю нюху, а тими засобами виробництва і технічними навичками, якими володіємо, подібно до цього і наші психологічні функції переважають функції первісної людини завдяки історично надбаним або більш високим формам своєї організації» [37, 42].

Подібним чином відбувається *онтогенез пам'яті*. Це засвідчують результати експерименту, в першій серії якого дошкільникам, школярам і студентам пропонували для запам'ятовування і наступного відтворення 15 слів. У другій серії при запам'ятовуванні вже інших 15 слів цим досліджуваним давали допоміжні засоби — малюнки із зображеннями різних, прямо не пов'язаних зі змістом слів, предметів [37; 38; див.: 69].

Автор цього посібника провів такий самий експеримент¹ (300 досліджуваних, віком від 5 до 17 років) з вихованцями загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Результати дослідження *О. М. Леонтьєва* та автора порівнюються на мал. 21.

В експериментах *О. М. Леонтьєва* введення допоміжних засобів практично не поліпшує запам'ятовування дошкільників. Зовсім інші результати демонструє експеримент із школярами: малюнки їм істотно допомагають. У групі студентів темп запам'ятовування «з малюнками» знову знижується, принаймні у школярів він значно вищий. Ці результати пояснюються тим, що запам'ятовування дошкільників є безпосереднім, природним процесом, тобто перебуває на етапі, коли організована таким чином «допомога» не допомагає. Школярі, на відміну від дошкільників, уже оволодівають власною поведінкою і пам'яттю зокрема, тому здатні користуватися при запам'ятовуванні допоміжними засобами. Їх запам'ятовування знаходиться на етапі переходу від зовнішнього, безпосереднього, до внутрішнього, *опосередкованого*, процесу. По-іншому запам'ятовують студенти: їм уже не потрібні зовнішні засоби — вони володіють засобами внутрішніми. Дійсно, опитуван-

¹Він проводився наприкінці 20-х — на початку 30-х років [38] і був повторений на аналогічній вибірці майже через 45 років [40]. Результати майже повністю повторилися.



Мал. 21. Криві запам'ятовування у першій та другій серіях експерименту (за О. М. Леонт'євим та автором)

ня студентів після експерименту показало, що такими засобами (створення образів, асоціацій, групування слів, повторення) вони користувалися вже під час першої серії. Цілком закономірно, що саме у цьому випадку їх перевага була очевидною, тоді як у другій серії виявилася нижче очікуваної.

Що ж стосується вихованців інтернату, то в них відстають від досліджуваних О. М. Леонт'єва і «натуральна», і «культурна» лінії розвитку пам'яті. Їхня пам'ять, інакше кажучи, є *недоопосередкованим* процесом. Це й дає змогу кваліфікувати такий випадок *психічного розвитку як ненормативний* (тема 6).

Таким чином, як історіогенез, так і онтогенез пам'яті йде через розвиток *запам'ятовування* за допомогою зовнішніх знаків-стимулів. З часом ці стимули *інтеріоризуються* і стають внутрішніми засобами, користуючись якими індивід починає керувати своєю пам'яттю. Це якісно змінює саму пам'ять: вона перетворюється на складно організовану *активність*, яка обслуговує процес пізнання індивідом дійсності. Звичайно, він може мати гарну природну пам'ять, але вона істотно не визначатиме його *життя*. Це не завжди усвідомлюється і, напевно, тому люди полюбляють скаржитися на вади своєї пам'яті.

Відомі непоодинокі випадки надзвичайної природної пам'яті, але її носії часто стають лише мнемоністами — артистами, що демонструють глядачам свої *здібності*. Один з таких, описаний А. Р. Лурія [44], взагалі страждав від неможливості щось забути. Якимось він безпомилково відтворив одразу, а також через 15 років після запам'ятовування, штучну, яка нічого не означає, велику математичну формулу. Щоб щось забути, він уявляв це написаним чи намальованим на папері, який на його очах згорає. Та незважаючи на видатну пам'ять, творчих досягнень і навіть життєвих успіхів ця людина не мала.

Діяльнісний підхід узгоджується з результатами вивчення фізіологічних механізмів пам'яті (Будика, Хомська, див.: [27], Вейн, Каменецька

[8], Греченко [16], Громова [18], Іванов-Муромський [25], Кіященко та ін. [30], Лурія [41; 42], Бехтерева, Кропотов, див.: [48], Петренко [52], Соколов [57; 58; див.: 27]; Трауготт [62], Швирков, див.: [27]).

Зокрема, з'ясовано, що пам'ять забезпечується системою спільно працюючих *функціональних блоків мозку*, провідну роль серед яких відіграє *блок прийому, переробки і збереження інформації*. Неврони, що входять до складу останнього, спеціально пристосовані для утримування слідів збуджень і звіряння їх з характеристиками інформації, що надходить. Тривале збереження цих слідів і активне користування ними перебуває під контролем *лобових часток мозку*. Ушкодження останніх супроводжується безконтрольним відтворенням випадкових вражень: пам'ять втрачає свій вибірковий і цілеспрямований характер. Короткочасне збереження інформації досягається переважно за рахунок її циркулювання в замкнених нервових — ревербераційних (від лат. *reverbero* — відбиваю, відкидаю) колах. У синапсах (від гр. *συναψις* — поєднання) — місцях контакту нейронів, що утворюють ці кола, виникають хімічні та морфологічні зміни, що на певний час зберігають сліди збудження.

Пам'ять, як і інші пізнавальні процеси, має *динамічну і системну локалізацію*. Так, електростимуляція ділянок скроневої частини недомінантної півкулі викликає у хворої образ події, яка злякала її ще в дитинстві. Стимуляція цих самих ділянок мозку іншої хворої перенесла її на двадцять років назад, і вона побачила себе з новонародженою донькою на руках. Третя почула голос свого сина, що лунав із двору разом з криками дітей, гавканням собак і сигналами автомобілів. У всіх цих випадках пацієнтки заново переживали події минулого.

Ці та подібні їм випадки (див.: Іванов [24], Рібо, Жане, див. [69]) дають підстави гадати, що в пам'яті людини утримується значно більше, ніж їй здається. Наприклад, мав місце випадок, коли малоосвічена німкеня, захворівши на лихоманку, в маренні заговорила грецькою, латиною, давньоєврейською мовами. Виявилось, що іще дівчинкою вона жила у пастора, який часто читав уголос свої книги. Істотно, що одужавши, вона знову стала недалекою жінкою, і не підозрювала, що зберігає її пам'ять.

Напевне, в мозкові знаходять відбиток сліди багатьох (а можливо, й усіх) вражень, які мали місце в минулому. Але чи є це власне пам'яттю індивіда? Очевидно, ні. Не випадково, що описані випадки є захворюваннями, тобто патологією, а не нормою. Фактично, таким самим випадком є і пам'ять мнемоністів.

Швидше, пам'ять індивіда, як і інші пізнавальні процеси — сукупність складно організованих і багаторівневих механізмів. Один з них — фізіологічний (само про нього йдеться у прикладах) — складні процеси *мозку*, які далеко не завжди мають зовнішні вияви. Можна сказати, що вони перебувають в індивідові, але не належать йому.

Звичайно, ця закономірність стосується і власне психологічних рівнів пам'яті, на що вказує аналіз *несвідомого*. Воно несе в собі не лише індивідуальний [65], а й *колективний* [73] досвід. І цей досвід виявляє себе

через особливі стани індивіда: під час *сновидінь*, *гіпнозу*, під дією наркотичних препаратів тощо. Ця царина пам'яті непідвладна індивідові, тобто також матеріал, який у ньому, але не для нього¹.

Пам'ять людини функціонує не лише на психологічному і фізіологічному рівнях, а й на молекулярному, біохімічному (*Гейто* [19], *Дергачов* [20], *Тушмалова*, див.: [27], *Хіден*, цит. за: [19]). Збудження нейронів, як виявлено, помітно підвищує вміст у них рибонуклеїнової кислоти (РНК), причому повторна дія того самого подразника викликає ті хімічні реакції, що мали місце при початковому збудженні. Зниження рівня РНК у нейронах супроводжується порушенням пам'яті, підвищення — поліпшенням. Практично необмежена кількість можливих змін молекул РНК є базою збереження надзвичайно великої кількості слідів збуджень.

Стали всесвітньовідомими досліди з планаріями — плоскими черв'яками (*Томпсон та ін.*, цит. за: [19]). Одну групу, шляхом вироблення *умовних рефлексів*, привчали проходити певний лабіринт. Після того, як вони запам'ятовували шлях (унаслідок багаторазових повторень, неправильні спроби карались електричним подразненням), з них екстрагували РНК, яку потім вводили різним групам планарій. Та група, якій вводилася РНК від привчених планарій, виявляла тенденцію частіше реагувати на умовний подразник, ніж контрольна група. Хоча ці результати не завжди вдається повторити, проте не виключено, що в майбутньому може бути виділений матеріальний, біохімічний, носій пам'яті у «чистому вигляді». Але, знову ж таки — чи буде це пам'яттю у психологічному значенні слова?

Такою ж «пам'яттю» є й дезоксирибонуклеїнова кислота (ДНК). Це носій переважно родового досвіду — вона містить генетичні коди *організму*, його *генотип*. ДНК має різновиди, одні з яких беруть участь і у закріпленні індивідуального досвіду: принаймні, вироблення умовних рефлексів у різних груп тварин супроводжується помітною інтенсифікацією синтезу ДНК в ділянках нової кори. Висловлюють думку, що протоплазма нервових клітин зберігає здатність, що з'явилася ще в найпростіших, — формувати сліди збуджень за рахунок перебудови ДНК (*Тушмалова*, див.: [27]). Є також гіпотеза, що ДНК передає закодовану інформацію молекулам РНК і вона використовується для синтезу специфічних білків [19]. Останні, спричинюючи зміни в синапсах, сприяють закріпленню зв'язків між нейронами різних частин мозку, а отже — тривалому збереженню слідів збуджень.

Пам'ять, таким чином, — явище складної природи, що має свій філогенез, історіогенез і онтогенез. Але в усіх випадках її розвиток зумовлено ускладненням *діяльності* живої істоти. Пам'ять, у свою чергу, обслуговує діяльність, виконуючи функцію зберігання і відтворення індивідуального досвіду. При цьому вона ґрунтується на роботі *мозку*, що здійснюється за

¹І прагнуть використати в *гіпнопедії* — навчанні під час сну чи *гіпнозу* (стану, близького до сну), коли гіпнотизер може впливати на пам'ять загіпнотизованого [33]. Однак продуктивність, особливо віддалена, такого навчання невисока

рахунок нейрофізіологічних і біохімічних механізмів. На рівні індивіда, пам'ять є опосередкованим *мнемічними діями* процесом, складовою *пізнавальної діяльності*. На рівні особистості — це засіб, користуючись яким людина будує своє *життя*.

Закономірності перебігу пам'яті залежать від її виду.

12.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПАМ'ЯТІ

Залежно від характеру матеріалу, часу його зберігання та ступеня опосередкованості механізмів пам'ять поділяється на види (мал. 22).

За змістом пам'ять може бути руховою, емоційною, образною і словесно-логічною. Є відомості, що саме в такому порядку складається онтогенез пам'яті [5, див.: 69].



Мал. 22. Феноменологія пам'яті

Рухова пам'ять — основа формування практичних *навичок* ходіння, письма, танцю, їзди на велосипеді, складових професійної діяльності. Без пам'яті на рухи людина не змогла б накопичувати досвід безпосередньої взаємодії зі світом і переходити до вищих форм його закріплення і відтворення. На руховій пам'яті ґрунтуються всі інші — складніші її види. Це заперечував французький філософ А. Бергсон (1859—1941) у праці «Матерія і пам'ять»: «Існують два глибоко відмінні різновиди пам'яті. Один з них, фіксований в організмі, становить не що інше, як сукупність раціонально побудованих механізмів, що забезпечують відповідний руховий відгук на різні можливі запити... Це, радше, звичка, ніж пам'ять, вона залучає до справи наш минулий досвід, однак не викликає його образу. Інший різновид — це справжня пам'ять. Збігаючись за протяжністю зі свідомістю, вона утримує і послідовно вибудовує один за одним... всі наші стани мірою того, як вони настають..., дійсно рухаючись у... минулому, на відміну від першої пам'яті, котра діє в ... теперішньому» [4, 255].

Однак уже 6—7-місячні діти, щоб відновити в пам'яті предмет, що зник з поля зору, починають повторювати пов'язану з ним дію (*Піаже*, цит. за: [6]). Тобто *мнемічний образ* з моменту своєї появи базується на

дії, яка і є реальним каналом зв'язку між минулим і майбутнім. Лише у подальшому пам'ять, ускладнюючись, отримує незалежність, та й то відносно, від дії [45; див.: 27].

Емоційна пам'ять надає можливість зберігати *емоції та почуття*. Завдяки *предметності почуттів* — віднесеності до ситуації, що їх викликала, змістом емоційної пам'яті є не самі по собі почуття, а емоційно забарвлені події, які відбувалися в минулому. Та й запам'ятовується насамперед те, що збуджує емоції. Саме тому фільм «Доля людини» (за однойменним оповіданням *М. О. Шолохова*) залишився в пам'яті переважної більшості глядачів у вигляді епізоду «зізнання» героя фільму Андрія Соколова бездомному хлопчикові Ванюші в тому, що він є його батьком. Цей вид пам'яті надає досвідіві індивіда глибоко особистого характеру, робить його пам'ять унікальним явищем. Крім того, емоційній пам'яті притаманна міцність: глибоко пережиті, особливо неприємні, події важко забути. Опитування людей про перші спогади дитинства також показали, що найчастіше вони пов'язані зі страхом, нещасними випадками в родині, покаранням, образами, розлукою [5]. Щоправда, коли такі події викликають інтенсивні негативні переживання і спричиняють, наприклад, *психічну травму*, то вони можуть бути витіснені у *несвідоме* (*Фрейд*, див.: [69]), але це також форма зберігання матеріалу, і, навіть не усвідомлюючись, він все таки може позначатися на настрої та діях індивіда.

Образна пам'ять — відображення минулого у формі переважно зорових, слухових, нюхових, смакових, дотикових *мнемічних образів*. На відміну від відповідних *сенсорних* чи *перцептивних* образів вони не такі яскраві, менше деталізовані, але більш узагальнені. Як і будь-який інший матеріал пам'яті, мнемічні образи змінюються: зазнають впливу з боку інших уявлень, процесів *збереження і забування*, а тому характеризуються як мінливі образи реальності [56]. Виятком серед них є *ейдетичні* (від гр. εἶδος — вигляд, образ) *образи* — яскраві та чіткі уявлення, що зберігаються в пам'яті без будь-яких змін. Вони можуть бути викликані індивідом навіть після тривалого часу після їх виникнення. Вже згадуваний носій видатної пам'яті мав, безперечно, *ейдетичну пам'ять*. Вона зустрічається в художників, музикантів і нерідко поєднується з *синестезією відчуттів*. Найчастіше прояви такої пам'яті спостерігаються у дітей *дошкільного і молодшого шкільного віку*. Дослідженнями доведено, що *ейдетичні образи*, як і *образна пам'ять* загалом, все ж не пасивна копія з предметів і явищ дійсності, а особлива активність, до того ж спрямована на розв'язання пізнавальної задачі [22; 23].

Словесно-логічна — специфічно людська пам'ять на думки, висловлювання, закономірності та особливості побудови складного за змістом матеріалу. Це найвищий етап онтогенезу пам'яті, від якого великою мірою залежить успішність теоретичного *освоєння* індивідом дійсності. Словесно-логічна пам'ять формується в процесі *навчальної діяльності*, в зв'язку з оволодінням *поняттями*. Вона реалізується не лише *мнемічними*, а й *мислительними діями*, що зближує її з *мисленням*. Характерно, що

цей вид пам'яті, на відміну від інших, у осіб інтелектуальної праці з віком не зазнає інволюційних змін [29].

Залежно від часу зберігання матеріалу пам'ять поділяється на сенсорну, короткочасну і тривалу.

Сенсорна пам'ять характеризується дуже коротким (до 2 с) часом зберення матеріалу, який фіксується в периферичних частинах *аналізаторів* (на сітківці ока, у внутрішніх каналах вуха, в закінченнях шкірного, нюхового, смакового нервів). Вона має різні підвиди, помітну роль серед яких відіграє зорова і слухова сенсорна пам'ять. Це миттєвий, безпосередній відбиток різної модальності, обсяг якого може бути більшим за обсяг *короткочасної пам'яті* [2; 31; 39; 50]. Є необхідна умова утримування інформації в сенсорній пам'яті: наявність *настановлення* на її появу. Коли досліджуваним протягом 50 мс показували кілька рядків літер, то вони змогли відтворити не більше 4—5 з них, та й то лише з одного рядка. Коли ж відразу після демонстрації вони чули звук, висота якого вказувала на рядок, котрий потрібно відтворити, то називали з цього рядка до 8-ми літер. Завдяки сенсорній пам'яті індивід отримує можливість *розпізнавати* образи ще в процесі їх формування і відразу ж «зчитувати» необхідну інформацію.

Короткочасна пам'ять забезпечує оперативне утримування і відтворення матеріалу, що надходить із *сенсорної і тривалої пам'яті*. Це ніби ланка зв'язку між ними. Матеріал зберігається у ній до 30 с, часто у вигляді відлуння явища, яке щойно мало місце. Так, звучить, наприклад, почутий номер телефону, який ми не збираємося запам'ятовувати. Вона обслуговує ситуативні *задачі* діяльності, що вимагають негайного застосування матеріалу, що надходить або зберігається. Обсяг короткочасної пам'яті обмежений: більшість людей не в змозі відразу утримати більше, ніж дозволяє «магічне число сім плюс або мінус два» (Міллер, цит. за: [67]). Проте це не стосується наочного матеріалу (облич, пейзажів, творів образотворчого мистецтва), обсяг короткочасного запам'ятовування якого може бути більшим. Очевидно, обсяг короткочасної пам'яті визначається не кількістю стимулів, що утримуються водночас, а дією механізму кодування інформації [67]. Встановлено також, що в основі короткочасної пам'яті лежать процеси активного проговорювання, тобто *повторення* індивідом матеріалу [2; 31]. Якщо таке проговорювання має механічний характер, то матеріал, як правило, забувається, якщо осмислений і супроводжується *мнемічними діями*, то переходить у тривалу пам'ять (мал. 23).



Мал. 23 Взаємозв'язок короткочасної і тривалої пам'яті (за Р. Аткинсоном)

Тривала пам'ять є головним сховищем людського досвіду. Вона забезпечує довгочасне (від годин до десятиліть) збереження матеріалу часто значного обсягу. Але, зберігаючись, він зазнає впливу процесів *запам'ятовування, забування, відтворення*. Нерідко це призводить до втрати форми матеріалу, натомість чіткіше виокремлюється структура його *значень*. Умовою адекватного збереження матеріалу є його використання індивідом під час розв'язування життєвих завдань тактичного і стратегічного характеру.

Організація матеріалу у тривалій пам'яті підпорядковується таким принципам, як «повторення без повторення», використання засобів, залежність запам'ятовування від місця матеріалу в структурі діяльності [1]. За першим принципом, матеріал структурується так, щоб швидко і точно включитися в розв'язування завдань, які можуть постати у майбутньому. Дія цього принципу простежується на прикладі формування *рухової пам'яті* (наприклад *навички*), яке здійснюється під контролем «образу потрібного майбутнього» (*Бернштейн*, див.: [69]). Другий принцип засвідчує: матеріал запам'ятовується і зберігається завдяки його перебудові в особливим чином організовані смислові групи (*Бартлетт*, див.: [69]). Принцип використання засобів розкриває, як індивід оволодіває і керує своєю пам'яттю. Він обґрунтований дослідженнями, в яких висвітлено залежність запам'ятовування від зв'язків матеріалу з *мотивами, цілями та умовами діяльності* (*Виготський* [12; див.: 69], *Зейгарник*, див.: [69], *Зінченко* [22; див.: 69], *Леонтьєв* [37; див.: 69], *Смирнов* [60; див.: 69]).

Залежно від ступеня опосередкованості, пам'ять поділяється на мимовільну, перехідну (зовнішньо опосередковану), довільну і метапам'ять.

Мимовільна пам'ять є ранньою, генетично першою і нерозвиненою формою пам'яті. Спочатку вона складається в межах стосунків «дитина — дорослий», обслуговує процес оволодіння дитиною предметними діями і забезпечує закріплення відповідних *операцій*. На цій підставі пізніше виникають *уявлення*, відносно відособлені від дій. Лише на останньому етапі розвитку мимовільної пам'яті з'являється план уявлень, але він також обслуговує *зовнішні дії*, забезпечуючи порядок їх виконання дитиною. Цей етап також пов'язаний з ускладненням взаємин дитини з навколишніми в процесі *спільної діяльності*.

Перехідна (зовнішньо опосередкована) пам'ять характеризується використанням дитиною зовнішніх засобів для керування своїми *уявленнями*. Зовнішньо опосередкованими при цьому спочатку стають акти *відтворення* (бо вони раніше спонукаються дорослими), а пізніше — *запам'ятовування*. На перших етапах розвитку *перехідної форми пам'яті* функцію таких засобів виконує дитячий малюнок, згодом — усне, потім — письмове мовлення. Починаючи з першого класу школярі навчаються використовувати письмове мовлення для перебудови текстів, що даються для запам'ятовування. В свою чергу, це зумовлює перехід до мнемічних дій дитини з уявленнями.

Довільна пам'ять — сукупність *мнемічних дій*, що їх виконує дорослий за допомогою *мнемічних операцій*. Головними серед таких є: прилучення матеріалу до системи досвіду індивіда, пошук і визначення способу організації матеріалу для його наступного *відтворення*; використання одиниць відтворення на підставі встановлення просторово-часових зв'язків між елементами матеріалу. Продуктом довільної пам'яті стає складно організований *мнемічний образ*, який не стільки відображає минуле, скільки слугує підготовці до діяльності в майбутньому. Відтак, критерієм розвиненої довільної пам'яті є міра усвідомлюваності індивідом *мети* і *смыслу* запам'ятовування чи відтворення.

Метапам'ять (від гр. *μετα* — після, за) — найвищий рівень онтогенезу пам'яті, який спостерігається в осіб інтелектуальної праці. Цьому виду пам'яті притаманні: *симультанність запам'ятовування* (збіг в часі запам'ятовування і сприймання), повнота, точність і *лабільність мнемічного образу*, готовність до вибіркового симультанного відтворення, висока організація *мнемічних дій*. Окрім того, метапам'ять щільно пов'язана з *творчою уявою*.

Отже, генетичний аналіз пам'яті характеризує її як психічне явище діяльнішої природи. Про це свідчить і аналіз процесів та закономірностей пам'яті.

12.3. ПРОЦЕСИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ПАМ'ЯТІ

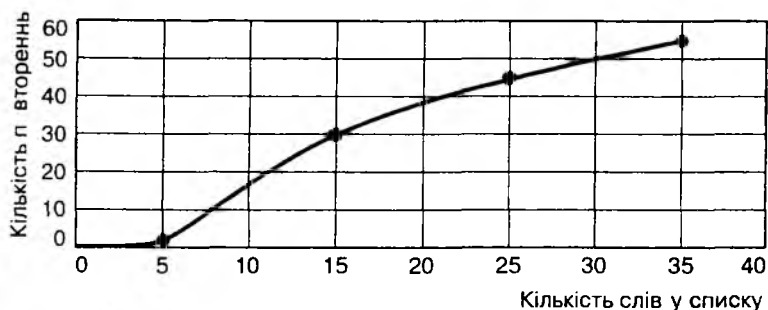
Пам'ять реально існує у вигляді *процесів* запам'ятовування, збереження, відтворення і забування (мал. 24).

Запам'ятовування — процес пам'яті, внаслідок якого забезпечується закріплення нового матеріалу. Воно може бути мимовільним або довільним, механічним або смисловим, безпосереднім або опосередкованим.

Мимовільне запам'ятовування має місце за відсутності *мнемічної спрямованості* — усвідомлюваного прагнення запам'ятати певний матеріал. Індивід не використовує прийомів запам'ятовування і йому здається, начебто матеріал запам'ятався сам собою. Але дослідження показують,



Мал. 24 Процеси пам'яті



Мал. 25. Залежність запам'ятовування від кількості повторень (за К. Ховландом)

що і в цьому разі запам'ятовування підпорядковане організації діяльності [22]. Якщо досліджувані групують пронумеровані картинки за сюжетом, то запам'ятовують лише сюжет, якщо за номерами, то тільки цифри. Крім того, матеріал краще запам'ятовується тоді, коли стосується *цілі* діяльності, а не *операцій*. Тому першокласники значно краще, ніж студенти, запам'ятовують цифри, які додають, розв'язуючи приклади. Ефективність мимовільного запам'ятовування залежить і від зусиль, які докладає індивід для досягнення своєї мети, і від його ставлення до матеріалу.

Довільне запам'ятовування здійснюється під впливом *мнемічної спрямованості*, що перетворює його на *мнемічну діяльність*, яка відбувається за допомогою *мнемічних дій*. Якщо досліджуваному пред'являти пари слів з інструкцією запам'ятовувати кожне друге, то саме ці слова відтворюватимуться краще за перші [60]. Мнемічна спрямованість має різний зміст, яким може бути повнота, точність або тривалість запам'ятовування. У кожному випадку запам'ятовування буде різним. У першому — суцільним або вибіркоким, у другому — дослівним або «своїми словами», у третьому — відповідатиме чи не відповідатиме тій послідовності, в якій надходив матеріал, у четвертому — «назавжди» або на певний час. Очевидно, різними будуть і мнемічні дії. Так, спрямованість на точність запам'ятовування тексту передбачає чіткість *сприймання* його окремих частин, участь мовнорухових процесів (проговорювання «про себе»), створення відповідних зорових образів. Отже, мнемічні дії визначають спосіб орієнтування в матеріалі і впливають на ефективність довільного запам'ятовування. Такими діями є також: складання плану запам'ятовування, групування матеріалу за *значенням* та *сміслом*, співвіднесення нового з уже відомим, класифікація, систематизація матеріалу, пошук *асоціацій* за схожістю, суміжністю, контрастом.

Ефективність довільного запам'ятовування значною мірою залежить від *повторення* — неодноразового відтворення матеріалу, та *заучування* — багаторазового повторювання (мал. 25). Навіть коли досліджувані повторювали список слів різної довжини понад 50 разів, ефективність запам'ятовування продовжувала зростати (Ховланд, див.: [72], мал. 25).

У разі повторення матеріал краще запам'ятовується тоді, коли розбивається на частини, кожна з яких повторюється окремо (Смирнов [60], Флорес, див.: [69, 72]). Ефективність запам'ятовування залежить від *здібностей* індивіда до швидкого, точного і міцного *запам'ятовування*, його *віку*, ставлення до матеріалу (наявності *інтересу*, прагнення запам'ятати), значущості *задачі*, яка потребує запам'ятовування, особливостей матеріалу (організації, обсягу, рівня складності). Але провідну роль відіграють *мотиви* діяльності індивіда, що спонукають до запам'ятовування. Експерименти, проведені з *дошкільниками*, показали, що запам'ятовування, зумовлене *грою* — провідною діяльністю цього віку, перевершує за продуктивністю всі інші мотиви [28].

Порівняльний аналіз *мимовільного* і *довільного запам'ятовування* засвідчив на користь останнього ([60], табл. 23).

Усе ж мимовільне запам'ятовування має непересічне значення з огляду на те, що значно більшу частину відомостей про світ індивід отримує, не докладаючи зусиль. На перший план воно виступає в діяльності немнемічного характеру, але такій, що потребує використання *знань* [22]. Це пояснює, чому у школярів мимовільне запам'ятовування в ході навчання менш ефективне, ніж довільне, тоді як у студентів спостерігається зворотне співвідношення [60]. Максимальної продуктивності мимовільне запам'ятовування досягає під час розв'язування задач, що потребують пошуку невідомого, розуміння прихованих зв'язків і відношень, а довільне — коли *мислення* відступає на задній план, підпорядковуючись мнемічній спрямованості.

Механічне запам'ятовування — безпосереднє закріплення матеріалу без розуміння його змістових зв'язків і логіки побудови. Як і довільне, воно залежить від *мнемічної спрямованості*, але на відміну від нього не спирається на *мнемічні дії*. Батьки інколи помічають, що старша дитина, школяр, *зауважуючи* вірш, запам'ятовує його гірше, ніж менша — дошкільник. Менша, займаючись своєю справою і лише слухаючи, відтворює вірш, навіть не розуміючи *значень окремих слів*. *Мнемічний образ* у цьому разі постає як здатність *нервової системи* закріплювати сліди збуджень і є механічним відбитком з оригіналу.

Таблиця 23. Ефективність мимовільного і довільного запам'ятовування (за О. О. Смирновим)

Запам'ятовування	Кількість відтворених картинок, %		
	дошкільники	школярі	дорослі
мимовільне	10,6	13,2	13,2
довільне з вказанням засобу, що полегшує відтворення	7,4	13,0	14,1
довільне без вказання засобу, що полегшує відтворення	7,0	10,0	11,5

У житті дорослого цей вид запам'ятовування використовується рідко і має незначну ефективність. Так, для заучування 36 складів, не пов'язаних у слова, потрібно в середньому 55 повторень, а 36 слів запам'ятовуються вже після 6—7 повторень (*Еббінгауз*, див.: [69]). Механічне запам'ятовування значно поступається довільному повнотою, швидкістю і міцністю утримування матеріалу. Поширене воно в *дошкільному віці*, але й тут запам'ятовування незрозумілого матеріалу (слів невідомого значення, лічилок) нерідко визначається будовою звукової організації матеріалу. У *молодших школярів* прагнення до дослівного запам'ятовування також може свідчити про нерозуміння ними того, що означає «знати» матеріал. Крім того, дитині буває простіше передати зміст прочитаного чи почутого дослівно, ніж «своїми словами», яких йому часто бракує.

Смислове запам'ятовування ґрунтується на *розумінні* логічної будови матеріалу, його зв'язків. Тому поряд з *немимичним* цей вид запам'ятовування містить *мислительні дії*. Це вискоєфективний процес, що потребує значно меншого числа повторень, ніж *довільне* чи *мимовільне запам'ятовування*; його результати рідко забуваються і краще зберігаються. Від *механічного* до *смислового запам'ятовування* — такий шлях онтогенезу пам'яті [12; 37; 38]. Він починається з оволодіння *немимичними діями* (спочатку у зовнішній, а потім внутрішній формі), після чого «натуральна» лінія розвитку запам'ятовування поступається «культурній». Запам'ятовування стає *опосередкованим*, підкореним контролю з боку свідомості індивіда, процесом.

Збереження — процес пам'яті, що забезпечує утримування результатів запам'ятовування впродовж більш чи менш тривалого часу. Але це не «сховище досвіду», а внутрішня активність, яка позначається на змісті і формі матеріалу, що зберігається. Якщо під час *запам'ятовування* вона здійснюється за рахунок *немимичних дій*, то при збереженні — неусвідомлюваних *немимичних операцій* (*аналізу, синтезу, класифікації, узгаляння*). Збереження взагалі незначною мірою контролюється *свідомістю* індивіда, але істотно залежить від його *діяльності*. Так, що частіше використовується матеріал, що більше значення він має для індивіда, то більше трансформується і довше зберігається [56]. Це позначається також на вибірковості запам'ятовування та збереження.

На ефективність збереження істотний вплив справляють час та обсяг матеріалу. Як встановлено, через певний проміжок часу після запам'ятовування відсоток збереженого матеріалу є обернено пропорційним до його обсягу (*Еббінгауз*, див.: [69], *Флорес*, див.: [69; 72]). При цьому він зазнає впливу з боку процесів *забування*. Що краще матеріал зберігається, то легше відтворюється.

Відтворення — процес пам'яті, який полягає у відновленні матеріалу, що зберігається. Найчастіше це його реконструкція, яка тим значніша, чим більшим є обсяг і складнішим зміст матеріалу, чим слабшою була *немимична спрямованість* на точність *запам'ятовування*, чим менше він заучувався, чим тривалішим був період часу між запам'ятовуванням і відтворенням.

Мнемічні дії у цьому разі мають вигляд *репродуктивних* (лат. ге — префікс, що означає зворотну дію і *produco* — створюю), тобто відтворювальних. Це узагальнення того, що в оригіналі дано в деталізованій формі; конкретизація того, що дано у більш загальному або стислому вигляді; заміна одного змісту іншим, подібним; зміщення або переміщення окремих частин оригіналу, об'єднання того, що дано окремо, і роз'єднання того, що в оригіналі пов'язане; доповнення, яке виходить за межі оригіналу. При цьому може мати місце і мимовільне спотворення оригіналу. Репродуктивні дії характеризують відтворення як мнемічну діяльність, щільно пов'язану з *мисленням*.

Складовими відтворення є впізнавання, власне відтворення, пригадування і згадування.

Впізнавання — відтворення в умовах повторного *сприймання*. Це своєрідний пошук матеріалу, що зберігається в *тривалій пам'яті*, та звіряння його результатів з *перцептивним образом* [2]. Як і *розпізнавання*, впізнавання може мати сукцесивний або симультанний характер. У першому разі воно містить висування і перевірку гіпотези про *значення* об'єкта сприймання, у другому — здійснюється без перешкод: *перцептивний образ* начебто накладається на *мнемічний*. Проте в обох випадках упізнавання реалізується за рахунок *мнемічних операцій*. Кількість і характер цих операцій зумовлюють якість упізнавання: вона тим вища, чим складніші операції [15]. Найпростіші операції — це зовнішні дії з об'єктом, найскладніші — оперування категоріями образів об'єкта.

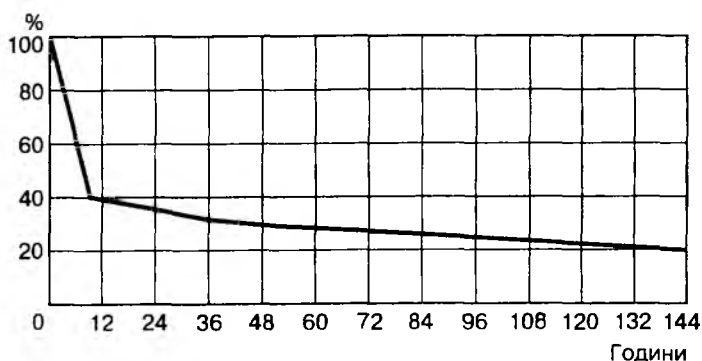
Упізнавання розрізняється за ступенем чіткості, повноти і довільності. Так, *довільне впізнавання* — це усвідомлюваний процес, що супроводжується певними труднощами, це пошук у пам'яті матеріалу, який видався індивідові знайомим. *Мимовільне впізнавання* — найчастіше симультанне явище, яке не потребує докладання зусиль.

Власне відтворення — мимовільне або довільне відновлення предмета *запам'ятовування*. При *мимовільному відтворенні* немає *мнемічної спрямованості*: минулі враження спливають немов самі собою. Насправді це потік *асоціацій*, викликаних *думками, образами, емоціями, діями*. *Довільне відтворення* передбачає специфічну — *репродуктивну мнемічну спрямованість* — активність, яка забезпечує цілеспрямований пошук потрібного матеріалу. Як правило, така спрямованість дає кращі результати, коли відтворення не дуже відстає у часі від *запам'ятовування*. В деяких випадках спостерігається ефект *ремінісценції* (лат. *geminiscentia* — пригадування) — повніше і точніше відтворення матеріалу порівняно з його станом після *запам'ятовування* (*Рубінштейн* [56], *Флорес*, див.: [69; 72]). Найчастіше це буває у *дошкільному* та *молодшому шкільному віці*, коли час збереження матеріалу — необхідна умова його відтворення. Ремінісценція виявляється, як правило, під час роботи з великим обсягом логічно побудованого матеріалу, який ще й викликає в індивіда певні *емоції*.

Пригадування — довільне відтворення, пов'язане з активним пошуком, відновленням і добуванням з *тривалої пам'яті* матеріалу, який по-

трібен індивідові. Це розгорнутий у часі процес, у ході якого індивід не тільки відбирає матеріал, а й оцінює його, міркує, робить висновки. Він потребує і застосування *вольових зусиль* [5]. Успішність пригадування залежить від готовності індивіда до швидкого і точного відтворення, змісту *репродуктивної спрямованості*, таких репродуктивних дій, як викликання *асоціацій*, створення необхідного образу та пошук відповідного йому контексту.

Згадування — відтворення індивідом емоційно забарвлених образів свого *життєвого шляху*. Цей процес може проходити мимовільно, і тоді *мнемічні образи* виникають на ґрунті *асоціацій*. В окремих випадках він набуває вигляду *персеверації* (від лат. *persevero* — уперто роблю, наполягаю) — циклічного відтворення одного й того самого матеріалу (думки, дії, переживання), нерідко всупереч наміру. *Довільне згадування* — *спогади* — викликається *репродуктивною мнемічною спрямованістю* і відрізняється від *пригадування* своїм змістом: пригадується нейтральний стосовно життєвого шляху матеріал, згадується особистий досвід.



Мал. 26. «Крива забування» (за Г. Еббінгаузом)

Забування — процес пам'яті, який призводить до втрати чіткості і зменшення обсягу закріпленого у *тривалій пам'яті* матеріалу, а інколи й неможливості відтворити його. Забувається насамперед те, що не відіграє особливої ролі в житті, що не набуло сенсу або втратило його. Одним з механізмів забування є *витіснення* в *несвідоме* неприємного матеріалу ([66; див.: 69]). Темп забування залежить від обсягу матеріалу, його змісту, схожості з уже відомим матеріалом, і, головне, — часу збереження (мал. 26). Принаймні, найінтенсивніше цей процес відбувається відразу ж після *заучування* (Еббінгауз, див.: [69]).

На прикладі розладів пам'яті виявлено, що нове зникає раніше старого, а складне — раніше простого, спочатку забуваються недавні, погано закріплені враження від *сприймання*, потім здобутки *мислення*, за ними *почуття*, нарешті, *звички* (Рібо, Корсаков, див.: [69]). Загалом порушення пам'яті внаслідок ураження певних ділянок мозку називається *амнезією*

(гр. α — заперечна частка і μνησι — пам'ять). Найчастіше зустрічаються випадки *ретроградної* (від лат. retrogradus — той, хто йде назад) *амнезії* — порушення пам'яті на події, які передували захворюванню. Один хворий, наприклад, спочатку почав забувати те, що сталося зовсім недавно, потім те, що мало місце протягом року, далі — події далекого минулого. Ділянка втрати пам'яті дедалі розширювалася, доки хворий не зберіг лише спогади про дитинство. Згодом хворий став одужувати, причому відновлення пам'яті відбувалося у зворотному порядку: спочатку він пригадав події юності, потім зрілого віку, нарешті — події останніх років. *Психолог* при такому захворюванні може надати *психологічну допомогу* людині, разом з нею «повертаючись до втраченого світу» [43]. Є й *антероградна амнезія* — забування подій, що сталися відразу після травми мозку.

Забуванню перешкоджає зв'язок матеріалу з *мотивами, цілями і операціями діяльності*. Про це свідчить, зокрема, *ефект Зейгарник*, встановлений в експерименті, за умовами якого досліджувані повинні були якомога швидше виконувати різні дії (ліпити з пластилину, розгадувати загадки, складати вірш тощо) (*Зейгарник*, див.: [69]). Половину з них переривав експериментатор до того, як вони були виконані. Через певний час досліджувані мали перелічити дії, які виконували. З'ясувалося, що перервані, незавершені дії *відтворюються* приблизно вдвічі краще, ніж завершені. *Мета* діяльності начебто утримує матеріал у пам'яті, і доти, коли він знадобиться.

З фізіологічної точки зору, забування є *гальмуванням нервових зв'язків*, що утворилися під час запам'ятовування. Воно може бути *проактивним* — наперед діючим, або ж *ретроактивним* — що діє в зворотному напрямку. У першому випадку матеріал, що зберігається, негативно впливає на той, що запам'ятовується, у другому — має місце обернене співвідношення. Ці два випадки гальмування пояснюють *позиційний (краю) ефект*, за яким у великому обсязі матеріалу середина його *запам'ятовується* гірше, ніж початок і кінець. Забування може бути спричинене і *поза межовим гальмуванням* — наслідком перенапруження *невронів*. Засобами боротьби з таким гальмуванням є перерви між виконуваними діями, особливо коли вони відрізняються одна від одної; чергування схожих і несхожих між собою дій; перехід від більш до менш складного матеріалу. Надзвичайно важливе значення має *повторення* і, особливо, включення матеріалу у систему смислових зв'язків пам'яті [60].

* * *

Пам'ять людини, звичайно ж, глибоко індивідуалізоване явище. Відтак, найпоширенішими *типами пам'яті* є образний, словесно-логічний і проміжний.

Образний тип пам'яті виявляють ті, хто краще оперує матеріалом, даним у наочній формі, та створює *асоціації* переважно зорової чи слухової модальності. *Словесно-логічний тип* спостерігається у тих, хто добре

запам'ятовує і відтворює закономірності побудови складно організованого матеріалу. *Проміжним типом пам'яті* володіють особи, в яких немає переважних способів оперування матеріалом.

Кожний із типів пам'яті ґрунтується на певних *задатках здібностей*, але вони формуються також у процесі *мнемічної діяльності*. Серед задатків особливе значення мають *властивості нервової системи* [14]. Такими, *насамперед*, є: *рухливість, сила, врівноваженість*. Встановлено, що високу продуктивність процесів пам'яті показують особи із сильною нервовою системою, хоча логічну структуру матеріалу краще запам'ятовують представники слабкої. Мимовільна пам'ять розвиненіша в осіб з рухливою нервовою системою, а довільна — з інертною. Тексти краще запам'ятовують школярі з невірноваженою (в бік збудження) нервовою системою. Одні властивості нервової системи позначаються тільки на формальних, а інші — на змістовних характеристиках пам'яті. Проте переважання в матеріалі пам'яті образів, думок або почуттів, те чи те їх поєднання залежить від характеру і особливостей *діяльності* — одиниць людського життя. Зрештою саме вони визначають можливості індивідуальної пам'яті і напрямок її подальшого розвитку.

Завдяки *пам'яті* індивід отримує можливість оперувати здобутками свого *мислення* (тема 13).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Пам'ять як проблема психології.
[1; 2, 273—292; 4, 160—316; 5, 118—366; 12; 22; 27; 31; 37; 54; 56, 300—344; 60; 69; 72]
2. Пам'ять і психофізіологічна проблема.
[4, 301—316; 12, т. 2, 383—384; 14; 16; 19, 194—220; 25; 27, 137—215; 30; 41; 52; 54, 135—152; 56, 304—306; 57; 58; 69, 61—80]
3. Історіогенез пам'яті.
[1, 76—85; 12. т. 2, 391—392; т. 3, 239—254; 37, 31—64; 54, 113—119; 60, 30—33; 69, 163—168]
4. Онтогенез пам'яті.
[5; 6, 308—318; 11, 3—111; 12, т. 2, 389—395; т. 3, 245—254; 22, 372—374; 26; 27, 20—44; 28, 26—61; 29; 37, 43—64; 38; 45, 155—245; 60, 107—115, 316—327; 69, 145—176]
5. Запам'ятовування та умови його ефективності.
[1, 86—95; 2, 53—203; 11, 112—299; 13; 22, 173—186; 26, 37—38; 28, 87—118; 34; 35, 13—72; 37, 43—64; 46; 56, 319—324; 60, 6—294; 69, 95—102, 207—225; 72, 220—300]
6. Збереження та умови його ефективності.
[7, 85—113, 128—130, 179—181; 13, 61—62; 17, 49—51; 24, 143—156; 25, 83—96; 56, 331—339; 60, 267—282; 67, 93—95, 120—144, 263—269; 72, 300—330]
7. Відтворення та умови його ефективності.
[17, 54—59; 54, 90—98; 56, 326—331; 69, 120—134; 72, 326—330]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 104 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. — 527 с.

3. *Бериташвили И. С.* Память позвоночных животных, ее характеристика и происхождение. — М.: Наука, 1974. — С. 146—187.
4. *Бергсон А.* Собр. соч.: В 4 т.: Пер. с фр. — М.: Моск. клуб, 1992. — Т. 1. — С. 160—316.
5. *Блонский П. П.* Избр. пед. и психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — С. 118—366.
6. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 304—319.
7. *Бузан Т.* Скоростная память: Пер. с англ. — М.: Эйдос, 1996. — 144 с.
8. *Вейн А. М., Каменецкая Б. И.* Память человека. — М.: Наука, 1973. — 203 с.
9. *Веккер Л. М.* Психические процессы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. — Т. 3. — 335 с.
10. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 66—150.
11. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1967. — 299 с.
12. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 381—392; Т. 3. — С. 239—254.
13. *Гарибян С. А.* Школа памяти (суперактивация памяти через возрождение эмоций). — М.: Цицеро, 1992. — 64 с.
14. *Голубева Э. А.* Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). — М.: Педагогика, 1980. — 152 с.
15. *Грановская Р. М., Березная И. А.* Запоминание и узнавание фигур. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — 90 с.
16. *Греченко Т. Н.* Нейрофизиологические механизмы памяти. — М., 1979. — 163 с.
17. *Громова Е. А.* Память и ее резервы. — М.: Знание, 1983. — 64 с.
18. *Громова Е. А.* Эмоциональная память и ее механизмы. — М.: Наука, 1980. — 181 с.
19. *Гэйто Д.* Молекулярная психобиология: Пер. с англ. — М.: Мир, 1969. — 275 с.
20. *Дергачев В. В.* Молекулярные и клеточные механизмы памяти. — М., 1977. — 256 с.
21. *Зинченко В. П., Величковский Б. М., Вучетич Г. Г.* Функциональная структура зрительной памяти. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 271 с.
22. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 561 с.
23. *Зинченко П. И., Репкина Г. В.* Память и її розвиток. — К.: Т-во «Знання» УРСР, 1965. — 48 с.
24. *Иванов С.* Отпечаток перстня. — М.: Знание, 1974. — 223 с.
25. *Иванов-Муромский К. А.* Мозг и память. — К.: Наук. думка, 1987. — 135 с.
26. *Ипполитов Ф. В.* Память школьника. — М.: Знание, 1978. — 48 с.
27. *Исследование памяти* / Отв. ред. Н. Н. Корж. — М.: Наука, 1990. — 215 с.
28. *Истомина Э. М.* Развитие памяти. — М.: Просвещение, 1978. — 120 с.
29. *Истомина Э. М., Преображенская И. Н., Самохвалова В. И.* К характеристике памяти у лиц высокоинтеллектуального труда в пожилом возрасте // *Вопр. психологии.* — 1967. — № 3. — С. 55—64.
30. *Киященко Н. Н., Московичюте Л. И., Симерницкая Э. Г. и др.* Мозг и память. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 80 с.
31. *Клацк Р.* Память человека: Структуры и процессы: Пер. с англ. — М.: Мир, 1978. — 319 с.
32. *Кохонен Т.* Ассоциативная память. — М.: Прогресс, 1980. — 238 с.
33. *Куприянович Л. И.* Резервы улучшения памяти. Кибернетические аспекты. — М.: Наука, 1970. — 142 с.
34. *Лапп Д.* Искусство помнить и забывать: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1995. — 216 с.
35. *Лапп Д.* Улучшить память в любом возрасте: Пер. с фр. — М.: Мир, 1993. — 240 с.
36. *Лезер Ф.* Тренировка памяти: Пер. с нем. — М.: Мир, 1979. — 166 с.
37. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 31—64.
38. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. — М.: Учпедгиз, 1931. — 279 с.
39. *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1974. — 670 с.

40. Лохов М. И., Степанов И. И., Эдлина Т. А. и др. Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 4. — С. 56—65.
41. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. — М.: Педагогика, 1974. — 312 с.
42. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти при локальных поражениях мозга. — М.: Педагогика, 1974. — С. 7—34.
43. Лурия А. Р. Потерянный и возвращенный мир. — М.: Педагогика, 1971. — 90 с.
44. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. — 87 с.
45. Лядис В. Я. Память в процессе развития. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 253 с.
46. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. — М.: Эйдос, 1996. — 60 с.
47. Матюгин И., Чекаберия Е. Зрительная память. — М.: Эйдос, 1992. — 75 с.
48. Механизмы деятельности мозга человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — Ч. 1. — С. 151—196.
49. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
50. Норман Д. Память и научение: Пер. с англ. — М.: Мир, 1985. — 160 с.
51. Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н. И. Чуприковой. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
52. Петренко Л. В. Нарушение высших форм памяти (при некоторых органических поражениях мозга). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 101 с.
53. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976. — 256 с.
54. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. — М.: Высш. шк., 1977. — 180 с.
55. Розет И. М. Что надо знать о памяти. — Минск: Нар. асвета, 1982. — 128 с.
56. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 300—344.
57. Соколов Е. Н. Механизмы памяти. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 175 с.
58. Соколов Е. Н. Нейронные механизмы памяти и обучение. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 140 с.
59. Солсо Р. Л. Когнитивная психология: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 598 с.
60. Смирнов А. А. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1987. Т. 2. — 342 с.
61. Тайлор Э. Б. Первобытная культура: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
62. Трауготт Н. Н. О механизмах нарушения памяти. — Л.: Наука, 1973. — 236 с.
63. Трошихина Ю. Г. Филонтогенез функции памяти. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. — 191 с.
64. Фирсов Л. А. Память у антропоидов. — Л.: Наука, 1972. — С. 108—173.
65. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — 2-е изд. — М.: Наука, 1991. — С. 13—48, 182—192.
66. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
67. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1986. — 309 с.
68. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильцова, В. Я. Лядис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 82—88, 204—210, 244—248, 277—282.
69. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 272 с.
70. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 194—201, 388—395.
71. Экспериментальная психология: Пер. с англ. / Под ред. С. Стивенса — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — Т. 2. — С. 124—223.
72. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1973. — Вып. 4. — 342 с.
73. Юнг К. Г. Архетип и символ: Пер. с англ. и нем. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.

Тема 13. МИСЛЕННЯ

Мислення — узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, засіб творчості особистості.

Порівняно з відчуттями і сприйманням це значно повніший образ світу, який несе в собі ступінь проникнення індивіда в сутність явищ дійсності, з'ясування їх неявних властивостей. У своїх розвинених формах це *раціональна пізнавальна діяльність*, шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних, знання, будує узагальнений образ світу, створює власну філософію, зрештою, здійснює акти творчості.

Історії психології відома проблема чуттєвого і раціонального — проблема співвідношення опосередкованого мисленням і безпосереднього, такого, що спирається на органи чуття, пізнання людиною реальності. Одні філософи (Декарт, Спіноза, Гегель) джерелом і критерієм пізнання вважали мислення, інші (Бекон, Гоббс, Локк) — чуттєвий досвід. За сучасними даними мислення індивіда не може бути відділене від його чуттєвої пізнавальної діяльності, адже воно ґрунтується на ній. До того ж, чуттєве пізнання дає підставу судити про істинність мислення.

Закономірності розвитку мислення, як і психіки в цілому, висвітлює аналіз його філо-, історіо- та онтогенезу (див. теми 4, 5). Протягом філогенезу воно надбудовується над стадіями елементарної сенсорної та перцептивної психіки і виконує функції інтелекту. На початкових етапах історіогенезу цей процес має вигляд первісного (міфологічного) мислення й слугує засобом пояснення життя людини. Він виникає під час практичних дій, за допомогою яких людина реалізує стосунки з природою, і започатковує шлях, яким людина прямує від чуттєвого до теоретичного пізнання дійсності. В онтогенезі мислення формується і видозмінюється в міру ускладнення життєвих зв'язків дитини зі світом.

Мислення є предметом не лише психології, а й інших наук (філософії, соціології, фізіології, інформатики). Психологія досліджує природу, будову та процесуальні характеристики мислення.

Психологія мислення існує у вигляді теорій, створених у межах певних напрямків психології¹. Системно-діяльнісний підхід дає можливість викласти досягнення цих теорій в узагальненому вигляді.

13.1. ПРИРОДА МИСЛЕННЯ

І в історіо-, і в онтогенезі потужним джерелом розвитку мислення стає мовлення. Голосові сигнали, які до цього були засобом спілкування, все більше опосередковують спільну діяльність, набуваючи при цьому функції позначення. Її бере на себе слово — одиниця мовлення, що, крім зовнішньої, звукової, має внутрішню форму — значення².

Значення стає ланкою зв'язку між мисленням і мовленням, умовою їх єдності [21; 73]. Зрештою, воно стає знаряддям мислення: створює можливість виходу за межі наочної, безпосередньо даної ситуації, у напрямку до її ідеального перетворення з метою пізнання та творчості.

Вивчення життя племен, які перебувають на нижчих стадіях суспільного розвитку, показало своєрідний характер первісних значень [16; 36; 45; див.: 96; 46; 80]. Вони наповнені колективними уявленнями містичного, надприродного змісту: природа мислиться як щось одухотворене, а її силам приписуються дивовижні властивості: тварини розмовляють між собою як люди; грім і блискавки викликають людиноподібні істоти, які, до того ж, можуть одночасно перебувати в різних місцях. Ця, за висловом А. Валлона, «спроба пояснення видимого невидимого» є першим виходом за межі чуттєвого досвіду і першим актом пізнання.

Первісний міф у цьому зв'язку є образом невидимого, побудованим на колективних уявленнях (див. табл. 10). Проте міф не існує сам по собі; виникаючи в процесі стосунків первісної людини з природою, він опосередковує діяльність. Саме остання є носієм образу невидимого. Спочатку це магія, а потім дедалі складніші дії, що все більше порушують відно-

¹ Найпоширенішими серед них є: інтроспективна (Адамар [1]; Зельц, Кюльпе, див.: [96]), генетична (Перре-Клермон [66]; Піаже [67; 68]), Гештальтпсихологічна (Вертгеймер [19], Вудвортс, див.: [96]; Дункер, див.: [77; 96]; Келер, див.: [96]; Майер, Секей, див.: [77]), інформаційна (Веккер [17]; Кюльткін [43]; Ліндсей та ін., див.: [86]; Ліндсей, Норман [48]; Пушкін [78; див.: 96]), когнітивна (Велічковський [18]; Солсо [89]), діяльнісна (Валлон [16]; Давидов [24; 25]; Запорожець [32]; Зейгарник [33]; Леонт'єв [47]; Обухова [63]; Подд'яков [69]; Тихомиров [93; 94]; Соколов [88; див.: 96]), теорія планірного формування розумових дій і понять (Гальперін [22; див.: 96]; Талізінна [90; 91]; Салміна [84]), теорія мислення як процесу (Врушлінський [13; 14]; Рубінштейн [81; 82; див.: 96]; Славська [87]), культурно-історична (Виготський [21]; Клікс [36]; Коул [40]; Коул, Скрібнер [41]; Леві-Брюль [45; див.: 96]; Леві-Стросс [46]; Потєбня [73]), нейрпсихологічна теорія (Бехтерева та ін. [7; див.: 59]; Лурія [51; 53]; Лурія, Цветкова [54]; Пратусевич та ін. [74]; Прибрам [75]).

² У закодованому вигляді значення несуть у собі суспільно-історичну практику, результати пізнання і перетворення людиною дійсності. Про це, між іншим, свідчить морфологічний аналіз слова. В слові «чорнильниця», наприклад, корінь «чорн» указує, що позначуваний цим словом предмет має відношення до фарб, суфікс «ильн» свідчить, що предмет може бути використаний як засіб у якійсь роботі; суфікс «ниц» — що він слугує вмістищем чого-небудь [51].

шення «людина — природа» і наповнюють значення новим змістом. Цей процес триває протягом усієї історії культури [3; 40; 41; 52].

Отже, людина поступово переходить до вищих форм мислення, і відбувається це в зв'язку з суспільно-історичною практикою, яка не лише звільняє людину від залежності від природи, а й озброює її все досконалішими знаряддями пізнання дійсності.

Закономірний перехід до вищих форм мислення відбувається і в онтогенезі¹. Виходячи з пізнавальної потреби і практично діючи з предметами довкілля, дитина виявляє їх нові властивості, встановлює невідомі раніше відношення між ними, тобто *мислить, діючи*. Її мовлення виконує при цьому комунікативну функцію і лише супроводжує дію. Дитина оперує образами предметів, здійснює безпосередньо практичний аналіз і синтез, втілюючи результати такого наочно-дійового мислення у грі, малюванні, конструюванні. При цьому вона засвоює і поглиблює зміст значень слів, що збагачує її діяльність і відкриває нові властивості довколишнього вже без прямого контакту з ним — засвоюючи знання.

Поглиблення змісту значень і в історію, і онтогенезі відбувається шляхом його конкретизації і наступного узагальнення. В малайській мові слово «тама» означає «батько», «брати батька», «подібний», «схожий». Індіанці північноамериканського племені навахо живих істот спершу поділяють на тих, хто говорить, і тих, хто не говорить; останніх — на тварин і рослин; тварин — на тих, що бігають, літають і повзають; далі кожна група ще раз поділяється на тих, що пересуваються по землі, по воді, вдень чи вночі [36]².

Дитина також, оволодіваючи мовленням, одним звукосполученням позначає предмети, що рухаються, або тварин, що мають довгу шию. І на перших етапах розвитку мовлення (кінець першого, початок другого року життя) змістом значення виступає предмет, взятий у сукупності його властивостей. Наприклад, дворічна дитина у відповідь на запитання «Де твій тато?» за його відсутності може вказати на річ, яка йому належить, тобто слово спочатку має недиференційований — багатозначний характер. Однак уже наприкінці другого — на початку третього року життя лексикон дитини помітно збільшується, значення слів конкретизуються: тепер вони стосуються певних предметів. Проте тільки наприкінці дошкільного віку дитина починає оперувати словами, що співвідносяться з класом якихось предметів, тобто узагальненими значеннями.

Мовлення, а разом з ним і мислення переходять на новий рівень розвитку. Слово виводить предмет зі сфери чуттєвих образів і включає його в систему понять — форму абстрактного відображення дійсності.

¹Див.: Блонський [9]; Брунер [11]; Валлон [16]; [20]; Виготський [21]; Давидов [24], [25]; Дональдсон [27]; Зак [29], [30]; Запорожець [32]; Косма [37]; Костюк [38; 39]; Перре-Клермон [66]; Піаже [67; 68]; Подд'яков [69]; Рубінштейн [81; 82]; Скрипченко [86]; Якиманська [101].

²У цьому випадку можна помітити, що за значеннями приховуються способи полювання на тварин (названі місце, час, особливості пересування), що підкреслює їх генетичний зв'язок з дією. Проте тут симптоматична саме логіка збагачення змісту значення.

Відповідно помітно зростає продуктивність мислення. Це добре видно на прикладі експерименту, за умовами якого діти різного віку мали дістати іграшку, прикріплену до одного плеча важеля. Це можна було зробити, лише відштовхнувши від себе ручку, тобто дитина мала здійснити рух, протилежний тому, який виконується при діставанні. З'ясувалося, що тільки дитина чотирьох-п'яти років досягла бажаного результату. Очевидно, лише у цьому віці вона оволодіває засобом, що дає змогу абстрагуватися від наочно даної ситуації і вийти за її умови, який обмежують мислення.

Оскільки функцію такого засобу виконують *значення*, то саме їх розвиток пояснює появу продуктивних форм мислення. Йдеться про перехід від *наочно-дійового* до *словесно-логічного* мислення. Власне, це *інтеріоризація* — перехід від *зовнішньої* до *внутрішньої діяльності* [16; 21; 22; 47; 67; 68].

Ж. Піаже говорить з цього приводу про *внутрішні операції*, що виникли на базі *зовнішніх* — предметних дій¹. На відміну від останніх операції мають скорочену форму і здійснюються не з реальними об'єктами, а з їх *образами* (символами, знаками). При цьому вони організовані в систему, в якій одні операції врівноважуються за рахунок інших. Загалом же розвиток мислення дитини проходить *період сенсомоторного інтелекту* (до двох років від народження), *період конкретного інтелекту* (до 11—12 років) і *період формальних операцій* (від 11—12 років) (табл. 24). Ознаки переходу до внутрішніх операцій з'являються на початку другого періоду, але вони ще здійснюються на реальних об'єктах, під контролем *сприймання*. Тільки на останній стадії з'являється здатність *міркувати* — перевіряти та втілювати *гіпотези*, користуючись системою *внутрішніх операцій*. Отже, саме дія, а не слово є вирішальним чинником онтогенезу мислення.

Цей процес супроводжує явище *егоцентричного мовлення*. За даними досліджень, воно є продуктом часткової *інтеріоризації*, показником переходу від *зовнішньої* до *внутрішньої діяльності* [21]. Це свідчить на користь «діяльнісного» розуміння онтогенезу мислення й переконує, що слово є реальним учасником такого переходу.

Внутрішньою діяльністю є *словесно-логічне мислення* — опосередковане й узагальнене відображення дійсності, раціональна *пізнавальна діяльність*. Чим більше «поле значень» приховане за *поняттям*, тим більші пізнавальні можливості має індивід. При цьому перевагу мають *наукові поняття*, вироблені в ході наукового пізнання дійсності і засвоєні в процесі *навчання*. Вони значно змістовніші за *життєві*, що формуються стихійно і можуть навіть нести в собі відлуння *первісних значень*.

Перехід від *наочно-дійового* до *словесно-логічного мислення* включає в себе проміжну ланку — *наочно-образне мислення*. В процесі онтогенезу воно змінює наочно-дійове, що виразно демонструє такий експеримент

¹Він позначає процес трансформації *операцій* поняттям *інтелект* (див. також с. 53—55).

Таблиця 24. Періоди інтелектуального розвитку в дитячому віці (за Ж. Піаже)

Період	Підперіоди	Стадії	Вік
Сенсомоторний інтелект	Центрація на власному тілі	1. Вправи рефлексів 2. Перші навички і первинні колові реакції 3. Координація зору і хапання	0—1 місяць 1—4,5 місяця 4,5—8—9 місяців
	Об'єктивація практичного інтелекту	4. Диференціація засобу і цілі. Початок практичного інтелекту 5. Диференціація схем дії. Поява нових засобів 6. Початок інтеріоризації схем і розв'язання проблем шляхом дедукції	8—9—11—12 місяців 11—12—18 місяців 18—24 місяці
Конкретний інтелект	Передопераційний інтелект	1. Поява символічної функції. Початок інтеріоризації схем дії 2. Інтуїтивне мислення на базі сприймання 3. Інтуїтивне мислення на базі розчленованих уявлень	2—3; 4—6 років 4—5; 6 років 5; 6—7—8 років
	Конкретні операції	4. Прості операції (класифікація, серіація взаємно однозначної відповідності) 5. Система операцій (система координат, проєктивні поняття)	8—10 років 9—12 років
Формальний інтелект	Становлення	1. Гіпотетико-дедуктивна логіка і комбінаторика	11—14 років
	Досягнення	2. Структура «решітки» і група «чотирьох трансформацій»	від 13 — 15 років

[69]. Дітям дають кілька паличок для упорядкування їх за величиною. Найменші з них не бачать різниці між паличками і стверджують, що вони однакові. Трохи старші діти виділяють більші, середні і маленькі палички. Ще старші виконують це завдання, але припускаються помилок. Нарешті, дошкільники спочатку виділяють найбільшу паличку і відносно неї, в порядку зменшення, розкладають усі інші. Потім завдання ускладнюють: у присутності дітей експериментатор порівнює дві палички, більшу і меншу, і першу з них ховає під стіл. Далі, порівнюючи ту, що залишилася, з третьою, пропонує відповісти на питання, якою буде перша паличка, якщо її порівняти з третьою. З'ясувалося, що правильну відповідь можуть дати лише старші діти. Тільки вони здатні, розв'язуючи задачу, утримувати в образній формі чуттєві дані та оперувати відповідними наочними образами. Цей рівень вищий за наочно-дійовий і передує словесно-логічному рівню онтогенезу мислення.

Таким чином, аналіз історіогенезу та онтогенезу мислення свідчить, що й цей складник *пізнавальної функції психіки* спочатку існує у формі *предметних дій* і лише в результаті тривалого процесу, опосередковано-мовленням, набуває вигляду *внутрішньої теоретичної діяльності*.

Ці дані заклали підвалини *теорії плановірного формування розумових дій і понять* (Гальперін [22; див.: 96]; Талізін [90; 91]). За теорією, онтогенез мислення має поетапний перебіг і ґрунтується на механізмі *інтеріоризації*. Першим етапом є *дія* з об'єктом у матеріальній або матеріалізованій формі (лічба на паличках або доведення теореми на моделі геометричної фігури). На другому етапі дія супроводжується голосним *мовленням*: дитина чотирьох-п'яти років проговорює те, що робить. Третій етап — поступове зникнення зовнішньої, звукової сторони мовлення і поява власне *розумової* (мислительної) *дії*, що ґрунтується на *внутрішньому мовленні*.

Внутрішнє мовлення не контролюється *свідомістю*, має вигляд автоматизованого, беззвучного і структурно згорнутого говоріння «про себе». «Одиницями» його досконалих форм є не стільки *слова*, скільки самі по собі *значення* — закодовані у *руках* мовного аналізатора зміст *схем дій, образів, понять*. Отже, на рівні внутрішнього мовлення матеріальний носій значення змінює свою форму. Тепер це внутрішня активність усіх ланок аналізатора (а не лише периферичної). Про участь внутрішнього мовлення у мисленні можна судити за *руками* останнього, зареєстрованими під час розв'язування досліджуваних різних задач [88; див.: 96]. Виявлено, що під час розв'язування складних задач інтенсивність і тривалість мовно-рухової імпульсації збільшуються, а простих — зменшуються, при цьому у дітей вона значно вища, ніж у дорослих.

Ця імпульсація супроводжує не лише *словесно-логічне*, а й *наочно-образне мислення*. Якщо в процесі експерименту досліджуваний підбирає потрібний візерунок, це супроводжується зовні непомітними, але інтенсивними мовно-руховими реакціями; якщо ж при цьому він безперервно проговорює задані звуки, процес розв'язання завдання ускладнюється, тобто без *внутрішнього мовлення* неможлива переробка чуттєвих даних у процесі функціонування складних форм *мислення*. Та все ж це не тотожні явища: є також немовні фази, коли рухова активність мовного аналізатора не реєструється. В цей час, напевно, домінують інші важливі для мислення аналізаторні системи.

Зважаючи на зазначену роль мовлення, варто критично оцінювати судження про роботу мислення, які ґрунтуються лише на даних *інтроспекції*. Це стосується як висновків представників Вюрцбурзької школи психології мислення (Зельц; Кюльпе, див.: [96]), які вважали *мислення* сукупністю «чистих» операцій, тобто безсловесним, безобразним актом, так і свідчень видатних мислителів. Наприклад, А. Ейнштейн, відповідаючи на запитання математика Ж. Адамара, заявляв: «Слова, написані або висловлені, не відіграють, напевно, щонайменшої ролі в механізмові мого мислення. Психічними елементами мислення є якісь, більш чи менш чіткі,

знаки чи образи, які можуть бути «за бажанням» відтворені й скомбіновані... З психологічного погляду ця комбінаційна гра, мабуть, є головною характеристикою творчої думки — до переходу до логічної побудови в словах або знаках іншого типу, за допомогою яких цю думку можна буде повідомити іншим людям»¹ [96, 368].

Звичайно, людині, навіть непересічній, може здаватись, що, мислячи, вона обходиться без мовлення, проте це не означає, що вона здатна усвідомлювати трансформовані форми останнього. Її свідчення можна вважати підтвердженням складності природи мислення, свій посильний внесок в аналіз якої робить *психологія*. Важливо, що пізніше, в розмові з психологом *М. Вертгеймером*, підтверджуючи слова останнього про існування *спрямованості* мислення, *Ейнштейн* визнав: «Безперечно, за цієї спрямованістю завжди стоїть щось логічне; але у мене вона присутня у вигляді якогось зорового образу» [19, 264]). Оце «щось логічне» і є, очевидно, *значенням*, носієм якого є не лише *слово*.

Отже, у своїх розвинених формах *мислення* — це *внутрішня діяльність*, яка опосередковується *мовленням* і здійснюється за допомогою певних *дій* та *операцій*.

Мислення ґрунтується на спільній роботі різних систем *мозку* (*Бехтерева* та ін. [7], див. [59]; *Лурія* [51; 53]; *Лурія, Цветкова* [54]; *Пратусевич* та ін. [74]; *Піббрам* [75]; *Соколов* [88]). При цьому, як і інші пізнавальні процеси, воно має *динамічну* і *системну локалізацію*.

Наочно-образне мислення обслуговують тим'яно-потиличні відділи *лівої півкулі* і *лобові частки мозку*. При ураженні перших порушується можливість об'єднання елементів інформації, що надходить, у цілісні схеми. Хворі цієї групи не можуть зрозуміти логіко-граматичного формулювання умов задачі (співвідношення типу «в стільки-то разів», «на стільки-то одиниць»). Вони не здатні також побудувати конструкцію з кубиків за заданим зразком, хоча й розуміють загальний принцип побудови і мають відповідний намір. Ураження других не позначається на розв'язуванні задач, які передбачають пошук потрібних просторових відношень, проте хворі втрачають здатність орієнтуватись в умовах задачі, *міркувати*. Відносно добре утримуючи умови задачі, лише інколи спрощуючи їх під впливом сформованих раніше стереотипів, вони, як правило, не співвідносять із запитанням задачі. Задача втрачає для них сенс. Не можуть вони оцінювати й сам процес розв'язування.

У *словесно-логічному мисленні* беруть участь майже всі *функціональні блоки мозку*, серед яких переважає *блок прийому, переробки* і *збереження інформації*. Ураження цих блоків має своїм наслідком три головні типи *патології мислення* [33]. При першому порушується процес *узагальнення*: знижується його рівень або ж цей процес спотворюється. Прикладом остан-

¹Ще категоричніше висловився сам *Ж. Адамар*: «Я стверджую, що слова зовсім відсутні в моєму розумі, коли я справді думаю... слова з'являються в моєму розумові лише після того, як я завершу або закину дослідження» [1, 72]

нього є *резонерство* (фр. *raisonneur* — міркувати) — тенденція хворого до непродуктивних, поверхових, багатослівних суджень. Другий тип патології — порушення логічного процесу мислення. До нього належать такі явища, як «стрибки ідей», «зісковзування з теми», «відгукування на випадкові асоціації», непослідовність суджень, в'язкість мислення. Третій тип — розлад цілеспрямованості мислення, тобто порушення його критичності, різноплановості.

Аналіз *біоелектричної активності мозку (електроенцефалограм)* під час розв'язування досліджуваними задач також засвідчив, що завдання, подані в образній і словесній формах, обробляються різними нейрофізіологічними механізмами і що глобальних механізмів переробки інформації взагалі немає. Очевидно, форма інформації зумовлює відповідні їй механізми і створює адекватну собі *психічну функціональну систему організму*. Причому ці механізми не залишаються незмінними і вдосконалюються в процесі збагачення *акцептора результатів дії* — нейрофізіологічного апарату *мети* та програми її досягнення. Чим більше форма інформації збагачує цей апарат, тим успішніше розв'язується завдання.

У цілому *функціональна система*, що обслуговує мислення, являє собою розгалужену нейродинамічну організацію, яка об'єднує різні відділи мозку як по горизонталі, так і по вертикалі. Особливу роль у ній відіграє *ліва півкуля*, де кодуються значення мови.

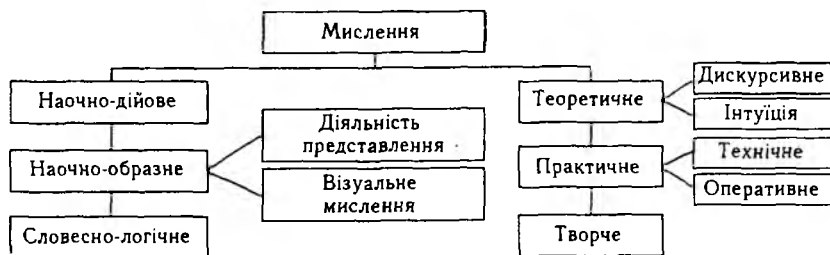
На неврону рівні також має місце спеціалізація нервових структур — ансамблів *невронів* підкіркових структур мозку і деяких зон *кори*, які складаються з гнучких і жорстких елементів [7]. При цьому з'ясувалося, що частота імпульсної активності неврону залежить від характеру *операцій* мислення. Найбільшу частоту викликають операції *узагальнення* за значенням, процеси формування та виконання програм потрібних дій. У свою чергу, ці операції позначаються на активності неврону, причому тих, що входять до гнучких ланок забезпечення мислення: після виконання низки однотипних завдань час реакції неврону зменшується. Загалом же неврону реакції досить мінливі, і це залежить як від зовнішніх стимулів, так і від внутрішніх станів *організму*¹.

Отже, мислення має філо-, історіо- і онтогенетичну лінію розвитку. У кожному разі цей розвиток зумовлюється ускладненням *діяльності живої істоти*. В своїх вищих формах мислення набуває ознак *теоретичної діяльності*, яка здійснюється за рахунок *зовнішніх і внутрішніх операцій* і забезпечує на основі роботи *мозку* опосередковане й узагальнене *відображення* індивідом світу та *творчість*.

¹Свій внесок у характер активності неврону здійснюють індивідуальні відмінності у функціонуванні *мозку*. В умовах експерименту (під час усної лічби) в одних це проявляється у вигляді більш вираженої *лівосторонньої функціональної асиметрії*, у других (при оперуванні зоровими образами) — *правосторонньої*. Справді, одні люди краще оперують інформацією, подану у словесній формі, а інші — в образній. Та за умови цілеспрямованого формування в досліджуваних операції *узагальнення* вдається підвищити рівень переробки інформації, що дає змогу з достатньою ефективністю розв'язувати завдання, подані у будь-якій формі.

13.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МИСЛЕННЯ

Як уже зазначалося, онтогенез мислення — це перехід від наочно-дійового через наочно-образне до словесно-логічного мислення. Йдеться про види мислення, виділені за генетичною ознакою. Проте якщо за основу класифікації взяти характер задач, то мислення можна поділити на теоретичне, практичне або ж творче (мал. 27).



Мал. 27. Феноменологія мислення

Наочно-дійове мислення — розв'язування задач, поданих у наочній формі, шляхом практичних дій. У філогенезі цей вид мислення виявляють тварини, що перебувають на стадії перцептивної психіки (тема 4). Так, шимпанзе, змінюючи співвідношення елементів ситуації, в якій перебуває, дістає потрібний їй предмет (Вудвортс; Келер, див.: [96]).

У дитини наочно-дійове мислення є першим кроком до опосередкованого пізнання свого оточення (Брунер [11; див. 96]; Піаже [67; 68], Подд'яков [69]). Цей вид мислення розвивається, починаючи з другого року життя, у зв'язку з оволодінням ходьбою, вдосконаленням рухів, ускладненням предметних дій. Дитина швидко накопичує досвід поводження з речами і починає успішно застосовувати, спочатку в процесі спільної з дорослим діяльності, а потім самостійно, раціональні способи дій з ними, тобто саме дія стає практичним способом розв'язування задач (наприклад, дістати привабливу річ), що постає перед дитиною раннього віку. Вже в цей час дитина розрізняє об'єкти і свої дії з ними та віддає перевагу останнім. Ускладнення цих дій зумовлює перехід до наступного виду мислення.

Наочно-образне (образне, просторове) мислення — розв'язування задач шляхом ідеального перетворення їх умов. Дитина чотирьох — шести років, не маючи можливості діяти практично, здатна оперувати образом об'єкта, що викликав інтерес. Проте він ще не виходить за межі її сприймання. Наприклад, якщо дитині дошкільного віку показати дві пляшки, до половини заповнені водою, а потім на її очах одну з них перевернути догори дном, то вона скаже, що в другій пляшці води більше (ефект Піаже). За рахунок звуження пляшки до горла і справді здається, що вода у другій пляшці займає більше місця, ніж у першій; дитина ще не може абстрагуватися від того, що бачить. За Ж. Піаже, так вияв-

ляється *синкретизм* (від гр. *συνκρητισμός* — поєднання, об'єднання) *мислення дитини* — оперування структурами, які відповідають образу сприймання.

Хоча *дошкільник* уже володіє розгорнутим *мовленням*, його *слово* несе в собі конкретне *значення*, воно начебто прив'язане до позначуваного предмета. Тому він не може *міркувати* — оперувати *значеннями*, не володіє *внутрішніми операціями* й довільно поєднує між собою те, що впадає у вічі. Він часто приймає зв'язок вражень за зв'язок речей і може переносити значення слова на якісь лише зовнішньо поєднані явища. Нерідко це породжує оригінальні дитячі судження, котрі так тішать дослх.

Абстрагування від наочно даного стає можливим у процесі оволодіння дитиною *поняттям*, що знаменує перехід до якісно нового виду мислення. Проте наочно-образне мислення продовжує розвиватися. Зокрема, воно заявляє про себе як *діяльність уявлювання*, яка забезпечує побудову просторових образів і оперування ними [101; див.: 20]. Це процеси *впізнавання* і *розпізнавання* умовних зображень реальних об'єктів, *операції*, що створюють відповідні цим зображенням *образи* та забезпечують використання їх як засобу розв'язання завдання.

Формою наочно-образного мислення є також *візуальне* (від лат. *visuallis* — зоровий) *мислення* — розв'язання задач шляхом активного оперування зоровими образами об'єктів (*Арнхейм* [4; див.: 96]; *Беспалов* [6]). Є цілий клас задач, які потребують саме такого мислення. Простим прикладом тут може бути задача на визначення кількості сторінок, які прогриз черв'як у двох томах зібрання творів, що стоять поруч у книжковій шафі. Розв'язати її, не створивши візуального образу розташування одного тому відносно іншого, просто неможливо.

Словесно-логічне мислення — провідний засіб теоретичного *освоєння* дійсності, що інтенсивно формується під час оволодіння дітьми *науковими поняттями* в процесі *навчання*. Воно має вигляд *міркування* і здійснюється шляхом таких *мислительних дій*, як *аналіз*, *синтез*, *абстрагування*, *узагальнення*, *порівняння*.

Хоча словесно-логічне мислення виходить за межі можливостей *предметної дії* та *чуттєвого образу*, зв'язок з ними є необхідною умовою його істинності. За відсутності такого воно втрачає зв'язок з реальністю. *С. Л. Рубінштейн* пропонує переконатися в цьому на прикладі тлумачення будь-якої метафори [82, 390]. Змістом метафори завжди є думка, висловлена в образній формі, однак, щоб зрозуміти її, потрібно проаналізувати відношення «образ — думка», тобто відшукати зв'язок між *чуттєвим* і *раціональним*. Характерно, що психіатри діагностують *патологію мислення* саме за особливостями *розуміння* людиною метафор.

Проте *нерозуміння* є ознакою не патології, а зниження рівня функціонування *мислительних дій*, зокрема такої, як *узагальнення*. Коли неписьменним жителям віддалених районів Узбекистану демонстрували зображення чотирьох предметів (молотка, сокири, пилки й поліна) й про-

понували виділити зайвий, то найчастіше вони відповідали «потрібно все» [52]. Навіть розповідь експериментатора про те, що один досліджуваний вибрав три предмети, а поліно не взяв, коментувалася так: «Напевно, в нього багато дров». Лише письменні успішно впоралися із завданням. Напевно, у процесі *навчання* вони пройшли шлях до оволодіння загальними значеннями, що дало можливість на належному рівні проводити узагальнення і тому правильно орієнтуватися в експериментальному матеріалі.

Отже, хоча *словесно-логічне мислення* онтогенетично найпізніший і найскладніший пізнавальний процес, воно співіснує з *наочно-дійовим* і *наочно-образним*. Більше того, зв'язок з ними часто буває умовою правильного розв'язання задач, що містять складні логічні конструкції.

Теоретичне мислення можна вважати різновидом *словесно-логічного*. Це засіб цілеспрямованого теоретичного *освоєння* дійсності, відтворення її у *поняттях*. Поширеною його формою є *дискурсивне* (від лат. *discursus* — міркування, досвід, аргумент) *мислення* — розгорнуте в часі *міркування* за допомогою *умовиводів* — способів логічного зв'язку *суджень*.

Останні складаються із засновків і висновку. За умови, якщо засновки істинні і до них правильно застосовуються закони логіки, висновок, а отже, й умовивід у цілому будуть істинними. Умовивід здійснюється шляхом *індукції* (від лат. *inductio* — наведення) — від менш загальних до більш загальних суджень або ж *дедукції* (лат. *deductio* від *deduco* — виводжу) — застосування вже відомого до нових випадків. Отримані в результаті *знання* — також судження, які стверджують або заперечують наявність в об'єкті мислення певних властивостей.

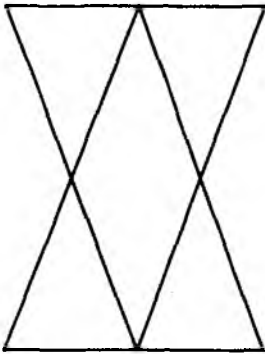
Теоретичне мислення спрямоване, як правило, на побудову узагальненого і значною мірою усвідомленого *образу світу*.

Проте і дискурсивне мислення має неусвідомлювані компоненти. Коли ж такі компоненти домінують, воно набуває вигляду *інтуїції* (лат. *intueor* — пильно дивлюся) — нібито безпосереднього і майже раптового акту пізнання, що здійснюється без достатніх логічних підстав. Інтуїтивним буде миттєво знайдений спосіб розв'язку задачі, яка тривалий час не піддавалася логічним зусиллям; угадування майбутнього перебігу подій на підставі ледь помітних ознак тощо.

За свідченням деяких учених (*Адамар* [1]; *Гельмгольц*; *Пуанкаре*, див.: [96]), саме у такий спосіб вони зробили відкриття. Але ж за тими самими свідченнями цьому передували численні усвідомлювані пошуки. Та й за даними досліджень, *інтуїція* — реальний психічний процес, що полягає в концентрації зусиль дослідника на певній проблемі [78]. Це своєрідна конкретизація досвіду попередніх спроб розв'язування завдання, а тому інтуїція — не протилежність дискурсивного мислення, а його продовження на рівні *підсвідомого* [70].

Взаємовідношення дискурсивного та інтуїтивного мислення ілюструє зображення двох трикутників, що проникають один в один (мал. 28).

Основу одного з них складають готові логічні програми, котрі індивід застосовує, розв'язуючи здебільшого стандартні, чітко усвідомлювані за-



Мал. 28. Взаємовідношення дискурсивного й інтуїтивного мислення

дачі. У цих випадках він має можливість формулювати засновки і вдаватись до *умовиводів*, шукаючи виходу із ситуації, що склалася. Проте кількість таких задач невелика. Значно частіше доводиться розв'язувати задачі нечіткого змісту, які потребують тривалих *міркувань*. У цьому разі вони містять як усвідомлювані, розгорнуті, так і неусвідомлювані, скорочені в часі, компоненти. З іншого боку, бувають випадки, коли задача розв'язується начебто сама по собі (основа іншого трикутника),

але й тут тією чи іншою мірою використовується минулий досвід.

Практичне мислення генетично пов'язане з *наочно-дійовим*, але за механізмами функціонування нагадує *теоретичне*, тобто також може бути як *дискурсивним*, так і *інтуїтивним*. Проте, на відміну від теоретичного, воно є засобом розв'язання конкретних задач і передбачає внесення якихось змін у дійсність. Потім, якщо теоретичне мислення абстрагується від чуттєвих даних, то практичне, навпаки, базується на них.

Цей вид мислення визначає успішність багатьох видів професійної *діяльності*, наприклад *педагогічної*. Педагог розв'язує насамперед практичні задачі, пов'язані з аналізом конкретних педагогічних ситуацій і пошуком оптимального виходу з них. Характерним є також мислення полководця [92; див.: 96], що ґрунтується на великому запасі *знань* і потребує одночасного охоплення всіх аспектів розв'язуваного питання, швидкого аналізу і систематизації матеріалу значного обсягу та надзвичайної складності. До того ж, практичне мислення часто розгортається в умовах дефіциту часу, що підкреслює його значущість.

Для деяких професій практичне мислення має вигляд *технічного* [42] чи *оперативного* [28] мислення. Перше обслуговує процес створення і вдосконалення людиною технічних об'єктів, друге — розв'язання задач, що виникають під час управління ними.

Творче (продуктивне) мислення може бути *наочно-образним* або *словесно-логічним, дискурсивним* або *інтуїтивним, теоретичним* або *практичним*. Це головне знаряддя *творчості*, спосіб розв'язання оригінальних і складних задач. Зрештою, це мислення, продуктом якого є принципово новий або вдосконалений образ того чи того аспекту дійсності.

За даними досліджень, творче мислення виявляє себе вже при постановці *задачі* і має своєрідний перебіг (*Вертгеймер* [19]; *Вудвортс*, див.: [96]; *Дункер*, див.: [77; 96]; *Зельц*, див.: [96]; *Калмикова* [35]; *Ліндсей* та ін., див.: [86]; *Лук* [50]; *Пономарьов* [70; 71]). Як і процес мислення взагалі, воно проходить такі етапи: створення образу, що відповідає умовам завдання; операції *аналізу, синтезу* і, передусім, *узагальнення*; знаходження принципу розв'язування; одержання результату. Проте у цьому

разі зміст кожного етапу відзначається особливою складністю. Крім того, цей вид мислення ґрунтується на високій інтелектуальній активності та ставленні до творчості як до цінності [10].

Кожен вид мислення реалізується за допомогою певних психологічних механізмів — складників процесу мислення.

13.3. ПРОЦЕС МИСЛЕННЯ

Мислення починається з проблемної (гр. *πρόβλημα* — завдання) ситуації, для виходу з якої індивід повинен знайти і застосувати нові для себе знання чи дії. Вона включає в себе невідоме (шукане), пізнавальну потребу індивіда, його здібності та досвід [56]. Однак з багатьох причин (недостатня мотивація, відсутність доступних засобів, часу тощо) індивід, оцінюючи ситуацію як проблемну, часто не шукає виходу з неї. Він вдається до мислення тоді, коли проблемна ситуація перетворюється на задачу — мету, яка дається в певних умовах і якої можна досягти за рахунок останніх. Інакше кажучи, задача — це проблемна ситуація, прийнята індивідом. Тепер вона набуває вигляду відомого і невідомого, зв'язки між якими слід віднайти. Пошук таких зв'язків, тобто розв'язування задачі, і становить процес мислення.

Ще в давнину було сформульовано парадокс: як можна шукати те, чого не знаємо, а якщо знаємо, що потрібно шукати, то для чого ж тоді шукати? Справді, розв'язуючи якусь задачу, людина начебто наперед знає, яким має бути результат: вона шукає саме його, бо відкидає різні варіанти і зупиняється лише тоді, коли знайде потрібний.

Очевидно, для його пояснення слід визнати, що невідоме не просто дається, а задається, тобто, що між відомим і шуканим є певний зв'язок, що вони перебувають між собою у певному відношенні. Так будується будь-яка задача, від звичайної життєвої до складної наукової. Їх умови завжди обмежують площину пошуків розв'язку, і для того, щоб розв'язати задачу, слід заповнити «прогалину», що має вигляд суперечності між вимогами задачі та її умовами. Звідси випливає, що будь-яка адекватно сформульована задача має розв'язок. За висловом відомого математика Д. Гільберта (1862—1943), «насправді такої речі, як проблема, що не має розв'язку, взагалі не існує» [79, 254].

Аналіз умов задачі є обов'язковим для розуміння того, як протікає і чим визначається процес мислення. Як правило, він складається з певних елементів, відношень між ними, їх альтернативних змін та можливих перетворень, можливих розв'язків, об'єктивного значення і цінності перетворень та розв'язку [94]. Процес аналізу є взаємодією суб'єкта, з можливостями його мислення, і об'єкта — умов задачі. При цьому, змінюючись, об'єкт викликає новий процес мислення, що знову ж таки змінює об'єкт, тобто результат одного акту мислення включається у подальший його процес, пізнання об'єкта, відповідно, поглиблюється. І так триває доти, доки індивід не отримає бажаний результат.

Розв'язуючи задачу, індивід постійно уточнює мету свого пошуку, а знайдене використовує як засіб подальших пошуків. Загалом, процес розв'язування задачі є актом *конкретизації* — переходу від загального і вкрай нечіткого уявлення про майбутній результат до його конкретного образу. Той самий Д. Гільберт визнавав: «Під час дослідження математичних проблем спеціалізація, як я гадаю, відіграє ще важливішу роль, ніж узагальнення» [79, 108].

Пошук невідомого в межах акту конкретизації здійснюється як безперервний процес *прогнозування* (від гр. *προβουητις* — передбачення) — створення образу очікуваного результату [13; 14]. Це забезпечує кожен наступний крок у напрямку від однієї системи зв'язків об'єкта мислення до іншої, причому спочатку прогнозування має вигляд дуже нечітких уявлень, які потім дедалі більше диференціюються, згодом набуваючи форми образу шуканого.

Про це, зокрема, свідчить аналіз розв'язування досліджуваними такої задачі: «Що відбудеться зі свічкою, якщо її запалити в космічному кораблі, що перебуває на орбіті?» Схематично процес розв'язування протікав так: «Полум'я буде таким самим, як і в земних умовах, а от віск вестиме себе по-іншому. Він не стікатиме і гніт виявиться залитий воском». Після підказок експериментатора процес розв'язування змінився: «В горінні беруть участь повітряні потоки, що йдуть знизу вгору за рахунок нагрівання. Але це в земних умовах. У космосі повітря, нагріваючись, не переміщуватиметься вгору. Тому свічка не горітиме через відсутність нормальної конвекції повітря і, отже, через відсутність нових порцій кисню».

Як бачимо, нечітке уявлення, конкретизуючись за рахунок передбачення наступних змін ситуації, дедалі більше наближається до шуканого. Розв'язок стає наслідком поступового знаходження і дедалі повнішого усвідомлення досліджуваним зв'язку між відомим і невідомим.

Цей процес здійснюється шляхом *мислительних дій і операцій*. Фактично, це одні й ті самі структурні одиниці мислення, але з різним ступенем автоматизованості: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння [39; 82].

Аналіз (від гр. *ἀνάλυσις* — розклад, розчленування) — розчленування об'єкта мислення як цілого на частини за допомогою зовнішніх або внутрішніх дій чи операцій. Спочатку це виділення в умовах задачі відомого і невідомого, а потім усе змістовніша *конкретизація* відомого для того, щоб віднайти його зв'язок з невідомим. Аналіз є складником *пізнавальної діяльності* і залежить від рівня останньої. Принаймні елементи аналізу є вже у *дослідницькій діяльності антропоїдів*: про це свідчить розв'язування експериментальних завдань шляхом «спроб і помилок». У дитини *дошкільного віку* основою аналізу є *предметні дії*. Наприклад, під час лічби вона вказує пальцем на предмет, відкладає його вбік тощо. На вищих рівнях пізнавальної діяльності — це аналіз *значень* та проникнення в сутність *смишлів*, що їх несуть у собі умови задачі. Це вже власне *мислительна (розумова) операція*, продукт онтогенезу мислення.

Синтез (від гр. σύνθεσις — з'єднання, складання) — практичне або теоретичне об'єднання виділених у процесі аналізу частин у нове ціле. Це ще один акт *конкретизації* — наступний крок до шуканого. Як і аналіз, це широкий спектр операцій, що залежать від змісту задачі та *здібностей* індивіда. Тому синтезом буде і сполучення дитиною наочно даних елементів конструктора, і створення вченим наукової теорії на базі узагальнення окремих фактів. У своїх досконалих формах це також *мислительні* операції, які забезпечують більш чи менш швидке просування індивіда до розв'язку.

Аналіз і синтез — складники процесу мислення, взаємовідношення яких описує формула «аналіз через синтез» [81]. Це означає, що в процесі розв'язування задачі аналіз закономірно переходить у синтез, а синтез спонукає пошук характерних ознак нового цілого, тобто кожен новий результат аналізу змінює об'єкт мислення, зумовлюючи необхідність синтезу. Завдяки цьому невідоме включається в усе нові зв'язки і відношення, виявляючи таким чином свої приховані властивості. І відбувається це доти, доки невідоме не стане відомим.

Абстрагування (від лат. abstrahō — відтягую, відриваю) — виділення одних властивостей об'єкта мислення серед інших. Розв'язуючи задачу, індивід завжди абстрагується від ознак об'єкта, що у той момент неістотні. Як правило, ця операція супроводжує вищі форми *аналізу*, обслуговуючи, наприклад, *словесно-логічне мислення*. Проте абстрагування присутнє і в актах *сприймання*, коли одні складники *перцептивного образу* ігноруються, а інші стають підставою для *категоризації*. Отже, засобом абстрагування формуються узагальнені образи реальності, які дають змогу виділити значущі для *діяльності*, передусім *мислительної*, зв'язки і відношення. Результатом цієї операції є *абстракція* (лат. abstractio — віддалення) — *поняття*, що відображає найзагальніші властивості об'єкта мислення.

Узагальнення — об'єднання важливих властивостей об'єкта мислення, отриманих у результаті *аналізу, синтезу, абстрагування*. Рівень узагальнення свідчить про ступінь продуктивності мислення, його адекватність. Найпростіші узагальнення — об'єднання або ж групування об'єктів на підставі окремої, часто випадкової ознаки. Найскладніші будуються шляхом диференціації *значень*, включення об'єкта в якусь систему *понять*. Продуктом узагальнення на рівні *творчості* є новий *образ*, отриманий у процесі оригінального розв'язування задачі. Неадекватний рівень узагальнення (наприклад, *резонертво*) ґрунтується на малоістотних властивостях об'єкта.

Порівняння — мислительна операція, що дає змогу встановити подібні і відмітні ознаки аналізованих об'єктів. На перших етапах розвитку мислення порівняння є провідною формою пізнання: дитина пізнає речі, порівнюючи їх між собою. Згодом воно набуває більш чи менш розгорнутого характеру і залежить від складності порівнюваних об'єктів та мети порівняння. В процесі досконалого мислення порівняння супроводжує *аналіз*

і *синтез*: воно є засобом зіставлення їх результатів, виділення внутрішніх зв'язків і відношень об'єкта мислення. Проте у будь-якому разі це *активність*: обмацування руками, обстеження очима, прислуховування, перелічування, оперування образами тощо.

Отже, *процес мислення* має аналітико-синтетичний характер і здійснюється шляхом *мислительних дій* і *операцій*, що відтворюють невідому ланку задачі.

Це глибоко індивідуалізоване явище, тому люди з різною здатністю до *узагальнення* по-різному оцінюють ту саму *проблемну ситуацію*. Для однієї людини ця ситуація може стати *задачею*, тоді як друга не побачить у ній нічого, вартого уваги. Ще виразніше виявляються індивідуальні відмінності під час розв'язування задачі: одні досягають результату швидше, інші повільніше, одні за допомогою *наочно-образного*, інші — *словесно-логічного мислення*, одні стереотипним — інші творчим способом. Різний також ступінь обережності при висуванні *гіпотези*, *прийнятті рішення*, гнучкості при застосуванні способів розв'язування задачі.

Індивідуальні відмінності мислення великою мірою залежать від *генотипу*, проте за відсутності відповідного *навчання* важко сподіватися на продуктивне мислення. Ці чинники поєднуються в *діяльності*, яка потребує мислення і *опосередковується* ним.

Як і *діяльність* у цілому, мислення характеризується рухливістю складників: *дії*, автоматизуючись і позбавляючись контролю з боку *свідомості*, стають *операціями*; операції, підпорядковуючись *меті*, — *діями*. Проте реальний процес мислення здійснюється шляхом поєднання розгорнутих, усвідомлюваних, і згорнутих, неусвідомлюваних, компонентів [70; 78; 93; 94].

При цьому і ті, й другі виконують функцію *прогнозування*. Наприклад, під час гри в шахи одні рухи очей гравців простежують конкретний хід фігури, другі співвідносять поле, куди можна поставити фігуру, з самою фігурою, треті начебто об'єднують попередні рухи, «збільшують» їх. Вони немов «програють» наступне пересування фігур по полю, визначають співвідношення елементів наявної і можливої в майбутньому ситуації. Неусвідомлювані компоненти мають свою логіку функціонування, наслідком якої можуть бути не прямі (ті, що шукаються), а побічні продукти. Останні інколи виявляються принципово новими, що характеризує процес їх досягнення як *творчість*.

З'ясувалося також, що під час неусвідомлюваного розв'язування задачі важливу роль відіграють *емоції*. Найінтенсивніше вони виявляються під час висунення *гіпотез* стосовно способів розв'язування. Як показав аналіз гри тих самих шахістів, емоції випереджають словесне формулювання гіпотези і сигналізують індивіду про ту галузь, у якій може бути знайдено принцип розв'язування. Якщо ж це не дає успіху, вони забезпечують повернення мислительних операцій до відповідного пункту. На наступних етапах емоції оцінюють операції, впливаючи на характер пошуку невідомого, на завершальних — активізують пошук та оцінюють отриманий результат.

Окрім мислительних, у мисленні беруть участь також операції, що лише обслуговують процес розв'язування задачі: граматичні, математичні, технічні тощо. Це суспільно вироблені правила, які передаються індивідові у вигляді *знань* і закріплюються як *навички*. Включаючись у *діяльність*, вони виконують роль своєрідних допоміжних знарядь мислення [87]. Прикладом може бути таблиця множення, яку застосовують при розв'язуванні простих арифметичних задач. Проте це надто загальні способи дій, які далеко не завжди можна застосувати для пошуку невідомого. Наприклад, під час експерименту досліджуваному пропонували задачу на вимірювання об'єму верхньої частини посудини, не заповненої водою [56]. Оскільки ця частина мала неправильну форму, виміряти її за допомогою загальновідомих способів було неможливо. Розв'язок задачі полягав у тому, щоб перетворити воду, налиту в посудину, на засіб вимірювання об'єму (треба було перевернути посудину догори дном). Цього можна було дійти, лише вдавшись до мислення.

Цей експеримент загострює питання про взаємовідношення *мислення* і *знань*. Справді, якщо усталені знання перевіряються практикою, то що ж тоді є критерієм істинності мислення? Іншими словами, що пов'язує мислення з реальністю? Звичайно, воно має свій «зовнішній критерій» — ту саму практику, проте він стосується результату, а не процесу мислення. Якщо мислення — *конкретизація* загального уявлення, то яка ж тоді природа останнього і як цей процес співвідноситься з дійсністю?

У математиці це питання з'ясував *Д. Гільберт*. Для нього такими уявленнями були *аксіоми* (від гр. *ἀξίωμα* — значуще, прийняте положення) — твердження теорії, що приймаються без доведення. Саме *аксіоматичний* метод — метод виведення з аксіом істинних тверджень — він обрав засобом обґрунтування основ математики. Спочатку критерієм істинності аксіоми *Гільберт* вважав несуперечливість її наслідків («Положення, будь-який наслідок якого є несуперечливим, повинно вважатись істинним» [79, 50]), а в останній період наукової діяльності — досвід («Ми забули, що геометричні теореми колись виникли з досвіду» [79, 253]). Це був крок до визнання *дії* як визначальної характеристики процесу мислення і ланки зв'язку з реальністю.

По-іншому відповідає на це питання *гештальтпсихологія* (*Арнхейм* [4; див.: 96]; *Вертгеймер* [19]; *Дункер*, див.: [77; 96]; *Майер*; *Секей*, див.: [77]). *Операції мислення* (а для гештальтпсихологів це центрація, групування, реорганізація) вона розглядає як «частини цілого», що відповідають структурним вимогам ситуації. Відтак, *мислення* є актом бачення, усвідомлення структурних особливостей проблемної ситуації; дією, що відповідає цим вимогам; зміною ситуації у напрямку покращення її структури, а його завданням є «перехід від сукупності окремих елементів поверхової структури до об'єктивно кращої або адекватної структури» [19, 278].

З цих позицій *М. Вертгеймер* проаналізував шлях *А. Ейнштейна* (1879—1955) (що, як і *Д. Гільберт*, користувався аксіоматичним методом) до теорії відносності. Він показав, що аксіоми, з яких виходив *Ейн-*

штейн, були результатом переосмислення ним традиційного розуміння відношення між швидкістю світла і рухом системи відліку. Встановивши прогалину в класичному трактуванні часу, вчений здійснив *конкретизацію*, поставивши ряд запитань: Як виміряти швидкість світла в системі, що рухається? Як за цих умов виміряти час? Що означає одночасність у такій системі? Що означає одночасність у випадку, коли події відбуваються в різних місцях? Усе це, зрештою, привело його до необхідності взяти до уваги відносний рух, від якого тепер мав залежати вимір часу і простору. Звідси випливав ще один крок: визнання швидкості світла інваріантою — незмінною, яка залишатиметься такою при переході від однієї системи відліку до іншої. Це не лише наповнювало новим змістом поняття часу і простору, а й вело до подальшої конкретизації — створення нової фізики.

За *Вертгеймером*, *Ейнштейн* перейшов (витративши на це сім років) від одного *ґештальта* — традиційного пояснення фізичних явищ — до іншого, змінивши при цьому значення його елементів, тобто критерієм мислення, підставою аксіоми є *образ*, а не *дія* (операція).

Проте з цього дослідження все ж таки не можна зрозуміти відношення образу і дії, адже якщо мислення — це рух від образу до образу, то, можливо, механізмом такого руху є дія?

Відповідь на це запитання дає аналіз експериментів *К. Дункера* (див.: [77; 96]). Досліджуваному пропонували таку інструкцію: «Ваша задача полягає у тому, щоб визначити, яким чином слід застосувати певний вид *X*-променів, що мають велику інтенсивність і здатність руйнувати здорову тканину тіла, щоб виликувати пухлину шлунок». Процес розв'язування мав вигляд низки гіпотез: «Захистити суміжні ділянки від ураження за допомогою пластин», «Посилати промені через канал стравоходу», «Зробити ділянку з пухлиною більш чутливою шляхом ін'єкції», «Посилати більш слабкі промені з різних боків так, щоб вони перетинались у центрі».

Психологічним змістом цієї задачі є усвідомлення суперечності між інтенсивністю променів і властивостями здорової тканини, а розв'язком — знайдення способу послаблення шкідливої дії променів. Шлях розв'язку, за *К. Дункером*, — поступове переструктурування умов задачі, їх нове бачення, утворення нового *ґештальта*.

Очевидно, що, як і у попередньому випадку, тут застосовується принцип *конкретизації*: результат отримується, виходячи із загального уявлення. Для *А. Ейнштейна* такі уявлення задавалися традиційною фізикою, для досліджуваного — умовами задачі «на опромінення». І той, і другий рухалися до нового образу (аксіоми, розв'язку), змінюючи (конкретизуючи) попереднє уявлення. Звичайно, такі зміни можна описати в термінах групування, центрації, реорганізації тощо, але немає й перешкод для застосування термінів *аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння*. Так, висування питань у першому і гіпотез у другому випадку можна вважати аналізом умов задачі, а кожен новий результат, отриманий при цьому, — синтезом.

Отже, є підстави розглядати перехід до нового образу як такий, що має аналітико-синтетичний характер. Звідси випливає, що образ, який має непересічне значення для пошуку невідомого і передусім для усвідомлення принципу розв'язування, будується за рахунок особливої *внутрішньої дії*, тобто дія, а не образ є критерієм і визначальною характеристикою навіть найскладніших варіантів процесу мислення.

Таким чином, *мислення* — активна взаємодія *суб'єкта з об'єктом*, аналітико-синтетична *діяльність*, що здійснюється шляхом *мислительних* (розумових) *дій і операцій*. Продуктом цієї діяльності є новий образ, побудова якого має власні закономірності, однією з яких є *конкретизація* — принцип переходу від загального уявлення до нового *гештальта*.

Цей образ, як проілюстрував аналіз мислення А. Ейнштейна, може набувати вигляду *аксіом*, що знову ж таки зазнають конкретизації. Все це характеризує мислення як процес, рух, активність. При цьому зазнають змін і *об'єкт*, і *суб'єкт* мислення: суб'єкт збагачується новими знаннями про світ, розвиває свої *здібності*, перетворює об'єкт на предмет, що відповідає його *пізнавальній потребі*, переходить на вищий рівень *психічного розвитку*.

* * *

А. Ейнштейн у своїй бесіді з М. Вертгеймером висловив сумнів, «чи можна в дійсності зрозуміти диво мислення» [1, 262]. Справді, *мислення*, як і *психіка* в цілому, є явищем, що не має вичерпного пояснення. Проте для *психології* це *забачає*, і вона розв'язує її, рухаючись шляхом *конкретизації*: від загальних *уявлень* про роботу мислення до все нових і нових *теорій*. Фундаментальні принципи роботи мислення проявляються у логіці психологічного пізнання. Диво, про яке йдеться, все ж відкриває свої таємниці.

Наступну тему присвячено *уяві*. Так *конкретизується* спосіб, в який індивід відтворює і творить світ, максимально абстрагуючись від чуттєво даної реальності.

▼ Питання для самостійної роботи

1. Мислення як предмет психології.
[82, 363—364; 83, 238—240; 87, 10—25; 93, 10—16; 94, 249—274; 97, 201—207]
2. Закономірності історіогенезу мислення.
[16, 99—124, 168—176; 36, 150—264; 41, 45; 46] [52; 93, 219—224; 96, 130—140]
3. Закономірності онтогенезу мислення.
[9, 5—116; 16, 125—168, 177—223; 21, 395—415; 27; 32; 39, 194—251; 66, 29—47; 67; 68; 69; 82, 400—435; 93, 224—231]
4. Теорії мислення
[11, 211—241; 12; 16, 177—231; 18, 184—248; 19, 269—296; 21, 10—117; 34; 41, 22—53; 47; 67, 5—231; 70; 82, 364—369; 93, 232—254; 96]
5. Мислення і мовлення.
[21, 6—361; 36, 278—285; 41, 54—80; 51; 73; 88; 96, 153—227]
6. Фізіологічні механізми мислення.
[7; 53; 54; 59; 74; 75; 88, 209—227]

7. Мислення і явище інтеріоризації.
[16, 224—231; 21, 89—118; 22; 32, 216—221; 47, 72—92; 67; 68; 91; 96, 48—86, 176—193]
8. Мислення як діяльність.
[6, 108—112; 11, 131—169; 25, 97—110; 32, 155—215; 47; 82, 369—382; 90; 94, 293—297; 96, 48—86]
9. Проблемна ситуація, задача, мислення.
[5, 50—72; 23; 43; 56; 81, 128—134; 93, 20—27; 96, 228—304; 100]
10. Усвідомлюване і неусвідомлюване в мисленні.
[1; 93, 34—106; 94, 197—221; 96, 255—257; 97, 208—217]
11. Процесуальні характеристики мислення.
[13; 34, 206—217; 77, 21—244; 78; 81; 82, 377—382; 87, 64—81; 96, 71—77, 258—268]
12. Творче мислення.
[10; 19, 238—268; 50; 70; 76; 77, 500—530; 78; 96, 28—34, 255—257, 149—152; 97, 201—207]
14. Мислення в умовах діалогу з комп'ютером.
[57; 64; 93, 171—180; 94, 249—274; 96, 305—331]
15. Мислення і проблема оптимізації навчальної діяльності.
[5, 161—168; 19, 188—197, 309—323; 25, 83—95; 30, 120—146; 31, 236—318; 39, 241—251; 49; 55; 56; 60; 65; 86; 90; 91]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с фр. — М.: Сов. радио, 1970. — 151 с.
2. Антонов А. В., Мясоед П. А. Влияние субъективных факторов на понимание текста // Текст и познавательная деятельность. Вып. 3. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1983. — С. 87—105.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Педагог. Психонисторик. — Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 768 с.
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1974. — 392 с.
5. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
6. Беспалов Б. И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 189 с.
7. Бехтерева Н. П., Гоголицын Ю. Л., Кропотов Ю. Д., Медведев С. В. Нейрофизиологические механизмы мышления. — Л.: Наука, 1985. — 272 с.
8. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). — М.: Политиздат, 1975. — 399 с.
9. Блонский П. П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — С. 5—340.
10. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. — 174 с.
11. Брунер Д. Психология познания: За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 131—241.
12. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. — М.: Высш. шк., 1968. — 124 с.
13. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (Логико-психологический анализ). — М.: Мысль, 1979. — 230 с.
14. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 389 с.
15. Бурлаков Ю. А. Механизмы речи и мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. — 64 с.
16. Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии: Пер. с фр. — М.: Изд-во иностр. лит., 1956. — 237 с.
17. Веккер Л. М. Психические процессы: В 3 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — Т. 2. — 341 с.

18. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 184—248.
19. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
20. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся* / Под ред. И. С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
21. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 6—361, 395—415.
22. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1966. — С. 236—277.
23. *Гурова Л. Л.* Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 327 с.
24. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — С. 10—27, 248—331.
25. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — С. 83—132.
26. *Дзятков А.* Законы мышления — М.: ЦЕНТР, 1997. — 108 с.
27. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1985. — 192 с.
28. *Завалишина Д. Н.* Психологический анализ оперативного мышления: Экспериментально-теоретическое исследование. — М.: Наука, 1985. — 220 с.
29. *Зак А. З.* Диагностика видов мышления у младших школьников. — М.: Изд-во Междунар. образоват. и психол. колледжа, 1995. — 86 с.
30. *Зак А. З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 152 с.
31. *Занков Л. В.* Избр. пед. тр. — М.: Педагогика, 1990. — С. 202—214.
32. *Запорожец А. В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 155—221.
33. *Зейгарник Б. В.* Патология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. — 250 с.
34. *Исследование мышления в советской психологии* / Под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1966. — 476 с.
35. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
36. *Кликс Ф.* Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 302 с.
37. *Косма Т. В.* Мышление учнів молодшого шкільного віку. — К.: Рад. шк., 1968. — 206 с.
38. *Костюк Г. С.* Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1988. — С. 170—229.
39. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — С. 194—307.
40. *Коул М.* Культурно-историческая психология: Наука будущего: Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1997. — 432 с.
41. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 261 с.
42. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления. — М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
43. *Кулоткин Ю. Н.* Эвристические методы в структуре решений. — М.: Педагогика, 1970. — 231 с.
44. *Кулоткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М.: Педагогика, 1971. — 112 с.
45. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении: Пер. с фр. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
46. *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление: Пер. с фр. — М.: Республика, 1994. — 384 с.
47. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 72—92, 136—165

48. *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. — М.: Прогресс, 1974. — С. 473—520.
49. *Лозова В. І.* Пізнавальна активність школярів. — Харків: Основа, 1990. — 88 с.
50. *Лук А. Н.* Мышление и творчество. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
51. *Лурія А. Р.* Речь и мышление. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 120 с.
52. *Лурія А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. — М.: Наука, 1974. — 171 с.
53. *Лурія А. Р.* Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 307—357.
54. *Лурія А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихологический анализ решения задач. — М.: Просвещение, 1966. — 291 с.
55. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
56. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 208 с.
57. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
58. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьников: Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.
59. *Механизмы деятельности мозга человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой.* — Л.: Наука, 1988. — Ч.1. Нейрофизиология человека. — С. 196—245.
60. *Микулинская М. Я.* Развитие лингвистического мышления учащихся. — М.: Педагогика, 1989. — 144 с.
61. *Милорадова Н. Г.* Мышление в дискуссиях и решении задач. — М.: Изд-во Ассоц. строит. вузов, 1997. — 154 с.
62. *Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла.* — К.: Рад. шк., 1981. — 155 с.
63. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 191 с.
64. *Орфеев Ю. В., Тюхтин В. С.* Мышление человека и «искусственный интеллект». — М.: Мысль, 1978. — 149 с.
65. *Паламарчук В. Ф.* Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
66. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 248 с.
67. *Пиаже Ж.* Избр. психол. тр.: Пер. с фр. — М.: Просвещение, 1969. — С. 5—231.
68. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1994. — 528 с.
69. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, 1977. — 190 с.
70. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
71. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
72. *Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.
73. *Потебня А. А.* Теоретическая поэтика. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 22—54.
74. *Пратусевич Ю. М., Сербиненко М. В., Орбачевская Г. Н.* Системный анализ процесса мышления. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.
75. *Прибрам К.* Язык мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1975. — С. 388—410.
76. *Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О. К. Тихомирова.* — М.: Наука, 1979. — С. 23—142.
77. *Психология мышления: Пер. с нем. и англ. / Под ред. А. А. Матюшкина.* — М.: Прогресс, 1965. — 532 с.
78. *Пушкин В. Н.* Эвристика — наука о творческом мышлении. — М.: Политиздат, 1967. — 272 с.
79. *Рид К.* Гильберт: С приложением обзора Германа Вейля математических трудов Гильберта: Пер. с англ. — М.: Наука, 1977. — 366 с.
80. *Роменец В. А.* Історія психології Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1983. — 415 с.

81. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — 148 с.
82. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 360—441.
83. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 307—323.
84. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 287 с.
85. *Сило (Кобос М.Л.Р.)*. К вопросу о мышлении: Пер. с исп. — М.: Клуб гуманистических инициатив, 1992. — 121 с.
86. *Скрипченко О. В.* Психічний розвиток учнів. — К.: Рад. шк., 1974. — С. 46—68.
87. *Славская К. А.* Мысль в действии (Психология мышления). — М.: Политиздат, 1968. — 207 с.
88. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968. — 248 с.
89. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 598 с.
90. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 343 с.
91. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М.: Знание, 1983. — 65 с.
92. *Теплов Б. М.* Избр. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т.1. — С. 223—305.
93. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.
94. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 304 с.
95. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Москва; Томск: Барс: Изд-во Том. ун-та, 1997. — 392 с.
96. *Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 400 с.
97. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1987. — С. 62—68, 201—217, 325—331, 377—388, 395—408.
98. *Шаталов В. Ф.* Точка опоры. — М.: Педагогика, 1987. — 155 с.
99. *Энтони Р.* Преодолеть невозможное: Искусство конструктивного мышления: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1997. — 250 с.
100. *Эсаулов А. Ф.* Психология решения задач. — М.: Высш. шк., 1972. — С. 46—91.
101. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 239 с.

Тема 14. УЯВА

Уява — процес створення індивідом *наочних образів, внутрішня активність*, за допомогою якої він здійснює *випереджувальне відображення* дійсності, розширює *виднокруг свого життя*.

Якщо *мнемічний образ* несе в собі минуле індивіда, *перцептивний* — теперішнє, *мислительний* — невідоме, то *образ уяви* — невідоме майбутнє.

У філогенезі є лише віддалений аналог уяви — *екстраполяційний рефлекс*. Однак навіть вищі тварини не здатні вийти за межі *чуттєвого образу* ситуації, в якій перебувають. Уява притаманна лише людині. Як і *свідомість*, вона з'являється на початкових етапах історіогенезу, вдосконалюється у *магічних діях, ритуалах, міфах*, творах первісного мистецтва й стає вагомим чинником розвитку людства. Впродовж онтогенезу уява змінює свої функції, дедалі більше *опосередковуючи* процеси життя індивіда. Ускладнення цих зв'язків розширює призначення уяви: вона стає засобом виходу *особистості* на новий простір *життя*, знаярдяма *творчості*.

14.1. ПРИРОДА УЯВИ

Уява виникає на ґрунті *потреби в передбаченні результатів дії*: первісна людина не могла б виконувати дію, не усвідомлюючи її *мети*. Можливості задоволення такої потреби приховані, очевидно, в *пам'яті*. Саме *уявлення пам'яті*, які в образній формі закріплюють досвід взаємин *людини з природою*, створюють підстави для *відображення* очікуваного. Вже вони несуть у собі *значення*, користуючись якими людина будує *образ світу*, спочатку мимовільно, а потім і довільно оперуючи *наочними образами* реальності.

Це шлях, на якому виникає здатність об'єднувати елементи образів інших об'єктів для задоволення потреби вже ширшого змісту — *потреби в майбутньому*, в образах того, що має бути. Він пролягає через особливості *первісної свідомості*, зокрема ті, що стосуються відображення зв'язку подій у часі [25; див.: 53]. Так, первісна людина легко припускає, що одна й та сама істота може в один і той самий час перебувати у двох або кількох місцях, і вірить в безпосередній зв'язок між цими подіями. Очевидно, *первісна свідомість*, як і *мислення* дитини, *синкретична*, тобто така, в якій об'єкт дається у його нерозчленованих властивостях [11]. Навіть кількісні відношення сприймаються нею як якісні цілісності: щоб

полічити суму — одиницю за одиницею — вона спочатку розбиває її на групи, кожна з яких наповнюється містичними значеннями. Відповідно те, що є «тут і тепер», може водночас бути «там і колись».

Це «там і колись» і є тим *наочним образом*, в якому майбутнє *синкретично* пов'язане з минулим.

Історіогенез уяви полягає в порушенні синкретичності — співвіднесенні образу з подіями, що відбуваються в часі (в минулому, теперішньому, майбутньому).

Першими практичними діями, що виконували функцію такого співвіднесення, були *магії*. За принципом, покладеним в їх основу, предмети, які вже колись були пов'язані між собою, продовжують впливати один на одного і тоді, коли взаємодія між ними припинилася [50]. *Колективне уявлення* про зв'язок між подіями *конкретизується* в дії, яка його реально утверджує, але вже тут має місце прагнення вплинути на перебіг подій, а отже, й на майбутнє. В Лаосі мисливець, ідучи полювати на слонів, забороняв своїй дружині стригти волосся або мастити тіло за його відсутності: якщо вона стригтиме волосся, то слон розірве сіті, якщо змащуватиметься, то тварина вислизне з пастки. Це *синкретичний образ*, у якому можливе майбутнє щільно пов'язане з теперішнім і минулим.

Проте такий зв'язок увесь час порушується, і це вже виразно демонструє *ритуал*, за своєю сутністю спрямований проти фатальної зчепленості подій [40]. Виконуючи ритуал, людина певна того, що акти, здійснені саме в цей час і в цьому місці, впливають на предмети і явища в іншому місці і в інший час.

Це вже *дія*, що втілює *образ* бажаного, і перша форма *уяви* як компонента *первісної свідомості*.

Школою подальшого історіогенезу уяви стає первісне мистецтво [21]. На стіні печери Ле-Труа-Фрер у Франції було знайдено вирізану і пофарбовану в чорний колір загадкову фігуру, в якій були ноги і тіло людини, хвіст коня, лапи ведмедя, борода сарни, дзьоб сови, очі вовка, роги і вуха оленя (мал. 29).

Це витвір *кроманьйонця*, і він є виразним свідченням того, що, комбінуючи *уявлення пам'яті*, первісна людина створює *образи*, які лише віддалено нагадують дійсність, демонструє здатність виходити за межі чуттєвого досвіду й будувати образ *можливого*. Тут ми вже бачимо крок до виходу на якісно новий простір *життя* — простір *ідеального* перетворення реальності.

Цей вихід здійснюється, знову-таки, шляхом *дії*, в процесі якої ці образи виникають і завдяки якій отримують матеріалізовану форму існування (у вигляді того ж малюнку чи то прикраси). З ускладненням дії, розширенням стосунків *людини з природою*, вдосконаленням *мовлення* ускладнюються форми такої матеріалізації. Їх носіями стають *містичні значення*, про що свідчать, наприклад, *міфи*.

Позбавившись безпосередньої залежності від дії, уява дістає власну логіку розвитку — вже як особлива *внутрішня діяльність*. Простір життя,



Мал. 29. Загадкова істота – витвір кроманьйонця (за Ф. Кліксом)

відповідно, розширюється: у людини з'являється засіб для створення образу бажаного майбутнього. *Потреба в майбутньому* спонукає до втілення образу в дійсність.

Цей простір розширюється стрімкими темпами. Людині знадобилися сотні тисяч років, щоб навчитися добувати вогонь, сіяти хліб, писати. Тисячоліття вона йшла від вітряка до парової машини, століття — від з'ясування властивостей електричного струму до його широкого застосування. Від появи ідеї про можливість ланцюгової уранової реакції до її втілення пройшло десятиліття. Нові моделі сучасних комп'ютерів розробляються швидше, ніж користувачі встигають опанувати попередні зразки. *Уява*, безперечно, є засобом

творчості. За допомогою уяви людина змінює світ і саму себе.

Та все ж не уява, а *діяльність*, практика визначає розвиток людства. Хоч би яким віддаленим від дійсності був образ уяви, він будується за її законами. Підраховано, наприклад, що з 108 фантастичних ідей, які висунув у своїх творах *Жуль Верн*, нездійсненими виявилися (та й то виходячи із сучасних можливостей) тільки 10, а з 50 подібних ідей *О. Белєва* їх було тільки 3. Отже, письменник, навіть не дбаючи про те, чи відповідають дійсності продукти його уяви, створює образи, відповідаючи на запити практики і виходячи зі свого чуттєвого досвіду, тобто джерелом історіогенезу уяви є *діяльність* людини, в ході якої постають і потреби, і засоби їх задоволення. Уява наче поєднує їх між собою, беручи «матеріал» для цього із дійсності, шляхом її *ідеального* перетворення. При цьому уява випереджає практику, хоч остання залишається критерієм її істинності. Напевно, тому принаймні двічі було винайдено паровоз, повітряну кулю, підводний човен, кондиціонер, монорельсову дорогу. Практика, звичайно ж в особі конкретних людей, чинить опір новому. *Наполеон* оголосив *Р. Фултону* шарлатаном, коли той запропонував замінити вітрильники на винайдені ним пароплави і підводні човни. Німецьке фізичне това-

риство звинуватило А. Ейнштейна, після оприлюднення ним теорії відносності, в «спекулятивних вигадках»¹.

Отже, історіогенез уяви постає в межах стосунків людини зі світом. Поступово уява стає помітним чинником життя: відповідно до потреби в майбутньому людина створює образ бажаного і втілює його в дійсність. Це вже внутрішня діяльність, що збагачує діяльність зовнішню й стає необхідною умовою творчості.

Онтогенез уяви (а це стосується й інших складових пізнавальної функції психіки) йде, загалом, тим самим шляхом, що й історіогенез. Справді, розвиток уяви у дошкільному віці супроводжує ускладнення процесів діяльності, про що свідчить, зокрема, динаміка гри [26; 41; 57; 58].

Спочатку ігрові дії мають максимально розгорнутий характер і потребують матеріального опертя на предмети чи їх замітники. Тут дитина може будь-який предмет перетворити на що завгодно. Проте уява ще не виходить за межі її ігрового використання, а існує у формі відповідної предметної дії. Тільки у дошкільному віці діти починають оперувати ігровими замітниками реальних предметів. У цей час у структурі предметної дії з'являються операції: дитина тепер у змозі за допомогою рухів показати дорослому, як вона виконуватиме ту чи ту дію [19]. В дії, таким чином, з'являється опосередковуючий її момент — попередня в плані уяви підготовка до дії. Гра відповідно ускладнюється.

У зв'язку з розвитком мовлення ігрові дії позначаються, скорочуються, узагальнюються і вже менше потребують матеріального опертя. Характерно, що затримка в мовному розвитку зумовлює помітне зниження продуктивності уяви [14]. Граючись, дитина здійснює «відліт» від дійсності, для чого абстрагується від реального значення предметів. Більше того, предмет отримує нове значення, зумовлене тією функцією, яку він виконує у грі.

Це вже продукт уяви, що виникає у межах гри. Проте дитина ще не уявляє ігрової ситуації, доки не починає грати. Тільки у грі предмет немов розпадається на його речові властивості та ігрове значення. Отже, не уява визначає гру, а гра робить необхідною і породжує уяву.

Подальший розвиток уяви відбувається у рольовій грі, яка взагалі ґрунтується на заміщенні реальних стосунків між людьми уявними. Відтак, царина оперування значеннями розширюється: це вже не речі, це явища ідеального. Змінюється й механізм уяви. Якщо до цього вона існувала у вигляді зовнішньої дії, то тепер — внутрішньої: тільки споглядаючи іграшки, а то й без них, старші дошкільники розігрують вельми складні сюжети в образному плані [26]. Це вже власне уява — активне оперування образами, що обслуговує гру. Вона є складником цієї діяльності і визначає її особливості: знаючи про нереальність ігрової ситуації, дитина нега-

¹Цікаво, але потім уже А. Ейнштейн не приймав ідеї Ф. Жоліо-Кюрі про можливість пиління атомної енергії. Щоправда, це вже не проблема природи уяви, а проблема природи творчості.

тивно реагує на спроби дорослого внести в неї реальні зміни. Дитина грає, послуговуючись уявою.

Уява є й необхідною передумовою слухання дошкільником казок, перегляду «мультів», повсякденного спілкування з дорослими. Взагалі, *дошкільний вік — сенситивний період бурхливого розвитку уяви*.

Чи не найяскравішим свідченням цього є дитячі малюнки [11; 13; 18; 32; 41]. Дошкільник, як правило, багато і охоче малює, виявляючи в такий спосіб особливості свого бачення світу. Головна з них полягає у тому, що світ зображається не таким, яким дитина повинна була б його бачити, а таким, яким вона його знає. Стіни будинку вона малює в один ряд, а речі в ньому так, нібито стіни прозорі; одне око на обличчі може бути зображене у профіль, інше — анфас, а то й взагалі поза обличчям. Як і в грі, зображення мають мінливі значення: те, що було «людиною», може стати «машиною», «крокодилом». Крім того, від початку малювання і до його завершення задум малюнка може змінюватися кілька разів.

Усе це дає змогу розглядати дитяче малювання як своєрідний вид *творчості*. За В. А. Роменцем, це образотворча модифікація гри з усіма власливими їй рисами: вживанням і перенесенням у ситуацію, наслідуванням, уявою [41]. І якщо за змістом малюнок є грою, то за формою — естетичним освоєнням дійсності. Малюючи, дитина відтворює світ, у якому живе, і своє місце в ньому¹.

Дослідження показують, що з *віком* розвиток уяви уповільнюється, поступається розвиткові *мислення* [8]. Навіть складається враження, що її значення в подальшому житті індивіда неухильно зменшується. Про це свідчить *закон (ефект) Рібо* [цит. за: 43], за яким перша стадія розвитку уяви починається з трьох років життя дитини і охоплює *дошкільний, підлітковий вік, юність*. У цей час уява не залежить від мислення, але у зв'язку з формуванням останнього між ними виникають антагоністичні стосунки. Наступна стадія характерна послабленням ролі уяви і посиленням здатності міркувати. На третій стадії уява підпорядковується мисленню, тому у більшості людей вона занепадає і лише у деяких підноситься над мисленням, стаючи справді творчою силою.

Якщо розуміти *уяву* лише як «відліт» від дійсності, то це справді так. У процесі *навчання*, як відомо, на зміну образним компонентам *пізнавальної діяльності* поступово приходять словесно-логічні, понятійні. Тепер вони виконують функцію *абстрагування* і побудови *образу* шуканого. Проте образ шуканого і образ бажаного — явища не тотожні. Якщо перший зумовлений *задачею* і підпорядкований умовам її розв'язання, то дру-

¹Не випадково, що малюнок взагалі, і дитячий зокрема, слугує для *психодіагностики* багатим матеріалом для визначення особливостей *психічного розвитку*, а для *психологічної допомоги* — засобом психокорекції [1; 36]. Характерно, що *образ уяви* будується у цьому разі за рахунок *мнемічного образу*: дитина малює, нібито згадуючи, оперуючи несистематизованими і схематичними *уявленнями*. Проте останні не копіюються, а трансформуються за допомогою уяви.

гий — потребою і є формою її задоволення. Завдяки уяві формується й *мета діяльності*, й ідеальні способи її досягнення. При цьому (і це істотно) сукупність різновіддалених цілей характеризує *стратегію* і *тактику життя індивіда як особистості*. Це вже специфічна функція уяви — обслуговування майбутнього.

З розвитком діяльності взаємовідносини уяви та інших пізнавальних процесів, у тому числі й з мислення, міняються, але від цього її роль у діяльності не зменшується.

Так, у *навчальній діяльності* уява бере активну участь у відтворенні умов задач і пошукові шляхів їх розв'язку. Є чимало *задач*, які потребують створення *наочного образу* шуканого. Особливо помітною є роль уяви в літературній і художній творчості, де вона безпосередньо визначає і виникнення творчого задуму, і процес його втілення [3; 35; 46]. Надзвичайно важливою є уява і в професії актора, на чому наголошував К. С. Станіславський у праці «Робота актора над собою» [47]. Слід зазначити, що уяву він розумів як *внутрішню активність*, органічний елемент сценічної дії. Не є винятком і *педагогічна діяльність*: учитель має передбачати наслідки своїх дій і співвідносити їх з образом бажаного. Та й у начебто нетворчій діяльності уява безпосередньо відбивається і на її процесі, і на результаті. Для того щоб зробити якусь річ, спочатку потрібно створити відповідний наочний образ, від якості якого ця річ залежатиме. Ось чому будь-яка річ є, за висловом Т. Рібо, «кристалізованою уявою» [цит. за: 41; 111].

Виразно характеризує уяву наукове пізнання [23; 24; 38; 42; 45]. Незважаючи на переважне значення *мислення* у цьому разі, уява нерідко є необхідним засобом побудови наукової *гіпотези*, проведення *мисленого експерименту*, осмислення нових фактів.

Коли Е. Резерфорд (1871—1937) з'ясував, що α -частинки при бомбардуванні золотої фольги відхиляються від свого руху в середньому на $2\text{--}3^\circ$, а деякі з них — на 90° , то пояснити їх поведінку йому допомогло порівняння з поведінкою комети, що потрапила в поле тяжіння Сонця. Проте цей образ не давав можливості зрозуміти, як міг нейтральний атом золота діяти на позитивно заряджену α -частинку. Тоді вчений зробив наступний крок: уявив, що комета взаємодіє не з усією Сонячною системою, а лише з її центральним ядром — Сонцем. Звідси випливав висновок: причину того, що деякі частинки відхиляються на більший, ніж звичайно, кут, слід шукати у структурі самого атома. Так було створено планетарну модель останнього.

Показовим стосовно цього є й відкриття періодичного закону Д. І. Менделєєвим (1834—1907). Його «мікроанатомічний» аналіз висвітлив хист ученого до передбачення (*антиципації*) — здатність бачити те, що не під силу іншим [20]. Це відіграло вирішальну роль і під час формулювання закону, і, особливо, під час його *конкретизації*. Так, склавши таблицю хімічних елементів, Менделєєв виявив вільне місце у ряді вуглецю між титаном та цирконієм і висловив незвичне для тодішніх хіміків припу-

щення: це має бути елемент з проміжною атомною вагою стосовно сусідніх. Ним виявився відкритий лише через 17 років по тому германій. Ще цікавішою є історія з відкриттям галію. Коли за допомогою шойно винайденого спектрального аналізу було відкрито індій (яскрава синя лінія в оптичному спектрі) і талій (зелена), вчений передбачив, що галій, який потрапляв в одну групу з індієм і талієм, буде відкритий внаслідок спектрального аналізу. *Б. М. Кедров* у цьому зв'язку пише: «Із закону природи можна вивести логічний наслідок, який дає змогу передбачити те, що знаходиться в самій природі. *А Менделєєв* іде далі: він передбачає, яким чином ця невідома ще нікому речовина зможе вірогідніше за все впливати на наші органи чуття і викликати в них ті відчуття, які стануть сигналом про відкриття цієї нової речовини. Таких передбачень наука ще не знала» [20, 31].

Отже, в науці *уява* заявляє про себе здатністю, що не поступається *мисленню*¹. Це *внутрішня дія* індивіда, *антиципація*, засіб, що дозволяє знайти шукане.

Інколи ця дія *екстеріоризується*, що вкотре підкреслює діяльнісну природу уяви. *Д. І. Менделєєв*, наприклад, складав таблицю хімічних елементів, користуючись «хімічними картами», як це роблять, розкладаючи пасьянс. Спершу він написав на них символи елементів, відомості про їхні властивості, а потім почав розкладати в ряди і стовпці за їх атомною масою. Він робив це доти, доки не досягнув бажаного результату. *Уява* тут є матеріалізованою дією.

Уява виникає на ґрунті *потреб* індивіда і тому щільно пов'язана з *емоціями*. *Уяву* збуджує те, що відповідає потребам і має емоційний відгук. Коли представників племені, що загубилося в пустельних районах Австралії, привезли в сучасне місто, то найбільший подив викликали в них не багатоповерхові будинки та автомобілі, а звичайний сірник, запалений одним з присутніх. Південноамериканського індійця, який вперше опинився в місті, не здивували досягнення технічної думки, але він не зміг приховати подиву, коли вперше побачив велосипед: «Дивовижно — біжиш і крутиш колесо», — вигукнув він. Захоплення у членів сім'ї Ликових, що з 1929 р. переховувалися від переслідувань за релігійні переконання у важкодоступній місцевості Західних Саян, викликав звичайний целофановий мішечок.

Виникаючи на ґрунті *потреб*, *уява* змінює свої функції залежно від їх змісту. Якщо на *рівні індивіда* це *потреба в освоєнні дійсності*, то й *уява* обслуговує поточну *діяльність*, зокрема пізнавальну. На *рівні особистості* це *потреби в самореалізації, самоствердженні, творчості* тощо. Фактично, це складники *потреби в майбутньому*, яка спонукає людину розширювати простір свого *життя*. *Уява* стає тут *самостійною діяльніс-*

¹Це ж засвідчує аналіз творчості в техніці [2; 30]. Переважно уяві завдячує такий поширений прийом винахідницької і конструкторської діяльності, як «зробити навпаки тому, що заведено» (цит. за: [2]).

тю, життєвою силою, за допомогою якої індивід долає найскладніші перешкоди і досягає найвіддаленішої мети. К. С. Станіславський писав уже згадуваний твір впродовж тридцяти років і до останнього подиху: він творив, втілюючи в нього і своє минуле, і своє майбутнє — свою *особистість*. У Д. І. Менделєєва ідея про можливість зіставлення хімічних елементів за їх атомною вагою виникла майже раптово, але цьому передувало 15 років щоденної виснажливої праці. Її ж подальша *конкретизація* тривала до останніх днів життя вченого.

Отже, *особистість* використовує уяву як засіб *творчості*. Це *творча уява*, що має свої процесуальні характеристики, спільні і для літературної, і для художньої, і для технічної, і для наукової творчості [41]. В усіх випадках вона бере участь у виникненні *гіпотези* та проведенні *мисленого експерименту* — зіставлення образу і наявних можливостей його втілення. Все це характеризує творчу уяву як багатогранну живу модель світу, в якій «предмет пізнання ніби оживає, відкриває свою внутрішню суть» [41, 132].

Випадки розладу уяви вказують на те, що вона здійснюється конкретними фізіологічними механізмами [14; 22]. Так, хворий, що страждав правостороннім паралічем, але був спроможний повторювати почуті слова, розуміти їх і писати, не міг повторити фразу: «Я вмію добре писати моєю правою рукою». Він завжди міняв слово «правою» на слово «лівою», бо вмів писати тепер тільки лівою рукою. Дивлячись у вікно, він не міг повторити фразу: «Сьогодні йде дощ» або «Сьогодні погана погода», якщо це не відповідало дійсності. Хворий втратив здатність *уявляти*.

Очевидно, переважно у *лівій півкулі* (а саме вона виявилась заблокованою у цьому разі) розміщені нервові центри, що відповідають за роботу механізмів уяви. З ними пов'язана гіпоталамо-лімбічна система, яка обслуговує *емоції*, адже емоції збуджують уяву, а уява зумовлює емоційні стани, в тому числі й такі, які відбиваються на роботі організму. Під впливом образів уяви прискорюються або вповільнюються серцеві скорочення, підвищується або знижується кров'яний тиск, посилюється або послаблюється потовиділення. Вони ж виявляються у м'язовій активності — постають у вигляді *ідеомоторних* (від гр. *ídeá* — ідея, образ і лат. *motor* — той, що рухає) *актів* — мимовільних *рухів* м'язів, що супроводжують уявлення про них¹.

Отже, *уява* не лише ґрунтується на роботі *мозку*, а й сама справляє вплив на його роботу, виявляючи себе як реальний чинник *життя* у всіх його проявах.

¹Іноді це призводить до надзвичайних ефектів. Показовим є випадок, що стався під час зйомок фільму «Сходження» (за повістю В. Бикова). Як розповідала режисер фільму Л. Шепітько, у актора В. Гостюхіна, що мав за сценарієм синець під правим оком, після сцени, де відбувається каяття його героя в зраді, під гримом з'явився справжній синець. Таку саму природу, напевно, має й так звана «фальшива вагітність», яка спостерігається у жінок під безпосереднім впливом їхньої *уяви*.

14.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ УЯВИ

Уява поділяється на види залежно від способів утворення нових образів. Відтак вона може бути пасивною та активною (мал. 30).

Пасивна уява — мимовільне або довільне створення образів, не призначених для втілення в дійсність. До цього виду уяви належать сновидіння, фантазування та ілюзії.

Сновидіння — певним чином організована система образів, що мимовільно виникають під час сну — стану, протилежного неспанню, ознакою якого є відключеність організму від зовнішніх впливів. Аналіз *електроенцефалограм біоелектричної активності мозку* показує, що у всіх людей, починаючи з дворічного віку, регулярно бувають сновидіння, при цьому більшість запам'ятовує їх зміст [9]. Встановлено також, що спля-



Мал. 30. Феноменологія уяви

ча людина проходить через фази «повільного» і «швидкого» сну. Під час першої фази спостерігається пригнічення життєво важливих функцій організму (дихання, серцевого ритму, тону мускулатури), під час другої — їх активізація, яка охоплює й ті ділянки *кори*, де зберігаються сліди минулих вражень. Саме друга фаза супроводжується *сновидіннями* — фантастичними сюжетами, яким здавна приписується вищий сенс.

Відомо чимало теорій, що пояснюють природу сновидінь. За *І. М. Сеченовим*, наприклад, сновидіння — небувале поєднання колишніх вражень, за *І. П. Павловим* — наслідок хаотичного розгальмування кори головного мозку. Предметом особливої уваги стали сновидіння для класичного та модифікованих варіантів *психоаналізу* [51; 52; 59].

Сновидіння тлумачаться тут як робота, спрямована на символічне здійснення *бажань* індивіда, а їх аналіз — як шлях до *несвідомого* індивіда, його *конфліктів*. Проте в будь-якому разі сновидіння мають розглядатися в контексті життя конкретного індивіда. *К. Юнг* демонструє це на прикладі одного й того ж сновидіння, яке бачить молодий обережний та старий хворий чоловік авантюрного складу. У сні група людей скаче верхи на конях, сплячий очолює рух; він стрибає через канаву, наповнену водою, і перестрибує її, інші падають. За *Юнгом*, в такий спосіб *несвідо-*

ме розкриває перед людиною похилого віку, як вона жила, а молодій підказує, як потрібно жити.

У сновидіннях дійсно має місце не лише минуле. В силу спадкоємного зв'язку між минулим і майбутнім вони можуть мати і прогностичне значення. Образ сновидіння, як і уяви взагалі, це *образ бажаного майбутнього*, що несе в собі прагнення до втілення. Тому сновидіння може бути символічним задоволенням актуалізованих потреб індивіда у напрямку, накресленому *несвідомим*. Однак це може бути й продовженням роботи свідомості у стані неспання. Коли *Д. І. Менделєєв*, розклавши, нарешті, свій «хімічний пасьянс» у порядку зменшення атомної маси елементів, заснув, то побачив уві сні таблицю з кращим варіантом: розміщення елементів у зворотному порядку. Прокинувшись, він записав її, внісши лише одну правку [20].

Фантазування (від гр. *φαντασῶ* — уява) — довільне оперування образами уяви, що має задовольнити потребу, на шляху реального задоволення якої є перешкоди. Тому фантазування є ілюзорним засобом задоволення потреби, створенням образів, що усвідомлюються як приємні, але нездійсненні [43]. Ці образи узгоджуються з *емоціями*, відповідають певному змісту *несвідомого* і *свідомості*. Особливо часто фантазують у *підлітковому* та *юнацькому віці*. Для підлітка це спосіб «розшуку незвичайного за межами наявного», для юнака — «заперечення буденного» [41, 46, 63].

Напевне, всім людям властиво фантазувати про приємне, але нездійсненне. Це характеризує уяву як явище, що дає можливість індивідові розширити обрії свого життя.

Ілюзії уяви мають місце у сприйманні об'єктів зі спотворенням окремих їхніх властивостей. На відміну від *ілюзій сприймання*, яке викликається особливостями будови об'єкта, ілюзії уяви є наслідком привнесення в образ змісту *уявлень пам'яті*. Так буває, коли індивід помиляється, вважаючи одну людину за іншу, або переймається *емоцією страху*. У останньому випадку він може сприйняти неживий предмет як живий і такий, що чимось загрожує. Причому ілюзорний образ ототожнюється з об'єктом сприймання і розцінюється як реально існуючий. Інколи ілюзії уяви виникають водночас у всіх членів *спільноти* під впливом таких характеристик *спілкування, як зараження та навіювання*.

Активна уява — процес довільного створення індивідом наочних образів. Він має відтворювальний і творчий характер.

Відтворювальна (репродуктивна) уява обслуговує сприймання та відтворення об'єктів, які потребують представлення у формі наочних образів. *Діяльність*, у межах якої функціонує цей вид уяви, має переважно репродуктивний характер. Це читання описів, креслень, розглядання малюнків, схем, тобто все те, що підпорядковане *завданню* в образній формі відтворити явище, якого немає в досвіді індивіда. Функцію засобу розв'язання такого завдання виконує й *наочно-образне мислення*, але уява доповнює його роботу, даючи змогу вийти за межі даних і створити *наочний образ*, значно «багатший» за *чуттєвий*. Якщо мислення дає образ схеми

об'єкта, то уява насичує і доповнює цю схему додатковим, і не завжди зайвим, матеріалом.

Це саме стосується і *сприймання*. Візьмемо два описи одного й того ж малюнка, виконані третьокласниками. Перший: «Слони купуються. Слон викупався і пішов сохнути. Слониха почала купати слоненя». Другий: «Слоненя маленьке, його одного залишати в лісі не можна, слониха прийшла, взяла слоненятко і пішла. Слон також прийшов, зачепив хоботом за пальму, хотів слоненятку солодке дістати». Другий опис підкреслює «доповнювальну» функцію уяви і в процесах сприймання.

Загалом відтворювальна уява є необхідним засобом, користуючись яким дитина створює ігрову ситуацію, школяр засвоює навчальний матеріал, дорослий вивчає результати діяльності інших людей.

Творча (продуктивна) уява — це створення нових наочних образів, які можуть бути втілені в оригінальних і суспільно цінних продуктах. За В. А. Роменцем [41], такі образи підкоряються принципові індивідуалізації — вони унікальні й самобутні, несуть в собі *індивідуальність* їхнього суб'єкта, суб'єкта з актуалізованою *потребою у творчості* — втіленні своїх *здібностей*.

Творча уява відзначається складністю процесуальних характеристик і функціонує на рівні всіх складників *діяльності*. В межах певної діяльності вона бере участь у формуванні задуму створення нового продукту, на рівні дій — у формуванні *мети*, на рівні умов — у пошукові способів (*операцій*) їх втілення. При цьому уява взаємодіє з іншими пізнавальними процесами, насамперед через *мислення*, без якого створення нового продукту було б неможливим.

Зразком творчої уяви є *мрія* — внутрішня діяльність, що полягає у створенні образу бажаного майбутнього. Змістом мрії є те, що пов'язане зі *спрямованістю* індивіда, *позицією* особистості. Зрозуміло, що мрії *егоцентричної особистості* пов'язані переважно з її добробутом, а мрії *нормативної особистості* — з майбутнім інших людей, людства в цілому. Мрія характеризує той *ідеал*, якого прагне особистість і який може стати ідеальним *мотивом*, що змушує наполегливо, всупереч перешкодам, боротися за її втілення.

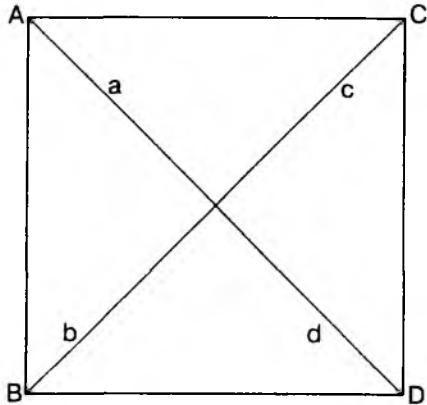
Творча уява може бути *художньою* і *науковою*. Хоч такий поділ є певною мірою умовним, однак згідно з принципом індивідуалізації перша подає загальне як індивідуальне, а друга, навпаки, має справу з максимально узагальненим образом: індивідуальне в ньому лише підтверджує загальне. Художня уява створює *ефект присутності* — перенесення у вигаданий світ. У науковій уяві має місце протилежний процес: заперечення ефекту присутності та обґрунтування незалежно від того, хто сприймає існування якогось явища.

Проте в будь-якому разі «людина, яка творить і має в своїй уяві цілісний образ .., обирає лише різні способи його викладу, надаючи людині, яка сприймає, можливість розуміти, образно відтворювати, доповнювати» [41, 129]. Відтак на перший план виступає процесуальна характеристика уяви.

14.3. ПРОЦЕС УЯВИ

У ході пізнавальної діяльності уява взаємодіє зі сприйманням, пам'яттю, мисленням. Під час сприймання вона доповнює елементи об'єктів, яких бракує, привносить у пам'ять зміни з боку можливого майбутнього, разом з мисленням виходить за межі наявного і відкриває шлях до майбутнього. При цьому уява чи не найтісніше пов'язана з наочно-образним мисленням, яке також передбачає відтворення образу певної ситуації¹.

На відміну від мислення, завжди спрямованого на встановлення реально існуючих, але ще непізнаних, зв'язків, уява створює те нове, якого насправді немає, а інколи й не може бути взагалі. Мислення та уява є радше двома, що взаємодоповнюють одна одну, системами випереджувального відображення дійсності [6]. Перша — система понять і образів, що несуть у собі узагальнене значення, засіб розв'язання задач, опосередковане пізнання дійсності, друга — система наочних образів — моделей проміжних і кінцевих продуктів діяльності. Співвідношення цих систем ілюструє геометрична фігура $ABCD$ (мал. 31).



Мал. 31. Співвідношення уяви і мислення (за В. А. Петровським)

Тут площа a — сфера уяви, що оперує малоінформативним образним матеріалом при мінімальній обізнаності стосовно способів його перетворення; b — сфера уяви, яка здійснюється шляхом образного перетворення даних, достатніх для розв'язання задач; d — сфера словесно-логічного мислення — розв'язання задач, що відбувається на високому рівні формалізації мислительних операцій і при значному обсязі необхідної для цього інформації; c — сфера інтуїції, що діє в умовах дефіциту інформації.

Отже, співвідношення мислення та уяви змінюється залежно від особливостей задачі, що постала перед індивідом. Якщо її вихідні дані чітко окреслені, то розв'язок знаходять, головним чином, внаслідок процесів мислення, якщо умова задачі чітко не визначена, то до дії стають процеси уяви. Задача, яку розв'язує вчений, містить, як правило, чітко окреслені відоме і невідоме, а тому потребує мислення. Задача, що її розв'язує письменник, не має такої чіткості, і це відкриває йому простір для уяви. Цим пояснюється і бурхливе фантазування в дитячому віці: тут немає умов, які б обтяжували пошук виходу з незрозумілої ситуації.

¹Ця обставина стала навіть підставою для отождолення уяви і мислення [10]. Напевне, не випадково й те, що поняття «уява» не живається в когнітивній психології [12].

Ідеться, проте, лише про переважне застосування мислення або уяви в процесі пізнавальної діяльності індивіда. Дослідження показують, що і сприймання предмета, який повертається, і уявлення про такий предмет, і мислене його повертання забезпечуються сукупністю доволі схожих між собою *операцій* [7], причому в кожному випадку ці операції здійснюють процес *уподібнення* (що має місце і при відчуттях та сприйманні) — своїми характеристиками вони відтворюють істотні ознаки об'єкта. Внаслідок цього *образ*, незалежно від того, що це — сприймання, мислення чи уява, — є *ідеальною* формою існування об'єкта діяльності.

Це також означає, що й *пізнавальна діяльність* здійснюється складно організованими, але цілісними механізмами. Серед них лише *уява* є відносно самостійним компонентом.

Роль уяви зростає, коли *особистість* звертається до неї як до свого «інструмента» і використовує її як засіб *творчості*. У цьому разі вона буквально пронизує *діяльність*.

На *рівні умов*, це своєрідне *рухове* налаштування *організму* на наступне виконання *операцій*. Уже тут має значення ступінь розвитку уяви, про що свідчить дослідження *настановлення* [33; див.: 55]. Досліджувані, серед яких були актори та особи, що не мали стосунку до театру, повинні були, заплющивши очі, уявити, ніби їхня ліва рука охоплює велику кулю, а права — маленьку. Після неодноразових спроб їм пропонували навпаки порівняти тепер уже однакові справжні кулі. Виявилось, що серед акторів 85 % вважали кулі неоднаковими, тоді як серед представників *контрольної групи* таких було лише 42 %.

На *рівні дій* уява створює модель майбутнього результату, тобто є механізмом формування *мети*. Нарешті, вона є засобом формування *ідеального мотиву*, необхідного для подолання, здавалося б, непереборних труднощів. Саме такий мотив (а його зміст може бути різним) спонукає докладати *вольових зусиль* і рухатися, долаючи перешкоди в напрямі до бажаного.

Участь уяви у виконавчих механізмах діяльності свідчить про те, що вона не зводиться лише до усвідомлюваних процесів. Це також неусвідомлювані *образні узагальнення*, які доповнюють логічні побудови мислення [35]. Це поєднання образних моментів досвіду, виокремлення типового прогнозування вірогідних змін тощо. Часто *підсвідомою* буває й *аналогія* — порівняння на ґрунті подібності.

Упродовж трьох років *П. М. Яблочков* (1847—1894) працював над створенням механізму, що мав зближувати вуглини у вольтовій дузі (в міру згоряння відстань між ними збільшувалась і дуга зникала), але він виходив або ж громіздким, або ж ненадійним у роботі. Розв'язок (якщо вуглиники розмістити паралельно, то не потрібно ніякого механізму) було знайдено за аналогією з розміщенням олівців, які він, перебираючи, машинально поклав поруч. Подібний випадок стався із конструктором крокуючого екскаватора, який випадково кинув погляд на людину з валізою і відразу збагнув, який має бути принцип руху цієї машини.

Уже ці приклади свідчать, що образні узагальнення мають аналітико-синтетичний характер, де *аналіз* — мислене розчленування уявлюваного матеріалу на складники з метою його наступного перетворення, а *синтез* — різноманітні способи об'єднання отриманих під час аналізу даних. Прикладами такого об'єднання є: агглютинація, гіперболізація, загострення, схематизація, типізація [6; 43].

Агглютинація (лат. *agglutinatio* — склеювання) — об'єднання в створюваному образі властивостей і елементів образів інших предметів. Залежно від кількості і якості синтезованих таким способом елементів виникають образи різного ступеня складності і новизни. Саме внаслідок агглютування об'єкт включається у нову ситуацію, що змінює його риси, «одухотворюється» неживе, живому приписуються ознаки, притаманні неживому. За допомогою подібних прийомів створюються казкові образи: дракони, русалки, крилаті бики, а також реальні машини та механізми: танк-амфібія, що поєднує в собі властивості танка і човна; аеросани тощо.

Гіперболізація (від гр. *ὑπερβολή* — перебільшення) — збільшення або зменшення даного в образі реального об'єкта, кількісна зміна його частин. Цей спосіб використовувався для створення образів богатирів, дракона з сімома головами, багаторуких богинь в індійській міфології, Гулівера. Гіперболізацію люди нерідко використовують у *спілкуванні*, довільно або мимовільно спотворюючи форму та зміст подій, напевно, для рельєфнішого їх виділення на тлі інших.

Загострення — уявне підкреслення якихось властивостей реального об'єкта, внаслідок якого образ набуває особливої виразності. Цей спосіб широко застосовується в літературній творчості, де одні характеристики персонажа витісняють усі інші і простежуються у всіх можливих ситуаціях. У такий спосіб створюються також шаржі й карикатури. На відміну від гіперболізації загострення не спотворює дійсність, а лише підкреслює її характерні особливості.

Схематизація (від гр. *σχηματισμός* — обриси, форма) — згладжування відмінностей між порівнюваними об'єктами. Це дає змогу позбавитись від зайвих і другорядних деталей, що перешкоджають утворенню нового образу. Цей спосіб відіграє істотну роль у науковій творчості, він сприяє *образному узагальненню* ланок шуканого, яких бракує.

Типізація — уявне виокремлення істотного в однорідних явищах і втілення його у новому образі, завдяки чому цей образ поєднує в собі риси, притаманні різним об'єктам. Типізація — поширений прийом різних видів творчості.

Окрім образних узагальнень, процес уяви містить механізм оцінки, що виконує протилежні функції [39]. З одного боку, індивід знецінює відомі йому способи побудови образів і отримані результати, а з іншого — переоцінює їх. Відтак перша функція забезпечує створення нових образів на ґрунті заперечення створеного раніше, а друга переоцінює нові варіанти, наділяє їх винятковими властивостями. Якщо недооцінка розширює поле пошуку способів і засобів створення нових образів, то переоцінка позбавляє індивіда необхідності перебирати всі можливі варіанти. Доповнюючи одна одну, ці функції регулюють процес створення нового образу.

Отже, процес уяви є усвідомлюваним лише тоді, коли він функціонує на рівні дії або становить окрему діяльність. Проте як механізм, що обслуговує діяльність, він здійснюється поза контролем свідомості. На цьому наголошує теорія бісоціації А. Кестлера [цит. за: 37]. Ідеться про спільне для різних видів творчості неусвідомлюване поєднання незвичних, несподіваних і непов'язаних між собою подій, явищ тощо. Тому якщо асоціація — одноплановий і шаблонний спосіб утворення нового, то бісоціація — багатоплановий і творчий.

Творчість була б неможливою без здатності індивіда до антиципації (лат. *anticipatio* — вгадування наперед, передбачення) [27; 28; 48]. Вона забезпечує проведення мисленого експерименту — уявної зміни створюваного образу — з метою перевірки певної гіпотези [41]. Експериментуючи таким чином, і вчений, і художник, і письменник мислено оперують об'єктом, наділяють його різноманітними властивостями, комбінують, зіставляють та випробовують їх, з'ясовують можливість втілення образу в дійсність. Нерідко при цьому вони вдаються до ідеалізації — побудови досконалого образу — ідеалу, заради якого творить автор.

Це відбувається навіть тоді, коли він заперечує значення уяви в своїй творчості. М. В. Гоголь в «Авторській сповіді» писав: «Я ніколи нічого не

Таблиця 25. Пізнавальна функція психіки

Складники, їх місце в посібнику	Визначення	Продукт	Філогенез	Історіогенез
Відчуття (тема 10)	Відображення властивостей предметів і явищ	Сенсорний образ	Стадія елементарної сенсорної психіки	Збагачення в ході створення предметів культури
Сприймання (тема 11)	Відображення предметів і явищ	Перцептивний образ	Стадія перцептивної психіки	Становлення в зв'язку з виробництвом сфери значень
Пам'ять (тема 12)	Запам'ятовування, збереження, відтворення і забування досвіду	Мнемічний образ	Пам'ять як основа життя	Ускладнення опосередкованих форм пам'яті
Мислення (тема 13)	Узагальнене і опосередковане пізнання світу	Образ мислення, життєві і наукові поняття	Найвища стадія перцептивної психіки	Перехід від міфологічного мислення до побудови образу світу
Уява (тема 14)	Створення наочних образів, випереджаюче відображення дійсності	Образ уяви	Екстраполяційний рефлекс	Становлення у магічних діях, ритуалах, міфах, творчості

створював в уяві і не мав такої здатності. У мене тільки те й виходило добре, що взято було мною з дійсності, з даних, мені відомих. Вгадувати людину я міг тільки тоді, коли мені уявлялися найменші подробиці її зовнішності. Я ніколи не писав портрета у значенні простої копії. Я створював портрет, але створював його внаслідок розуміння, а не уяви. Що більше речей я брав при цьому до уваги, то вірнішим у мене виходив витвір» [15, 18].

Це і є *ідеалізація*, той засіб, користуючись яким письменник створював безсмертні художні образи.

Уява — це щось більше, ніж про неї думають.

* * *

Створюючи можливість майбутнього, *уява* виконує не лише *пізнавальну* та *інструментальну*, а й *регулятивну функцію*, адже вона забезпечує втілення образу в дійсність. Таке ж призначення відповідного кола психічних явищ (див. теми розділу V).

Узагальнену характеристику пізнавальної функції психіки наведено в табл. 25.

Онтогенез	Феноменологія	Властивості	Процес	Фізіологічні механізми
Розвиток на ґрунті механізму улодбнення та роботи аналізаторів	Сенсорна організація людини	Якість, просторова локалізація, тривалість, інтенсивність	Рух рецепторів	Спеціалізовані нейрони. Рефлекторне кільце
Розвиток у процесі перцептивної діяльності на ґрунті роботи аналізаторів	Сприймання простору, часу, руху	Предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість	Перцептивні дії	Функціональні системи організму. Функціональні блоки мозку
Розвиток у процесі мнемічної діяльності на ґрунті багаторівневої роботи організму	Рухова, емоційна, образна, словеснологічна пам'ять	Запам'ятовування, збереження, відтворення, забування	Мнемічні дії	Функціональні блоки мозку. Коды ДНК і РНК
Розвиток у міру ускладнення стосунків зі світом, освоєнням значень	Наочно-дійове, наочно-образне, словеснологічне мислення	Перетворення даного шляхом конкретизації, створення нових гештальтів	Мислительні дії і операції	Функціональні блоки мозку. Функціональні системи мислення
Розвиток у грі, малюванні, творчості	Сновидіння, фантазування, ілюзії, відтворююча, творча мрія	Передбачення майбутнього	Образні узагальнення. Антиципація. Ідеалізація	Ліва півкуля. Идеомоторні акти

▼ Питання для самостійної роботи

1. Уява в системі пізнавальних процесів. Уява і мислення.
[6, 60—74; 10, 61—81; 16, 11—22; 24, 74—85; 24, 122—138; 41, 112—116; 45, 25—31; 46, 36]
2. Роль і функції уяви в історіогенезі.
[4, 131—134; 5, 6, 12—23; 11, 195—207; 21, 139—149; 24, 154—158; 25]
3. Онтогенез уяви.
[13; 14, 449—454; 17; 18; 19; 24, 83—97; 26, 307—312; 31; 33, 5—18; 41, 27—44; 55, 217—219; 57, 326—351; 58, 169—270]
4. Уява, особистість, творчість.
[2, 43—64; 6, 119—127; 13, 3—8; 23, 53—87; 33, 129—152; 34, 341—356; 39, 229—270; 41, 44—109; 43, 351—355]
5. Уява і наукове пізнання.
[6, 60—74; 20, 29—34; 23, 101—112; 24, 97—109; 38, 95—118; 41, 119—130; 45, 95—182; 56, 204—209, 263—268]
6. Уява і літературна творчість.
[3; 22; 35; 46]
7. Проблема психологічного аналізу сновидінь.
[6, 93—98; 9, 27—59; 22, 12—36; 46, 37—42; 51; 52, 10—15; 59, 40—76]
8. Процес уяви.
[6, 37—40; 23, 19—23; 41, 130—145; 43, 355—358]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. — М.: Akademia, 1977. — 368 с.
2. Антонов А. В. Психология изобретательского творчества. — К.: Вища шк., 1978. — 175 с.
3. Арнаудов М. Психология литературного творчества: Пер. с болг. — М.: Прогресс, 1970. —
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1974. — С. 93—152.
5. Афанасьев А. Поэтические воззрения славян на природу. — М.: Индрик, 1994. Т. 1. — 800 с.; Т. 2. — 784 с.; Т. 3. — 840 с.
6. Беркинблит М., Петровский А. Фантазия и реальность. — М.: Политиздат, 1968. — 128 с.
7. Беспалов Б. И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 189 с.
8. Блокский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — С. 197—239.
9. Борбели А. Тайны сна: Пер. с нем. — М.: Знание, 1989. — 191 с.
10. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. — М.: Мысль, 1970. — С. 61—81.
11. Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии: Пер. с фр. — М.: Изд-во иностр. лит., 1956. — 237 с.
12. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 184—248.
13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
14. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. Проблемы общей психологии. — С. 436—454.
15. Гоголь Н. В. Авторская исповедь. — Псков, 1990. — 126 с.
16. Дудецкий А.Я. Теоретические проблемы воображения и творчества. — Смоленск, 1974. — 153 с.
17. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. — М.: Междунар. образоват. и психол. колледж; Психол. ин-т РАН, 1966. — 198 с.

18. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. — 2-е изд. — М.: Учпедгиз, 1961.
19. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. Психическое развитие ребенка. — С. 155—221.
20. *Кедров Б. М.* Микроанатомия великого открытия. К 100-летию закона Менделеева. — М.: Наука, 1970. — 247 с.
21. *Кликс Ф.* Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 302 с.
22. *Короленко Ц. П., Фролова Г. В.* Чудо воображения (Воображение в норме и патологии). — Новосибирск: Наука, 1975. — 207 с.
23. *Коршунова Л. С.* Воображение и его роль в познании. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 144 с.
24. *Коршунова Л. С., Пружинин Б. И.* Воображение и рациональность: Опыт методологического анализа познавательных функций воображения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 182 с.
25. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении: Пер. с фр. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
26. *Леонтьев А. Н.* Избр. психолог. произв.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 303—329.
27. *Ломов Б. Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Педагогика, 1991. — С. 63—80, 128—226.
28. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н.* Антиципация в структуре деятельности. — М.: Наука, 1980. — 279 с.
29. *Матюгин И., Рыбникова И.* Методы развития памяти, образного мышления, воображения. — М.: Эйдос, 1996. — 60 с.
30. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности. — М.: Машиностроение, 1983. — 133 с.
31. *Моляко В. А.* Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. шк., 1983. — 95 с.
32. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981. — 240 с.
33. *Нападзе Р. Г.* Воображение как фактор поведения (экспериментальное исследование). — Тбилиси: Мецниереба, 1972. — 184 с.
34. *Научное творчество* / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. — М.: Наука, 1969. — С. 341—356.
35. *Никифорова О. И.* Исследования по психологии художественного творчества. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 155 с.
36. *Общая психодиагностика* / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — С. 206—221.
37. *Основы психології* / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця: — 3-те вид. — К.: Либідь, 1997. — С. 219—223, 272—281.
38. *Пармон Э. А.* Роль фантазии в научном познании. — Минск: Университетское, 1984. — 175 с.
39. *Розет И. М.* Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности. — Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1977. — 312 с.
40. *Роменець В. А.* Історія психології Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк., 1983. — 415 с.
41. *Роменець В. А.* Психологія творчості. — К.: Вища шк., 1971. — 247 с.
42. *Роменець В. А.* Фантазія, пізнання, творчість. — К.: Наук. думка, 1965.
43. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 344—359.
44. *Рычик М. В.* От наглядных образов к научным понятиям. — К.: Рад. шк., 1987. — 79 с.
45. *Славин А. В.* Наглядный образ в структуре познания. — М.: Политиздат, 1971. — 271 с.
46. *Страхов И. В.* Психология воображения. — Саратов, 1971. — 77 с.

47. *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 9 т. — М.: Искусство, 1988. — Т. 2. — 508 с.; Т. 3. — 505 с.
48. *Сурков Е.Н.* Антиципация в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1982. — 145 с.
49. *Фейгенберг И. М.* Видеть — предвидеть — действовать: Психологические этюды. — М.: Знание, 1986. — 160 с.
50. *Фрэзер Д. Д.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
51. *Фрейд З.* Толкование сновидений: Пер. с нем. — К.: Здоров'я, 1991. — 383 с.
52. *Фромм Э.* Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии. — М.: Высш. шк., 1992. — С. 10—15.
53. *Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 97—107, 130—140.
54. *Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 163—172.
55. *Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского.* — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 217—222, 320—324.
56. *Человек науки / Под ред. М. Г. Ярошевского.* — М.: Наука, 1974. — С. 58—67, 73—91, 204—209, 263—268.
57. *Эльконин Д. Б.* Избр. психолог. тр. — М.: Педагогика, 1989. — С. 306—361.
58. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
59. *Юнг К.* Архетип и символ: Пер. с англ. и нем. — М.: Ренессанс, 1991. — С. 40—76.
60. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 239 с.
61. *Яценко Т. С.* Від тестового до психоаналітичного розуміння психомалюнка // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 11—23.

Розділ V

РЕГУЛЯТИВНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ

У процесі діяльності індивід не лише створює образ світу, а й керується ним у своєму житті, тобто психіка має не лише пізнавальну, а й регулятивну функцію — опосередковує відносини індивіда зі світом і регулює його діяльність.

Звичайно, будь-яке психічне явище має, крім специфічного, ще й регуляторне значення. Проте власне регуляторами діяльності є увага (тема 15), емоції (тема 16), воля (тема 17). Увага забезпечує зосередженість індивіда на об'єкті діяльності, емоції — вибірковий і небезсторонній характер цієї діяльності, воля — подолання перешкод, що заважають досягненню мети.



Тема 15. УВАГА

Увага — мимовільна чи довільна зосередженість індивіда на певному об'єкті своєї діяльності.

Завдячуючи увазі, будь-яка *активність* індивіда в стані неспанння є вибірковою: серед великої кількості об'єктів оточення виділяються, усвідомлюються й утримуються лише деякі. Вони й стають предметом здійснюваних відносно них практичних або теоретичних, *зовнішніх* або *внутрішніх дій*; інші ж відступають у цей час на задній план. Це явище ілюструє мал. 32.

Якщо придивитися (тобто *сконцентрувати увагу*) до цих геометричних побудов, то можна виділити певні фігури (куб чи то ж зрізаний тетраедр) і деякий час утримувати їх у полі уваги. Це залежить, з одного боку, від властивостей об'єктів, які, діючи на *рецептори*, викликають увагу, з другого — від здатності індивіда зосереджуватися на тому, що, як і заради чого він робить з цими об'єктами. У першому випадку йдеться про *мимовільну*, у другому — про *довільну увагу*.

У *філогенезі* увага має вигляд *орієнтувальної реакції* чи то *орієнтувального рефлексу* — форм мимовільного зосередження у відповідь на сторонні подразники. *Історіогенез* уваги пов'язаний з процесом оволодіння людиною своїми діями: вона навчається керувати увагою. В *онтогенезі* також відбувається закономірний перехід від *мимовільної* до *довільної уваги*. Останній притаманні деякі *властивості*, рівень розвитку яких неабияким чином позначається на успішності діяльності.

15.1. ПРИРОДА І ФУНКЦІЇ УВАГИ

На відміну від складників *пізнавальної функції психіки*, що мають свій власний продукт у вигляді тих чи тих ознак *образу світу*, увага такого продукту не має. Її призначення полягає в тому, щоб створювати і втілювати цей образ. На різних *рівнях життя* це відбувається по-різному.

На *рівні організму* це стан мимовільної зосередженості, що виникає в процесі *поведінки* і певним чином характеризує її. Цікаве спостереження з цього приводу наводить Ч. Дарвін [цит. за: 39, 83]. Дресировальник пропонував продавцям мавп подвійну ціну за право протягом кількох днів утримувати тварин у себе, щоб зробити правильний вибір. Коли його запитали, як він визначає, чи піддається мавпа дресированню, він відповів,

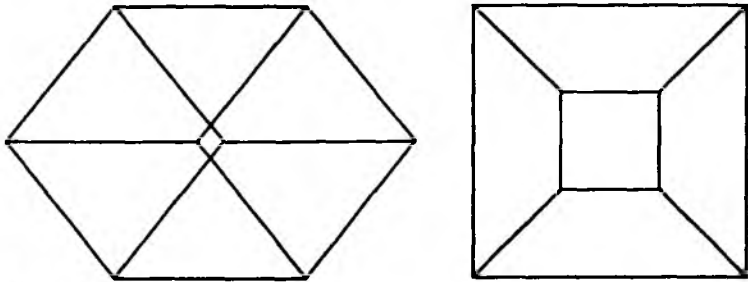
що це залежить від її уважності: якщо під час розмови з нею мавпа відволікається на сторонні подразники, дресирування буде марною справою.

Ідеться, очевидно, про особливості *орієнтувальної реакції* – аналогу *мимовільної уваги*, що спричинюється зовнішніми впливами і залежить від *організму*. Останній виявляє значні індивідуальні відмінності: вони визначають і час зосередження тварини на людині, й успішність формування *навичок*. У природних умовах тварина також відповідною поведінкою реагує на раптові або ж нові подразники, зосереджується на виконуваній *діяльності*. Проте ця зосередженість є зовнішньо зумовленою, тварина не здатна довільно керувати нею. Навіть кішка, що тривалий час чатувала на здобич і готується кинутися на неї, виявляє все ж *орієнтувальний рефлекс*.

Те саме стосується й *немовляти* та дитини *раннього віку*. Стани їх зосередження здебільшого залежать від зовнішніх впливів.

Власне *увага* заявляє про себе на *рівні індивіда* здатністю свідомо впливати на стан зосередження. Вона формується в міру оволодіння людиною своєю *діяльністю*, є продуктом її історичного розвитку [8].

Уже найпростіша *дія* (наприклад, виготовлення елементарного *знаряддя праці*) потребує зосередження на процесі її виконання. Увага тут підпо-



Мал. 32. Ілюстрація сутності уваги

рядковується дії і супроводжує її як мимовільне, зумовлене нею явище. Проте це вже не увага тварини, яка залежить від зовнішнього стимулу. Це, очевидно, перша стадія історіогенезу уваги, коли остання підпорядковується *умовам діяльності* і функціонує на рівні *операцій*. Перехід до якісно вищої стадії — функціонування на рівні *дії* — відбувається тоді, коли увага стає засобом досягнення *мети*. Тут уже не дія підпорядковує собі увагу, а увага підпорядковує процес виконання дії. Такою, наприклад, є увага первісного мисливця: щоб вистежити, загнати в пастку та вполювати здобич, до того ж в умовах розподілу функцій між іншими учасниками полювання, потрібно керувати своєю увагою.

Проте до власне *довільної уваги* ще далеко. *Т. Рібо* з цього приводу пише: «Як тільки у людини з'явилася здатність віддаватися праці, за своєю сутністю непривабливій, але необхідній, як засіб до життя з'явилася на світ і довільна увага ... Дикун з пристрасстю віддається полюванню, війні,

грі, він пристрасний шанувальник усього непередбаченого, невідомого, випадкового в усіх можливих формах; однак постійної праці він не знає або зневажає її» [39, 84]¹. Ідеться про тривалий історичний перехід від *мимовільної до довільної уваги*, який супроводжує становлення людини. За ним приховано процеси закономірного розвитку її *діяльності* та відповідного ускладнення *психіки*.

Про діяльнісну природу уваги свідчить також її *онтогенез*. Уже в перші тижні життя *немовля* виявляє елементарну *орієнтувальну реакцію* на нові подразники: на коротку мить зупиняє на них свій погляд [37]. З тримісячного віку ця реакція ускладнюється: коли дитина чує голос або незвичний звук, то повертає голову, прислуховується; серед навколишніх предметів виділяє найяскравіший, на якийсь час зупиняє на ньому погляд. Пізніше вона вже тягнеться до предметів, маніпулює ними, прагне засунути в рот тощо. Проте ця *орієнтувальна діяльність* ще вкрай нестійка: побачивши, наприклад, нову іграшку, дитина відразу ж випускає з рук ту, яку щойно тримала. При багаторазовій появі одного й того самого предмета реакція на нього зникає. Проте це не стосується предметів, пов'язаних із задоволенням *біологічних потреб* дитини: соски, пляшечки з молоком, рук матері.

Якісно новий етап онтогенезу уваги зумовлений появою елементів *довільності* (кінець першого — початок другого року життя). В цей час дитина вже зосереджується на іграшці, обстежує її. Увага стає компонентом *предметної дії*. Цей етап триває протягом *дошкільного віку*: ще чотирьох-п'ятирічні діти зосереджуються лише за умови підтримки з боку дії і розгорнутого зовнішнього *мовлення* [18]. Лише у *молодшому шкільному віці* увага набуває чіткіших ознак довільності: дитина начебто змушує себе бути уважною, щоб виконати непривабливу дію і досягти у такий спосіб бажаної *мети*. Її джерелом є вже не стільки об'єкт, скільки процеси, що пов'язують з ним дитину.

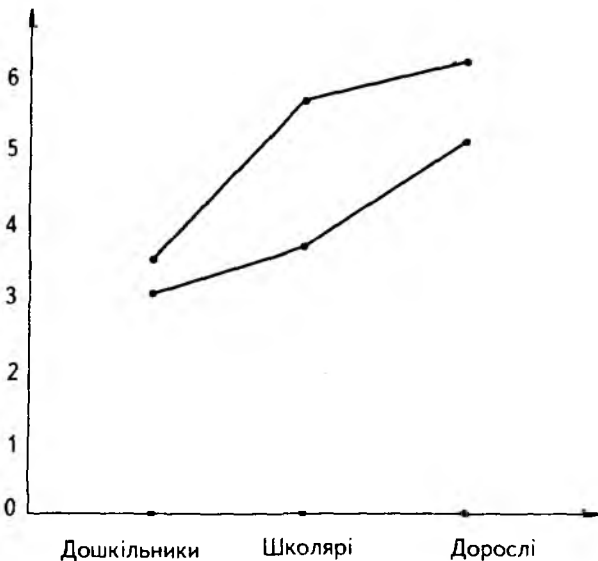
Таким чином, і *історіогенез*, і *онтогенез уваги* — це тривалий перехід від *мимовільної до довільної* форми, пов'язаний зі зміною її місця в структурі *діяльності*. Спочатку увага підпорядкована логіці розвитку *предметної дії* і потребує зовнішньої опори, а потім виявляє себе особливою *активністю*, пов'язаною з визначенням індивідом *мети*.

Отже, мимовільна увага обслуговує *операції*, а довільна — *дії*. Відтак відношення між ними залежатиме від динаміки складників діяльності: принаймні явище *зсуву мотиву на мету* супроводжуватиметься закономірними змінами процесу уваги. Взагалі ж, протягом діяльності довільна увага неодноразово переходить у мимовільну і навпаки.

Закономірності, що на них ґрунтується онтогенез уваги, висвітлено в дослідженні, в процесі якого з дошкільниками, школярами та дорослими

¹Цю думку продовжує Г. Спенсер: «Дуже слабо розвинена у первісної людини здатність до тривалої, безперервної уваги зробилась у нас досить значною... Є люди, для яких предмет їх дослідження настільки привабливий, що вони віддаються йому протягом років» [39, 85].

проводилася гра в запитання і відповіді: «Так — ні не говоріть, білого — чорного не купуйте». Вона ускладнювалася заборонаю називати якісь два кольори та двічі той самий колір (Леонтьєв, цит. за: [8]). Це завдання виявилось не під силу дошкільникам, оскільки вимагало від них значної зосередженості уваги. Проте воно спрощувалось, коли діти (та інші групи досліджуваних) отримували допоміжні засоби — кольорові картки. Запитання експериментатора співвідносилися тепер із картками певного кольору, що застерігало дошкільника від помилок. Ці засоби перетворювали його увагу на опосередкований зовнішніми діями процес. Дитина отримувала можливість керувати своєю увагою. Остання стала дією, штучно винесеною назовні. Результати цього експерименту ілюструє мал. 33.



Мал. 33. Криві розвитку уваги (за О. М. Леонтьєвим; нижня лінія — результати першого дослідження, верхня — другого)

Як бачимо, використання допоміжних засобів дошкільником ще невеликою мірою впливає на ефективність його діяльності. Це допомагає йому зосередитися, проте він часто помиляється (відкладає картку вже названого кольору). Розходження ліній, що характеризують «безпосередню» й «опосередковану» увагу, значно зростає у середньому шкільному віці: школярі диференціюють кольори на «потрібні» та «заборонені» й додають до заборонених вже використані, тобто оволодівають своєю увагою, послуговуючись зовнішніми засобами.

У дорослих звертання до карток не дає такого ефекту. Їм уже не потрібна зовнішня опора, оскільки вони володіють засобами, які дають змогу зосереджувати увагу і на заборонених, і на вже названих кольорах. Очевид-

но, це внутрішні засоби — особливі *внутрішні дії*, що опосередковують дії зовнішні. Вони вже здійснили перехід, під час якого зовнішня дія, що слугувала опорою довільної уваги, а потім стала внутрішнім засобом керування нею, вже відбулася.

Отже, як і інші процеси *психічного розвитку*, увага ускладнюється внаслідок переходу від зовнішніх до внутрішніх засобів її організації¹.

При цьому роль зовнішніх засобів спершу виконують жести і слова дорослого, що вказують або називають дитині об'єкт, на якому вона має зосередитись. Лише оволодіваючи мовленням, дитина сама починає керувати своєю увагою.

Це підтвердив експеримент, під час якого діти мали бути вибрати з двох чашок, закритих однаковими кришками, ту, в якій лежав горіх [8; див.: 39]. Про місцезнаходження горіха сигналізував п'ятикутник світло-сірого кольору, наклеєний на одну кришку (на другу був наклеєний темно-сірий п'ятикутник). З'ясувалося, що п'ятирічна дитина не звертає уваги на наклейки і прагне знайти горіх, діючи методом спроб і помилок. Після того, як експериментатор пальцем указував їй колір п'ятикутника, що сигналізував про захований горіх, вона вже безпомилково розв'язувала завдання, але, що важливо, вказівний жест експериментатора замінювала словом. Трохи менші діти після підказки також розв'язували це завдання, але не використовували слово, а повторювали жест експериментатора.

Отже, шлях до *довільної уваги* як свідомої керованої *внутрішньої дії* розпочинається в процесі *спільної діяльності* і пролягає через використання дитиною зовнішньої опори. Проте й позбувшись такої опори, вона спочатку отримує здатність зосереджуватись на зовнішньому об'єкті — об'єкті *сприймання* і лише згодом — на внутрішньому, як це має місце при *словесно-логічному мисленні*.

Загалом же онтогенез уваги відбувається в межах *психічного розвитку* дитини і підпорядковується його закономірностям. Проте це самостійний аспект розвитку, і вже у першому класі краще навчаються уважніші діти, тобто такі, що їхньою увагою вчитель може керувати. Поступово уважність дітей зростає: кількість об'єктів, які під час прогулянки помічають учні третього класу, вдвічі, а в учнів другого класу — в півтора рази більше кількості об'єктів, помічених першокласниками [10].

Наприкінці початкового навчання дедалі виразнішою стає *післядовільна увага*, що формується на ґрунті *пізнавальних інтересів*. У *підлітково-му віці* увага, поряд із *зовнішніми*, обслуговує вже й *внутрішні дії*, хоча в зв'язку з тенденціями, притаманними цьому вікові, ступінь її довільності може коливатись.

¹Цю закономірність підтверджують також дослідження, за якими розвинена увага функціонує на базі *когнітивних схем*, що опосередковують її (Рево д'Аллон, див.: [39]). Загалом же мал. 33 узгоджується з мал. 21, що характеризує онтогенез *пам'яті*. Все це свідчить на користь *системно-діяльнісного аналізу психіки*.

Протягом історії психології увазі було присвячено велику кількість теорій. Одні розглядали її як поле інтенсивної свідомості (Вундт, див.: [39]; Джемс [12; див.: 39]; Титченер, див.: [39]), наголошуючи цим незаперечний факт часткового збігу об'єкта уваги і свідомості. Інші вважали увагу результатом пристосування організму до об'єкта за рахунок рухів (Ланге; Рібо, див.: [39]). З позицій асоціативної психології увага є наслідком дії емоцій. Представники гештальтпсихології пов'язували увагу зі сприйманням, пояснюючи її особливостями організації об'єкта, що начебто приковують увагу до себе (Коффка; Келер, Адамс, див.: [39]). Когнітивна психологія порівнює увагу з фільтром, що здійснює відбір інформації і оберігає шляхи її передачі від перенавантаження (Бродбент, див.: [39]; Найссер [23; див.: 39]; Солсо [31]). Як уже зазначалося, мало місце також заперечення необхідності характеризувати увагу як психологічне явище (Рубін, див.: [39], Уотсон [35]).

Отже, ці теорії або ж зводять увагу до інших складників психіки (явище редукціонізму в психології), або ж взагалі заперечують її існування як предмета психологічного аналізу.

Складності в характеристиці уваги можна пояснити вже згаданою особливістю цього психічного явища — відсутністю його власного продукту. Саме ця обставина стала предметом гіпотези, висунутої в межах теорії планомирного формування розумових дій і понять (Гальперін, див.: [39]). Згідно з цією гіпотезою, увага формується шляхом поетапної інтеріоризації дії контролю за виконанням якоїсь іншої дії. При цьому контролююча дія освоюється дитиною спочатку в зовнішній, потім у мовній, а далі — у розумовій формі. В такий спосіб увага стає автоматизованою внутрішньою дією контролю. Оскільки перебіг цього процесу стихійний і відбувається без участі свідомості, то здається, нібито увага позбавлена власного змісту і невіддільна від пізнавальної діяльності. Насправді ж це самостійна дія, що приводить у відповідність образ і процес його втілення.

Тому головна функція уваги не пізнавальна, а регулятивна. Її продукт є не образ, а підвищення ефективності підконтрольної дії за рахунок зіставлення її процесу з цим образом. Відтак мимовільна увага — це контроль за дією, що ґрунтується на властивостях об'єкта, а довільна — здійснюваний за допомогою вже сформованих, проте неусвідомлюваних способів діяльності. Ця гіпотеза знайшла підтвердження на прикладі експериментального формування уваги в «неуважних» школярів [9]¹.

¹На першому, орієнтувальному етапі експерименту учням давали для ознайомлення картки з правилами знаходження і виправлення притаманних їм помилок. На другому етапі матеріалізованої дії вони виконували дії контролю у зовнішній, розгорнутій формі: дивлячись на картку з правилами, перевіряли кожне слово тексту і відокремлювали вертикальною рискою кожен склад. На третьому зовнішньо мовному етапі всі дії виконувались у формі голосного мовлення. Після відпрацювання цього етапу учням дозволяли перейти до мовлення «про себе». З часом ці дії скорочуються, автоматизуються, стають знаряддям оплодіння учнями власною увагою. Помилки «через неуважність» вони вже не робили.

Таким чином, є достатні підстави вважати сформовану *увагу* наслідком *інтеріоризації* дії контролю, що обслуговує в структурі *діяльності* або *ж операції* (*мимовільна увага*) або *ж дії* (*довільна увага*).

Як і будь-яке інше психічне явище, увага реалізується шляхом складної і багаторівневої роботи *мозку*. Остання підпорядковується *принципу домінанти* [36]. Згідно з цим принципом, у кожен момент часу у великих півкулях мозку є джерело оптимального збудження — *домінанта* (лат. *dominans* — панівний). З одного боку, вона гальмує інші джерела подібних збуджень, а з другого — сама посилюється за їх рахунок¹.

Певну роль у фізіологічних механізмах уваги відіграє *блок тонусу кори*, зокрема *сітчастий утвір*. При цьому його висхідна система передає до кори головного мозку імпульси, що йдуть від *рецепторів* та зумовлюються обмінними процесами *організму*, а низхідна — забезпечує збудження від кори до рухових ядер спинного мозку [21]. Вважають, що перша стосується *мимовільної*, а друга — *довільної уваги* (Слотинцева, див.: [24]). З функцією сітчастого утвору пов'язують також рівень активності *орієнтувальної реакції* (*Блок*, див.: [43]; *Дубровинська* [14]; *Лурія* [19]; *Фарбер*, *Дубровинська*, див.: [22]). Напевно, подразник спочатку збуджує сітчастий утвір в цілому, а вже потім його специфічні ділянки, і все це позначається на характері цієї реакції.

Глибинні джерела уваги виходять з *невронів*, що дістали назву детекторів новизни, або *невронів уваги* (*Соколов*, див.: [24]). Вони збуджуються тільки у відповідь на зміну інтенсивності подразника, чим істотно різняться від *невронів*, що реагують на окремі властивості цих подразників або ж на їх відсутність. Саме ці *неврони* активно збуджуються, коли тварина очікує на появу сигналу або шукає виходу з лабіринту. Проте через деякий час після початку дії подразнення вони перестають реагувати, ніби звикаючи до нього.

Встановлено також, що *довільною увагою* керують *лобові частки мозку* (*Зейгарник*, див.: [40]; *Лурія* [19; 20]; *Пібрам* [28]; *Уолтер* [34]; *Хомська* [38; див.: 24]). Так, коли людина очікує на якісь події на *електроенцефалограмі біоелектричної активності* цих часток, з'являються характерні повільні коливання — «хвилі очікування». Вони розповсюджуються по низхідній сітчастій системі до верхніх відділів стовбура мозку і безпосередньо впливають на рівень *довільної уваги*. В свою чергу, ця система пов'язана з *нервовими утвореннями лобових часток мозку*, що відповідають за *мовлення*. Напевно тому у хворих з ураженнями цих центрів практично неможливо викликати стійку увагу: вони починають виконувати запропоноване завдання, але відразу ж відволікаються на сторонні подразники².

¹Між іншим, це пояснює природу парадоксального явища: щоб не втратити пильність, людина нерідко немовбито шукає відволікаючі подразники (наприклад, вмикає радіоприймач під час керування автомобілем).

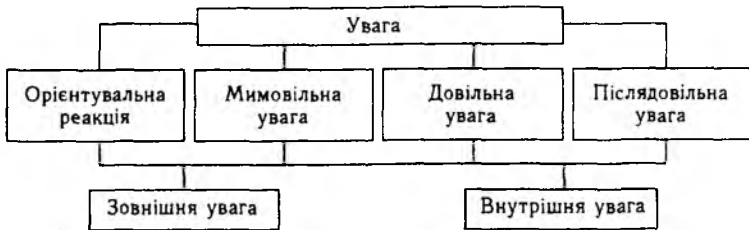
²З метою дослідження таких хворих проводять експерименти з їх сусідами по палаті [19]. Тоді вони мимовільно включаються в розмову, виявляючи при цьому активність, яку важко викликати, звертаючись до них безпосередньо.

Проведені дослідження (Дубровинська [14]; Фарбер, Дубровинська, див.: [22]) дають підставу розглядати фізіологічні механізми довільної уваги як такі, що прижиттєво сформувалися, тобто звертання до фізіологічних механізмів не дає вичерпного пояснення природи уваги (як, до речі, й інших психічних явищ), хоча істотно доповнює дані її психологічного аналізу. Складні психічні явища, як і відповідні фізіологічні системи, є похідними від діяльності індивіда, в межах якої вони й отримують свої, власне психологічні характеристики.

15.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ УВАГИ

Отже, історіогенез і онтогенез уваги полягають у поступовому переході від мимовільної до довільної уваги, при цьому перша з'являється на ґрунті *орієнтувальної реакції*. Проте феноменологію уваги характеризує також післядовільна увага, увага зовнішня та внутрішня (мал. 34).

Орієнтувальна реакція — відповідь *організму* на новий або ж зміненої форми об'єкт, яка забезпечує його краще *сприймання* та відповідну *поведінку*.



Мал. 34. Феноменологія уваги

Компонентами такої реакції є: *рухи* голови та очей у напрямку до подразника, розширення судин *мозку* при одночасному звуженні периферичних судин, зміна частоти дихання і електричного опору шкіри, зростання тону м'язів, зменшення амплітуди *альфа-ритму електроенцефалограми мозку*. Орієнтувальну реакцію виявляють *немовлята* і тварини, зосереджуючись на подразнику, що діє на їхні *рецептори*. Це вроджений і генетично перший ступінь уваги, на основі якого виникає *мимовільна*, а потім і *довільна увага*.

Проте й за наявності вищих форм уваги орієнтувальна реакція не втрачає свого значення. Людина виявляє її, реагуючи на такі властивості подразника, як новизна, раптовість, зміна інтенсивності, перервність дії, тривалість, рух. Різкий звук, поштовх, незвичний об'єкт, яскравий одяг перехожого — все це змушує людину зосередитись на подразнику. Загалом орієнтувальна реакція підпорядкована принципові контрасту: стимул, що її викликає, завжди контрастує з предметом попереднього сприймання (Добринін, див.: [39]).

Мимовільна увага виникає і підтримується незалежно від свідомих намірів індивіда. Як і орієнтувальна реакція, вона начебто нав'язується зовнішніми стимулами. Проте у цьому разі ці стимули мають певне значення — так чи інакше зачіпають *потреби* індивіда. Запеклий уболівальник ніколи не пройде повз афішу, що інформує про футбольний матч, тоді як багато інших людей її просто не помітять. Жінка завжди змалює сукню співбесідниці, чого часто не зможе зробити чоловік. Автолюбитель не обмине увагою автомобіль нової моделі, тоді як іншого вона залишить байдужим. Закоханий юнак з подивом знаходить у зовнішності зустрічних дівчат знайомі риси. Коли людина знемагає від спраги, вона зосереджуватиметься на всьому, що могло б її втамувати.

Очевидно, саме відповідність потребам робить ті чи інші об'єкти привабливими, повертає до них увагу індивіда. При цьому вона може бути досить стійкою і діятиме доти, доки індивід перебуватиме у полоні своєї потреби.

Отже, *мимовільна увага* є формою зв'язку між *потребою* та предметом, що їй відповідає. Про цей зв'язок сигналізують *емоції*. Як твердив Т. Рібо, «ми не знаємо факту більш правильного, більш безсумнівного, ніж такий: мимовільна увага залежить від афективних станів, бажань, почуття задоволеності, незадоволеності, ревнощів тощо» [39, 72].

Аналіз слів у різних мовах, які описують емоційні стани людини, свідчить, що в одному разі вони характеризують об'єкт, котрий зумовлює ці стани («захоплюючий», «несподіваний», «дивний», «чужий»), а в другому — стани, викликані таким об'єктом («збурдений», «заклопотаний», «приголомшений», «нерухомиий») (Ланге, див.: [39]). Це ще одна підстава для розрізнення *орієнтувальної реакції* і *мимовільної уваги*: перша визначається якістю об'єкта, а друга — відповідними йому емоціями. *Емоції* (*афекти*) сигналізують про зв'язок об'єкта з потребами індивіда, засвідчують його залежність від цього об'єкта. Така залежність втрачається лише у випадку довільної уваги.

Довільна увага є результатом усвідомлюваної *спрямованості* індивіда на певний об'єкт і цим принципово відрізняється від *мимовільної*. Він може скеровувати свою увагу не тільки на те, що приваблює, а й на те, що потрібно в певний момент. Більше того, індивід часто змушує себе зосередитись на *меті* своєї діяльності, докладаючи для цього *вольових зусиль*.

Виконуючи функцію контролю, довільна увага обслуговує процес досягнення мети. Трансформація діяльності, яка має місце, наприклад, при *зсуві мотиву на мету*, в свою чергу, позначається на увазі: тепер вона зміщується на нові цілі, підпорядковується новим завданням, що постають перед індивідом.

За даними досліджень, і довільна, і мимовільна увага, хоча й здається якоюсь надприродною силою, безпосередньо пов'язана з *рухами* (Ланге, Рібо, див.: [39]). І справді, в стані зосередженості людина нерідко ходить, тре очі, чоло, потилицю, рухає кінцівками. Т. Рібо наводить «фантастич-

ний», за його висловом, приклад: «Позбавте нашого глядача, присутнього на оперній виставі, пристосовуваності очей, голови, тулуба, кінцівок, змін дихання, змін у мозковому кровообігу і ... таким чином обіbrane і позбавлене змісту не буде вже увагою» [39, 76]. Далі, посилаючись на І. М. Сеченова, він доводить, що *мимовільна увага* — результат розгорнутої м'язової активності, а *довільна* — згорнутої, затриманої.

Тому довільна увага і супроводжується переживанням *вольового зусилля*. Відсутність останнього може бути свідченням переходу довільної уваги у післядовільну.

Післядовільна увага також пов'язана з метою діяльності, але не потребує активного зосередження [11; див.: 39]. Це той випадок, коли людина захоплюється якоюсь, спершу непривабливою справою, а потім продовжує її, вже не докладаючи зусиль. Чим глибше вона заглиблюється в процес розв'язування складної задачі і чим більше захоплюється ним, тим менше треба довільного зосередження. Увага начебто з довільної стає мимовільною. Проте це і не те, і не інше. З довільною увагою її зближує навмисний характер, а з мимовільною — відсутність вольових зусиль та зв'язок з потребами індивіда. Як і інші види уваги, вона має власне джерело — діяльність: у межах трансформації останньої виникає, функціонує, змінює свої форми.

Залежно від *форми* діяльності увага також може бути переважно зовнішньою або ж внутрішньою.

Зовнішня увага — мимовільна, довільна чи післядовільна зосередженість індивіда на об'єкті, даному в *органах чуттів*. Вона є компонентом *перцептивної діяльності* або ж *наочно-дійового мислення* і забезпечує їх успішність: точність і повноту *сприймання* якогось матеріалу, виділення тих чи тих його ознак у процесі *наочно-дійових маніпуляцій* з ним. *Внутрішня увага* — зосередженість на *уявленнях пам'яті, почуттях, думках, умовах задачі*. Вона також є необхідною умовою продуктивності відповідних видів діяльності.

У реалізації зовнішньої і внутрішньої уваги беруть участь м'язові *рухи*, хоча у другому випадку їх роль менш помітна. Але навіть без допомоги технічних засобів можна спостерігати, як, замислившись, людина ворухить губами, промовляє окремі звуки чи слова, жестикулює. Це ще раз свідчить про діяльнісну природу уваги.

15.3. ВЛАСТИВОСТІ УВАГИ

Увагу відрізняє коло властивостей, що мають індивідуальний характер: певний рівень концентрації, стійкості, переключення, обсягу, розподілу.

Концентрація — ступінь зосередженості індивіда на певному об'єкті. Як і інші, ця властивість уваги характеризує зв'язок індивіда з певним об'єктом і водночас засвідчує ступінь його інтенсивності. Як правило, індивід зосереджується на якомусь одному об'єкті, його увага ніби поглинається ним тим більше, чим більше значення він для нього має. Щоб

утримати цей об'єкт у полі своєї уваги, індивід іноді докладає *вольових зусиль*. Проте така концентрація може мати й післядовільний характер. *Архімед* (287—212 рр. до н. е.), нібито, загинув тому, що, захопившись побудовою на піску геометричних фігур, не почув, як до міста, а потім і до його двору ввірвалися вороги. Однак концентрація уваги має природні обмеження, і вони залежать від *властивостей нервової системи* індивіда. Принаймні, носій *сильної нервової системи* здатний до більш тривалої концентрації уваги, ніж носій *слабкої*.

За *теорією настановлення*, процес концентрації уваги є актом *об'єктивізації* — виділення об'єкта в умовах, що порушують дію настановлення, яке регулює перебіг попередньої діяльності [33, див.: [39]. Проте предметом концентрації уваги є також те, що лежить у царині актуального — *цільового настановлення*. Це підтвердив експеримент, під час якого на кожне вухо досліджуваного передавали два різні повідомлення [23, див.: 39]. З'ясувалося, що коли їх орієнтували на певне повідомлення, вони досить легко виконували завдання, проте нічого не могли сказати про зміст інформації, яку подавали на інше вухо (виняток становило лише їхнє власне ім'я).

Напевно, у першому випадку йдеться про *операційне настановлення*. Перешкода справді порушує його дію і сприяє концентрації уваги на новому об'єкті. Однак у разі *цільового настановлення*, як це довів експеримент, має місце зосередження індивіда на предметі його *мети*. Настановлення є тут прямим механізмом функціонування уваги. Отже, ці дані свідчать на користь розуміння настановлення як багаторівневого явища [3]. Увагу ж вони характеризують як процес, що виявляє себе залежно від будови діяльності.

Стійкість — властивість, яка визначається часом, упродовж якого об'єкт є предметом діяльності — і внутрішньої, і зовнішньої. Загалом стійкість уваги залежить від ступеня складності об'єкта, змісту відповідних йому дій, їх *смислу* для індивіда, а також *властивостей його нервової системи*. Чим складніша *задача* і чим більше зусиль докладатиме індивід, розв'язуючи її, тим більшою буде стійкість його уваги. Чим більше його захоплює процес розв'язування, тим тривалішим й інтенсивнішим буде його зосередження. За певних умов навіть у дітей 10—11 років увага може бути стійкою протягом 40 хв [18].

Стійкість уваги також тим вища, чим рухливіший *образ* об'єкта діяльності (*Рубінштейн*, див.: [39]). Тому важливою передумовою цієї властивості є здатність індивіда відкривати в об'єкті нові зв'язки і відношення. Там, де *сприймання* чи *мислення* постійно збагачують зміст образу, увага є тривалим процесом. З іншого боку, одноманітність об'єкта згубно впливає на рівень її стійкості.

Для вимірювання стійкості уваги використовують таблицю, в якій хаотично чергуються літери абетки. Показником стійкості уваги буде кількість правильно накреслених досліджуванним заданих літер за одиницю часу. За допомогою цієї методики можна визначити не лише ступінь вираже-

ності цієї властивості, а й її нерівномірний характер. Зокрема, наявність помилок може бути свідченням *коливання уваги* — мимовільних періодичних і короткочасних змін її інтенсивності. Періоди таких коливань тривають кілька секунд, тому індивід не усвідомлює їх. Це явище можна спостерігати, зосередившись на тривалому дотyku: *відчуття* в цьому разі не буде безперервним. Напевно, це пов'язано з ритмічним характером процесів організму.

Переключення — властивість уваги, яка виявляється при довільному переході індивіда від однієї дії до іншої. Воно може бути легким чи важким, повним чи неповним. Подекуди буває нелегко перейти від одних дій до інших, особливо, якщо новий об'єкт не приваблює. Неповне переключення має місце тоді, коли індивід перебуває під впливом попередньої діяльності. Ця властивість уваги також залежить від характеру об'єкта, виконуваних дій, їх *смислу* та індивідуально-психологічних особливостей індивіда. При цьому здатність до переключення є характеристикою гнучкості уваги, що істотно відрізняє одну людину від іншої. Наприклад, одна людина може легко перейти до іншого виду діяльності, тоді як для другої це буде нелегким завданням. Якість переключення також знижується при переході від нескладних дій до складніших, від значущої діяльності до нецікавої. Що цікавішою була попередня діяльність, то важче зосередитися на наступній.

Переключення може мати й мимовільний характер. У цьому разі воно набуває вигляду *відволікання уваги*, що спричинюється тими самими подразниками, які привертають до себе *мимовільну увагу*. Прикладом відволікання є так звана *неуважність*. Проте з іншого боку, неуважністю буде й такий ступінь *концентрації уваги*, за якого істотно звужується поле свідомості (*Рубінштейн*, див.: [39]). Це, власне, два види неуважності: перший може стати причиною зниження продуктивності діяльності, тоді як другий, навпаки, — підвищення. Тому неуважність молодшого школяра пояснюється по-іншому, ніж горезвісна неуважність ученого.

Обсяг — властивість уваги, що визначається кількістю об'єктів, на яких одночасно зосереджується індивід. Досліджуваному протягом короткого часу (від 10 до 100 мс) демонстрували певну кількість об'єктів. У такий спосіб було виявлено, що середній обсяг уваги дорослої людини становить 4—6, а дитини — 2—3 об'єкти і майже не відрізняється від обсягу їх *короткочасної пам'яті*. При *сприйманні* об'єктів, які складаються з великої кількості взаємопов'язаних елементів, обсяг уваги зростає. Наприклад, людина може одномоментно сприйняти слово з 14 літер.

Отже, обсяг уваги залежить від організації матеріалу, на якому зосереджується індивід, а також від його здатності відтворювати такий матеріал у формі *образу*. В школярів ця властивість формується в міру становлення *навчальної діяльності*, в дорослих — оволодіння професією. При цьому перевагу мають ті професії, що потребують *спостережливості*.

Розподіл — властивість уваги, з якою пов'язана можливість одночасного виконання індивідом дій з різнорідними об'єктами. Завдяки цій влас-

тивості індивід може займатися відразу кількома справами. Це залежить від характеру, ступеня складності дій і, особливо, рівня оволодіння ними. Що складніші дії, то важче розподіляти увагу, що більш автоматизований операційний склад однієї з них — то легше. Наприклад, досвідчений водій, керуючи автомобілем, одночасно стежить за дорогою, маніпулює рукояткою перемикачів швидкостей, натискає на педалі, розмовляє з пасажиром. За свідченням істориків, *Наполеон* міг одночасно обмірковувати теми різних дипломатичних повідомлень і упереміж диктувати їх кільком секретарям.

Проте в багатьох випадках *розподіл уваги* є дуже швидким її *переключенням*. Саме так буває, коли досліджуваний працює з коректурною таблицею і водночас слухає текст, зміст якого треба відтворити. Продуктивність кожної з цих діяльностей свідчатиме вже не про розподіл, а про переключення уваги.

У процесі реальної діяльності *властивості уваги* виконують різні функції і перебувають між собою в різних відношеннях. Так, *стійкість* і *концентрація* нерідко порушуються під впливом *переключення*, останній може змінитися *розподілом*, який, у свою чергу, залежатиме від *обсягу*. Водночас кожна властивість має відносну самостійність: висока концентрація уваги може поєднуватися зі слабким переключенням, що характерно, наприклад, для *неуважності* зосереджених на якійсь проблемі людей.

У зв'язку з відносною самостійністю кожної з цих властивостей можна говорити про *типи уваги*. Відтак, увага може бути стійкою або нестійкою, концентрованою або флюктуюваною (від лат. *fluctuatio* — хвилювання, безперервний рух), з гарним чи поганим переключенням, вузьким чи широким обсягом, ефективним чи неефективним розподілом.

Рівень розвитку і властивості уваги істотно позначаються на успішності *діяльності*, наприклад *навчальної* [7; 10; 15; 32]. Проте це не означає, що вчитель, викладач повинен лише привернути увагу учня чи студента до певного матеріалу. Їхня навчальна діяльність має бути побудована таким чином, щоб увага «йшла» за *навчальними діями* й обслуговувала процес їх виконання. Для цього навчальний матеріал доцільно подавати у вигляді задач, розв'язування яких передбачає і організацію уваги, і перехід її *довільної форми у післядовільну*.

* * *

Якщо *увага* забезпечує контроль за процесом *діяльності*, то *емоції і почуття* оцінюють міру її успішності (див. тему 16).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Увага в структурі психічних явищ.
[9, 5—16; 27; 39, 66—115, 220—228; 40]
2. Теорії уваги.
[1; 6, 151—184; 8; 9, 5—16; 11; 12; 13; 39; 41]
3. Природа вищих форм уваги.
[1; 8; 19; 39, 79—102, 125—143, 184—228, 253—258]

4. Увага і свідомість.
[6, 170—183; 9, 5—16; 39, 66—115, 220—228; 41]
5. Увага і дія.
[1; 9, 5—16; 19, 19—25; 20, 254—261; 39, 66—143, 176—228, 260—270; 41]
6. Увага і настановлення.
[1; 3, 115—139; 6, 151—183; 23, 99—102; 33; 39, 260—291]
7. Властивості уваги і успішність діяльності.
[1, 168—170; 10, 27—43; 19, 29—32; 39, 232—239]
8. Увага в навчальній діяльності.
[4; 7; 9; 10; 11; 15; 29; 32]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — С. 165—177.
2. Андреев О., Хромов Л. Тренировка внимания. — М.: Школа Олега Андреева, 1996. — 320 с.
3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 150 с.
4. Баскакова И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития: Изучение внимания школьников. — М.: Ин-т. практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 64 с.
5. Введение в психологию / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Akademia, 1997. — 496 с.
6. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 151—183.
7. Вопросы психологии внимания / Под ред. В. И. Страхова. — Саратов: Саратов. гос. пед. ин-т, 1975. — Вып. 7. — С. 3—8, 31—62.
8. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т.3. — С. 205—238.
9. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 100 с.
10. Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. — М.: Педагогика, 1972. — 159 с.
11. Добрынин Н. Ф. О новых исследованиях внимания // Вопр. психологии. — 1973. — № 3. — С. 121—128.
12. Джемс У. Психология: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 367 с.
13. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. — М.: Тривола, 1995. — 348 с.
14. Дубровинская Н. В. Нейрофизиологические механизмы внимания. — Л.: Наука, 1985. — 144 с.
15. Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М.: Знание, 1980. — 96 с.
16. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — С. 251—253.
17. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. — С. 9—182.
18. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 280—380.
19. Лурия А. Р. Внимание и память. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 4—41.
20. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 254—273.
21. Мэгун Г. Бодрствующий мозг: Пер. с англ. — М.: Медицина, 1965. — 198 с.
22. Механизмы деятельности мозга человека. / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. Ч. 1. — С. 440—450.
23. Найссер У. Познание и реальность: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — С. 97—122.
24. Нейрофизиологические механизмы внимания / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 301 с.
25. Нечаев А. П. Психология и школа: Избр. психол. тр. — Москва, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 350 с.

26. *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
27. *Основи психології* / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 3-тє вид. — К.: Либідь, 1997. — С. 208—210.
28. *Прибрам К.* Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1975. — С. 355—366.
29. *Психологические проблемы неуспеваемости школьников* / Под ред. Н. А. Менчинской. — М.: Педагогика, 1971. — С. 137—157.
30. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.; Т. 2. — 328 с.
31. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 598 с.
32. *Страхов В. И.* Внимание школьников в процессе труда. — Саратов, 1961. — С. 42—75.
33. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. — М.: Педагогика, 1966.
34. *Уолтер Г.* Живой мозг: Пер. с англ. — М.: Мир, 1966. — 300 с.
35. *Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении. — М.: Л., 1926. — 384 с.
36. *Ухтомский А. А.* Доминанта. — М.; Л.: Наука, 1966. — 273 с.
37. *Фонарев А. М.* Развитие ориентировочных реакций у детей. — М.: Педагогика, 1977. — 87 с.
38. *Хомская Е. Д.* Мозг и активация. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 382 с.
39. *Хрестоматия по вниманию* / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 295 с.
40. *Хрестоматия по патопсихологии* / Сост. Б. В. Зейгарник, А. П. Корнилова, В. В. Николаева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 81—92.
41. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 169—174.
42. *Цветкова Л. С.* Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 84 с.
43. *Экспериментальная психология*: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиже. — М.: Прогресс, 1970. — Вып. 3. — С. 97—146.

Тема 16. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

Почуття — вибіркове і стійке емоційне ставлення *індивіда* до певних предметів і явищ довколишнього світу. За походженням і функціонуванням вони пов'язані з *емоціями* (лат. *emoveo* — хвилюю, збуджую) — відображенням *смыслу* предметів, що породжується їх відношенням до *потреб* живої істоти.

У *філогенезі емоцій* засвідчують своє біологічне призначення: сигналізують про задоволення або ж незадоволення *біологічних потреб організму*, закріплюють *поведінку* з позитивним ефектом, тобто, як і *увага*, емоції є складником *регулятивної функції психіки*. Проте, на відміну від уваги, вони здійснюють і *випереджувальне відображення дійсності* — оцінюють *біологічний* смисл навколишніх предметів і явищ — їх відповідність потребам і, отже, слугують засобом регуляції стосунків організму з середовищем. Протягом *філогенезу* кількість таких предметів зростає, а їх властивості все більш диференційовано відображаються твариною. Відповідно ускладнюються й емоції, обслуговуючи процеси задоволення дедалі ширшого кола потреб організму.

У людини з її найрізноманітнішими потребами, які, до того ж, стосуються не тільки *організму*, а й *індивіда* та *особистості*, коло предметів, що викликають емоції, не має обмежень. Якщо емоції *немовляти* мають нескладну будову і сигналізують про стан лише кількох біологічних потреб, то в міру *психічного розвитку* вони дедалі ускладнюються, узагальнюються, відображаючи становлення стосунків дитини з довколишнім. Подальший *онтогенез емоцій* підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з *культурою* і йде лінією формування *почуттів*.

Емоції і почуття утворюють багаторівневий і багатоманітний світ *емоційних явищ*. Як і емоції, почуття сигналізують індивіду про стан його потреб і в цьому плані є «суб'єктивною формою існування потреби» [44; див.: 41]. Проте почуття оцінюють також діяльність, що відповідає цим потребам, характеризують відношення між її складовими. Вони, зрештою, характеризують *особистість*, відбиваючи всю складність її взаємин зі *світом*.

16.1. ПРИРОДА І ФУНКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ ЯВИЩ

Філогенез емоцій свідчить, що від самого початку вони мають *предметний характер*: сигналізують про *біологічний смисл* певних предметів, оцінюють ступінь їх відповідності *потребам організму*. При цьому

вони функціонують у процесі діяльності живої істоти і регулюють її перебіг.

Ця фундаментальна закономірність емоцій простежується й на рівні індивіда. Емоції індивіда завжди стосуються зовнішніх відносно його свідомості предметів: навіть у разі патологічної тривожності людині здається, що її причини полягають у чомусь зовнішньому. Проте характер оцінки, яку виконують емоції індивіда, змінюється. Вони також виникають у межах відношення «предмети — потреби», але зміст складників цього відношення вже якісно інший. Це позначені предмети і власне людські потреби — потреби індивіда та особистості. До того ж тепер це відношення опосередковується людською діяльністю, в процесі якої предмети набувають тих чи тих значень.

Емоції функціонують тут у структурі діяльності й оцінюють зв'язок між предметами і діяльністю, для якої ці предмети є мотивами [28; 29]. Функцією емоцій стає оцінка того смислу, який мають або ж матимуть для довколишніх і самого індивіда певні ситуації його життя. Вони сигналізують індивідові про світ, в якому він живе, який відтворює у формі образу і який певним чином переживає. Це вже не біологічні, а соціальні та власне психологічні емоції. Їх природа визначається тим місцем, яке вони посідають у житті людини.

Про це свідчить історіогенез емоцій, який саме й полягає у переході від біологічних до соціальних і далі — до власне психологічних емоцій. Справді, якщо перші оцінюють біологічний смисл предметів і узгоджують поведінку тварини з вимогами природного середовища, то другі — соціальний смисл і регулюють взаємини первісної людини з іншими людьми. Емоції тут є регуляторами суспільного життя: через них соціальний смисл — компонент первісної свідомості — підпорядковує собі поведінку члена спільноти. При цьому первісна людина взагалі може стати жертвою своїх соціальних емоцій. Ось реакція австралійського аборигена на повідомлення, що він порушив табу: «Застиг без руху, втупивши погляд в одну точку, з піднятими руками, немов намагаючись не допустити, щоб смертоносна сила вселилася в його тіло. Його щокі зблідли, очі оскляніли, обличчя спотворила гримаса. Хотів кричати, але голос застрявав у горлі, на губах з'явилася піна. Він почав тремтіти, окремі м'язи мимовільно скорочувались. Похитнувся і впав на землю... Потім дотягнувся до своєї халабуди і невдовзі помер» [57].

Як бачимо, емоція тут є надзвичайною силою, яка не лише підпорядковує собі свідомість людини, а й позбавляє її життя. Проте таку силу має не емоція сама по собі, а та функція, яку вона виконує: оцінка соціального смислу для первісної людини здійснених відносно неї дій. Ці дії мали для неї смисл смертоносних.

Історіогенез емоцій — тривалий процес оволодіння людиною власними емоціями, звільнення від всевладної сили спершу біологічних, а потім і соціальних емоцій.

Зовні таке оволодіння має вигляд підпорядкування емоцій мисленню, інтелекту, адже не випадково в психології залишається актуальною пробле-

ма емоційного і раціонального¹. Однак у процесі історіогенезу роль емоцій не стільки зменшується, скільки змінюється. І відбувається це не внаслідок «боротьби» емоцій і мислення, а у зв'язку з підвищенням ступеня опосередкованості стосунків між людьми змістом і продуктами *спільної діяльності*. Саме в межах останньої з'являються й ускладнюються окремі дії і, відповідно, породжуються їх *соціальний* (що характеризує відношення цих дій до результатів спільної діяльності) та *особистісний смисл* (що оцінює значення для кожного учасника діяльності наслідків його власних дій).

Тепер стосунки між членами спільноти залежать від тієї «ваги», котру має діяльність кожного відносно досягнень інших. Емоції у цьому разі виконують *функцію оцінки соціального та особистісного смислу дій* людини. Вони функціонують у межах *діяльності* і, з одного боку, сигналізують людині про значення її результатів для довколишніх, а з другого — про її успішність для неї самої, тобто відображають відношення між *метою* та *мотивом* діяльності. Так закладається історична підвалина поділу емоцій на *соціальні* та *власне психологічні*.

Отже, *історіогенез емоцій* — відносно незалежна від *пізнавальних процесів* лінія розвитку, підпорядкована логіці історичного становлення *діяльності*. Цей процес супроводжується зміною змісту *головної функції емоцій* — *оцінки* всього того, що відбувається в *житті* людини. Якщо спочатку це *функція оцінки біологічного смислу предметів*, що забезпечують життя, то потім — *функція оцінки соціального смислу дій* інших людей та власних дій стосовно дій довколишніх. У подальшому це *функція оцінки особистого смислу власних дій*. У першому випадку йдеться про *біологічні*, у другому — про *соціальні*, у третьому — про *власне психологічні емоції*. Сукупно вони складають багаторівневу структуру *емоційних явищ* (табл. 26).

Таблиця 26. Рівні емоційних явищ людини

Рівні	Функції	Грунт
Біологічні емоції	Оцінка біологічного смислу предметів	Біологічні потреби
Соціальні емоції	Оцінка соціального смислу дій	Соціальні потреби
Власне психологічні емоції	Оцінка особистого смислу власних дій	Власне людські потреби

¹Люди здавна визнають за емоціями джерело імпульсивної і невідладної поведінки, а за інтелектом — доцільної і довірливої. Сім'я і школа засуджують безпосередні емоційні реакції дітей і закликають їх до стриманості. Цю ж проблему інтенсивно експлуатує мистецтво. З підкоряючою силою емоцій бореться релігія. Якщо порівняти дитину і дорослого, маловиховану і виховану людину, то можна побачити, як емоційна оцінка дійсності дедалі більше поступається раціональній. Напрошується висновок, що людина майбутнього — позбавлена емоцій високоінтелектуальна істота, і саме такою вона нерідко постає в уяві письменників-фантастів.

Механізми породження і функціонування емоційних явищ у житті індивіда висвітлює їх *онтогенез*.

Перші емоційні реакції *немовляти* є органічними, генетично зумовленими: криком у відповідь на негативні *відчуття* дитина сигналізує про стан своїх *біологічних (органічних) потреб*. Проте *комплекс поживалення*, який виявляє дво-, тримісячна дитина, має іншу природу [30]. Це вже *соціальна емоція* — відповідь дитини на ставлення до неї близької людини. Формується вона на підставі позитивного досвіду *спілкування* з дорослим і сигналізує про задоволення суто *соціальної* (але вродженої) *потреби в спілкуванні*. Якщо ж такий досвід недостатній (як, наприклад, у випадку *депривації*), то поява цього комплексу затримується, що є ознакою *ненормативного психічного розвитку*.

Ці дані свідчать про те, що джерела соціальних емоцій полягають у *спільній діяльності* дитини і дорослого. В процесі цієї діяльності освоюються також *соціальні норми*, які слугують еталоном позитивного або негативного ставлення дитини до дійсності. Проте для такого освоєння потрібно, щоб ці норми реально регулювали стосунки дитини з довколишніми.

Лише тоді, коли взаємодія між дітьми будувалася на координації зусиль та взаємодопомозі, виникали спільні емоційні переживання (*Кошелева*, див.: [42]). У протилежному разі мали місце негативні стосунки і відповідні їм емоції: заздрість до тих, хто мав успіх, ревності через увагу вихователя до іншої дитини. Тільки коли результати спільної діяльності були значущими для всіх дітей, байдуже чи негативне ставлення до своїх обов'язків (наприклад, чергування в ідальні) поступово змінювалось на емоційну чутливість дитини до того, як оцінюють її довколишні, а далі — наскільки добре вдалося виконати доручену справу.

Так, *дошкільник* радіє вже не лише тоді, коли задовольняються його власні бажання, а й тоді, коли він може надати посильну допомогу дорослому чи одноліткові, вчинити «за справедливістю» і поділитися з товаришами своїми іграшками, тобто дії дитини отримують *соціальний смисл*, зумовлений відношенням її *дій до мотивів* спільної діяльності. При цьому формується *механізм емоційної корекції поведінки* — процес узгодження спрямованості і динаміки поведінки зі смислом [20; див.: 42].

Цей механізм поступово ускладнюється. З переходом від *раннього до дошкільного віку*, коли дитина вже прагне зробити щось корисне для довколишніх, він набуває форми емоційного передбачення можливих наслідків дій. Справді, щоб реалізувати таке прагнення, дитина повинна створити образ віддалених результатів дій, а також відчуті той *смисл*, який вони матимуть для неї та для інших. Емоції включаються тут у розв'язування своєрідної *задачі*, змістом якої є неясний смисл проблемної ситуації (*Запорожець*, див.: [42]). «Тут і розпочинається драма емоційних переживань, боротьба протилежних афективних тенденцій доти, доки смисл того, що відбувається, не проясниться і почуття не будуть приведені у відповідність з цим смислом» [42, 20].

Емоційне передбачення пов'язане з *спробними діями* дитини. Спочатку ці дії обслуговують *сприймання* і спрямовані, наприклад, на попереднє з'ясування властивостей незнайомого предмета: дитина начебто досліджує його, зіставляючи зі своїми потребами та можливостями. Так формується *емоційний образ* наявного предмета, функція якого полягає саме в емоційному передбаченні смислу виконуваних дій. Необхідність емоційного передбачення ще віддаленіших наслідків діяльності спонукає дитину до спробних дій в плані *уяви*. Звертання до уяви дає їй змогу відчутти *смысл* наслідків дій для неї та довколишніх¹. Проте це ще *соціально-альний смысл* — смысл, який задається відношенням виконуваних дій до дій інших, і, відповідно, *соціальні емоції*.

При цьому дуже важливо, що емоційний образ впливає також на формування *мотиву* діяльності: він виділяє, позначає предмет дій дитини. З'являється нова лінія розвитку емоційних явищ, яка в подальшому призводить до появи *власне психологічних емоцій*, тобто емоцій, що регулюють перебіг індивідуальної діяльності. Вони оцінюють відношення між *мотивом* діяльності та її *метою* (діями), тобто виконують *функцію оцінки особистісного смислу власних дій індивіда*.

Однак емоція є *власне психологічною* лише за формою, за змістом вона залишається *соціальною*, оскільки виникає і вперше з'являється в межах *спільної діяльності* як спільне емоційне переживання. До того ж саме цей зміст є істотною характеристикою емоції, про що свідчить, наприклад, процес формування *емпатії* [10; 11]. Соціально схвалюване *виховання* прагне пробудити в дитини *гуманістичну емпатію* — чуйність до переживань інших, співпереживання неблагополуччя в їхньому житті². Вона характеризує відношення між мотивом і цілями діяльності, але діяльності не власної, а іншого, яка, проте, приймається і переживається як власна. Це *моральне почуття*, що формується на початку *молодшого шкільного віку* на ґрунті *освоєння* дитиною відповідних *соціальних норм*. Однак якщо такого освоєння не відбулося, може виникнути *егоцентрична емпатія*. У цьому разі страждання іншого є лише приводом для переживань за себе.

В обох випадках це *власне психологічні емоції*. Проте якщо гуманістична емпатія сигналізує індивідові про *особистісний смысл* для нього

¹Див. виноску на с. 147.

²Шлях формування *гуманістичної емпатії* — це перехід від того, що школяр «знає», до того, що «змушує» його виняти у певний спосіб. Це шлях, на якому він долає суперечність між «переживанням за себе і переживанням за іншого, між необхідністю усвідомити свої спонуки і прагненням витіснити їх зі свідомості» [10, 39]. Важливим чинником такого формування є сім'я. Відомо, що діти з розвиненою емпатією ростуть у сім'ях, де батьки тепло ставляться до них і поважають їхню гідність. «Емпатійність батьків безпосередньо визначає доброзичливе ставлення дітей до інших людей. Дитина тільки тоді приймає інших людей, коли її приймають, люблять і поважають у власній сім'ї» [там само; 52]. Дослідження показують, що в родинях, де панують такі прояви *неправильного виховання*, як *гіперопіка* чи *емоційне неприйняття*, діти мають низький рівень гуманістичної емпатії [34]. Напевно, не випадково й те, що в таких сім'ях діти *підліткового віку* нерідко виявляють *емоційну незрілість* [26; 52].

того, що трапляється з іншими, то егоцентрична — того, що трапляється або може трапитися з ним. Це також емоція виразного соціального змісту, до того ж дуже поширена (наприклад, заздрощі до успіхів іншого). Проте це негативний соціальний зміст, що суперечить позитивним *соціальним нормам*.

Розквіт *моральних*, а також *інтелектуальних* та *естетичних почуттів* настає у *ранньому юнацькому віці* [23; 64; 65]. Вони формуються в зв'язку з *готовністю юнака до самовизначення* і несуть у собі *спрямованість у майбутнє*. Це широка гама емоцій, що виконують функції оцінки *соціального* і *особистісного смислу* найрізноманітніших аспектів життя юнака¹. При цьому почуття характеризують його *індивідуальність* — психологічну неповторність: те, що хвилює юнака, викликає емоційний відгук, є «ключем» до його *свідомості та несвідомого*. Емоційну сферу юнака можна вважати загалом сформованою.

Таким чином, *онтогенез*, як і *історіогенез емоційних явищ*, — це поступовий перехід від *біологічних* до *соціальних* та *власне психологічних емоцій*, тобто від оцінки *біологічного* до оцінки *соціального* та *особистісного смислу* різноманітних аспектів *життя* індивіда. При цьому власне психологічні емоції можуть мати позитивний або ж негативний соціальний зміст і цим виразно характеризують їх суб'єкта.

Це, зокрема, засвідчив експеримент, у процесі якого 38 досліджуваних по черзі каралися відчутним ударом електричного струму за помилки, яких припускався хтось із них при виконанні певного завдання [46]. Так вивчалися емоційні реакції досліджуваних у ситуації «страху за себе» і «страху за іншого» (показником реакцій була частота серцевих скорочень). З'ясувалося, що троє досліджуваних виявляли активнішу реакцію тоді, коли самі зазнавали дії больового подразника. П'ятеро на покарання себе і партнера реагували практично однаково. 30 виявляли інтенсивні переживання, коли за їхні помилки карали іншу людину..

Загалом біль, який відчували досліджувані, оцінюється *біологічними емоціями*, що співвідносять несприятливий чинник з відповідними *потребами* — підґрунтям *життя* людини. Однак у цьому випадку больовий подразник не являв для досліджуваних *біологічної* небезпеки. Експеримент провокував вияв соціально схвалюваних («страх за іншого») або ж соціально засуджуваних («страх за себе») емоцій. Перші оцінювали *соціальний смисл* власних дій досліджуваного в умовах *спільної діяльності*, а другі — їх *особистісний смисл* для нього самого.

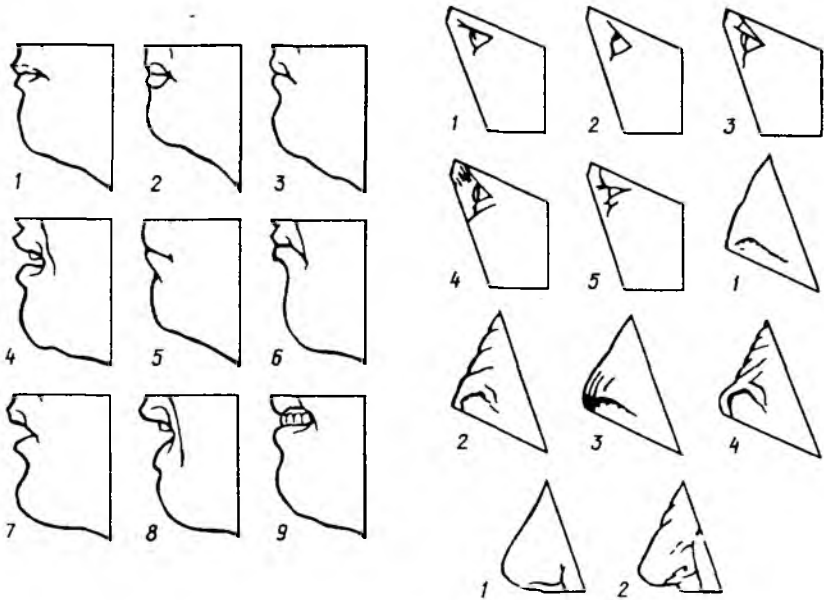
Результати засвідчили, що в переважній більшості досліджуваних експериментальна ситуація викликала *гуманістичну емпатію*, тобто емоції позитивного соціального змісту. Емоції негативного соціального змісту виявили лише кілька осіб. Проте це були радше емоції *егоцентричної особистості*.

¹Цьому вікові притаманні й такі емоційно насичені і глибоко індивідуалізовані явища, як *дружба* та *кохання*. Тому актуальним для цього віку є виховання *культури почуттів*, яке ведеться шляхом пропаганди відповідних *соціальних норм* [10; 14; 25; 31; 36; 38].

Соціальний зміст емоцій наголошує їх залежність від *культури*. Причому це стосується й зовнішньої форми їх прояву — *виразних рухів*: міміки, пантоміміки, інтонації мовлення (*Ізард* [21]; *Рейковський* [43]; *Фресс*, див.: [60]). Так, сміх в Китаї може означати не радість, а гнів, а в Японії навіть горе. Деякі культури спеціально культивують емоційну невиразність. Коли спостерігали за емоціями у японців і американців під час перегляду гостросюжетного фільму, то помітили, що на одні й ті самі емоціогенні ситуації вони реагують майже однаково. Проте під час бесіди про цей фільм американці демонстрували ті самі емоції, тоді як японці маскували негативне ставлення до певних героїв за ввічливими посмішками.

Однак, незважаючи на міжкультурні відмінності, люди загалом правильно «прочитують» виразні рухи, і це притому, що одних тільки виразів обличчя налічується близько 360 (деякі з них наведено на мал. 35).

Можливо, це відбувається тому, що виразні рухи складаються з мимовільних, генетично зумовлених, і довільних, вивчених компонентів. Відомо, що в сліпонароджених і зрячих дітей міміка практично не відрізняється, хоча з віком у зрячих вона стає багатшою. Більше це стосується емоцій,



Мал. 35. Вирази людського обличчя (за Р. С. Вудвортсом)

Рот: 1) нормальний; 2) ніжний; 3) скорботний; 4) дуже незадоволений; 5) упертий; 6) упертий і незадоволений; 7) уважний; 8) незадоволений і уважний; 9) злобний або глумливий. *Очі*: 1) нормальні; 2) захоплені; 3) уважні; 4) дуже уважні; 5) неуважні. *Брови*: 1) нормальні; 2) «уважні»; 3) «незадоволені» або «замислені»; 4) «уважні» до чогось неприємного. *Ніс*: 1) нормальний; 2) уважний до чогось неприємного.

що оцінюють довколишніх (гнів, радість, інтерес, зневага), і менше тих, котрі спрямовані на самого індивіда (страх, провинна).

У процесі онтогенезу *головна функція емоцій — функція оцінки смислу різноманітних життєвих явищ, конкретизуючись*, поділяється на функції: оцінки теперішнього, організації діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу (Вілunas [7]; див.: [41]; Рейковський [43]).

Функція оцінки теперішнього має місце при співвіднесенні певних явищ з *потребами* індивіда. Події, що не мають стосунку до потреб, залишають його байдужим, про ті, що сприяють їх задоволенню, сигналізують *позитивні емоції*, а про ті, що перешкоджають, — *негативні*. Завдяки цьому *образ світу* складається з різнорідних і багатозначних явищ, а *психіка* отримує таку характеристику, як *небайдужість*.

Ця функція залежить від можливості індивіда задовольнити свої потреби і характеризується ймовірністю досягнення *мети*. Це стверджує *інформаційна теорія емоцій*, докладно висвітлена в роботах П. В. Симонова [48; 51; див.: 41; 58]. За цією теорією, характер емоції визначається наявністю актуальної потреби й оцінкою індивідом імовірності її задоволення. Така оцінка формується на підставі вродженого і прижиттєвого досвіду та неусвідомленого зіставлення наявної і можливої інформації про засоби, час, ресурси, необхідні для задоволення потреби. Зростання ймовірності задоволення потреби в результаті такої оцінки породжує *позитивні емоції*, а зменшення, порівняно з прогнозом — *негативні*¹. До того ж індивід прагне переживати перші й уникає ситуацій, які б спричинили другі.

Функцію організації діяльності виконують емоційні явища шляхом виокремлення в образі предметів, які є *мотивом діяльності*. Від їх інтенсивності залежить успішність діяльності. Проте емоції нерідко і дезорганізують її. Наприклад, вони можуть негативно позначатися на *пізнавальній діяльності* [4; 43]. Взагалі ж існує залежність між рівнем емоційного напруження і успішністю діяльності, яку ще у 1908 р. встановили Р. М. Йеркс і Дж. Д. Додсон [цит. за: [43] (мал.36)].

Чинником такої залежності є рівень складності *задачі*. Чим важча задача, тим нижчий рівень емоційного напруження потрібний для максимально успішної діяльності. Отже, певний ступінь такого напруження може сприяти розв'язанню легших і стати на заваді виконання складних задач.

Зауважмо, що емоції не є чимось зовнішнім щодо діяльності, а безпосередньо включені в процес її здійснення як момент «єдності афекту й

¹П. В. Симонов подав своє розуміння емоцій у вигляді формули: $E = (P \cdot (I_n - I_c))$, де E — емоція, її сила і якість; P — величина актуальної потреби; $(I_n - I_c)$ — оцінка ймовірності задоволення певної потреби на підставі вродженого і прижиттєво сформованого досвіду; I_n — інформація про засоби, необхідні для задоволення потреби; I_c — інформація про засоби, якими володіє людина в певний момент. Отже, за формулою сила і якість емоції, яка виникає в людини, визначаються силою потреби і оцінкою можливості її задоволення в ситуації, що склалася.

Мал. 36. Вплив емоцій на діяльність (за Р. М. Йерксом, Дж. Д. Додсоном). Рівень складності задачі: А — легкий; В — середній; С — високий

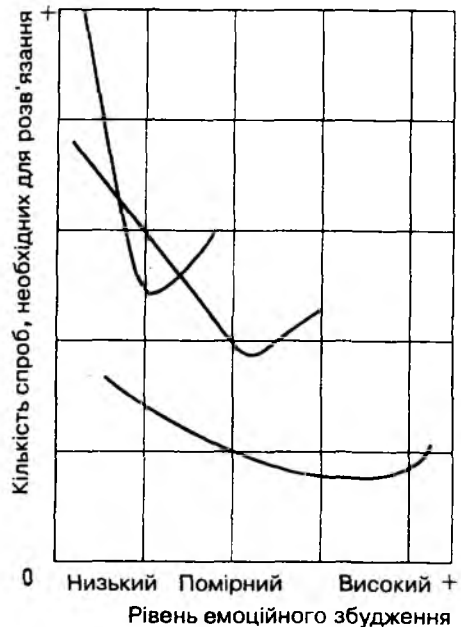
інтелекту» [8, Т. 2]. Так, у мисленні вони не тільки відображають відношення між мотивами і результатами розв'язання задачі, а й виділяють в їх умовах зони пошуку невідомого. Участь емоцій в організації діяльності зростає тоді, коли індивід ставить до них як до цінності [16; 17]. Окрім цього, *емоція як цінність зумовлює схильність до одних видів діяльності й нелюбов до інших*¹.

Функція закріплення досвіду реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. У такий спосіб позначаються

успішні або невдалі (відносно потреб) дії, що мали місце в минулому. Цю функцію виконують, зокрема, *емоції успіху-неуспіху*, які сигналізують про результативний бік діяльності [7]. Найяскравіше це виявляється в ситуаціях, які висувають підвищені вимоги до емоційної регуляції діяльності. Тому індивід дуже довго пам'ятає (включаючи неспвідоме) події, які спричинили сильну емоційну реакцію, наприклад *афект*.

Інші ситуативні емоції, такі як обурення, гордість, образа, ревності, також слугують закріпленню досвіду і можуть нав'язати індивідові емоційний вихід з певної ситуації. Цікаво, що індивід заново переживає цю емоцію, згадуючи про обставини, які викликали її першого разу (*Калашник; Лурія*, див.: [41]).

Функція передбачення майбутнього базується на механізмі емоційної корекції поведінки, який складається в дошкільному віці [20; див.: 42]. Це своєрідна емоційна форма випереджуючого відображення дійсності, яка сигналізує про можливий приємний або ж неприємний наслідок виконуваних дій. Завдяки цій функції значно скорочується пошук індивідом виходу з проблемної ситуації. Під час мислення, наприклад, емоційне передбачення включене майже в усі ланки розв'язування задачі: у формулювання гіпотези, структуру розумових дій, процеси пошуку невідомого [4].



¹Про це, наприклад, пише М. В. Гоголь, характеризує свою ранню творчість: «Щоб розважати себе самого, я придумав собі все смішне, що тільки міг придумати... Можливо, з роками ... веселість ця зникла б, а з нею разом і моє письменництво» [13, 10]

Функцію синтезування образу емоційні явища здійснюють тоді, коли сприяють об'єднанню елементів *чуттєвого образу*. Ї виконує, зокрема, *емоційний тон відчуттів* (Вундт, див.: [41]). Завдяки цьому звуки зливаються в мелодію, фарби — в малюнок, *інтероцептивні відчуття* — в *схему тіла*.

Цю саму функцію виконують емоції, що сигналізують про зміст *несвідомого*. В цьому разі вони мають вигляд *афективного комплексу*. «Це психічні фрагменти, які виокремилися в об'єднання образів та ідей у результаті психічних травм або якихось конфліктів, несумісних між собою тенденцій» [62, 287], тобто це поєднання образів, прямо чи випадково пов'язаних із ситуацією, яка призвела до сильного емоційного переживання і спричинила дію *механізмів психологічного захисту*. Характерно, що вплив хоча б на один з компонентів негайно актуалізує афективний комплекс у цілому (Лурія, див.: [41]).

Аналіз складників *головної функції емоційних явищ* свідчить про їх важливе регулятивне значення: оцінка теперішнього, організація діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтез образу — це характеристика зв'язку *людини зі світом — діяльності*, можливість і необхідність якої створює *смысл — біологічний, соціальний, особистий*. Саме про це й сигналізують *емоційні явища*.

Емоції великою мірою впливають на роботу фізіологічних систем організму. Відомо, що емоційне напруження супроводжується збільшенням обсягу вегетативних зрушень, посиленням частоти серцевого ритму, підвищенням кров'яного тиску, викидом у кровоносну систему гормонів тощо.

Ця обставина стала відправним пунктом *периферичної* (від гр. *περιφέρεια* — поверхня) *теорії емоцій Джемса — Ланге*, за якою емоції є не причиною, а наслідком фізіологічних змін в організмі. У. Джемс з цього приводу писав: «Прийнято вважати, що сприймання якогось факту викликає душевне хвилювання, яке називають емоцією, і що цей психічний стан призводить до змін в організмі. Моя теза, навпаки, полягає в тому, що тілесні зміни йдуть услід безпосередньо за сприйманням факту, який хвилює, і що наше переживання цих змін, у міру того, як вони відбуваються, і є емоцією... Правильніше говорити: ми засмучені тому, що плачемо, розгнівані тому, що завдаємо удар, налякані тому, що тремтимо, а не навпаки, — ми плачемо, завдаємо удар і тремтимо тому, що засмучені, розгнівані або налякані» [41, 84].

Ця, на перший погляд, парадоксальна теорія¹ і стала *конкретизацією* ідей Ч. Дарвіна, викладених у 1872 р. у роботі «Вияв емоцій у людини і тварин» (див.: [58]). Він вважав формою зв'язку між емоціями та органічними процесами *виразні рухи*. Це або ж біологічно доцільні реакції (міміка гніву лякає ворога), або ж рудименти (від лат. *rudimentum* — початок, перший ступінь) рухів, які були доцільними на попередній стадії *еволюції*

¹Була висловлена У. Джемсом у 1884 р., роком пізніше її сформулював К. Ланге.

(потіння долоні в стані страху нібито полегшувало мавпоподібним предкам людини хапання за гілки під час втечі).

Отже, Ч. Дарвін, як і У. Джемс (а їхні погляди поділяють представники біхевіоризму), розглядав емоцію як біологічне, а не психологічне явище, фактично ігноруючи клас соціальних та власне психологічних емоцій, які мають власну логіку розвитку. До того ж, коли у процесі хірургічного експерименту собакам і кішкам перерізували нервові зв'язки між внутрішніми органами і корою головного мозку, то й у такому стані тварини проявляли адекватні емоційні реакції у відповідь на емоціогенні стимули (Шерінгтон, Кеннон, цит. за: [60]). Ці реакції зберігалися навіть тоді, коли голову тварини зовсім відділяли від тулуба і життя підтримувалося тільки за рахунок перехресного кровосполучення з тваринами її виду.

Ці дані свідчать, що в основі фізіології емоцій лежать, швидше, центральні, ніж периферичні нервові механізми. Показовою щодо цього є практика використання лайдетектора (від англ. lie — неправда) — приладу, що його застосовують для розрізнення правдивих і неправдивих емоційних реакцій людини. Якщо перші його зразки реєстрували рухи м'язів, то останні — біоелектричну активність мозку, тобто нейропсихологічну характеристику центральних механізмів емоцій.

У свою чергу, нейрофізіологічні дослідження доводять, що емоції викликають активність різних систем мозку (Балонов та ін., див.: [35]; Бехтерева, Камбарова, див.: [33]; Гельгорн, Луфборроу [12]; Дельгадо [15]; Прибрам [39]; Симонов [48], [49], [51]; Фресс, див.: [60]; Юматов та ін., див.: [56]). Так, стан збудження, який відповідає гніву, поширюється по стовбуру мозку, включаючи сітчастий утвір, середній мозок і задній відділ гіпоталамуса. Його контролює кора, яка, крім гальмівного впливу, відповідає за скерованість гніву на якийсь предмет: експериментальне видалення кори у собаки робить прояви гніву хаотичними і неорганізованими.

У регуляції емоції помітну роль відіграє також явище функціональної асиметрії мозку. При цьому емоційні переживання індивіда регулюються переважно структурами домінантної (лівої) півкулі, а виразні рухи — недомінантної. Виявлено також «нервові центри» деяких негативних і позитивних емоцій, які містяться в підкіркових структурах мозку¹. Перші утворюють розгалужену мережу й сприймаються як загальний несприятливий стан організму. Центри позитивних емоцій більш відособлені, що забезпечує їх диференційоване переживання людиною. До того ж центри емоцій безпосередньо пов'язані з центрами, що регулюють фізіологічні процеси організму, і це пояснює взаємопереходи між емоційними і органічними реакціями. Цікаво, що експериментальне подразнення центрів нега-

¹Свого часу Х. Дельгадо викликав сенсацію, виступивши на кориді як матадор. Опи- нившись на арені наодинці з биком, він змахнув червоним плащем, а той, пригнувши голову, кинувся на нього. Тоді вчений став натискати кнопки маленького радіопередавача і розлючена тварина спершу зупинилась, а потім розвернулася і пішла до загорожі. В такий спосіб він загальмував збудження відповідних нервових центрів.

тивних емоцій у мавп зумовлювало *агресію* проти тих особин стада, які й раніше спричиняли їхню неприязнь, тобто і в цьому разі емоції виявляють свій *предметний характер*.

Серед фізіологічних чинників емоційних явищ неабияке місце посідають *властивості нервової системи* індивіда. Зокрема, вони істотно позначаються на його *емоційності* — особливостях емоційного реагування на емоціогенні впливи [38; 60; 64; 65]. Від них залежить рівень емоційності, адже якщо одні гостро реагують на те, що зачіпає їхні *потреби*, інші, навпаки, виявляють *емоційну стійкість* — здатність протистояти емоціогенним впливам [1]. Було проведено такий експеримент. Досліджувані з великої кількості слів на позначення різних емоцій виділяли ті, що характеризують їхню власну емоційну сферу. Серед них виокремилися три групи осіб: у представників першої переважали *позитивні емоції* (радість, веселий настрій), у другої — *негативні* (страх, гнів), у третій — співвідношення цих емоцій було приблизно однаковим. При цьому виявилися відмінності між юнаками та дівчатами: в перших домінувала емоція радості, гнів переважав над страхом, у других — емоції радості і страху з тенденцією до більшої ролі страху.

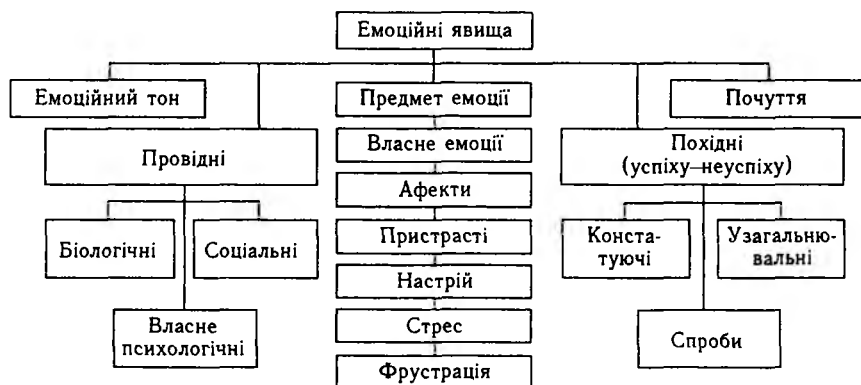
Проте і в цьому випадку кожна емоція має свій зміст, який складається у зв'язку з особливостями взаємин індивіда з дійсністю.

16.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНИХ ЯВИЩ

Світ емоційних явищ надзвичайно різноманітний. Тому їх можна розрізняти за еволюційною, функціональною та структурною ознаками (мал. 37).

За еволюційною ознакою на перший план виступають три рівні проявів емоцій [44; див.: 41].

Перший характеризує *емоційний (чуттєвий) тон відчуттів* (відчуття задоволення або ж незадоволення, приємного чи неприємного), який



Мал. 37. Феноменологія емоційних явищ

емоційно зафарбовує *чуттєві образи* та самопочуття людини. Другий рівень — емоції, що мають чіткий предметний характер. Це широкий спектр *позитивних* або *негативних емоцій*, які відображають ситуативне ставлення людини до якоїсь події. Змістом третього рівня є *почуття*, наприклад, комічного, гумору, іронії, піднесеного, трагічного тощо. Вони несуть у собі стійке ставлення людини до довколишнього і виникають шляхом узагальнення емоцій (*Кларед; Макдауголл*, див.: [41]). Цей рівень формується в міру становлення людини як *індивіда й особистості* і визначає зміст і динаміку її емоційного життя. Так, з почуття *любові* до близької людини може виникати тривога за неї, горе під час розлуки, радість при зустрічі, гнів, якщо вона не виправдовує сподівань.

За функціональною ознакою, змістом якої є оцінка *смыслу* різних явищ життя, виокремлюються дві групи емоційних явищ: провідні і похідні [7].

Провідні емоції сигналізують про *смысл* предмета певної *потреби*. Вони передують *діяльності* і забезпечують перетворення предмета потреби на *мотив*. До цього класу належать *біологічні, соціальні та власне психологічні емоції*. *Похідні емоції* виникають уже в процесі діяльності і виявляють ставлення індивіда до того, що сприяє або ж перешкоджає задоволенню його потреб. Вони виявляються в конкретних ситуаціях і оцінюють *смысл* явищ, зумовлених їх ставленням до провідного мотиву поточної діяльності. Це, наприклад, *емоції успіху-неуспіху*, що сигналізують індивіду про міру успішності його діяльності. В свою чергу, вони поділяються на констатуючі, передбачувальні та узагальнювальні.

Констатуючі емоції «позначають» успішні або неуспішні спроби індивіда досягти мети, *передбачувальні* — функціонують у ситуаціях, що неодноразово повторюються. Базуючись на констатуючих, вони сигналізують про можливий наслідок того чи того варіанта дії. *Узагальнювальні емоції* взаємодіють із провідними і стимулюють діяльність при передбаченні швидкого успіху або гальмують при передбаченні можливих труднощів і невдач.

Багаторазовий процес такої взаємодії спричинює трансформацію провідних емоцій у *почуття*. Вони також виділяють в *образі* довколишніх предметів ті, що стають *мотивами діяльності*, проте якщо емоції мають переважно ситуативний характер і виражають ставлення індивіда до конкретних умов діяльності, то почуття позаситуативні і є досить стабільним механізмом регуляції діяльності. Інакше кажучи, в *емоціях* відбивається *смысл* ситуації, в якій перебуває індивід, а в *почуттях* — *смысл* предметів і явищ, необхідних для нормального перебігу його *життя*.

За структурною ознакою, керуючись якою, прагнуть охопити всю будову емоційних явищ, останні поділяються на емоційний тон відчуттів, власне емоції, афекти, пристрасті, настроїв, стрес, фрустрацію і почуття.

Емоційний тон — найпростіша форма емоцій, яка має вигляд невідрозних *відчуттів*, що супроводжують життєво важливі впливи смакового, температурного, больового та іншого характеру. Найчастіше це відчуття задоволення чи незадоволення, і вони оцінюють ступінь сприятливості

діяння на організм тих чи тих подразників (*Вундт, Грот*, див.: [41]). Генетично пізнішою формою цього виду емоцій є *емоційний чуттєвий тон*, завдяки якому той чи той об'єкт може бути приємним, смішним, нудним, ніжним тощо. Все це робить довколишнє багатим на різноманітні емоційні відтінки.

Власне емоції виявляють оцінювальне ставлення індивіда до актуальних чи можливих ситуацій. На відміну від емоційного тону, це досить визначені стани, що виникають у зв'язку із задоволенням певної потреби. До того ж вони сигналізують про смисл подій, які ще не настали або ж відійшли у минуле, тому часто виникають у зв'язку з образами пережитих чи уявних ситуацій. Серед них є *основні емоції*: інтерес — хвилювання, радість, здивування, горе — страждання, гнів, огида, зневага, страх, сором, провина [21]. Комбінація деяких інших утворює *комплексні емоції*: тривогу, депресію, любов, ворожнечу. Кожна емоція має власну картину суб'єктивного переживання, здійснюється за рахунок специфічних фізіологічних механізмів й характеризується притаманними лише їй виразними рухами.

Афекти — дуже сильні, бурхливі й відносно нетривалі емоційні стани, що виникають, коли суб'єкт не здатний знайти вихід з надзвичайної і несподіваної ситуації. Як правило, така ситуація безпосередньо стосується певної потреби індивіда або навіть ставить під загрозу його життя. Переживаючи афект, індивід може поводити себе всупереч соціальним нормам, втрачає контроль над своїми діями. Афекти мають бурхливу динаміку і тривалу післядію. Вони порушують пізнавальну діяльність, мають вигляд рухових, погано координованих реакцій, які потім погано відтворюються.

У пам'яті індивіда афект існує як *афективний комплекс*, що оживає при згадуванні або нагадуванні про ситуацію, яка його спричинила. У свідомості ці комплекси виявляються подвійним чином: з одного боку, актуалізуються у вигляді нав'язливих переживань, з другого — витісняються (*Лурія; Юнг*, див.: [41]). Результат боротьби цих протилежних тенденцій і визначає характер виходу індивіда з афективного стану. Якщо ж він повторно потрапляє в ситуацію, що призвела до афекту, може настати *афективний вибух* — бурхлива розрядка афективного комплексу. Іноді афект буває *патологічним* і тоді повністю виключається контроль з боку свідомості (*Калашник*, див.: [41]). Після нього індивід взагалі нічого не пам'ятає і часто відразу ж впадає в сон.

На відміну від власне емоцій, які «зміщуються» з кінця на початок дій [8, т. 2], афекти виникають у відповідь на ситуацію, що вже настала, і тому «зміщені» на кінець подій (*Кларед*, див.: [41]). Крім того, індивід усвідомлює емоції як стани свого «Я», а афекти переживає як стани, що відбуваються «у мені» [29]. Тому людина й ставиться до своїх афектів як до невіддільних її явищ¹.

¹Цю обставину враховує чинне законодавство, пом'якшуючи міру покарання за злочин, скоєний у стані афекту. В цьому разі стан афекту визначає психолог за допомогою засобів психологічної діагностики.

Пристрасті — сильні й тривалі емоції, що на певний час забарвлюють життя індивіда, істотно позначаються на спрямованості й динаміці його діяльності. Це виразний сигнал *особистісного смислу* предмета його потреби — *мотиву*, від якого залежить життя. Пристрасть виявляється у зосередженості індивіда на якомусь предметі, який в цей час затіняє всі інші спонуки діяльності. Переживаючи пристрасть, людина страждає, стає пасивною істотою; вона начебто перебуває під владою якоїсь сили, хоча ця сила й виходить від неї [44; див.: 41].

Предметом пристрасті найчастіше є інша людина, яка стає єдиним засобом задоволення «відкритої», що домінує над усіма іншими, *потреби в іншій людині*. Такою пристрастю може бути один з видів *кохання* (Стендаль, див.: [41]). У цьому разі той, кого кохають, зазнає *кристалізації* — «особливої діяльності розуму, який з усього, з чим він стикається, відобуває відкриття того, що улюблений предмет має нові досконалості» [41, 282]. Предметом пристрасті може бути й неодохотворений об'єкт або ж якась ідея. Як і у попередньому випадку, індивід потрапляє у поле тяжіння домінуючої потреби, яка з певних причин сформувалася протягом його життя.

Настрій — емоційний стан індивіда, що на певний час зафарбовує його стосунки з дійсністю. Це емоційне тло життя. На відміну від інших емоційних явищ, настрої не має очевидного предметного змісту, його джерела нерідко полягають у *несвідомому* або ж у фізіологічних процесах *організму*, підпорогові подразники від яких сигналізують *про біологічний смисл* тих чи тих порушень у їх роботі. Та все ж частіше настрої відбиває процес стосунків людини зі світом. Вона може бути сумною або веселою, пригніченою або життєрадісною залежно від того, наскільки задоволені чи незадоволені її головні *потреби*, наскільки успішно вона просувається в напрямку до своїх *цілей*. У цьому зв'язку настрої можна вважати емоційною оцінкою індивідом обставин свого життя [44].

Стрес (англ. stress — напруга) — емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан полягає у неспецифічній реакції організму на вимоги, які до нього висуваються. Дослідження цієї реакції, започатковані *Г. Сельє* [47] у 1936 р., спричинили створення *теорії стресу*¹. *Сельє* ілюструє її так: «Бізнесмен, що відчуває постійний тиск з боку клієнтів і службовців; диспетчер аеропорту, котрий знає, що хвилине послаблення — це сотні жертв; спортсмен, який шалено прагне перемоги; чоловік, що безпорадно спостерігає, як його дружина повільно і в муках помирає від раку, — всі вони відчувають стрес. Проблеми в них абсолютно різні, проте медичні дослідження довели, що організм реагує стереотипно, однаковими біохімічними змінами, призначення яких — впоратися зі зростаючими вимогами до людської машини» [47, 15].

¹З того часу, за даними Міжнародного інституту стресу, в річці цієї теорії опубліковано близько 100 000 наукових праць.

На першій стадії цієї реакції мобілізуються захисні сили організму, які й протидіють несприятливому чинникові. На другій — сили, що діють і протидіють, начебто врівноважуються й організм адаптується до шкідливих умов життя. Проте, якщо шкідлива дія триває, може настати стадія виснаження, яка призводить до негативних і незворотних змін в організмі. Це вже *дистрес* (англ. *distress* — горе, нещастя) — зворотний бік стресу. Якщо стрес може мати позитивне значення («Цілковита свобода від стресу означає смерть» [47, 19]), то дистрес — завжди негативне.

З психологічного погляду стрес може бути *інформаційним* або власне *емоційним*. У першому випадку індивід перебуває в ситуації, яка не дає можливості завчасно підготуватись і *прийняти* потрібне рішення, у другому — стикається з ситуаціями, які безпосередньо стосуються його потреб (наприклад, ситуація загрози чи образи). В обох випадках індивід реагує *переживаннями*, які позитивно або, що частіше, негативно позначаються на ефективності його діяльності. Це залежить як від характеру загрози, так і від індивідуально-психологічних особливостей людини [22; 47; 54; 61].

Фрустрація (від лат. *frustratio* — марне сподівання, невдача, обман) — негативний емоційний стан, що супроводжується усвідомленням неможливості досягти поставленої мети. Він виникає в ситуаціях, що перешкоджають реалізації *лінії життя* індивіда. Тому фрустрація сигналізує про інтенсивність його негативного ставлення до причин, які породили таку ситуацію. Іноді фрустрація буває тривалою, що призводить до різкого звуження кола життєвих зв'язків індивіда. Тоді все, що відбувається, він розглядає під кутом зору події, яка спричиняє фрустрацію. Остання може стосуватися не лише майбутнього чи теперішнього, а й минулого. Залежно від цього розрізняють характер емоції: у першому разі це буде страх, у другому — гнів, у третьому — сум [43].

Почуття, що характеризують розмаїття емоційного життя індивіда, залежно від їх предмета поділяються на моральні, інтелектуальні та естетичні [44].

Моральні почуття відбивають ставлення індивіда до інших людей, суспільства та самого себе. Вони ґрунтуються на освоєних ним *соціальних нормах* і сигналізують про ступінь відповідності цим нормам найрізноманітніших явищ життя. Прикладами таких почуттів є: патріотизм, почуття обов'язку, товариськості, співчуття, *емпатії* та *симпатії*. Особливу роль серед них відіграє *кохання* — мірило морального ставлення однієї людини до іншої [45]. Рівень розвитку моральних почуттів може бути досить повною характеристикою *особистості* [16].

Інтелектуальні (пізнавальні) почуття виникають у зв'язку з *пізнавальною діяльністю*, спрямованою на теоретичне освоєння дійсності. Вони базуються на *пізнавальній потребі* індивіда, а тому оцінюють успішність відповідної діяльності і сигналізують про ступінь задоволення цієї потреби. Передусім, це *інтерес* — суб'єктивна форма існування пізнавальної потреби, та ціла гама таких почуттів, як допитливість, цікавість,

здивування, прикрість, розчарування тощо. Вони пронизують усі *пізнавальні процеси*, де виконують виразну регулятивну функцію [4].

Естетичні почуття переживає індивід, який сприймає оточення з погляду його уявлення про прекрасне або огидне. Як і почуття взагалі, естетичні почуття ґрунтуються на *соціальних нормах*, які у цьому разі є критерієм естетичного ставлення до дійсності. Найчастіше вони виникають під час сприймання творів мистецтва і мають широкий спектр проявів: від легкого хвилювання до глибокої схвильованості.

До естетичних почуттів належать також почуття комічного, гумору, трагічного, іронії [44]. *Почуття комічного*, наприклад, є результатом усвідомлення виявленої людиною невідповідності між рольовою і реальною поведінкою певної особи. *Почуття гумору* передбачає об'єднання в одному явищі і негативних і позитивних рис, причому в створеному образі другі переважають над першими. Якщо ж переважають негативні сторони, на перший план виступає *почуття трагічного*, цей, за висловом М. В. Гоголя, «сміх крізь сльози». В основі *іронії* (від гр. *εἰρωνεία* — удавання, прихований глум) лежить протиставлення дійсності та ідеалу, піднесеного і смішного. Інтенсивність естетичних почуттів великою мірою залежить від досягнутого індивідом рівня *психічного розвитку*.

16.3. ВЛАСТИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ЯВИЩ

Розмаїттю емоційних явищ притаманні певні загальні властивості.

До них належать: якість, динаміка перебігу, амбівалентність, полярність, активність, інтенсивність, глибина, тривалість. Їх можна проілюструвати витягами з праці Б. Спінози (1632—1677) «Про походження і природу афектів» (див.: [41]), де вони сформульовані у вигляді теорем та схолій (гр. *σχόλια* — примітка, пояснення до тексту).

Якість (модальність) емоційних явищ характеризується їх змістом і сигналізує про особливості ставлення індивіда до тих чи тих явищ дійсності. Це те, що відрізняє одну емоцію від іншої: кохання, наприклад, переживається зовсім не так, як ненависть. За Спінозою, «кохання є не що інше, як задоволення (радість), яке супроводжується ідеєю зовнішньої причини, а ненависть — не що інше, як незадоволення (сум), що супроводжується ідеєю внутрішньої причини» [41, 32], тобто якість емоційних явищ засвідчує їх *предметний характер*: «Існує стільки ж видів задоволення, незадоволення і бажання, а отже, і всіх афектів, які з них складаються (яким є душевне хвилювання), або від них похідних (якими є кохання, надія, страх та ін.), скільки є видів тих об'єктів, з боку яких ми зазнаємо дії афектів» [41, 40].

Динаміка перебігу має закономірний вигляд і визначається особливостями емоційних явищ, кожне з яких має власну логіку розвитку і часання. Наприклад, «хто уявляє, що предмет його кохання отримав задоволення або незадоволення, той і сам також відчуватиме задоволення або незадоволення, і кожен з цих афектів буде в люблячому тим більший

або менший, чим більший або менший він в улюбленому предметі» [там само; 33], «Любов або ненависть, наприклад до Петра, зникає, якщо задоволення, яке містить у собі перша, або незадоволення, яке містить у собі остання, поєднується з ідеєю про іншу їх причину: те й інше зменшуються, оскільки ми уявляємо, що не один лише Петро був їх причиною» [там само; 39].

Амбівалентність (лат. *ambo* — обидва, *valentia* — сила, міць) емоційних явищ має місце при одночасному переживанні індивідом емоцій, які мають полярні характеристики. Це приємне і неприємне, радість і сум, любов і ненависть, тобто емоції, які спричиняються складними й неоднозначними життєвими подіями. Можна радіти з приводу завершення якоїсь справи і водночас сумувати за тим, що було з нею пов'язано. «Якщо ми уявляємо, що річ, яка звичайно заподіює нам незадоволення, чимось подібна до іншої речі, яка звичайно завдає нам таке саме велике задоволення, то ми будемо водночас і ненавидіти, й любити її» [41, 32].

Полярність вказує на можливість зміни будь-якої емоції на її протилежність. Те, що було приємним, може стати неприємним, те, що давало радість, може завдати горя; кохання, як відомо, інколи переростає в ненависть, а ненависть — у кохання. «Ненависть, яку абсолютно перемагає кохання, переходить в кохання, і це кохання буде внаслідок цього сильнішим, ніж якби ненависть зовсім не передувала йому» [там само; 39]. Це вже вкотре засвідчує «вторинність» емоцій: вони похідні від життя індивіда й існують лише в межах відношень між його складниками. «Якщо ми відділимо душевний рух, тобто афект, від уявлення про зовнішню причину і поєднаємо його з іншими уявленнями, то любов або ненависть до цієї зовнішньої причини, рівно як і душевні хвилювання, що виникають з цих афектів, знищуються» [41, 44].

Активність (від лат. *activus* — діяльний, дійовий) — здатність емоцій стенічним (підсилювальним) або астенічним (пригнічувальним) чином впливати на діяльність. У цьому зв'язку емоції поділяються на *стенічні* (гр. *sthenos* — сила) і *астенічні* (гр. *ασθενεια* — безсилля, слабкість). *Спіноза* вважає головною саме цю властивість: «Під афектами я розумію стани тіла, які збільшують або зменшують здатність самого тіла до дії, сприяють їй або ж обмежують її» [там само; 30]. Однак стенічною чи астенічною може бути одна й та сама емоція, причому «чим більший збіг причин збуджує який-небудь афект, тим він сильніший» [41, 44].

Інтенсивність (від лат. *intensio* — напруження, посилення) — властивість, яка свідчить про ступінь вираженості емоційного явища. Діапазон цієї властивості значний: від легкого хвилювання до *пристрасті*. *Спіноза* присвячує їй окремий розділ і стверджує: «Афект, причина якого, за нашою уявою, перебуває перед нами, сильніший, ніж якби ми уявляли її як таку, що не перебуває перед нами»; «До майбутньої речі, яка, за нашою уявою, скоро відбудеться, ми відчуваємо сильніший афект, ніж якби ми уявляли, що її існування відстоїть від теперішнього на більш далекий час»; «Афект до речі, яку ми уявляємо необхідною, за інших умов рівних

сильніший, ніж до речі можливої або випадкової»; «Афект до речі, яка, як ми знаємо, не існує в теперішньому часі, але яку ми уявляємо можливою, за інших умов рівних сильніший, ніж до речі випадкової»; «Афект до речі випадкової, яка, як ми знаємо, нині не існує, за інших умов рівних слабший, ніж афект до речі минулої»; «Бажання, яке виникає із задоволення, за інших умов рівних сильніше, ніж бажання, що виникає з незадоволення»; «Сила якого-небудь пасивного стану або афекту може переважати інші дії людини, іншими словами, її здібність, так що цей афект невблаганно переслідуватиме її» [41, 41–42].

Глибина емоційних явищ залежить від того, чи викликана вона пересічними, чи життєво важливими подіями, а також від того, в якому зв'язку між собою перебувають ці явища. «Ненависть збільшується внаслідок взаємної ненависті і, навпаки, може бути знищена любов'ю» [41; 39]. «Якщо хтось улюблений ним предмет став ненавидіти так, що любов абсолютно знищується, то внаслідок однакової причини він відчуватиме до нього більшу ненависть, ніж якби ніколи не любив його, і тим більшу, чим більшою була його попередня любов» [41, 37].

Тривалість емоційних явищ характеризується часом їх існування. Це залежить від особливостей предмета, який їх викликає, а також від *інтелекту* та способу життя індивіда. «Афекти, які виникають або збуджуються від розуму, якщо зважати на час, сильніші, ніж ті, які стосуються поодиноких речей, що, за нашою уявою, не існують у реальності»; «Найкорисніше для людей об'єднатись один з одним у своєму способі життя і вступити в такі зв'язки, які найзручніше могли б зробити з усіх одного, і взагалі людям найкорисніше робити те, що сприяє зміцненню дружби» [41, 44].

Свою працю *Б. Спіноза* завершує розділом «Про могутність розуму, або про людську свободу», де розв'язує *проблему емоційного і раціонального* так: «Поки ми не хвилюємось афектами, що суперечать нашій природі, доти ми зберігаємо здатність приводити стани тіла в порядок і зв'язок згідно з порядком розуму... Отже, найкраще, що ми можемо зробити ..., це прийняти правильний спосіб життя» [41, 45].

Спосіб життя, тобто те, як і заради чого індивід живе, є визначальною характеристикою його емоцій.

* * *

Емоційні явища сигналізують індивідові про *соціальний* або ж *особистий* смисл його діяльності і виконують *функції*, без яких було б неможливим *життя*. Якщо вони оцінюють відношення між складовими діяльності, то воля приводить їх у відповідність між собою (тема 17).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Проблема емоційного і раціонального в психології.
[4, 39–52; 8, т. 2, 427–436; 17, 25–38; 41, 8–10, 156–157; 43, 21–24, 179–232; 44, 140–143]

2. Теорії емоцій.
[8, т. 2, 418—428; 16, 11—18; 17, 48—52; 21, 45—47; 40; 41, 83—92, 95—97, 123—127, 176—177; 42, 7—32; 43, 24—38; 44, 143—149; 46, 8—32; 55; 51, 69—80; 64, 5—97; 65, 35—43]
3. Функції емоцій.
[1, 8—28; 4, 29—33; 7, 78—100; 20; 21, 47—51; 41, 13—19, 162—171, 178—185; 42, 7—32; 43, 133—300; 51, 10—55; 58, 232—238]
4. Культура і емоції.
[21, 81—83; 24, 71—77; 43, 143—151; 51, 87—91; 60, 162—173]
5. Емоції та особистість.
[7, 78—131; 21, 47—51; 25, 142—170; 41, 103—107; 44, 164—166; 46, 32—44, 144—155; 51, 143—160; 64, 126—156]
6. Характеристики емоційності.
[1, 68—77; 16, 79—96; 38, 43—45, 56—61; 43, 261—300; 44, 178—181; 60, 181—188; 65, 237—248, 281—289]
7. Емоції та ефективність діяльності.
[1, 8—28, 46—52; 14, 204—234; 24, 83—90; 41, 155—158; 43, 235—262; 60, 119—127]
8. Стрес як емоція.
[22, 5—20; 41, 272—274, 277—278; 47, 14—39; 53; 61]
9. Емоції та почуття.
[8, т. 2, 416—436; 16, 37—52; 21, 18—21, 72—79; 41, 93—107, 160—171; 42, 7—32; 43, 133—178; 44, 143—149]
10. Виховання почуттів.
[10, 10—29; 16, 53—57; 24, 180—191; 25, 5—20; 38, 65—72; 57; 65, 196—208]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. — 262 с.
2. *Анохин П. К.* Избр. труды. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1978. — 399 с.
3. *Белгородский Н. М., Мясоед П. А.* К проблеме тревожности // Психология и медицина. Материалы к симпозиуму. — М.: Ин-т психологии АН СССР, 1978. — С. 239—242.
4. *Васильев И. А., Полужный В. Л., Тихомиров О. К.* Эмоции и мышление. — М.: Педагогика, 1984. — 192 с.
5. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 199 с.
6. *Виллюнас В. К.* Психологические механизмы биологической мотивации. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 207 с.
7. *Виллюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.
8. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 416—436; 1984. — Т. 6. — С. 92—318.
9. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — С. 245—491.
10. *Гаврилова Т. П.* О воспитании нравственных чувств. — М.: Знание, 1984. — 80 с.
11. *Гаврилова Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопр. психологии. — 1974. — № 5. — С. 107—114.
12. *Гельгорн Э., Луфборроу Д.* Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование: Пер. с англ. — М.: Мир, 1966. — 672 с.
13. *Гоголь Н. В.* Авторская исповедь. — Псков, 1990. — 126 с.
14. *Гоноболин Ф. Н.* В мире мыслей и чувств. — Минск: Нар. асвета, 1965. — С. 204—234.
15. *Дельгадо Х.* Мозг и сознание: Пер. с англ. — М.: Мир, 1971. — 264 с.
16. *Додонов Б. И.* В мире эмоций. — К.: Политиздат, 1987. — 139 с.
17. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

18. *Джемс У.* Психология: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 367 с.
19. *Запорожец А. В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 258—284.
20. *Запорожец А. В., Неверович Я. З.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // *Вопр. психологии.* — 1974. — № 6. — С. 59—73.
21. *Изард К.* Эмоции человека: Пер. с англ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 440 с.
22. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. — М.: Наука, 1983. — 368 с.
23. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
24. *Короленко Ц. П., Фролова Т. П.* Вселенная внутри тебя (Эмоции. Поведение. Адаптация). — Новосибирск: Наука, 1979. — 204 с.
25. *Культура чувств /* Под ред. *В. Толстых.* — М.: Искусство, 1968. — С. 5—20, 142—170, 185—196.
26. *Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных подростков». — М.: Педагогика, 1988. — 168 с.
27. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — С. 5—37, 68—190, 103—152, 317—343.
28. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 204—215.
29. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
30. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — С. 30—85.
31. *Лук А. Н.* О чувстве юмора и остроумия. — М.: Искусство, 1968. — 191 с.
32. *Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека. — Пермь, 1971. — С. 100—109.
33. *Механизмы деятельности мозга человека. Ч.1. Нейрофизиология человека /* Под ред. *Н. П. Бехтеревой.* — Л.: Наука, 1988. — С. 267—289.
34. *Насонова О. Б.* Вплив сімейних взаємин на емоційний розвиток молодшого школяра // *Психологія.* — К.: Рад. шк., 1990. — Вип.34. — С. 17—24.
35. *Нейропсихология. Тексты /* Под ред. *Е. Д. Хомской.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 177—186.
36. *Никифоров А. С.* Эмоции в нашей жизни. — М.: Сов. Россия, 1974. — 272 с.
37. *Обуховский К.* Психология влечений человека: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1972. — С. 181—214.
38. *Ольшанникова А. Е.* Эмоции и воспитание. — М.: Знание, 1983. — 80 с.
39. *Прибрам К.* Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1975. — С. 239—244, 373—377.
40. *Психологическая наука в СССР: В 3 т. /* Под ред. *Б. Г. Ананьева и др.* — М.: Наука, 1960. — Т. 2. — С. 168—189.
41. *Психология эмоций. Тексты /* Под ред. *В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
42. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования /* Под ред. *А. В. Запорожца, Я. З. Неверович.* — М.: Педагогика, 1986. — 176 с.
43. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1979. — 391 с.
44. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 140—181.
45. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 330—415.
46. *Русалова М. Н.* Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека. — М.: Наука, 1979. — 170 с.
47. *Селье Г.* Стресс без дистресса: Пер. с англ. — Рига: Виеда, 1992. — 107 с.
48. *Симонов П. В.* Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. — М.: Наука, 1975. — С. 82—148.
49. *Симонов П. В.* Теория отражения и психофизиология эмоций. — М.: Наука, 1970. — 141 с.

50. Симонов П. В. Что такое эмоция? — М.: Наука, 1966. — 93 с.
51. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — 213 с.
52. Славина С. Л. Дети с аффективным поведением. — М.: Педагогика, 1966. — 150 с.
53. Суворова В. В. Психофизиология стресса. — М.: Педагогика, 1975. — С. 19—56.
54. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса. — М.: Наука, 1981. — 229 с.
55. Фридман И. Ю., Кулагина Л. М. Психологический справочник учителя. — М.: Просвещение, 1991. — С. 107—120.
56. Функциональные системы организма / Под ред. К. В. Судакова. — М.: Медицина, 1987. — С. 245—292.
57. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
58. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 223—260, 346—363.
59. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М.: Наука, 1971. — 223 с.
60. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1975. — Вып. 5. — С. 111—195.
61. Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции: Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса: Пер. с англ. / Под ред. Л. Леви. — Л.: Медицина, 1970. — 327 с.
62. Юнг К. Архетип и символ: Пер. с англ., нем. — М.: Ренессанс, 1991. — С. 25—34, 287.
63. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 69—206.
64. Якобсон П. М. Психология чувств. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С. 174—238.
65. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника (Психологический очерк). — М.: Просвещение, 1966. — 291 с.
66. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.

Тема 17. ВОЛЯ

Воля — регуляція діяльності *індивідом*, що забезпечує досягнення *мети* за відсутності актуальної *потреби* чи утримування від бажаної дії в ситуації *вибору*; це *активність особистості* всупереч наявним обмеженням.

На *філософському етапі історії психології* тема волі формулювалась як *проблема свободи волі* — здатності або нездатності *людини* діяти незалежно від життєвих обставин, і довкола неї точилася гостра боротьба між представниками *детермінізму* та *індетермінізму*. Перші вважали волю *причиново зумовленим явищем* (*Гоббс, Спіноза*), другі — *самочинним актом*, джерелом людської активності (*Платон, Фіхте, Шопенгауер*).

На *науковому етапі історії психології* інтерес до проблеми волі помітно зменшився: цим поняттям практично не користуються ні *біхевіоризм*, ні *психоаналіз*, ні *когнітивна психологія* [27]¹.

Проте воля має *самостійне і самоцінне значення в житті людини*, що виявляється в деяких специфічних *ситуаціях*. По-перше, воля забезпечує виконання *дій*, позбавлених прагнення до *мети*, тобто дій за відсутності актуальної *потреби*. По-друге, воля необхідна в ситуації *вибору* дій, тобто коли людина шукає і не знаходить достатніх підстав для виконання тієї чи тієї дії. По-третє, завдяки волі, докладаючи *вольові зусилля*, людина регулює свою *діяльність*. Ці ситуації об'єднує спільна закономірність: відсутність спонуки до дії, прийнятої людиною до виконання, за наявності якихось перешкод. Саме ця обставина й породжує необхідність *вольової регуляції діяльності* — забезпечення такого виконання.

Якщо *емоції* сигналізують індивідові про *смысл* його діяльності і регулюють її перебіг відповідно до актуальних *потреб* та реальних *мотивів*, то *воля* виконує свою *регулятивну функцію* за відсутності і тих, і тих. Проте в цьому разі діяльність все ж таки повинна мати для нього певний *смысл*, який би давав змогу *приймати* відповідальні рішення і, всупереч перешкодам, здійснювати їх.

¹Тобто волю спіткала така сама доля, що й інші виділені ще *Арістотелем* складники психічних явищ — *почуття* та *розум*: її зміст стали описувати іншими поняттями психології, такими як *мотивація, прийняття рішення, саморегуляція, самоконтроль, характер, особистість*.

Із позицій *системно-діяльнісного підходу* воля є складником *регулятивної функції психіки* і знаходить відповідне обґрунтування в процесі аналізу *теоретичного й емпіричного матеріалу психології*.

Така можливість з'являється протягом історіогенезу та онтогенезу — коли людина оволодіває своїми діями: усвідомлює їх *значення*, планує і довільно скеровує їх виконання. Шлях до цього пролягає через *довільні дії*, які, на відміну від *мимовільних*, регулюються *свідомістю*. Проте лише *вольові дії* свідчать про *волю* як *психічне явище*. Як зміст *вольової регуляції* вони ускладнюються в міру *психічного розвитку* в зв'язку з переходом від нижчих до вищих *рівнів життя*. На вищому рівні життя вольовою дією є *вчинок*, засобами якого *особистість* долає обмеження й торує собі шлях до майбутнього.

Вольові дії стійко характеризують індивіда, коли, стабілізуючись і узагальнюючись, набувають вигляду *вольових властивостей характеру*.

17.1. ПРИРОДА І ФУНКЦІЇ ВОЛІ

В *історіогенезі* необхідність вольової регуляції з'являється, напевно, разом із *діями* (тема 4, п. 4.3).

Будь-яка дія *первісної людини* не має під собою актуальної *потреби* і тому є біологічно недоцільною *активністю*, що здійснюється лише за наявності її *соціального смислу*, тобто така необхідність зумовлюється здатністю людини досягати *мети*, постановкою якої вона зобов'язана своїй *свідомості*. Відтак у філогенезі вольова регуляція відсутня. Хоча тварини й долають перешкоди і виявляють *реакцію* («*рефлекс свободи*») на обмеження поведінки [49], ця поведінка не є вольовою.

Воля має місце при небажанні виконувати дію, необхідність якої усвідомлюється.

Зародки *вольової регуляції* виявляються як зовнішні *довільні дії*. Такою дією, наприклад, є свідоме зосередження первісної людини на своїх *рухах* та утримання від мимовільних імпульсивних *реакцій*. Без цього неможлива навіть така елементарна *спільна діяльність*, як облавне полювання. Поступаючись закономірностям *історіогенезу психіки*, зовнішні довільні дії трансформуються у внутрішні, також керовані з боку свідомості способи досягнення мети в умовах перешкод. Це тривалий процес, витоки якого полягають в особливостях *соціальних норм*, що регулюють функціонування *первісної спільності*. Передусім їх несуть у собі *ритуали* і *табу*, які обмежують поведінку первісної людини: спонукають до одних дій і утримують від інших. За цих умов людина змушена відмовлятися від безпосередніх *бажань*, гальмувати власні потреби, підпорядковувати теперішнє очікуваному майбутньому.

Д. Фрезер описує, як юнаки з племені індіанців-карибів покійно зносять жорстокі тортури від своїх одноплемінників, бо впевнені, що «від їх твердості й сили духу залежать мужність і успіх їхніх товаришів, що воюють» [53, 34]. Це вже довільна регуляція поведінки, яка змушує юнаків вчиняти всупереч *біологічним потребам* і жертвувати собою заради інших. Проте це можливе лише тоді, коли така поведінка є для них ланкою *спільної діяльності*, від якої вона отримує *соціальний смисл* «внеску» в перемогу.

Власне, так само *довільними* є дії людини в умовах першого *розподілу праці* (виготовлення знаряддя чи участь в облавному полюванні як загонича). Вони також не зумовлюються її потребами і необхідну спонукальну силу отримують від смислу спільної діяльності: загонич виконує свої дії тому, що вони мають для нього смисл доцільних стосовно дій інших людей [24, т. 1].

Довільні дії як здатність людини підпорядковувати свою активність соціальному смислу поступово стають її власним надбанням. Це відбувається в міру ускладнення *індивідуальної діяльності* та відповідної появи такого складника *індивідуальної свідомості*, як *особистісний смисл* — відображення відношення між *мотивами* та *цілями* цієї діяльності. Спонукувана мотивами, людина висуває все віддаленіші цілі й, докладаючи зусиль та розподіляючи їх у часі, нерідко навіть усупереч актуальним потребам, прагне досягти їх.

Для цього вона й здійснює дії, що мають для неї смисл засобу досягнення власних цілей. Це вже *вольові дії*, джерелом яких є, начебто, особлива сила, яка виходить з самої людини і додає їм (до усвідомлення необхідності виконання) додаткову спонуку. Таке джерело можливе лише в сфері *смислоутворювальних мотивів* людини.

Отже, *історіогенез волі* зумовлений появою *первісної свідомості* і долає шлях від *довільних* до складно мотивованих *вольових дій*, проходячи етап *довільної регуляції* людиною своїх внесків у *спільну діяльність*.

Проте воля не тільки «береться» зі свідомості, а й сама є одним з найцікавіших її предметів. Протягом своєї історії людина з'ясовує походження тієї сили, яку вона має. Спочатку вона підпорядковує її природі, потім Верховній сутності, прямує до визнання самоцінності власної свободи¹.

Найвиразніше це виявляється при поясненні наслідків людських дій. Характерними щодо цього є спогади чеського священика *Д. Крмана* про Полтавську битву (1709 р.). Аналізуючи розташування сил, він відзначає кількісну перевагу російських військ, несприятливі позиції шведів, опір місцевого населення, ненадійність союзників, відсутність продовольства, поранення короля. Однак причиною поразки шведських військ попри все вважає волю Бога: «Бог дав Карлові можливість пройти через випробування поразкою, щоб навчити його цінувати життя». Аналогічно, але дещо по-іншому, висловлюється в наказі по війську *Петро І*: «Перемогу дав Бог завдяки героїзму наших воїнів».

Якщо у першому випадку *проблема свободи волі* розв'язується негативно, то у другому бачимо спробу поєднати ідею зовнішньої визначеності життя зі здатністю людини вільно діяти в межах такої визначеності.

¹Причому, як зазначає *В. А. Роменець*, «свобода волі — це не ілюзія, а факт, який не суперечить принципів детермінізму» [40, 582]). Слід лише відмовитись від поверхового розуміння останнього. Так, «свобода і детермінізм вчинку виявляються лише моментами телеологічності, або доцільності, яка в плані вчинкової дії стає самоздійсненням» [40, 583].

Ця проблема проходить крізь всю історію філософії, породжуючи значну кількість дедалі витонченіших варіантів розв'язку. Екзистенціаліст Ж.-П. Сартр, наприклад, стверджує: «Ми є свободою, котра вибирає, але ми не вибираємо здатності бути вільними від свободи: ми приречені на свободу» (цит. за [31, 76]).

Психологія також розв'язує проблему свободи волі, але в плані пояснення природи здатності людини виходити за наявні обмеження, діяти всупереч обставинам свого життя, брати на себе тягар *відповідальності* за здійснений *вибір*. Вона прагне дослідити конкретні механізми волі, зрозуміти її роль і життєве призначення. Цьому слугують дані про *онтогенез* волі.

Витоки волі можна вбачати у *довільних рухах*, які з'являються у перші роки життя дитини і функціонують у процесі її *діяльності* [15]. Вони ґрунтуються на *реакції* на зовнішні подразники, що стають предметом *відчуттів*. Надалі вже відчуваються самі реакції, що створює можливість керування рухами. Проте ще тривалий час вони спонукаються або ж гальмуються переважно за рахунок зовнішніх стимулів. Подальше ускладнення рухів відбувається в процесі *предметних дій*, де вони забезпечують розв'язування різноманітних *задач* і ґрунтуються на багаторівневій роботі *нервової системи* [5; див. [29]].

Зрештою, з'являються *самостійні довільні дії*, які спочатку дитина виконує під час *спільної з дорослим діяльності* [7; 8; 12, т. 3; 22]. Це вже підпорядкування довільних рухів дитини *значенням* предметів та стосункам між людьми. Маніпулюючи предметами чи граючись, дитина виявляє здатність поводити себе відповідно до наказу дорослого, використовувати власне *мовлення* для аналогічного впливу на інших, а потім і на себе.

Довільні дії мають власну логіку розвитку, яка призводить до формування *довільної регуляції* пізнавальної діяльності та появи довільних пізнавальних процесів: *довільної уваги, спостереження, довільного запам'ятовування і відтворення, словесно-логічного мислення*. В межах цієї логіки створюється також можливість довільного впливу на власну *мотивацію*. А це вже умова переходу до *вольової регуляції діяльності* [18].

Довільна дія стає *вольовою* тоді, коли вона не має достатньої спонуки до виконання або коли вона отримує таку спонуку від довільно побудованого процесу *мотивації*. Як наслідок така *небажана дія* отримує додатковий *особистісний смисл* і починає слугувати засобом досягнення *нової мети*. При цьому «найбільше підходять для створення додаткового спонування ... мотиви компетентності, самоповаги, самооцінки, етичні й естетичні мотиви, мотиви ідеологічного порядку» [18, 103]. *Вольова регуляція* стає найвищим рівнем *освоєння* людиною власної *психіки*.

Перехід до неї досить довгий і включає в себе етап *довільної регуляції* дитиною своєї діяльності. Цей етап настає у зв'язку з необхідністю підпорядкування *соціальним нормам*, формою яких є вимоги дорослого. Свій подальший розвиток довільна регуляція знаходить у *рольовій грі та грі за правилами*, що змушують *дошкільника* діяти всупереч своїм *бажанням*. Про це красномовно свідчить сюжет оповідання Л. Пантелеєва

«Чесне слово», де йдеться про хлопчика, якого старші діти призначили «вартовим» та й забули про це. Вірний слову, хлопчик пішов додому лише тоді, коли передав свої «обов'язки» випадковому перехожому — військовому¹.

Це довільна регуляція поведінки з характерною динамікою та своєрідним виходом з ситуації, що склалась. Аналіз цього епізоду свідчить, що довільна регуляція, по-перше, безпосередньо стосується *соціальних норм*, від яких вона отримує *соціальний смисл*. По-друге, підкреслює роль зовнішньої «опори» (в оповіданні такою є перехожий), необхідної для здійснення довільної регуляції. Дитина була змушена звернутися до неї, щоб вийти з конфліктної для себе ситуації². По-третє, засвідчує появу в регуляції діяльності своєрідного явища — *боротьби мотивів* («несення служби» в умовах конфлікту суперечливих спонук).

Починаючи з *молодшого шкільного віку* довільна регуляція поступово набуває вигляду *саморегуляції* — здатності учня підпорядковувати свої дії соціальним нормам. Те, що було зовнішньою опорою поведінки і виступало у вигляді вимоги дорослого, стає внутрішнім засобом, керуючись яким дитина вже самостійно будує свої стосунки з довколишніми. Причому робить це на підставі *потреб*, притаманних даному *вікові* (і це радикально відрізняє довільну регуляцію від вольової, яка такої підтримки з боку потреб не має). У *підлітковому віці*, наприклад, це *потреба в самостійності* та *самоствердженні*. Тому коли вчитель враховує зміст цих потреб і висуває до підлітків відповідні вимоги, то рівень їх здатності до саморегуляції зростає, оскільки «вимоги учителя перетворюються у власні вимоги підлітка до своєї поведінки, діяльності» [10, 65]. Те, що спочатку є зовнішньою опорою поведінки, згодом стає внутрішнім засобом, послуговуючись яким підліток підвищує рівень керованості нею.

Отже, *довільна регуляція* виникає в межах *спільної діяльності*, від якої отримує *соціальний смисл*, і спершу передбачає використання дитиною зовнішніх засобів. Часто це якась реальна подія, яка стає опорою поведінки, розбалансованої *боротьбою мотивів* («пиду додому, як тільки мене покличуть», «почну виконувати завдання, як тільки закінчиться фільм»), і дає змогу дитині підпорядкувати свої бажання *соціальним нормам*. У подальшому це вже внутрішні опори, якими слугують зразки поведінки, що їх демонструють авторитетні люди³.

¹Цей самий приклад наведено в темі 7 (7.2), але з іншою метою – для ілюстрації закономірностей розвитку *гру*.

²Цікаво, що подібним чином у певних ситуаціях поведуть себе й дорослі [12, т. 2]. Коли експериментатор, зайшовши до кімнати і привітавшись, відразу ж виходив, то досліджувані чекав 10–15 хв, а потім занепокоювався, явно не розуміючи, що він має робити. В цій ситуації майже всі досліджувані шукали якусь зовнішню точку опори для своїх дій («Як тільки стрілка годинника досягне певної позначки, я піду»).

³У складних життєвих ситуаціях доросла людина також вдається до зовнішньої опори: кидає жереб або ж очікує від когось хоча б поради. Спостереження за поведінкою людей на фронті показують, що піднятися в атаку за наказом командира значно легше, ніж за самонаказом. Це підтверджує уявлення про *довільну регуляцію діяльності* і засвідчує її відмінності від волі

Таблиця 27. Рівні регуляції діяльності людини

Рівні	Характер	Особливості	Форма	Смисл
Мимовільний	Безпосередня, емоційна	Відповідає ситуації	Реакція на стимули	Біологічний
Довільний	Опосередкована «опорами»	Відповідає потребам	Довільні дії	Соціальний
Вольовий	Опосередкована смыслом	Не відповідає потребам	Вольові дії	Особистісний

Щодо *вольової регуляції*, то вона виникає тоді, коли індивід здатний довільно створювати опору для своїх дій і використовувати її як *смыслоутворювальний мотив*. Це має бути *ідеальна* — уявлювана чи згадувана — *ситуація*, яка підпорядковується *нормам* його власного життя і створюється за допомогою *пізнавальних процесів*, насамперед *уяви* та *мислення*. Загалом вольова регуляція є вищим рівнем *регуляції діяльності* людини (табл. 27). Це підтверджують дослідження: якщо на початку *молодшого шкільного віку* активність дитини посилюється лише за рахунок зовнішньої стимуляції та допомоги дорослого, то з часом зростає роль внутрішньої — самостійної постановки цілі, самостимуляції, самонаказу, зміни мотивації [7; 8; 9; 50].

Отже, відбувається становлення здатності дитини формувати новий *смысл* виконуваних *дій* на засадах самооцінки, передбачення наслідків, переосмислення *ситуації* в цілому. Коли *дошкільник* не бачить *смыслу* своїх дій, то й зовнішня стимуляція не додає йому зусиль [22]. Тому діти прагнуть перетворити нав'язану дію на *ігрову*, для чого створюють уявну ситуацію, яка надає цій дії нового *смыслу*¹. Звичайно, це мимовільне явище, проте воно вказує на джерело *вольової регуляції* — здатність індивіда довільно впливати на процес формування спонуки до *небажаної дії*.

Ця здатність удосконалюється у процесі повсякденного долаання різних перешкод та завдяки *психічному розвитку*. Найчастіше вона виявляється в ситуації *вибору* між *бажаною* і *небажаною* (небажання — це також перешкода) *дією* і полягає у *мотивації* саме останньої. Проте *вольова регуляція* — це не лише здійснення *небажаної дії*, а й утримання від *бажаної* в ситуації *вибору*. Так буває, коли дія має негативний *особистісний смыл*, що й позбавляє її спонуки. Якщо в першому випадку воля виконує *спонукальну функцію*, то в другому — *гальмівну*.

Довільні і *вольові дії* виконуються шляхом певних *операцій* — способів, що за їх допомогою індивід долає наявні перешкоди (ситуація *вибору*,

¹У подібній ситуації дорослі також поводять себе аналогічним чином. Наприклад, коли їм протягом кількох годин треба було малювати кружечки, вони вносили зміни в цю монотонну роботу: збільшували чи зменшували відстань між ними, варіювали розмір, змінювали форму (Левін, цит. за: [18]).

небажання, втома, віддаленість наслідків дій та ін.). Формуючись, стабілізуючись та закріплюючись, вони набувають вигляду *вольових властивостей* індивіда (наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, витримка тощо) і стають складниками його *характеру* [1; 44; 45; 46; 47]. Уперше вони з'являються в межах *провідної діяльності*, а тому наступні діяльності поступаються їм рівнем вольового забезпечення. Так, діти *молодшого шкільного віку* наполегливість більше виявляють у *грі* (60%), ніж у *праці* (56%) чи *учінні* (51%) (Висоцький, цит. за: [18]).

Проте індивід може здійснити *вольову дію* й за відсутності начебто необхідної для цього *вольової властивості*. Давно відомо, що жертвують собою заради інших не лише хоробрі люди. Йдеться про *вчинок*, яким заявляє своє ставлення до світу *особистість* і який не впливає безпосередньо з *характеру*. Адже, як і вольова дія, вчинок не має під собою актуальної *потреби* й здійснюється в ситуації *вибору* між можливими варіантами поведінки. Тому витоки вчинку також слід шукати у довільній зміні індивідом своєї *мотивації*. Маючи вибір різних шляхів виходу з ситуації — *боротьбу мотивів*, він змушений створювати ще одну ситуацію — ту, яка надає певному варіантові *особистісного смислу*¹. Якщо така ситуація відповідає *лінії життя особистості*, вона формує *смысл вчинку*. Вчинком особистість не лише начебто відкриває собі новий вимір *життя*, а й несе відповідальність за цей вибір. Чим вільніша особистість у виборі своїх вчинків, тим вона відповідальніша за цей вибір перед іншими людьми та перед собою.

Отже, *онтогенез волі* — процес становлення *вольової регуляції діяльності*, яка здійснюється шляхом *вольових дій*. Такі дії ґрунтуються на *довільній регуляції*, у зв'язку зі здатністю *індивіда* довільно створювати *смысл* небажаних дій, від якого вони отримують додаткову спонуку. Стабілізуючись у вигляді способів поведінки, вольова регуляція набуває форми *вольових властивостей характеру*. На *рівні особистості* вольовою дією є *вчинок*.

Вольові дії людини забезпечуються фізіологічними механізмами, що мають ієрархічну будову². Вони включають в себе нижчі рухові центри; центри, розташовані в руховій зоні кори, нарешті, центри *лівої півкулі*, що відповідають за найскладніші форми людської діяльності. Саме тому ушкодження рухових центрів позначається на *довільних рухах* індивіда, а ушкодження відповідних центрів лівої півкулі призводить до порушення власне *вольової дії*. Остання ж, в умовах експерименту, супроводжуєть-

¹Це смисловий вибір — особлива внутрішня діяльність, розв'язування «задачі на смысл» [25].

²Ще І. М. Сеченов [48] вважав за можливе пояснити природу волі відкритими ним процесами центрального гальмування, яке, розповсюджуючись до рівня рухових центрів, затримує виконання рефлексу (звідси відоме визначення волі як «рефлексу з затриманим кінцем»). Щоправда, Х. Дельгадо [13] не бачить якихось специфічних фізіологічних механізмів волі і робить висновок щодо однакового характеру довільної і спричиненої електричним подразником поведінки.

ся своєрідною динамікою м'язевої активності артикуляційного апарату та частотою ритмів *електроенцефалограми* (Герон, цит. за: [18]).

Очевидно, що за всім цим приховується робота мозку, в якій провідну роль відіграють *лобові частки* [16; 26]. Принаймні, при ураженні цих часток людина втрачає здатність контролювати свою поведінку, висувати віддалені *цілі* й, долаючи труднощі, досягати їх.

17.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ВОЛІ

Вольова регуляція — не завжди одномоментний акт, а часто активність, розгорнена у часі. Найвиразніше про це свідчать надзвичайні ситуації, в які може потрапляти людина, і які, до того ж, підкреслюють характерні риси вольової регуляції. Однією з таких ситуацій є перебування людини в концтаборі. В. Франкл, аналізуючи власний досвід ув'язнення в Освенцімі, наголошує, що найтяжчою обставиною була невизначеність терміну ув'язнення, бо «безстроковість існування в концтаборі призводить до переживання втрати майбутнього» [52, 141]. За таких умов життя в очах в'язня неминуче втрачає сенс. Лише спрямованість на якийсь момент у майбутньому створює ту «внутрішню опору», яка допомагає долати жахливі випробування. За її відсутності в'язень виявляє *реакцію регресії* (лат. regressio — рух назад) — форму *психологічного захисту* у вигляді повернення до нижчих рівнів *психічного розвитку*. Він втрачає *навички*, набуті в результаті *виховання*, відмовляється від будь-якої *активності*, що неминуче веде до загибелі. Тому *психологічною допомогою* у цьому випадку була «апеляція до волі до життя, до продовження життя» [52, 150].

Допомагаючи у такий спосіб в'язням, В. Франкл звертався до їх майбутнього. Це була саме та «внутрішня опора», яка виконувала функцію *смыслоутворювального мотиву*. Звісно, таку опору не можна вигадати, її треба було знайти в минулому ув'язненого, причому в минулому, яке несе в собі *стратегію життя* — витоки майбутнього. Якщо це вдавалося, людина віднаходила *смысл життя* й *жила*, незважаючи на нелюдські умови. Більше того, у таборі були навіть такі, що «зазнавали прогресії ... в моральному і релігійному плані» [52, 144]. За свідченням В. Франкла, це були духовно багаті люди і вони легше зносили умови табору, ніж фізично сильніші за них. Вони й раніше орієнтувалися на *духовні цінності* й нехтували матеріальним благополуччям. Відтак, у концтаборі ці люди не *приспосовувались*, а *жили*, і їхнє життя було *вчинком*.

Цей приклад свідчить про залежність *вольової регуляції* від досягнутого індивідом рівня *психічного розвитку*. Лише на *рівні особистості* така регуляція стає реальним чинником життя і виявляє її індивід, якому є для чого й заради чого жити.

Удаючись до вольової регуляції, він звертається до можливих *мотивів* і обирає серед них той, який дає його *небажаним діям* додаткову спонуку у вигляді *смыслу*. Однак само по собі це ще не породжує вольову дію, адже новий мотив у цей час співіснує з мотивом, що спонукає до діяль-

ності в попередньому напрямку. Регуляція діяльності виявляється розбалансованою.

Для подолання такого розбалансування потрібні *пізнавальні процеси* — насамперед *мислення* та *уяви*, які дають змогу індивідові оцінити і *ситуацію вибору*, і свої можливості, і наслідки своїх дій. Від цього значною мірою залежить, який мотив буде домінуючим, а отже, і *смыслоутворювальним*, — попередній чи той, що створюється довільно. Це *ситуація боротьби мотивів* і наступної перебудови — нового узгодження мотиваційної сфери індивіда.

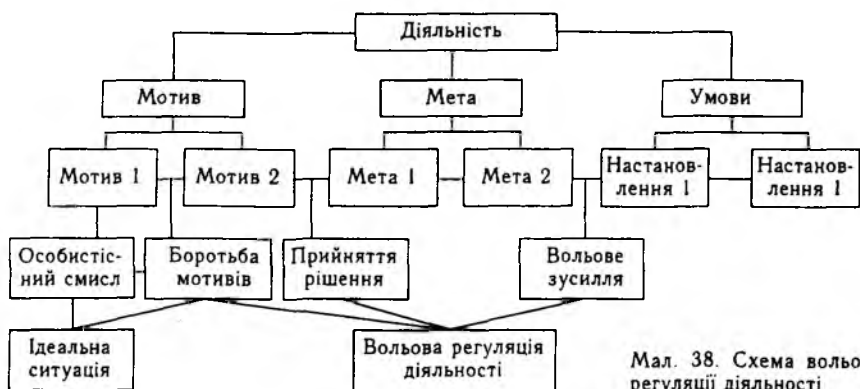
Розбалансування може стосуватися не лише мотивів, а й *цілей* діяльності. Наприклад, це має місце, коли мета ставиться не індивідом, а задається іззовні — іншою людиною чи соціальною організацією. У разі невідповідності цієї мети *потреbam* виникає необхідність у зверненні до уявної ситуації, яка б спонукала небажану дію. Можливо, що дія виконуватиметься й за відсутності такої спонуки, проте це вже буде не вольова дія, а *дія з примусу*.

У всіх цих випадках *розбалансування діяльності* охоплює також її виконавчий рівень, адже перехід до нових дій — це й перехід від одних способів діяльності до інших. Цьому перешкоджають *операційні настановлення*, що стабілізують перебіг діяльності в попередньому напрямку [3]. Їх можна подолати за рахунок настановлень нової діяльності, адже настановлення «виникає в момент прийняття рішення і є підґрунтям вольової поведінки, створюється уявною, або такою, що мислиться, ситуацією» [51, 407].

Отже, царина застосування *волі* — це *діяльність* індивіда в цілому, а не лише її окремі складники. Відтак *головна функція волі* полягає у подоланні *розбалансування діяльності* на різних рівнях її функціонування.

17.3. ПРОЦЕС ВОЛІ

На відміну від *довільних дій*, *вольова дія* не має звичайної для них динаміки *свідомості* — переходу від *потягу* (тяжіння до певного предмета) та *прагнення* (усвідомлення відповідності предмета певній *потребі*) до *бажання* (актуалізованого прагнення). Вона здійснюється за відсутності таких явищ і навіть усупереч їм (мал. 38). Саме для цього індивід створює новий *мотив*, який надає *смысл* небажаній дії. Коли людина ставить за мету вивчити іноземну мову, то, за відсутності відповідної *пізнавальної потреби*, одного лише усвідомлення необхідності такої дії замало. Вона буде змушена шукати, як підсилити спонуку до неї й подолати наявні перешкоди (відсутність того ж таки бажання). Можливою знахідкою буде створення образу майбутнього, в якому набути знання з іноземної мови стануть необхідною умовою якихось досягнень. Це й буде тією *ідеальною ситуацією*, яка, зрештою, надасть діям, спрямованим на оволодіння мовою, *особистісного смыслу* засобу збагачення майбутнього індивіда.



Мал. 38. Схема вольової регуляції діяльності

Але при цьому новий мотив може вступити в конфронтацію з іншими, що реально спонукають діяльність індивіда в цей час. Тому *смислоутворювальний мотив* є необхідною, проте недостатньою підставою вольової дії. Треба також подолати *розбалансування діяльності*, створивши нову ієрархію мотивів. Це можна здійснити за рахунок явища *боротьби мотивів*. Звичайно, таке розбалансування може бути подолане *несвідомим* або ж саморухом діяльності (наприклад, *зсув мотиву на мету*).

Проте *вольова дія* має місце тоді, коли є свідомий вибір певного мотиву всупереч мотивам, що ґрунтуються на актуалізованих *потребах*.

Необхідність *вибору* в ситуації *боротьби мотивів* нерідко призводить до складних переживань. Фізик В. Гейзенберг (1901—1976) так описав свій стан після приходу до влади нацистів: «Мене мучила дилема: виїхати чи залишитись. Я буквально заздрив друзям, в яких було силоміць відібрано можливість перебування в Німеччині і які знали, що мають її покинути. Стосовно них допущено несправедливість..., проте вони принаймні позбавлені вибору. Я намагався уявити цю дилему в різних варіантах, прагнучи знайти відповідний вихід. Коли хтось у домі уражений заразною хворобою, чи правильно вчиняємо, якщо, побоюючись інфекції, залишаємо дім, чи краще доглядати хворого, навіть якщо його стан безнадійний» [цит. за: 21, 221].

Боротьба мотивів спричинює пошук *ідеального мотиву*, який би спонукав той чи той варіант *вибору*.

Проте і здійснивши вибір, і здійснивши вольову дію, індивід нерідко повертається до ситуації вибору мотивів і прагне вже по-іншому пояснити свою поведінку. Так, герой роману Ф. М. Достоевського «Злочин і кара» Родіон Раскольников у статті, яку написав напередодні вбивства лихварки, обґрунтував право сильної *особистості* на злочин, залишаючи іншим людям необхідність діяти у визначених суспільством межах. Проте, скоївши злочин, він став вважати себе жертвою якоїсь злої сили («Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку... А старушонку эту черт убил, а не я»). Скоєне призвело до нового *розбалансування*

діяльності, почався рух свідомості в новому напрямку, колишня *вольова дія* отримала негативний особистісний смисл. Минуле заперечується, а це є ознакою пошуку шляхів майбутнього.

Якщо на рівні *мотивів* вольову дію характеризує *боротьба мотивів*, то на рівні *цілей* — процес *прийняття рішення* — вибір певної мети і способів її досягнення. Причому вольової дії стосується лише рішення виконати дію, необхідність якої усвідомлюється. Цей процес ґрунтується на *пізнавальних процесах*, насамперед *мисленні*, проте важливу роль тут відіграють *емоційні явища*, зокрема *емоції успіху-неуспіху*. Наприклад, якщо в результаті передбачення майбутньої дії виникають *позитивні емоції*, що за силою переважають емоційне зафарбування попередніх дій, вони сприятимуть подоланню *розбалансування діяльності* на користь *нової мети* [11].

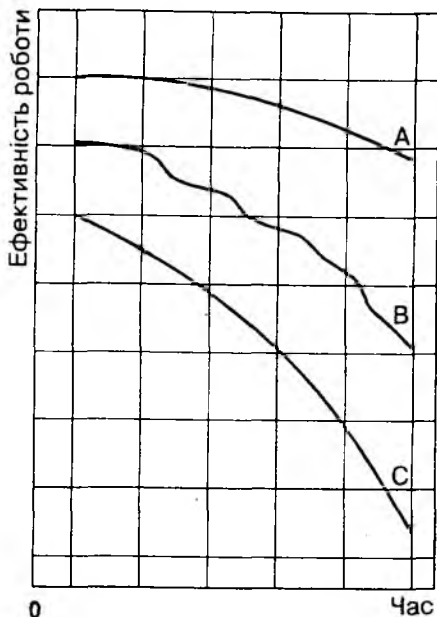
Мабуть тому діям, які випливають з нової мети, людина схильна приписувати позитивні наслідки, а спрямованим на досягнення попередньої — негативні [21]. До того ж нерідко вона переоцінює події, ймовірність яких мала, і недооцінює високоймовірні. Проте головним чинником, що визначає вибір того чи того рішення, є *рівень домагань* [54]. Принаймні людина з високим рівнем домагань надає перевагу рішенням, що обіцяють їй особистий успіх. При цьому рівень домагань залежить від результатів рішень, прийнятих раніше. Так, успіх, досягнутий у минулому, значно підвищує рівень домагань під час прийняття наступних рішень.

Прийняття рішення в умовах групового обговорення характеризується зсувом у бік вибору ризикованих дій, тоді як індивідуальне рішення залежить від наслідку боротьби протилежних тенденцій — *сподівання на успіх* і *страху перед невдачею*. Людина, в якій переважає прагнення досягти успіху, уникає ситуацій, що їх результат залежить від випадкових обставин. Якщо ж таку ситуацію обійти неможливо, вона обирає варіанти, не пов'язані з ризиком. І навпаки: людина, яка боїться невдачі, надає перевагу ризикованим діям.

Однак є також люди, що виявляють «безкорисливий ризик», — *надситуативну активність* [35]. Приймаючи рішення, вони схильні вибирати цілі, які містяться за межами даної ситуації. Це може набувати вигляду *вчинку* і сприяти пошукові принципово нових шляхів подолання наявних перешкод.

На виконавчому рівні вольова дія виявляється у формі *вольового зусилля* — особливого стану, в якому відображено подолання *розбалансованості діяльності*, тобто до усвідомлення необхідності виконання дії та пошуку засобів підсилення спонуки долучається також проблема її забезпечення. Це операційна складова вольової регуляції (її механізмом є *настановлення*), що перебуває під впливом мотиваційної сфери індивіда і сигналізує про ступінь складності вольової дії.

Вольове зусилля виявляється у напруженні м'язів, яке може й не усвідомлюватись [19]. Експерименти за допомогою ергографа (приладу для графічної реєстрації роботи м'язів пальця, що підіймає вантаж) засвідчи-



Мал. 39. Криві вольового зусилля дітей (С), підлітків (В), дорослих (А) (за В. К. Каліним)

ли залежність вольового зусилля від віку (Калін, див.: [18], див. також мал. 39).

Як бачимо, на малюнку криві вольового зусилля у дітей (С) і дорослих (А) плавні, але в дорослих крива проходить вище, тобто їхні вольові зусилля зменшуються повільніше. У підлітків (В) така крива ступінчаста, а це вказує на епізодичні спроби підлітків компенсувати м'язеву втому вольовими зусиллями. Отже, якщо діти не здатні тривалий час підтримувати вольове зусилля, а підлітки мобілізують його лише на певних етапах дії, то дорослі вже доволіно розподіляють його в часі.

При цьому механізм керування вольовим зусиллям прихований все

ж у мотивації. Докладаючи вольових зусиль, індивід начебто шукає якусь ідеальну ситуацію, яка б допомогла утримувати їх. Якщо така ситуація задається іззовні, ефективність діяльності зростає. Це показав експеримент, у першій серії якого підлітки, підіймаючи й опускаючи вантаж, мали одночасно писцем ергографа обводити хвилясту лінію на паперовій стрічці, що рухалась. У другій серії вони виконували ту саму роботу, але вже обводили лінію, поділену на рівні пронумеровані відрізки. В третій серії ця лінія мала вигляд шосейної дороги з перехрестями і мостами. Якщо результати першої серії взяти за 100%, то в другій вони становили 150, а у третій — 200%. Дорослим такі «опори» допомагають вже значно менше. Очевидно, вони здатні створювати внутрішні засоби, що сприяють подоланню перешкоди в процесі вольової регуляції.

Отже, боротьба мотивів, прийняття рішення, вольове зусилля — різнорівневий процес вольової дії, що вказує на наявність у ній мотиваційного, цільового та операційного компонентів. Функція цієї дії полягає в подоланні розбалансування діяльності, яке охоплює всі її рівні. При цьому індивід забезпечує додаткову спонуку до дії шляхом створення її особистісного смислу. В результаті характер діяльності радикально змінюється. Тепер її мотиви утворюють ієрархічно організовану структуру, в якій провідне місце належить мотиву, що надає смисл цілі, висунутій з альтернативних цілей у процесі прийняття рішення. Це дає змогу подолати розбалансування діяльності, в тому числі на операційному рівні. Формування і здійснення тепер вже нових операцій супроводжується переживанням вольового зусилля.

На вищих етапах свого розвитку вольова регуляція набуває вигляду *самоконтролю* — здатності індивіда впливати не лише на формування мотивації вольової дії, а й на її виконання. Дослідження самоконтролю свідчать на користь розуміння *вольової регуляції* як процесу подолання *розбалансування діяльності* і показують, що самоконтроль розпочинається із встановлення ступеня розбалансування різних ланок діяльності: тієї, що контролюється, і тієї, що слугує еталоном для виконання [30]. Доведено також, що самоконтроль залежить від *мотивації*, яка його «запускає», характеру еталону, умов діяльності та властивостей її суб'єкта. Наприклад, особам з вираженою тривожністю самоконтроль необхідний, щоб впоратися із сумнівами щодо сприятливого наслідку прийнятого рішення. Самоконтроль можна тренувати, що свідчить про існування резервів підвищення ефективності довільної та вольової регуляції діяльності.

Процес вольової регуляції супроводжується *вольовими станами* індивіда (мобілізаційною готовністю, рішучістю, енергійністю, переживанням вольового зусилля тощо) [46; 47]. У них відображається як готовність індивіда здійснити дію, так і усвідомлення самого процесу здійснення. Ці стани підлягають самоконтролю, за допомогою якого індивід у певний момент мобілізує *вольові дії* та підсилює рівень їх усвідомлення.

Результатом закріплення способів виконання як вольових, так і довільних дій є *вольові властивості характеру*. Вони характеризують своєрідність вольової сфери окремого індивіда і свідчать про рівень її розвитку. До таких властивостей належать *відповідальність, цілеспрямованість, витримка, принциповість, ініціативність, організованість, наполегливість* тощо. Вони формуються в процесі онтогенезу в зв'язку з загальною логікою *психічного розвитку* [41]. Неабияку роль у їх формуванні відіграє позитивний або ж негативний досвід досягнення мети в умовах додання перешкод.

Відтак, *вольові властивості* — це закріплені *вміння* індивіда долати перешкоди в процесі досягнення поставленої *мети*. Вони великою мірою пов'язані з його *спрямованістю*. Наприклад, ініціативність, рішучість, наполегливість будуть *позитивними властивостями* людини, яка живе заради інших, і *негативними*, якщо вони притаманні *егоцентричній особистості*.

Вольові властивості пов'язані з *вольовими діями* не лише за походженням, а й функціонально. Про це свідчить можливість співвіднесення тієї чи тієї властивості з рівнем вольової регуляції діяльності. Так, *цілеспрямованість* (уміння висувати особисто значущі цілі й досягати їх), *принциповість* (уміння дотримуватися прийнятого рішення), *ініціативність* (уміння висувати нові цілі й самостійно здійснювати необхідні дії) найчастіше виявляються під час постановки *мети*, яка виходить за межі актуальних потреб, тобто їх витoki приховані в процесі *прийняття рішення* — цільовому компонентові *вольової регуляції*.

Організованість (уміння планувати свої дії і керуватися виробленим планом), *наполегливість* (уміння протягом тривалого часу систематично

йти до поставленої мети), *витримка* (вміння гальмувати дії, почуття і думки, що заважають реалізації прийнятого рішення) стосуються насамперед операційного рівня вольової регуляції.

До того ж, ці властивості взаємопов'язані. Ініціативність, наприклад, передбачає наполегливість, інакше дія стане імпульсивною і хаотичною; наполегливість без витримки може перетворитися на *упертість* — невольову форму поведінки, зумовлену *потребою самоствердитись*.

З мотиваційного компоненту вольової регуляції впливає *відповідальність* — уміння дотримуватися схвалюваних суспільством *соціальних норм* і готовність відповідати за наслідки своїх дій. Ця властивість взаємопов'язана з багатьма іншими властивостями індивіда. Адже відомо, що відповідальним людям притаманні такі риси, як соціальна спрямованість, чесність, справедливість [28]. Ця властивість несе в собі *світогляд* і позначається на ставленні індивіда до різних аспектів дійсності. При цьому одні схильні перекладати відповідальність з себе на незалежні від них обставини, інші — саме себе вважають відповідальними за те, що з ними відбувається. Тут і йдеться про *локус контролю*: в першому випадку він буде *зовнішнім, екстернальним*, у другому — *внутрішнім, інтернальним*. Тип локалізації контролю впливає також на *прийняття рішення*. Як правило, більш обґрунтовані рішення приймають особи з інтернальним контролем, у них більш виражені вольові властивості характеру. До того ж, у процесі досягнення поставленої мети вони краще мобілізують *вольові зусилля*.

Отже, вольові властивості можна співвіднести з компонентами вольової регуляції діяльності, що також свідчить про багаторівневність цього процесу.

Воля є власним надбанням індивіда. Вона дає йому можливість свідомо й відповідально ставитися до власного *життя*.

* * *

Узагальнені результати аналізу *регулятивної функції психіки* наведено в табл. 28.

Усі складники *регулятивної* і *пізнавальної функцій психіки* (див. також табл. 25) безпосередньо стосуються сфери індивідуально-психологічних відмінностей між людьми. Проте найвиразніше їх характеризує *інструментальна функція психіки* (див. розділ VI).

Аналіз цієї функції — наступний акт *конкретизації* психологічних категорій, покладених в основу нашого посібника: *психіки, діяльності, життя*. Якщо *пізнавальна функція психіки* конкретизує першу і висвітлює процес побудови образу світу, а *регулятивна* — другу, висвітлюючи механізми, які пов'язують цей образ з *діяльністю* індивіда, то *інструментальна функція* характеризує спосіб, за допомогою якого індивід здійснює своє *життя*.

Таблиця 28. Регулятивна функція психіки

Склад-ники та відповідна тема	Визначення	Продукт	Філогенез	Історіогенез	Онтогенез	Феноменологія	Властивості	Процес	Фізіологічні механізми
Увага (тема 15)	Зосередженість індивіда на певному об'єкті діяльності	Підвищення ефективності підконтрольної дії	Орієнтувальна реакція	Перехід від мимовільної до довільної уваги	Перехід від орієнтувальної реакції до довільної і післядовільної уваги	Орієнтувальна реакція, мимовільна, довільна, післядовільна увага	Концентрація, стійкість, переключення, розподіл	Контроль на різних рівнях діяльності	Принцип домінанті. «Невроноі уваги». Блок тону-су кори
Емоційні явища (тема 16)	Відображення смислу предметів, випереджувальне відображення дійсності	Емоційний образ світу	Сигнали задоволення або незадоволення біологічних потреб організму	Перехід від біологічних до соціальних емоцій	Перехід до власне психологічних емоцій	Емоційний тон, власне емоції, афекти, пристрасті, настрої, стреси, фрустрація, почуття	Якість, динаміка перебігу, амбівалентність, поляриність, активність, інтенсивність, глибина, тривалість	Оцінка біологічного, соціального, особистісного, бістісного смислу	«Центри емоцій». Властивості нервової системи
Воля (тема 17)	Досягнення мети за відсутності актуальної потреби, утримування від бажаної дії	Подолання розбалансування діяльності	«Рефлекс свободи»	На ґрунті соціально-смыслової діяльності	Перехід від довільних до вольових дій	Боротьба мотивів, прийняття рішення, вольове зусилля	Вольові властивості характеру	Вольова регуляція діяльності	Ієрархія нервових структур. Ліва півкуля. Лобові частки мозку

▼ Питання для самостійної роботи

1. Проблема свободи волі в психології
[2, 107—116; 12, т. 2, 454—465, т. 3, 273—291; 18, 19—23; 21, 496; 22, 11—51; 31, 8—66, 86—92; 37, 8—74; 38, 9—80; 40, 582—591; 41, 182—200; 47, 11—78; 52, 93—129; 57, 41—62]
2. Теорії волі.
[12, т. 2, 454—465, т. 3, 273—291; 17; 18, 8—27, 71—92; 20; 23; 27; 41, 182—190; 45; 47; 55, 260—268; 57, 41—62]
3. Функції волі.
[17; 18, 71—79; 20; 55, 260—268]
4. Довільна і вольова регуляція діяльності.
[9; 10; 17; 18, 79—121; 20; 45]
5. Воля, мотивація, особистість.
[12, т. 2, 454—465, т. 3, 273—291; 15, 68—77; 18, 106—125; 30, 65—78; 32, 96—100; 41, 182—190; 43, 22—30; 55, 260—268]
6. Явище боротьби мотивів і процес прийняття рішення.
[12, т. 3, 273—291; 21, 220—222, 496—497; 28, 43—89; 30, 65—78; 41, 190—211; 43, 22—30; 44, 5—27]
7. Природа вольового зусилля.
[15, 74—82; 18, 48—54; 19, 43—45; 20; 22, 121—145; 23; 42, 22—30; 47, 98—112]
8. Проблема виховання волі.
[1, 74—102; 18, 40—48; 36, 69—74; 41, 204—211; 42, 95—102; 43, 118—123; 44, 61—92; 46, 28—61]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Ананьев Б. Г.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 82—102.
2. *Анисимов С. Ф.* Мораль и поведение. — 2-е изд., доп. — М.: Мысль, 1985. — 155 с.
3. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — С. 307—366.
4. *Балл Г. А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и содержание // Психол. журн. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 7—19.
5. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — С. 79—101, 160—170, 274—322.
6. *Бех І. Д.* Від волі до особистості. — К.: Україна — Віта, 1995. — 480 с.
7. *Божович Л. И.* Избр. психол. тр.: Проблемы формирования личности. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 212 с.
8. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
9. *Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопр. психологии. — 1976. — № 4. — С. 55—68.
10. *Борисевский М. И., Максименко С. Д.* О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопр. психологии. — 1977. — № 3. — С. 57—64.
11. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.
12. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 454—465; 1983. — Т. 3. — С. 273—291.
13. *Дельгадо Х.* Мозг и сознание: Пер. с англ. — М.: Мир, 1971. — 264 с.
14. *Джемс У.* Воля к вере: Пер. с англ. — М.: Республика, 1997. — 432 с.
15. *Запорожец А. В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 2. — С. 5—233.
16. *Зейгарник Б. В.* Патопсихология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — С. 179—211.
17. *Иванников В. А.* Воля: миф или реальность // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1993. — № 2. — С. 70—73

18. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 141 с.
19. *Ильин Е. П.* Психофизиология физического воспитания. — М.: Просвещение, 1980. — С. 43—59.
20. *Калин В. К.* На путях построения теории воли // Психол. журн. — 1989. — Т. 10, № 2. — С. 46—55.
21. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1979. — 503 с.
22. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения дошкольников. — К.: Рад. шк., 1971. — 199 с.
23. *Леонтьев А. Н.* Воля // Вестн. Моск. ун-та. — 1993. — № 2. — С. 3—14.
24. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 222—279; Т. 2. — С. 31—42.
25. *Леонтьев Д. А., Пилилко Н. В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 97—110.
26. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 186—213.
27. *Макарушкина М. А., Эйдман Е. А., Иванников В. А.* Проблема воли в зарубежной психологии // Вопр. психологии. — 1988. — № 3. — С. 145—152.
28. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 239 с.
29. *Нейропсихология.* Тексты / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 142—169.
30. *Никифоров Г. С.* Самоконтроль человека. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 192 с.
31. *Новиков К. А.* Свобода воли и марксистский детерминизм. — М.: Политиздат, 1981. — 128 с.
32. *Обуховский К.* Психология влечений человека: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1972. — 247 с.
33. *Пейсахов Н. М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1974.
34. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
35. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
36. *Ривес С. М.* Воспитание воли учащихся в процессе обучения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 221 с.
37. *Роменец В. А.* Історія психології епохи Відродження. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. — 408 с.
38. *Роменец В. А.* Історія психології XVII століття. — К.: Вища шк., 1990. — 365 с.
39. *Роменец В. А.* Історія психології епохи Просвітництва. — К.: Вища шк., 1993. — 568 с.
40. *Роменец В. А.* Історія психології XIX — початку XX століття. — К.: Вища шк., 1995. — 614 с.
41. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 182—211.
42. *Рувинский Л. И.* Самовоспитание личности. — М.: Мысль, 1984. — С. 22—30, 89—102.
43. *Рувинский Л. И., Хохлов С. И.* Как воспитывать волю и характер. — М.: Просвещение, 1986. — 142 с.
44. *Селиванов В. И.* Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. — М.: Высш. шк., 1980. — 193 с.
45. *Селиванов В. И.* Волевая регуляция активности личности // Психол. журн. — 1982 — Т. 3, № 4. — С. 13—25.
46. *Селиванов В. И.* Воля и ее воспитание. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
47. *Селиванов В. И.* Психология волевой активности. — Рязань, 1974. — 150 с.
48. *Сеченов И. М.* Избр. произведения. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — 389 с.
49. *Симонов П. В.* Мотивированный мозг. — М.: Наука, 1987

50. Толстых Н. Н. Психология воспитания воли у младших школьников // Вопр. психологии. — 1979. — № 4. — С. 146—150.
51. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 430 с.
52. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — С. 93—156.
53. Фрэйзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
54. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.
55. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 260—268.
56. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М.: Смысл, Ин-т психологии РАН, 1997. — 140 с.
57. Шопенгауэр А. Избр. произведения: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1992. — С. 41—62.

Розділ VI

ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ

Інструментальну (від лат. instrumentum — знаряддя) *функцію* виконують *психічні явища*, які характеризують *спосіб життя* індивіда.

Індивід — це не просто носій *психіки*.

Він *живе* завдяки своїй психіці — мимовільно чи довільно послуговується нею. Отже, *психіка* є своєрідним «інструментом» життя — тим, що визначає його спосіб.

У *психології* поняття інструменту не має наукового статусу і вживається рідко.

Але оскільки *психіка* виконує *пізнавальну функцію* — відтворює світ у формі *образу* (розділ IV), а також *регулятивну* — втілює цей образ у *діяльності* (розділ V), то вона має й *інструментальну функцію* — визначає *спосіб* діяльності як одиниці *життя*.

Ця функція характеризувалася переважно у зв'язку з аналізом *рівня особистості* (теми 2, 5, 6, 7). Справді, особистість є *суб'єктом* власної діяльності, вона активно використовує свої можливості, а її найвагомішим «інструментом» є *вчинок*.

Проте таким інструментом може бути будь-яке *психічне явище*, якщо його розглядати крізь призму категорії *життя*. *Спосіб життя* людини можна охопити *поняттями*, які в *психології* традиційно описують *індивідуальність*.

Це темперамент, характер, здібності. Відтак, *темперамент* є формою способу життя (тема 18), а *здібності* — мірою його ефективності (тема 19), а *характер* — змістом (тема 20).



Тема 18. ТЕМПЕРАМЕНТ

Темперамент (лат. temperamentum — узгодженість, устрій) — характеристика індивіда з боку динамічних особливостей (інтенсивності, швидкості, темпу, ритму) його *психіки*. Це форма *способу життя*, яка, на відміну від змісту, виникає на ґрунті *дозрівання*, а не *навчання* чи *виховання*. Одна людина стримана, врівноважена, емоційно невиразна, її рухи скупі, мовлення уповільнене. Друга, навпаки, рухлива, жвава, активна, енергійна. Динамічні особливості третьої начебто маскуються *вміннями* та *навичками* і виявляються лише у певних ситуаціях. Подібним буде й характер перебігу *пізнавальної діяльності*, динаміка якої варіюється в досить широких межах: від уповільненої і рівномірної в одних людей до прискореної і нерівномірної в інших.

Причому такі *індивідуальні відмінності* між людьми проявляються досить рано: вже *немовлята* з різною активністю реагують на зовнішні подразники, характеризуються більшою чи меншою збудливістю. З віком *властивості темпераменту* ускладнюються й певним чином змінюються, та все ж продовжують досить стійко характеризувати індивіда. Вразлива й легко ранима людина нерідко залишається такою до глибокої старості. Протягом онтогенезу темперамент зазнає незначних змін.

Темперамент — одне з найдавніших і найпопулярніших понять *психології*. Проте, на думку *В. М. Русалова*, «навряд чи є ще одне таке фундаментальне поняття, яке було б усім так добре зрозуміле на рівні здорового глузду, але фактично було б так мало вивчене, незважаючи на численні публікації» [53, 19].

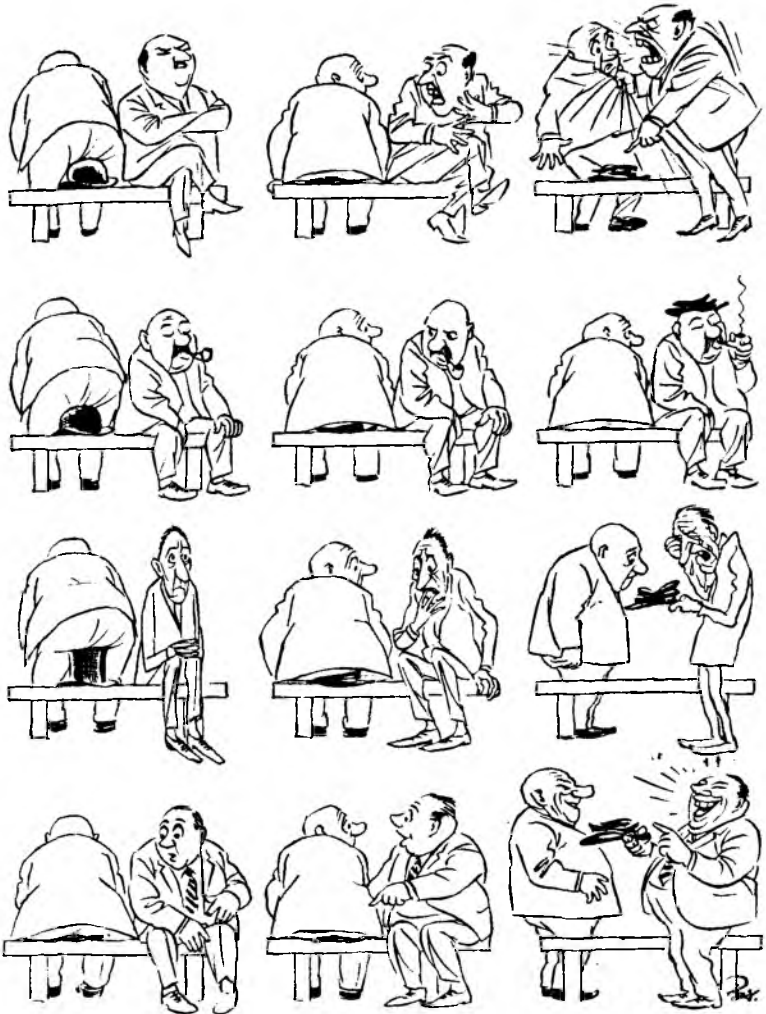
Для висвітлення цього питання потрібно з'ясувати природу темпераменту.

18.1. ПРИРОДА ТЕМПЕРАМЕНТУ

В історії психології відомо кілька теорій темпераменту. Найдавніша з них, якій вже понад XXV століть, — *гуморальна* (лат. humor — волога) *теорія* — пов'язує темперамент з особливостями внутрішнього середовища *організму*. Саме на підставі цієї теорії давньогрецький лікар *Гіппократ* (460—377 рр. до н. е.) виділив широковідомі *типи темпераменту*: *меланхолійний* (гр. μελας — чорний, χολή — жовч), *сангвінічний* (лат. sanguis — кров), *холеричний* (лат. cholericus — хворий на

жовчну хворобу), *флегматичний* (лат. *phlegmaticus* — запальний). Цю «класичну» типологію виразно проілюстрував Х. Бідструп (мал.40).

Так, *меланхоліком*, у внутрішньому середовищі якого нібито переважала чорна жовч, вважали людину зі зниженим рівнем активності, вповільненими рухами, швидко втомлювану; *сангвініком*, який мав уже інший склад цього середовища, — людину з високим рівнем активності, працездатну, зі швидкими і жвавими рухами, багатю мімікою, високим темпом мов-



Мал. 40. Темпераменти (за Х. Бідструпом)

лення, емоційністю, комунікативністю; холериком — людину з також високим рівнем активності, енергійну, проте бурхливу, невтримну, з рвучкими рухами; флегматиком — уповільнену, емоційно-невизрачну людину, якій важко переключитися з однієї діяльності на іншу.

У пізніші часи цю класифікацію неодноразово відтворювали навіть ті, хто заперечував роль внутрішнього середовища організму в становленні темпераменту. Так, *І. Кант* (див.: [47]) *сангвініка* і *меланхоліка* вважав «темпераментами почуттів», а *холерика* і *флегматика* — «темпераментами діяльності». Тому сангвінік — людина веселої вдачі, меланхолік — похмурої, холерик — запальної, а флегматик — стриманої.

У подальшому робилися спроби *конкретизувати* її шляхом зіставлення різних описів темпераменту (*Айзенк*, цит. за: [33], мал. 41).



Мал. 41. Характеристика «класичних» типів темпераменту (за Г. Айзенком)

Однак питання про природу темпераменту залишалося нез'ясованим. Тому в ХХ ст. на зміну гуморальній прийшла *соматична* (від гр. *σῶμα* — тіло) *теорія*, яка пояснювала темперамент особливостями будови тіла людини. Стверджувалося, що людям з вузькою грудною кліткою, довгими кінцівками, видовженим обличчям, слабкою мускулатурою притаманний *шизотимічний* (від гр. *σχιζω* — розсікаю) *темперамент* із властивим йому заглибленням у свій внутрішній світ, невідповідністю реакцій зовнішнім стимулам, контрастом між надмірною ранимістю і байдужістю (*Кречмер*, див.: [47])¹. За іншим варіантом цієї теорії, особи з округлою

¹При цьому не заперечувався зв'язок темпераменту з обмінними процесами організму. Той самий *Е. Кречмер* писав: «Темпераменти становлять ту частину психічного, яка, ймовірно гуморальним шляхом, полягає в кореляції з будовою тіла... При цьому ми не повинні думати однобічно про кров'яні залози у вузькому розумінні, а про весь хімізм крові, який взагалі зумовлений великими внутрішніми залозами і, зрештою, кожною тканиною тіла» [47, 246—247].

зовнішністю, м'якими обрисами тіла, слабким розвитком м'язевої системи є представниками *ендоморфного* (від гр. *ἔνδον* — усередині, *μορφή* — форма) *темпераменту*, який характеризується любов'ю до комфорту, схильністю до чуттєвих утіх, розслабленістю й уповільненістю (*Шелдон*, див.: [47]).

Принципово інше пояснення природи темпераменту запропонував *І. П. Павлов* [39; 40; див.: 60]. Він висунув *нервову* (від лат. *pervus* — жила) *теорію темпераменту*, яку обґрунтував з позицій свого *вчення про вищу нервову діяльність* людини і тварин. Основою темпераменту він вважав *властивості центральної нервової системи*: силу, зрівноваженість і рухливість процесів збудження і гальмування.

За цією теорією, ознакою *сили нервової системи* є її здатність витримувати, не переходячи в стан гальмування, тривале або часто повторюване збудження. *Зрівноваженість* характеризують показники співвідношення між збудженням і гальмуванням. *Рухливість* — це ступінь легкості, з якою збудження переходить у гальмування і навпаки. Певне поєднання цих властивостей являє *тип нервової системи*. Останній, за *І. П. Павловим*, і є темпераментом.

Так, сильний, зрівноважений, рухливий тип нервової системи — це *сангвінічний темперамент*; сильний, зрівноважений, інертний — *флегматичний*; сильний, незрівноважений (з переважанням процесу збудження) — *холеричний*; слабкий тип нервової системи — *меланхолійний*. Кожна із згаданих властивостей нервової системи вивчалася методом *умовних рефлексів*, а об'єктом дослідження були собаки.

Хоча це й була спроба суто об'єктивного підходу до проблеми природи темпераменту, *І. П. Павлов* все ж ототожнював *властивості темпераменту* і *властивості нервової системи*, що було очевидним проявом *редукціонізму в психології* — зведенням *психічного до фізіологічного*¹.

Дослідження, розпочаті в річці вчення про вищу нервову діяльність (вже шляхом аналізу *електроенцефалограм біоелектричної активності мозку людини*), дозволили уточнити уявлення про *властивості нервової системи* й дали підставу вважати їх природними передумовами темпераменту (*Теплов* [57]; *Небилицин* [34; 35; 36; див.: 47; 60]). У світлі нових даних, властивостями нервової системи є: сила, динамічність, лабільність і рухливість, які, до того ж, відносно процесів збудження і гальмування проявляють себе по-різному (табл. 29).

¹Окрім цього, шляхом поєднання трьох властивостей можна отримати не 4, а 24 типи нервової системи. Це свідчить про те, що він ставив перед собою завдання обґрунтувати «класичні» типи *темпераменту*, а не описати теоретично можливі. Тим часом ще *К. Д. Ушинський* зазначав: «Типи темпераменту, створені стародавніми, вражають своєю істиною; але так само, як і всі поетичні творіння, будучи прикладеними до дійсності, негайно потребують безлічі винятків». І далі: «Щоб домогтися в темпераментах фактичної істини, слід було б відкрити їх фізичні причини, проте це, незважаючи на всі спроби, досі не вдалося» [59, 441–442]. Можна констатувати, що цього не вдалося зробити й *І. П. Павлову*.

Таблиця 29. Структура основних властивостей нервової системи людини (за В. Д. Небиліциним)

Рівень властивостей	Властивості	Показники властивості
Первинні	Сила, динамічність, рухливість, лабільність	Збудження, гальмування
Вторинні	Сила, динамічність, рухливість, лабільність	Зрівноваженість (баланс)

У новій інтерпретації *сила нервової системи* характеризується здатністю *невронів* витримувати тривале збудження і гальмування. *Динамічність* (гр. δύναμις — сила) — властивість, що відповідає за легкість генерування нервовою системою збудження і гальмування. *Лабільність* (від лат. labilis — нестійкість, рухливість) є швидкісною ознакою нервової системи, від якої залежить темп зміни циклів збудження за серійної подачі стимулів. *Рухливість* проявляється в легкості і швидкості реагування на зміни в навколишньому середовищі. Щодо *балансу* (фр. balance — терези), то на відміну від згаданих — *первинних*, він є *вторинною властивістю нервової системи* і визначається співвідношенням індексів збудження і гальмування за кожною з її первинних властивостей¹.

До того ж аналіз електроенцефалограм дав змогу обґрунтувати необхідність розрізняти парціальні та загальні властивості нервової системи [34; 35; 36; див.: 47; 60].

Парціальні (від лат. partis — частина) — це властивості рецепторної системи головного мозку з підсистемами у вигляді окремих *аналізаторів* (насамперед зорового і слухового). Вони відіграють помітну роль у динаміці психічних явищ, пов'язаних з побудовою *чуттєвого образу*. *Загальні властивості* мають мозкові структури, які не беруть безпосередньої участі в переробці інформації, що надходить. Це *лобові частки* та утворення старої і стародавньої *кори*, а також підкірки, що взаємодіють з ними, тобто структури, які регулюють перебіг усіх процесів в *організмі*.

За В. Д. Небиліциним, властивості нервової системи є парціальними, тому що вони досліджувалися на прикладі роботи аналізаторних систем (предметом аналізу були зміни *електроенцефалограми* у відповідь на зорові та слухові подразники), тобто вони характеризують індивідуальну роботу окремих аналізаторів, а не *мозку* в цілому. Щодо загальних властивостей, то до них належать: «нейродинамічні параметри мозкової регуляторної системи, яка охоплює структури фронтальної кори і ряду розташованих нижче утворень, насамперед лімбічного комплексу і сітчастого утвору

¹Є також дані про існування ще двох властивостей нервової системи — *концентрованості* (лат. соп — з, centrum — середина), пов'язаної з розрізненням якостей, що впливають на *рецептори* подразників (*Борисова*, див. [45]) та *активованості*, що відображають притаманний індивідові показник загального рівня активації мозку [15; 16; див.: 48].

середнього мозку», що перебувають у складній взаємодії [34, 362]. Саме вони є морфологічною основою темпераменту людини.

Отже, дослідження властивостей нервової системи, здійснені в межах *нервової теорії темпераменту*, довели складність їх структури, зумовлену багатонаправленістю роботи мозку. Це стало на заваді створення типології нервової системи та відповідної типології темпераменту.

Криза нервової теорії зумовила появу *конституційної* (від лат. *constitutio* — устрій, будова) *теорії темпераменту* — своєрідного синтезу попередніх підходів до вивчення природи темпераменту (*Василевський* та ін., див.: [33]; *Русалов* [51; 53]; *Стреляу* [55]). За цю теорією, темперамент ґрунтується на роботі цілісного організму в сукупності його біохімічного, соматичного і нейродинамічного рівнів. Серед них *властивості нервової системи* є характеристикою найвищого рівня і тому вони якнайщільніше пов'язані з *властивостями темпераменту*. Принаймні вплив на останні обмінних процесів організму, що відбуваються на біохімічному рівні, опосередковується впливом з боку нервової системи. Загалом же, темперамент базується не на властивостях нервової системи самих по собі, а на властивостях багаторівневої конституції організму людини, закріпленої в її спадковому апараті.

Проте ця теорія має більше гіпотетичний характер, що пояснюється труднощами дослідження різних рівнів роботи організму та переходів між ними у їх відношенні до властивостей темпераменту.

Таким чином, протягом *історії психології* проблема природи *темпераменту* вивчалася в межах *гуморальної, соматичної, нервової та конституційної* теорій. Кожна з них бере за основу темпераменту ті чи ті властивості *організму*, але навіть найрозвиненіша й найпопулярніша серед них — нервова, не дає вичерпної відповіді на це питання. Проте очевидно, що природні передумови темпераменту існують і ними є не лише властивості нервової системи, а й різнорівневі властивості людського організму в цілому. Серед них *властивості нервової системи* безпосередньо стосуються темпераменту і визначають стійкість його виявів. Порівняння таких властивостей у монозиготних і дизиготних близнюків показало, що зв'язок між ними у перших значно сильніший, ніж у других (*Равич-Щербо* [43; див.: 47]). У першому випадку (а це були пари близнюків віком до 56 років) значення показника такого зв'язку — коефіцієнта кореляції досягало 0,70—0,90 (максимальне теоретично можливе значення — 1,00), а в другому — наближалася до 0. Цікаво, що повна ідентичність *електроенцефалограм* спостерігається у 85% монозиготних близнюків і у 5% дизиготних (*Василевський* та ін., див.: [33]).

Для з'ясування впливу середовища на властивості нервової системи було проведено такий експеримент. Вісім цуценят двох поносів у випадковому порядку поділили на дві групи і протягом тривалого часу утримували в різних умовах (*Виржижковський, Майоров*, цит. за: [57]). Цуценята першої групи зростали на волі, а другої — з двомісячного віку в клітці, з якої їх не випускали навіть під час прибирання. Через два роки

в обох групах перевіряли особливості утворення *умовних рефлексів*. З'ясувалося, що майже в усіх собак, вихованих у неволі, був різко виявлений пасивно-оборонний рефлекс (у вигляді боягузливої поведінки), характерний для *слабкої нервової системи*, і лише одна з них виявляла властивості *сильної нервової системи*. У другій групі кількість і «сильних», і «слабких» собак була приблизно однаковою.

Проте ці дані, на думку Б. М. Теплової, свідчать не стільки про переважне значення середовища, скільки про те, що «типові картини поведінки собак не є прямими й однозначними показниками вищої нервової діяльності» [57, 37].

Іншими словами, *нервова система* і *поведінка* — це взаємопов'язані, хоча й різні характеристики собак. Ще менше підстав для перенесення цих даних на людину. *Нервова система* обслуговує тут уже не стосунки *організму* з середовищем, а процеси власне *людської діяльності*. І в ній, як зазначає І. В. Равич-Щербо, «чим вища ... роль специфічно людської, мовної довільної регуляції, тим меншу роль відіграють чинники генотипу, і навпаки, чим вона нижча, тим виразніше індивідуальні особливості цієї діяльності визначаються спадковістю» [47, 119]. Тобто, чим вищий рівень організації цієї діяльності, тим менше впливає генотип на його складники. Відтак, на *властивості нервової системи*, які функціонують на нижчих рівнях такої організації, цей вплив буде сильніший, а на *властивості темпераменту*, які стосуються вищих її рівнів, слабший¹.

Очевидно, як і будь-яке інше психічне явище, темперамент має природне підґрунтя, до того ж він, як формальна характеристика психіки, щільніше пов'язаний з останнім, ніж змістовні характеристики. Проте це власне психологічна, а не фізіологічна реальність. Тому не випадково тенденція до *фізіологічного редукаціонізму* при поясненні природи темпераменту з позицій згаданих теорій була малопродуктивною.

Темперамент слід вивчати з позицій *психологічної теорії*, яка б описувала його як суто психічне явище з урахуванням зв'язків з процесами *організму* — передусім з *властивостями нервової системи*. Її предметом мають стати *властивості темпераменту*, взяті у їх відношенні до *способу життя* індивіда.

18.2. ВЛАСТИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ. ПРОБЛЕМА ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ

У будь-якій розвиненій мові є не один десяток *слів*, що описують властивості темпераменту. В *психології* його характеризують такі *поняття*, як *активність*, *реактивність*, *сенситивність*, *температура реакцій*, *пластич-*

¹Багаторічне дослідження, проведене в майже ізольованих від зовнішнього світу населених пунктах Дагестану, також засвідчило зниження генетичного впливу з підвищенням рівня організації ознак, що вивчалися [11]. Серед них такі *властивості нервової системи*, як *сила* і *лабільність*, успадковуються в 60—65% випадків, тоді як *властивості темпераменту (активність)* — у 25%.

ність, екстраверсія, емоційна збудливість, тривожність. Дослідження природного ґрунту кожної проливають світло на їх походження.

Активність (від лат. *activus* — діяльний) — *властивість*, яка свідчить про динаміку енергетичної напруженості *життя* індивіда. Активна людина завжди чимось зайнята, кудись поспішає, рухається. В неї жваві рухи і мовлення, її пізнавальна діяльність досить стрімка, вона не вдовольняється тим, що є, і прагне вийти за наявні обмеження. Протилежною властивістю є *пасивність* (від лат. *passivus* — недіяльний), носій якої характеризується байдужістю, млявістю, бездіяльністю. Це стосується як *зовнішньої*, так і *внутрішньої діяльності*.

Дослідження свідчать, що рівень активності залежить від характеристик збудження цілого комплексу мозкових структур, до якого входять *лобові частки кори та сітчастий утвір* [34; 36; див.: 47; 60]. Встановлено також, що на активність впливає взаємодія різнорівневих структур *організму*: генетично зумовленого обміну речовин, особливостей будови тіла та *властивостей нервової системи* [51; 53]. Серед останніх безпосередній стосунок до активності має *активованість* (Голубева, Рождественська [17]; *Лейтес* та ін., див.: [48]). Періодичні коливання активності залежать від циклічної дії гормональної системи, харчового раціону, віку (*Нюттен*, див.: [61]).

Реактивність (від лат. *re* — проти, *actor* — діючий) — *властивість*, яка характеризує інтенсивність реагування індивіда на зміни *ситуації життя*. Високореактивні люди відразу ж, під безпосереднім впливом обставин, здійснюють якісь, найчастіше *мимовільні дії*. Низькореактивні, навпаки, виявляють обачність, прагнуть осмислити можливі наслідки своєї поведінки. Їм притаманні *вповільненість процесів діяльності*, запізнення з *прийняттям рішення*. Якщо високореактивні люди є імпульсивними особами, то низькореактивні — розважливими й поміркованими.

Головним показником реактивності є час, що минає від якоїсь події до початку відповідної поведінки. Загалом *активність* і *реактивність* перебувають між собою в обернено пропорційних зв'язках: чим активнішою за темпераментом є людина, тим вона менш реактивна [55]. Співвідношення реактивності й активності показує, що більше характеризує *спосіб життя* індивіда: довільні чи мимовільні дії. Як і активність, реактивність залежить від характеристик збудження різних мозкових структур [53].

Сенситивність (від лат. *sensus* — відчуття, почуття) — *властивість* темпераменту, що виявляється у ступені *чутливості* індивіда до певних подій. Високосенситивні люди сором'язливі, вразливі, схильні до зосередження на минулому, переживання можливих неприємностей, усвідомлення власних недоліків, в них підвищена вимогливість до себе, знижений *рівень домагань*. Натомість особам з низькою сенситивністю притаманні переважно протилежні властивості. Показником сенситивності є та найменша сила зовнішнього впливу, яка спричинює відповідну реакцію індивіда. Доведено, що, як жодна інша властивість, сенситивність несе на собі відбиток особливостей будови тіла людини [51].

Темп (лат. *tempus* — час) **реакцій** виявляється насамперед у швидкості перебігу різних психічних явищ і виразно характеризує динамічний бік життя людини. Його показниками є швидкість переробки *інформації*, що впливає на органи чуттів, час розв'язування *задачі*, динаміка *запам'ятовування, забування, відтворення*, швидкість *прийняття рішення*. Особи з високим темпом реакції швидше розв'язують проблеми, що постають перед ними, хоча нерідко це позначається на якості отриманого результату. Особи з низьким темпом витрачають більше часу та ті чи інші дії, але припускаються при цьому менше помилок. Встановлено, що темп реакцій стійко пов'язаний з характеристиками *біоелектричної активності мозку*, зокрема з рівнем просторово-часової синхронізації *електроенцефалограми* [51].

Пластичність (від гр. *πλαστικός* — ліпний, скульптурний) — показник ступеня *приспосування* людей до змін умов *життя*. За необхідності пластичні особи швидко змінюють спосіб життя, переходять від однієї діяльності до іншої. Завдяки цьому вони легко пристосовуються, рідше *конфліктують* з довколишніми. Водночас *ригідні* (від лат. *rigidus* — твердий, заціпенілий) — непластичні особи, що тяжіють до усталених способів діяльності, хоча це й не сприяє її ефективності в нових умовах.

Про ступінь ригідності можна судити за труднощами, що з ними стикається людина в змінених умовах свого життя. З віком виявляється тенденція до зміни співвідношення пластичності і ригідності у бік останньої. Пластичність пов'язана з характеристиками активності мозкових структур, що вказує на генетичний контроль за цією властивістю [51].

Екстраверсія (від лат. *extra* — зовні, *versio* — повертати) свідчить про переважну орієнтацію індивіда на довколишні об'єкти. Протилежною властивістю є *інтроверсія* (*intro* — всередину) — зосередження індивіда на власному внутрішньому світі. Екстравертам притаманні імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, комунікативність. Інтроверт зосереджується на своїх переживаннях і тому його менш цікавить те, що відбувається навколо. Якщо екстраверсія ґрунтується на *сильній нервовій системі*, то інтроверсія — на *слабкій* [19]. Екстраверти пластичніші, інтроверти — ригідніші (*Юнг*, див.: [47]). Аналіз трьох поколінь із 98 родин показав, що ця властивість чітко залежить від *генотипу*, причому його вплив виразніший за материнською лінією [11].

Емоційність — *властивість темпераменту*, яка вказує на швидкість виникнення і перебігу *емоцій*. При цьому *емоційна нестійкість (нестабільність)* є свідченням високої швидкості, а *емоційна стійкість (стабільність)* — низької. Емоційно нестійкі, збудливі люди відгукуються навіть на слабкі впливи, що стосуються їхніх *потреб*, тоді як емоційно стійкі — лише на сильні. Загалом емоційність є індивідуально специфічною і індивідуально сталою характеристикою, що виявляється як в емоційно-генних, так і у відносно нейтральних ситуаціях [10; 38].

Вона полягає в домінуванні однієї з *провідних емоцій*: радості, гніву чи страху. Серед різних груп досліджуваних осіб з виразним домінуванням

однієї з таких емоцій буває від 30 до 40%. Великою мірою це залежить від збудливості структури лімбічного мозку і лобової кори [34; 36]. На рівень емоційності впливають також чинники гормональної та тілесної сфери індивіда [53].

Тривожність — це очікування людиною несприятливого розвитку подій, до яких вона причетна. Як правило, високотривожні люди емоційно нестійкі. Вони невпевнені в собі, глибоко переживають наявні й можливі труднощі, перебільшуючи при цьому їх роль і загрозливе значення. Високий рівень тривожності може свідчити про несприятливі умови психічного розвитку, наявність травмуючих психіку чинників. Низькотривожні люди більш упевнені в своїх силах, а тому з меншими зусиллями долають труднощі, що трапляються на їхньому шляху, емоційно стійкі в ситуаціях, які зачіпають їхні потреби. Проте вони менш пластичні й більш реактивні.

Більшість властивостей темпераменту підлягають очевидному генетичному контролю (Басс, Пломін, цит. за: [49]). Так, порівняння за рівнем емоційності, активності, екстраверсії і реактивності 81 пари монозиготних і 57 пар дизиготних близнюків (хлопчиків та дівчаток віком від 1 до 9 років) засвідчило досить високий ступінь подібності перших (коефіцієнти кореляції 0,68—0,84) і низький других (0,0—0,18). Причому це більше стосувалося реактивності й було чіткіше виявлено у хлопчиків¹.

Властивості темпераменту вимірюють за допомогою *тестів* [5; 14; 30; 31; 38; 45; 55], які дають змогу не лише діагностувати певну властивість, а й, застосовуючи методи математичної статистики, схарактеризувати зв'язки між ними. В такий спосіб було встановлено, що властивості темпераменту пов'язані між собою відношеннями синергії, взаємної компенсації, антагонізму, взаємного зрівноваження.

Синергічні (гр. *συνεργός* — діючий разом) відношення полягають у взаємному підсиленні властивостей, що позначається на динаміці психічних явищ. Так, реактивність і емоційна збудливість, об'єднуючись, сприяють швидшому переключенню уваги індивіда. Взаємна компенсація виявляється в посиленні якихось властивостей за рахунок послаблення інших. Наприклад, ригідність і низька реактивність нерідко мають своїм наслідком високу тривожність. Відношення антагонізму (від гр. *ἀνταγωνισμός* — суперечка, боротьба) складаються між протилежними властивостями, якими, наприклад, є екстраверсія і інтроверсія, емоційна збудливість і емоційна стійкість тощо. Взаємне зрівноваження досягається взаємодією властивостей темпераменту, внаслідок якої емоційна не-

¹Спостереження за монозиготними і дизиготними близнюками, які через обставини жили окремо, також показали, що подібність емоційності перших, незважаючи на різні умови життя, була досить високою. Виявилася близькою також емоційність 100 пар монозиготних і дизиготних близнюків навіть через 25 років після першого обстеження (ван Браскен, цит. за [49]). Але загалом у процесі дослідження близнюків — підлітків та дорослих — отримано суперечливі результати. Це стало підставою для припущення, що з віком генетичний вплив на властивості темпераменту все ж таки зменшується (Єгорова, Семенов, див. [49]).

стійкість може бути врівноважена високою *сенситивністю* або підвищеною *тривожністю*, що відповідним чином проявляється в житті індивіда.

Ці ж дослідження довели, що в *підлітковому віці* під впливом інтенсивного *дозрівання* нервової системи і змін у роботі ендокринних залоз темперамент зазнає певних змін. Проте це стосується не стільки залоз, скільки його окремих складників. Тому, хоча зміна однієї властивості й призводить до відповідних змін пов'язаної з нею іншої властивості, їх співвідношення залишається практично незмінним. Особливо стійкою є така властивість темпераменту, як *емоційність*: в одних учнів та студентів завжди домінує емоція радості, в інших — страху, в третіх — смутку.

Шляхом аналізу зв'язків між *властивостями темпераменту* великої кількості людей неодноразово робилися спроби все ж розв'язати проблему *типу темпераменту*. Одна з таких спроб бере за основу дві пари протилежних властивостей: *емоційну стабільність* — *емоційну нестабільність* і *інтроверсію* — *екстраверсію* та зіставляє їх з «класичною» типологією (Айзенк, цит. за: [33], мал. 42).



Мал. 42. Типологія темпераменту (за Г. Айзенком)

Інша спроба ґрунтується на даних, за якими відношення між певними властивостями темпераменту характеризуються інваріантною (*invariants* — незмінний) величиною [5; 7]. Це дало підставу виділити дві взаємопов'язані групи властивостей і, відповідно, два типи темпераменту.

Представники *першого типу* характеризуються відсутністю *тривожності* в ситуації очікуваної загрози; низькою *сенситивністю*, що виявляється в недооцінюванні часу виконання заданої дії; *екстраверсією*, що супроводжується заглибленістю в теперішнє; *емоційною стійкістю* при

роботі як монотонного, так і різноманітного змісту; високим *темпом реакцій* навіть на подразники високого ступеня складності. Носіям *темпераменту другого типу* притаманні висока сенситивність, що зумовлює переоцінювання часу виконання заданої дії; тривожність у ситуації очікуваної загрози; інтроверсія, яка свідчить про більшу залежність діяльності від думок про минуле і майбутнє; ригідність, що виявляється у труднощах при переході від одних способів виконання дій до інших; емоційна стійкість.

Набула поширення також типологія, створена в результаті зіставлення *типів акцентуації* [28; 29]. За К. Леонгардом, наприклад, є чотири головні типи темпераменту: гіпертимний, дистимний, афективно-лабільний і афективно-екзальтований. Людям з *гіпертимним темпераментом* притаманні оптимізм, ініціативність, висока мовна активність, жвавість і веселість. *Дистимний темперамент* характеризує індивіда як пасивного суб'єкта зі зниженою мовною активністю і повільністю дій. *Афективно-лабільний темперамент* мають люди з різкими перепадами *настрою*. Нарешті, *афективно-екзальтований темперамент* відрізняє людей, які легко приходять у захоплення від радісних подій і впадають у відчай від сумних.

Отже, *темперамент* — це сукупність певних *властивостей*, які досить стійко характеризують динамічні особливості *психіки* індивіда. У кожному випадку це зафіксована у вигляді психологічного поняття форма прояву притаманного конкретному індивіду *способу життя*¹. *Активність, реактивність, сенситивність, пластичність, екстраверсія, темп реакцій, емоційність, тривожність* значною мірою визначають, як людина живе, в який спосіб вона встановлює і реалізує свої стосунки зі світом.

Можливо, що подальші дослідження цих властивостей відкриють шлях до створення більш досконалої типології темпераменту.

18.3. ТЕМПЕРАМЕНТ І ДІЯЛЬНІСТЬ

Успішність *діяльності* безпосередньо не залежить від *темпераменту*, оскільки у цьому разі йшлося б про «кращий» або «гірший» (тобто психологічно недоцільний) темперамент.

Про це ж свідчать дослідження, за результатами яких люди різного індивідуально-психологічного складу можуть досягати подібних результатів в умовах однієї професійної *діяльності* [21; 25; 27; 30; 31; 34; 36; 57]. Очевидно, *властивості темпераменту* є психологічно рівноцінними. Це стосується й *властивостей нервової системи*. Виявлено, наприклад, що *слабка нервова система* характеризується високою *чутливістю*, а *сильна* — низькою, що забезпечує їх приблизно рівний пристосувальний ефект [34; 35; 36]. Коли досліджувані, в яких заздалегідь було визначено показники сили — слабкості нервової системи, протягом 40 хв виконували складні обчислення «про себе», то в «слабких», починаючи з 35 хв, *продуктивність*

¹Таке розуміння узгоджується з визначенням темпераменту як сукупності різноманітних способів пристосування людини до вимог дійсності [57]

діяльності зменшувалася. «Сильні» ж, навпаки, спершу поступалися «слабким», а потім випереджали їх. Зрештою і ті й ті виконали майже однако- вий обсяг роботи.

Ці дані засвідчують, що властивості нервової системи впливають на діяльність не прямо, а опосередковано — через *індивідуальний стиль діяльності* — характерну для конкретного індивіда сукупність способів, що забезпечують успішність виконання якоїсь дії [25; див. 47]. Наприклад, продуктивність праці ткаць-багатоверстатниць безпосередньо не залежить від таких властивостей, як *рухливість* чи *інертність*. Проте «рухливі» ткачі прагнули якомога швидше впоратись із виконавчою частиною діяль- ності, що вдавалося за рахунок властивої їм *пластичності*. «Інертні» ж робили все, щоб позбавитись нерівномірності в роботі, а тому більше уваги приділяли підготовчим діям (заздалегідь перевіряли роботу верстатів, чергували там, де міг статись обрив нитки), які компенсували б прита- манну їм *ригідність*.

Тобто індивідуальний стиль діяльності залежить не лише від властивос- тей нервової системи, а й від властивостей темпераменту. Ймовірно, що їх носій, оволодіваючи професійною діяльністю, мимовільно вибирає відповідні їм способи виконання дій.

Стиль діяльності виступив на перший план і при порівнянні резуль- татів роботи водіїв автобусів — представників сильної і слабкої нервової системи [18]. Не мали аварій і серйозних порушень не «сильні», як слід було б сподіватися, а «слабкі» водії. Останні більше уваги приділяли плану- ванню й організації своєї роботи: завжди завчасно «програвали» маршрут, особливо на складних ділянках траси, частіше, ніж «сильні», проводили профілактичний огляд автомобілів, уникали поїздок уночі.

Загалом же індивідуальний стиль діяльності тяжіє до так званого се- реднього типу [41; 42]. Його існування було встановлено під час повторних вимірювань *властивостей нервової системи (лабільності, рухливості, динамічності)* в одних і тих самих досліджуваних. Виявилось, що серед груп з високими, середніми і низькими результатами у першому дослідженні в подальшому найстабільнішою виявилася середня група, тоді як показники полярних груп змінювалися щодо вихідного рівня в бік показників «се- редніх». Водночас саме від вихідного рівня залежала динаміка (напрямок, величина і швидкість) різних психічних явищ (від простих *реакцій* до структури *спілкування*). Тому стиль діяльності довелося змінювати саме представникам полярних груп.

У всіх згаданих випадках *індивідуальний стиль* діяльності має нібито компенсаторне значення: зрівноважує властивість індивіда з вимогами його професії. Насправді, коли такі вимоги стають досить високими (перед- бачають швидкість реагування або велику витривалість, до того ж протя- гом чималого часу), індивідуальний стиль може не виробитись.

Наприклад, для оволодіння навичками жонглювання потрібна така влас- тивість нервової системи, як *рухливість*, тому жонглерами не можуть стати носії *інертної нервової системи* [1]. Ще більше значення має

лабільність: лабільні особи навчаються жонглювати удвічі-втричі швидше за рухливих. Наприкінці першого курсу «інертні» учні циркового училища жонглювали лише трьома-чотирма предметами, тоді як «лабільні» — п'ятьма-сімома. В іншому експерименті «лабільні» й «рухливі» мали реагувати на сигнали, що надходили з інтервалом в 600 мс. Протягом 2,5 хв відмінність між ними була відносно невелика, але далі картина помітно змінювалася: перші робили вдвічі менше помилок, ніж другі [10]¹.

Отже, є коло професій, якими неможливо успішно оволодіти лише за рахунок індивідуального стилю діяльності. Очевидно, що такі *властивості темпераменту*, як висока *тривожність*, *ригідність*, *емоційність*, низький *температурний реакцій*, не сприятимуть успішності екстремальної (лат. *extremum* — крайній) діяльності, якою є праця диспетчера аеропорту, залізниці чи великих енергосистем, льотчика-випробувача, космонавта, гірничого рятувальника тощо. Це стосується також спортсменів міжнародного класу, які під час змагань зазнають надзвичайного напруження фізичних і психічних сил [13]. Тут потрібна *професійна придатність* — сукупність певних властивостей темпераменту індивіда, які зумовлюють успішність складної професійної діяльності [9; 21]. Тут доцільно застосовувати *професійний відбір* — спеціальну процедуру визначення професійної придатності, яка здійснюється на підставі *психологічної діагностики* властивостей темпераменту.

Таким чином, ідеться не про абсолютну, а про відносну рівноцінність *властивостей темпераменту* стосовно відповідних для цього умов діяльності. Невідповідними тут будуть високі вимоги до них, що їх висувають екстремальні діяльності та певні життєві ситуації.

Щодо *навчальної діяльності*, то вона не належить до числа екстремальних, а тому несе на собі опосередкований вплив властивостей нервової системи і темпераменту [23; 26; 27; 30; 31; 55].

Учні з *рухливою нервовою системою* характеризуються швидким засвоєнням навчального матеріалу, високою швидкістю *запам'ятовування*, розуміння і розв'язування *задач*, проте вони часто припускаються помилок, до того ж недбало виконують навчальні завдання. Навпаки, учні з *інертною нервовою системою* повільніше засвоюють матеріал, їм потрібно більше часу для його *відтворення*, проте в процесі розв'язування задач, до яких задалегідь готуються, вони припускаються менше помилок. Відповідно розрізняється *індивідуальний стиль їхньої навчальної діяльності*: в «рухливих» більш розвинена виконавча частина, а в «інертних» — орієнтувальна.

Серед *властивостей темпераменту*, що істотно позначаються на успішності навчальної діяльності, особливу роль відіграє *реактивність* [55], але вона також супроводжується своєрідним індивідуальним стилем діяль-

¹На думку М. К. Акимової, «довільна регуляція, яка впродовж короткого часу згладжує несприятливий вплив інертності, в подальшому відходить на другий план, оскільки не в силах протягом тривалого часу протистояти спільному впливові характеристик ситуації і досліджуваного» (цит. за: [10, 32]).

ності. Високореактивні школярі більше уваги приділяють допоміжним навчальним діям (підготовці до виконання завдань, виготовленню чорнового варіанта, його перевірки тощо), ніж головним. Це пояснюється тим, що додаткові дії, забезпечуючи успішність виконання головних, дають змогу високореактивному школяреві запобігти можливим труднощам, які успішніше долають його низькореактивні товариші. Хоча через низьку витривалість високореактивні більше стомлюються в ситуаціях, що потребують неабияких зусиль, вони так організують орієнтувальні дії, щоб раціонально використати свої можливості. Низькореактивні такої тенденції не виявляють, а тому й за звичних умов не мають помітних переваг у навчальній діяльності. В екстремальних умовах (ліміт часу чи висока відповідальність за можливі помилки) низькореактивні учні зазвичай випереджають високореактивних.

Вивчення добре встигаючих учнів також показало, що ними можуть бути особи з різним поєднанням *властивостей темпераменту* [27]. Ось опис двох десятикласників — Павла й Арсенія: «Кожна перешкода на тривалий час привертає увагу Павла: він може багаторазово переписувати роботу, прагнучи, щоб у ній не було похибок. Шкільний день втомлює хлопця, домашні завдання він виконує довго, йому постійно бракує часу. Він старанно планує свою роботу: перераховує, що потрібно зробити наступного дня й надалі. Зовсім інший його однокласник Арсеній. Домашні завдання для нього — не головне заняття після школи. Він багато читає, стежить за книжковими новинками. Легко, не складаючи жодних графіків, займається кількома справами. У нього завжди багато ідей, проте далеко не кожену він втілює в життя: або забуває про раніше прийняте рішення, або захоплюється чимось новим».

Незважаючи на виразні відмінності *темпераменту* (перший *реактивний, сенситивний, ригідний*, з невисоким *темпом реакцій*; другий *активний, емоційно стійкий*, з високим *темпом реакцій*), обидва хлопці закінчили школу з золотою медаллю. Очевидно, що високих результатів у навчанні вони досягли за рахунок *індивідуального стилю навчальної діяльності*, який підсилює одні й послаблює інші властивості темпераменту.

* * *

Темперамент — динамічний аспект *психіки*, і він мало підвладний людині. Швидше мимовільно, ніж довільно, вона виробляє *індивідуальний стиль діяльності* і цим здійснює внесок у формування свого *способу життя*. *Психіка* виконує тут свою *інструментальну функцію*.

Не менш очевидну інструментальну функцію виконують також *здібності* (тема 19).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Історія проблеми темпераменту.

[30, 39, 78—82; 36, 180—183, 236—238; 47, 21—23, 219—261; 51, 26—43; 52; 55, 19—24, 49—66, 84—85; 60, 269—280]

2. Природа темпераменту.
[24; 30, 137—139, 154, 257—267; 36, 180—183, 230—231; 47, 155—157, 167—168, 210—261; 50, 212—220; 51, 52—53, 250—259; 53]
3. Темперамент і властивості нервової системи.
[10; 17; 33; 34, 33—48; 36, 11—128, 137—143, 241—245; 42]
4. Проблема типу темпераменту.
[5; 7; 20; 47, 219—261; 53]
5. Проблема спадковості темпераменту.
[10, 23—27; 11, 189—194; 47, 101—121; 49, 236—291]
6. Темперамент, нервова система, ефективність діяльності.
[1; 6; 9; 10, 27—35; 13; 18; 21, 124—141; 25, 222—227; 30, 224—253; 41, 3—7; 45, 164—170; 47, 29—30, 35—37, 43—45, 74—77; 52; 57, 57—60, 71—73, 165—167, 186—189]
7. Темперамент та індивідуальний стиль навчальної діяльності
[27, 134—154; 30, 224—253; 55, 147—148]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Акимова М. К.* Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // *Вопр. психологии.* — 1980. — № 3. — С. 101—108.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
3. *Балл Г. А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и содержание // *Психол. журн.* — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 7—19.
4. *Белоус В. В.* Возрастные и половые различия приспособительной значимости некоторых свойств темперамента // *Вопр. психологии.* — 1978. — № 2. — С. 60—69.
5. *Белоус В. В.* Проблема типа темперамента в современной дифференциальной психологии // *Психол. журн.* — 1981. — Т. 2, № 1. — С. 45—55.
6. *Белоус В. В.* Пути гармонизации темперамента и деятельности // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 5 — С. 65—71.
7. *Белоус В. В.* Темперамент как инвариант. — Пятигорск, 1997. — 208 с.
8. *Белоус В. В., Шебетенко И. А.* Человек как интегральная индивидуальность. — Пятигорск, 1996. — 204 с.
9. *Борисова Е. М., Логинова Г. П.* Индивидуальность и профессия. — М.: Знание, 1991. — 78 с.
10. *Борисова М. Н., Гуревич К. М., Ольшанникова А. Е., Равич-Щербо И. В.* Некоторые проблемы психофизиологии индивидуальных различий // *Вопр. психологии.* — 1976. — № 5. — С. 21—36.
11. *Будаева К. Б.* Генетические основы психофизиологии человека — М.: Наука, 1991. — 207 с.
12. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.
13. *Вяткин Б. А.* Роль темперамента в спортивной деятельности. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 134 с.
14. *Гильбух Ю. З.* Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка — К.: ВПОЛ, 1992. — 212 с.
15. *Голубева Э. А.* Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). — М.: Педагогика, 1980. — С. 5—20, 120—129.
16. *Голубева Э. А.* Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий // *Вопр. психологии.* — 1983. — № 3. — С. 17—28.
17. *Голубева Э. А., Рождественская В. И.* О психологических проявлениях свойств нервной системы // *Вопр. психологии.* — 1976. — № 5. — С. 37—44.
18. *Гордеева А. К., Клягин В. С.* О некоторых проявлениях силы нервной системы в деятельности водителей автобуса // *Вопр. психологии.* — 1977. — № 1. — С. 137—142.
19. *Грэй Д. А.* Сила нервной системы, интроверсия—экстраверсия, условные рефлексы и реакция активации // *Вопр. психологии.* — 1968. — № 3. — С. 77—89.
20. *Губко О. Т.* Темпераменти дітей — К.: Г-во «Знання» УРСР, 1966 — 37 с.
21. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы — М.: Наука, 1970. — 272 с.

22. Егорова М. С., Марютина Т. М. Развитие как предмет психогенетики // *Вопр. психологии.* — 1992. — № 5—6. — С. 5—15.
23. Ильина А. И. Общительность и темперамент у школьников. — Пермь: Перм. кн. изд-во, 1961. — 110 с.
24. Ковалев А. Г. Психология личности. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1970. — С. 187—205.
25. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. — 278 с.
26. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. тр. — Москва; Воронеж, 1997. — 448 с.
27. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 214 с.
28. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. — 2-е изд. — К.: Вища шк., 1989. — 375 с.
29. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1983. — С. 78—202.
30. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М.: Просвещение, 1964. — 302 с.
31. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — 2-е изд. — Пермь: Перм. кн. изд-во, 1973. — 302 с.
32. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 448 с.
33. Механизмы деятельности мозга человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — Ч. 1. Нейрофизиология человека. — С. 455—490.
34. Небылицын В. Д. Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1990. — 408 с.
35. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. — М.: Просвещение, 1966. — 384 с.
36. Небылицын В. Д. Психологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976. — 335 с.
37. Нейропсихология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 282 с.
38. Ольшевникова Е. А., Семенов В. В., Смирнов Л. М. Оценка методик, диагностирующих эмоциональность // *Вопр. психологии.* — 1976. — №5. — С. 103—113.
39. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 7-е изд. — М.: Медгиз, 1951. — 505 с.
40. Павлов И. П. Мозг и психика: Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 320 с.
41. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. — 235 с.
42. Пейсахов Н. М. Некоторые специфические черты среднего типа в континууме силы—слабости // *Вопр. психологии.* — 1974. — № 4. — С. 30—40.
43. Проблемы генетической психофизиологии человека / Под ред. Б. Ф. Ломова, И. В. Равич-Щербо. — М.: Наука, 1978. — С. 22—47.
44. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М.: Педагогика, 1981. — С. 146—166.
45. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Отв. ред. А. А. Смирнов. — М.: Педагогика, 1977. — С. 89—182.
46. Психология индивидуальности в трудах В. С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании / Под ред. В. В. Белоуса. — Пятигорск: Пятигорск. пед. ин-т, 1988. — 186 с.
47. Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 21—58, 74—77, 84—121, 148—171, 199—261.
48. Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности / Под ред. В. М. Русалова, Э. А. Голубевой. — М.: Наука, 1980. — 206 с.
49. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — С. 236—291.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 211—220.

51. *Русалов В. М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
52. *Русалов В. М.* О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психол. журн. — 1982. — Т. 3, № 6. — С. 50—69.
53. *Русалов В. М.* О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопр. психологии. — 1985. — № 1. — С. 19—32.
54. *Симонов П. В., Ершов П. М.* Темперамент. Характер. Личность. — М.: Наука, 1984. — 161 с.
55. *Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1982. — 230 с.
56. *Темперамент* (системное исследование) / Под ред. В. С. Мерлина. — Пермь: Перм. кн. изд-во, 1976. — С. 120—138.
57. *Теплов Б. М.* Избр. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 2 — С. 5—189.
58. *Трошихін В. О., Віленський Ю. Г.* Темперамент... Що це? — К.: Наук. думка, 1966. — 93 с.
59. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 10 т. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — Т. 9 — С. 434—464.
60. *Хрестоматия по психологии.* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 269—280, 286—292.
61. *Экспериментальная психология:* Пер. с фр. / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1975. — Вып. 5. — С. 23—28, 228—248.

Тема 19. ЗДІБНОСТІ

Здібності — характеристика індивіда з боку психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності.

Отже, про здібності можна говорити як про психічні явища, які визначають результативний бік діяльності. *Спостережливість* чи *комунікативність*, *активність* чи *сенситивність*, *відповідальність* чи *рішучість* вважають здібностями (а не *сприйманням*, *спілкуванням*, *темпераментом*, *характером*), якщо вони є чинниками діяльності індивіда.

Відтак, це особливий, а не «окремий» вимір *психіки*, критерієм якого є ступінь успішності діяльності.

Здібності не зводяться до *знань*, *умінь*, *навичок* індивіда, хоча й виявляються саме через них. *Здібності* — це ті психічні явища, які є підґрунтям для набуття знань, умінь та навичок.

Здібності характеризують притаманний індивідові *спосіб життя*. Людина живе також відповідно до своїх здібностей. До того ж на *рівні особистості* вона отримує можливість *ставитись* до здібностей як до засобу свого життя. Ця обставина підкреслює «інструментальне» значення здібностей.

У *психології* здібності здавна є предметом конкуруючих гіпотез. Їх можна розрізнити залежно від того, як їхні автори тлумачать *проблему біологічного і соціального*.

19.1. ПРИРОДА ЗДІБНОСТЕЙ

Як і будь-яке інше психічне явище, здібності мають свій *історіогенез*. Можна припустити, що його започатковує елементарний *розподіл праці*, який «закріплює» людей за певним видом діяльності і нібито передбачає наявність у них певних властивостей. Принаймні, кмітливості, наполегливості, швидкості формування рухових *навичок* потребувало вже виготовлення первісного знаряддя. Мисливець-загонич також мав бути спритніший і витриваліший за мисливця, що очікував на здобич, а той, у свою чергу, стриманішим, рішучішим та влучнішим за нього.

З появою нових видів діяльності виникає потреба у відповідній спеціалізації здібностей. Особливу роль при цьому відіграло поступове відділення розумової праці від фізичної. Відкрився простір для розвитку *інтелектуальних* (від лат. *intellectus* — розсудок, розуміння) *здібностей* (*пізна-*

вальних здібностей, інтелекту), які забезпечують успішність теоретичного освоєння дійсності [12]. До того ж згодом з'являється суспільна потреба в здібностях, яких людина раніше не мала [5]. Наприклад, для формування здібностей до професії космонавта спершу проводять професійний відбір кандидатів, а потім, шляхом тривалих *вправ*, виробляють у них необхідні властивості.

Отже, історіогенез здібностей є свідченням їх розвитку в напрямку спеціалізації¹. Неабияку роль у цьому відіграють *соціальні умови розвитку* здібностей.

Про це ж свідчать також результати досліджень *інтелектуальних здібностей* у представників ізольованих культур: рівень їх розвитку значно нижчий, ніж у громадян розвинутих країн світу (*Брунер* [8]; *Коул*, *Скрібнер* [33]; *Лурія* [47]; *Тулвісте*, див.: [87]). Проте слід узяти до уваги, що в обох випадках він був достатнім для *діяльностей*, які обслуговували ці здібності. Тому йдеться не стільки про «відставання» представників ізольованих від цивілізації культур за рівнем розвитку здібностей, скільки про своєрідність такого розвитку за певних соціальних умов².

Інкони помітні зрушення в здібностях відбуваються протягом незначного проміжку історичного часу. Коли в Німеччині у 1968 і 1978 рр. визначали рівень розвитку *інтелектуальних здібностей* (показником слугувало *наочно-образне мислення*) школярів, то з'ясувалося, що шестикласники 1978 р. мали кращі результати, ніж школярі восьмого класу 1968 р. [50]. Відповідно семикласники мали більші здобутки, ніж 10 років тому дев'ятикласники, а восьмикласники — більші, ніж тодішні випускники. Вже в шостому класі 29% учнів могли розв'язувати задачі, які в 1968 р. були під силу лише 3% учнів цього ж класу. В середньому ж інтелект за 10 років зріс на 10—15%. Істотно, що саме в цей час сталися позитивні зміни в суспільно-економічному розвитку країни.

¹Справді, відомі люди минулого мали різнобічні здобутки. *Леонардо да Вінчі* (1452—1519) був не лише великим живописцем, а й видатним математиком, механіком, інженером; *Н. Макиавеллі* (1469—1527) був державним діячем, істориком, поетом, письменником; *А. Дюрер* (1471—1528) досяг великих успіхів у гравюрі, живопису, скульптурі, архітектурі, теорії мистецтва, фортифікації. Різнобічні здібності мали *Г. В. Лейбніц* (1646—1716), *М. В. Ломоносов* (1711—1765), *Й. В. Гете* (1749—1832) — представники пізньої історичної епохи.

Проте що далі рухається колесо історії, то менше можна знайти людей, які нагадують генії минулого. Навіть найвидатніші наші сучасники, як правило, люди досить вузької спеціалізації. Це явище, можливо, відбиває закономірності людського пізнання, яке, як і *мислення* індивіда, також підпорядковується принципу *конкретизації* — переходу від більш до менш загальних, а далі до часткових проблем, розв'язання яких потребує і спеціалізації здібностей, і значних витрат зусиль та часу. До того ж таку спеціалізацію заохочує суспільство, яке відповідним чином організовує підготовку людей до потрібних йому професій.

²Цікавий випадок стався з французьким етнографом *А. Велларом*. У 1938 р. у джунглях Парагваю він вивчав примітивне за способом життя, культурним рівнем та мовленням плем'я гуайаків. Там він знайшов покинуту дворічну дівчинку і відправив її в Париж на виховання до своєї матері. Через 20 років Марі-Івона (так її назвали) закінчила університет, здобула фах етнографа, володіла французькою, іспанською та португальською мовами.

Таким чином, *історіогенез здібностей* відбувається у напрямку їх спеціалізації і перебуває під впливом *соціального*. Тому їх *онтогенез* можна уявити як *освоєння* дитиною суспільно-історичного досвіду, втіленого в предметах людської діяльності [44; див.: 66]. Вступаючи в життя, дитина здійснює *діяльність*, подібну до тієї, шляхом якої їх було виготовлено. При цьому разом зі способами їх використання вона немовбито привласнює здібності тих людей, які ці предмети створили.

Це *гіпотеза про прижиттєве формування здібностей*, і для неї *соціальне* є певним способом організації діяльності. Вона перевірялася під час експериментального *навчання* тонально глухих — людей, нездатних розрізняти звуки за висотою (частотою). Відсутність такої здібності є перешкодою для повноцінного *сприймання* музики, проте не заважає *сприймати мовлення*¹. Методика навчання полягала в голосному проспівуванні заданих звуків певної висоти, а потім — в їх інтонуванні «про себе». Причому спочатку проспівування йшло паралельно звуку-еталону, а потім — після його припинення, тобто у першому випадку діяльність досліджуваних мала виконавчий характер, а в другому — активно-пошуковий, орієнтувальний. Унаслідок експерименту досліджувані позбавилися тональної глухоти і виявили здібності до звуковисотного розрізнення.

Отже, вступаючи в активні стосунки з предметним світом, індивід нібито *уподібнює* його властивостям своєї *індивідуальності*. Цей процес ґрунтується на певних *фізіологічних механізмах* (того самого артикуляційного апарату), які, судячи з отриманих даних, формуються під час діяльності.

За іншою гіпотезою, онтогенез здібностей базується на власне психологічних закономірностях, але значною мірою залежить від *біологічного*: «Людина не може відриватися від природи і цілковито протиставляти себе їй» [71, 304]. Як природна істота вона має свій *генотип* — сукупність успадкованих структур *організму*. Разом з попередніми досягненнями людини (*знаннями, вміннями, навичками*) він утворює *внутрішні умови діяльності*, крізь які переломлюються будь-які зовнішні впливи. Розвиток здібностей у цьому зв'язку відбувається буцімто за спіраллю: наявний рівень створює передумови для переходу на більш високий і т. д. Власне психологічним механізмом розвитку здібностей є процеси *узагальнення*, які беруть участь у діяльності (і також мають біологічні передумови). Якість узагальнення істотно впливає на відмінності в здібностях. Наприклад, якщо узагальнення кількісних і порядкових явищ даються дитині легше, ніж узагальнення фонетичних і граматичних структур, то слід очікувати, що *математичні здібності* розвиватимуться у неї інтенсивніше, ніж *лінгвістичні*.

Обидві гіпотези об'єднує розуміння єдності *здібностей і діяльності*, за яким розвиток здібностей відбувається у зв'язку із розширенням кола діяльності індивіда, вдосконаленням їх операційного складу. Проте вони

¹Вона не потребує аналізу звуковисотних відношень; винятком є в'єтнамська мова, носії якої мають звуковисотний слух.

демонструють і відмінне розуміння проблеми *соціального і біологічного* — співвідношення різних чинників розвитку здібностей: якщо перша акцентує увагу на соціальному, то друга підкреслює значення біологічного.

Здібності, напевно, є тим випадком *психічного розвитку*, коли *історіогенез* приховує особливості онтогенезу. Тим часом саме дослідження *онтогенезу* здібностей змушує апелювати до їх *задатків* — генетично зумовлених анатоמו-фізіологічних властивостей різних систем *організму* [20; 32; 38; 50; 72; 74; 75; 81; 91; 92].

Серед значної кількості здебільшого гіпотетичних ознак задатків найобґрунтованішими є *активність і саморегуляція* [21; 22; 23; 38; 41; 43]. Перша діагностується за переважанням процесів збудження над гальмуванням у показниках *електроенцефалограми* (її аналогом є *активованість* як *властивість нервової системи*), друга — за переважанням процесів гальмування (протилежна властивість — *інактивованість*).

Зокрема, було встановлено, що активні *підлітки швидко сприймають* навчальний матеріал, різнопланово *запам'ятовують* його зміст, успішно оперують ним в умовах дефіциту часу, з великою продуктивністю *відтворюють його*. В свою чергу, «саморегулятивних» характеризує вибірковість *запам'ятовування*, зосередженість на істотних ознаках навчального матеріалу, його смислове перекодування.

Зміст задатків змінюється з віком і, напевно, в зв'язку з *дозріванням мозку*. Так, у *молодшому шкільному віці* позитивний вплив на *інтелектуальні здібності* визначає переважання *правої* (недомінантної) *півкулі, слабкої і лабільної нервової системи*. Такі діти мають *наочно-образне мислення*, емоційно насичене *сприймання*, *мимовільну і образну пам'ять*. У *підлітковому віці* провідною стає *активованість нервової системи*: саме вона визначає успішність у *навчанні*. Тут уже інша *функціональна асиметрія*: під час роботи із складним навчальним матеріалом починає різко домінувати *ліва півкуля*.

Масові обстеження, проведені в школах, дали підставу для висновку про «більшу природну складову в здібностях, меншу в схильностях і ще меншу в спрямованості» [23, 138].

Проте задатки цілковито не визначають розвитку здібностей. Їх роль очевидніша в простих здібностях, наприклад, здібності швидко виробляти *рухові навички* [3]. Щодо специфічно людських здібностей (*лінгвістичних, музичних, математичних, педагогічних* тощо), то тут простежується фундаментальна закономірність: здібності з'являються і розвиваються лише в процесі відповідної *діяльності*. Ні музикантом, ні математиком не зможе стати людина, яка не докладає для цього копітких зусиль. Причому розвиток здібностей підпорядковується явищу *компенсації* [27; 32; 59; 81]. За *Б. М. Тепловим*, «відносна слабкість будь-якої однієї здібності зовсім не позбавляє можливості успішного виконання діяльності, найщільніше пов'язаної з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у цієї людини» [81, 21].

Та все ж межі існують. Вивчаючи *математичні здібності*, В. А. Крутецький дійшов висновку, що «мозок деяких людей своєрідно орієнтований (настроєний) на виокремлення з навколишнього світу подразників типу просторових і числових відношень та символів і на оптимальну роботу саме з такими подразниками». Тому «звичайним математиком можна стати, видатним, талановитим математиком треба народитися» [88, 298].

Ідеться про *здатки здібностей*, які, судячи з усього, успадковуються. Про це свідчать генетичні дослідження, проведені в ізольованих культурах [10], на це ж вказує зменшення *коефіцієнту інтелекту (IQ)* від дитини до дитини в багатодітних сім'ях [50]. Так, за наявності в родині семи дітей відмінність між першою й останньою досягає 8 балів: якщо перша набирає 44 бали, друга 41, третя — 40, то ті, що народилися пізніше, — тільки 36. Порівняльні дослідження інтелектуальних здібностей монозиготних близнюків також дають підставу твердити, що загальний показник їх успадкованості коливається від 40 до 60% (Єгорова, див.: [70]; Равич-Щербо, див.: [66]). Загалом майже 70% даних, отриманих під час *тестування* інтелекту, можна пояснити дією генетичних чинників [1].

Успадкованість задатків виразно демонструє експеримент на пацюках. Спершу за результатами проходження лабіринту відбирали «розумних» і «дурних» тварин, а потім всередині кожної групи проводили схрещування (Анастасі, див.: [66]). Цю процедуру повторювали також з наступними поколіннями. Виявилось, що вже у шостому поколінні «розумні» пацюки набагато переважали «дурних» за ефективністю проходження лабіринту. Але все ж таки «спадковість припускає дуже широкі межі розвитку» [66, 9].

Отже, *проблема біологічного і соціального* не має однозначного розв'язку. Зрозуміло лише, що при аналізі здібностей протиставлення біологічного і соціального є непродуктивним, бо змушує дослідників діяти в межах *теорії двох чинників* і заважає пошукові теоретичної схеми, що їх об'єднує.

Підставою для побудови такої схеми може бути *системно-діяльнісний аналіз психіки* (табл. 30).

З його позицій *здатки* є одним з рівнів існування здібностей, а саме — *органічним*, тобто тим, що стосується *рівня організму*. Тоді власне здібності функціонують на базовому рівні — рівні *індивіда*. Але є ще й *рівень особистості*, на якому індивід певним чином ставиться до своїх здібностей і у той чи той спосіб використовує їх для досягнення своїх

Таблиця 30. Здібності в світлі системно-діяльнісного аналізу психіки

Рівень	Складові	Розвиток
Органічний	Здатки	Дозрівання
Індивідний	Здібності	Освоєння
Особистісний	Талант	Творчість

цілей. Найповніше здібності виявляються в *творчості* особистості, а найвищим рівнем їх розвитку є *талант* (від гр. *τάλαντον* — терези) — здібності, які виявляються в суспільно визнаних здобутках.

На користь такого розуміння здібностей свідчить «новий погляд» Г. Айзенка [1], гіпотеза про

Мал. 43. Будова інтелекту (за Г. Айзенком).

комплексно-ієрархічну структуру здібностей В. Е. Чудновського [89], «комплексний підхід» Е. О. Голубевої (22; 23) та численні дані про залежність здібностей від мотивації і особистості (Артем'єва [5]; Ковальов, М'ясищев [30]; Костюк [32]; Лейтес [41]; Рубінштейн [72]).

За Г. Айзенком, наприклад, інтелект існує у вигляді біологічного, психометричного і соціального інтелектів (мал. 43).

Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрофізіологічною, біохімічною і гормональною основою *індивідуальних відмінностей* і передусім пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку. «В природі цих структур явно важливу роль відіграє генетичний чинник» [1, 112]. Про це красномовно свідчить мал. 44, на якому зображено криві штучно викликаної активності (потенціалів) кори головного мозку шести дітей з високим і шести з низьким інтелектом¹. Щодо психометричного інтелекту, то він підлягає тестуванню і на 30 % залежить від чинників середовища. Соціальний інтелект слугує цілям соціальної адаптації.

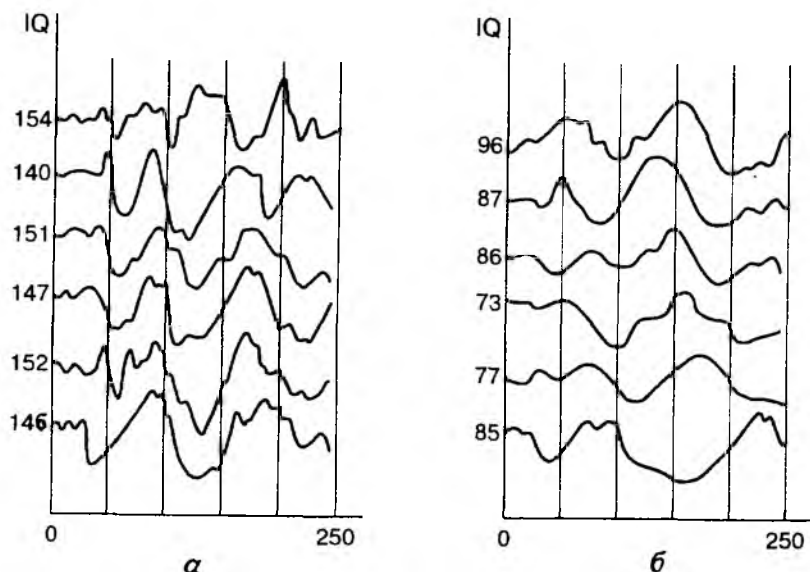
Г. Айзенк зосереджує увагу на біологічному інтелекті і фактично не розглядає соціальний. Тим часом останній — не лише адаптація, а й творчість. Це особистісний рівень здібностей, на якому стає очевидною інструментальна функція психіки. Адже добре відомо, що від здібностей самих по собі безпосередньо не залежать життєві успіхи. Досвідчені вчителі знають: далеко не всі здібні учні можуть похвалитися великими життєвими досягненнями². Напевно, тут дається взнаки і різне ставлення до себе, до своїх можливостей.

Це власне психологічний вимір здібностей — вимір у межах відношення «здібності — життя». Здається, саме його ілюструє славнозвісний принцип Пітера: «В ієрархії кожен індивід має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності» [58, 49]. Просуваючись по службі, людина настільки «випереджає» свої здібності, що це загрожує існуванню організації, членом якої вона є. Отже, здібності — це те, що «випереджається», те, до чого певним чином ставляться. Про це ж свідчить характеристика людини як «здібної, але не старанної». Г. С. Костюк наголошує на залежності здібностей від мотивації: «Спроможність особистості успішно виконува-



¹ Розподіл IQ див. у табл. 17.

² Є чимало й протилежних прикладів, коли учні, що не мали великих здібностей, демонстрували чудову соціальну адаптацію. В. П. Ільїн називає це явище «соціальним планом» компенсації [27, 98].



Мал. 44. Викликані потенціали у дітей з високим (а) і низьким (б) інтелектом (за Г. Айзенком)

ти всяку діяльність не існує поза зв'язком із тим, що спонукає її до цього» [32, 311—312].

Є також експериментальні дані, які дають підставу розрізняти не лише *органічний (задатки, біологічний інтелект)* та *індивідний (власне здібності, психометричний інтелект)*, а й *особистісний рівень (соціальний інтелект) здібностей*. Встановлено, що хоча між *інтелектуальними здібностями* і *навчальною діяльністю* й існує прямий позитивний зв'язок, «саморегулятивні» школярі все ж характеризуються продуктивністю *пізнавальної діяльності*, а «активні» — *навчальної* [23, 135]. Інакше кажучи, можна мати гарні природні дані для побудови *теоретичного образу світу* і поступатися в успішності навчальної діяльності тим, хто (за рівних інших умов) має кращі показники *активованості нервової системи*. У життєвому плані *активність* має перевагу над *саморегуляцією* напевно й тому, що це можливість продуктивнішого використання індивідом власних здібностей.

Отже, *здібності* — властивості *індивідуальності*, що мають складну багаторівневу природу. На *органічному рівні* вони виступають як біологічні, генетично зумовлені *задатки здібностей*; на *індивідному* — власне здібності, які розвиваються в процесі відповідних діяльностей і залежать від *соціального*; на *особистісному* — це *ставлення* індивіда до здібностей як до засобу реалізації певного *способу життя*. Останній — власне психологічний вимір здібностей, пов'язаний з вибором і здійсненням індивідом свого *життєвого шляху*.

19.2. СТРУКТУРА ЗДІБНОСТЕЙ

Для вивчення здібностей застосовується якісний і кількісний аналіз. За допомогою *якісного аналізу* з'ясовують властивості *індивідуальності*, необхідні для успішного виконання конкретної *діяльності*. Він дає змогу встановити, що, наприклад, одна людина має *математичні*, інша — *педагогічні* чи *музичні здібності*, що провідними в них є ті чи ті компоненти, що одні й ті самі здібності в різних людей відмінні. Головне питання, яке розв'язує якісний аналіз, полягає не в тому, щоб визначити, наскільки людина придатна до якоїсь діяльності, а в тому, щоб встановити, які саме здібності їй притаманні.

Кількісний аналіз дає відповідь на запитання: якою мірою здібності розвинені у тієї чи іншої людини і яка їх будова. Кількісно схарактеризувати здібності — означає *методами психологічного дослідження* встановити *психологічний діагноз* рівня їх розвитку. З цією метою проводять їх *тестування* (Анастасі [2]; Бурлачук, Морозов [11]; Гайда, див.: [60]; Гільбух [17], див.: [26]; Гуревич, Клягін, див.: [63]; Собчик [77]; Аванесов, Столін, див.: [55]). Найчастіше тестуванню підлягають *інтелектуальні здібності*. Для цього розроблено *тести інтелекту* (Айзенк [2]; Акімова, див.: [63]; Борисова, див.: [55]; Филімоненко, Тимофєєв [84; 85]), більшість із яких мають комп'ютерні варіанти. На відміну від інших *тестів* (*особистості*, *проективних*), вони враховують вік досліджуваного — фактичний і реальний (той, для якого призначено *тестові завдання*), що дає можливість оцінити рівень інтелектуального розвитку конкретної людини відносно досягнень людей її віку (див. табл. 17). У цьому випадку *коефіцієнтом інтелекту* буде відсоток відношення реального віку до фактичного. Його значення розподіляється в діапазоні від 30 до 170% і характеризується приблизним співвідношенням 1 : 6 [17].

Тестування (із застосуванням до аналізу отриманих результатів методів математичної статистики) засвідчує наявність сильного спільного *чинника g* (від англ. general — загальний), що зумовлює взаємозв'язок показників інтелекту (*Спірмен*, цит. за: [1]). В інтерпретації Н. С. Лейтеса — це *активність*, що разом із *саморегуляцією* є *внутрішньою умовою діяльності* — *задатками здібностей* [43, 252].

Однак хоча тестування й дає змогу судити про наявність рівнів здібностей, визначати рівень їх розвитку і на цій підставі диференціювати людей, його результати не є абсолютними. Вони будуть відносними щодо *культури* тієї спільноти, яка представлена змістом *тестових завдань* (Анастасі, див.: [66]; Брунер [8]; Гуревич, Лубовський, див.: [4, кн.1]; Коул, Скрібнер [33]; Лолер [45]; Мелхорн, Мелхорн [50]; Рубінштейн [72]). Тому досліджувані, які з дитинства залучаються до домінуючої культури суспільства, отримують переважно вищі *тестові оцінки*, ніж представники етнічних груп, що прагнуть зберегти свою самотність.

Іншими словами, за допомогою *тесту* не можна чітко розмежувати власне здібності і ті умови, від яких залежить їх розвиток. Проте це не

заперечує можливість широкого застосування тестів з практичною метою: для діагностування досягнутого рівня розвитку та його відповідності успіхам у реальній діяльності.

Різнопланове вивчення здібностей передбачає поєднання *кількісного аналізу з якісним*. Їх застосування вказує на необхідність виокремлення двох різнорідних груп здібностей — загальних і спеціальних.

Загальні здібності — властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до *освоєння культури, навчання, різних видів діяльності*. Саме загальні здібності демонструє школяр у процесі вивчення таких далеких один від одного предметів, як мова, математика, історія. В цьому разі говорять про «здібність до навчання», складниками якої можуть бути *увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява*.

Про багаторівневу природу загальних здібностей свідчить *кількісний аналіз*. Зокрема, на її органічний рівень вказує *чинник g* та існування таких *задатків здібностей*, як активність і саморегуляція [22]. *Активність*, наприклад, зумовлює різноманітність дій, успішність виконання завдань, що потребують швидкого темпу, напруженості. *Саморегуляція* виявляється в методичності, організованості в діях, систематичності. При цьому і «активних», і «саморегулятивних» характеризує параметр «довільність — мимовільність». Але загалом «в одній діяльності успішнішими можуть бути люди, які володіють опосередкованим типом активності і безпосереднім рівнем саморегуляції, вміють довільно керувати процесом діяльності, навіть коли вона є монотонною; в другій — успішніші люди, які володіють безпосереднім типом активності і опосередкованою саморегуляцією, вміють працювати на рівні переважно неусвідомлюваних реакцій, в екстремальних умовах» [22, 24].

Особистісний рівень загальних здібностей засвідчує *якісний аналіз*, предметом якого є *життя*. Наприклад, загальною здібністю *М. В. Гоголя* була здатність відтворювати світ у формі *образу* (див. «Замість післямови»). Головною ознакою загальних здібностей є життєві успіхи індивіда — те, наскільки повно і різнобічно він виявляє свою *індивідуальність* у стосунках зі *світом*, і наскільки успішними є такі стосунки. Цей вимір здібностей отримують у межах *сходження* індивіда до *особистості* — шляху, де вони стають засобом, що визначає *спосіб його життя*.

І в онтогенезі, і в історіогенезі *загальних здібностей* має місце явище спеціалізації: коло успішно здійснюваних діяльностей, як правило, звужується. Вони стають основою розвитку *спеціальних здібностей*, але також зазнають впливу останніх: саме тому в загальних здібностях виявляються і загальні, і особливі моменти [72; 81]. Так, у *М. В. Гоголя* згадана загальна здібність виявилась у вигляді спеціальних — *літературних здібностей*, характерною ознакою яких стала здатність до «соображення, а не воображення», а показником — *продукти творчості*.

Отже, **спеціальні здібності** — властивості *індивідуальності*, які забезпечують успішність виконання певної *діяльності*. Вони також мають

багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних *здатках*, потребують систематичних і наполегливих *вправ*, що зумовлюють їх розвиток, передбачають *ставлення індивіда* до них як до засобу розв'язування життєво важливих *завдань*.

Здебільшого це певна сукупність найрізноманітніших властивостей, які утворюють структуру спеціальних здібностей. Приклади такої структури наведено в табл. 31.

Як і загальні, спеціальні здібності дещо по-іншому виявляються залежно від статі. Так, у 10—11 років дівчатка випереджають хлопчиків за словниковим запасом, краще розуміють письмові тексти, досконаліше володіють мовленням [90]. Хлопчики у цьому віці переважають дівчаток у здібностях до просторово-зорової орієнтації, читанні креслень, географічних карт, оперуванні чітко структурованими образами. Після 13 років у хлопчиків швидше, ніж у дівчаток, розвиваються *математичні здібності*, проте не настільки, щоб пізніше привести до сталих міжстатевих відмінностей.

За даними іншого дослідження, «чоловіки переважають жінок у швидкості й координації рухів, орієнтації в просторі, розумінні механічних відношень, математичних суджень, а жінки переважають чоловіків у спритності рук, швидкості сприймання, лічбі, пам'яті, швидкості мовлення та інших завданнях, що передбачають мовні навички» (*Анастасі*, див.: [66, 13]). Звичайно, йдеться про середні дані. Загалом же міжстатеві відмінності не більші за міжіндивідуальні, що існують у межах однієї статі.

Коли рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей високий, говорять про загальну або ж спеціальну *обдарованість* — передумову творчих досягнень. При цьому, як правило, мають на увазі інтелектуальну обдарованість. Часто її виявляють *обдаровані діти* — діти, в яких рано виявляються здібності і які набагато випереджають своїх однолітків¹.

Масові тестування показали: IQ обдарованих дітей має діапазон від 141 до 170 балів (*Гільбух* [17]), що за різними даними становить від 1% (*Анастасі*, див.: [66, 12]), 2—5% (*Торранс*, цит. за: [90, 57]) до 12,63% (*Термен*, цит. за: [19, 148]) усіх дітей. Вони характеризуються актуалізованою *пізнавальною потребою*, яка забезпечує мимовільне пізнання довколишнього середовища, перетворення невідомого на відоме, породження *образів уяви*, і відповідною *активністю*. В міру *психічного розвитку* — до трьох—п'яти років — остання виявляється у самостійній постановці оригінальних запитань і пошукові відповіді на них, захопленому і вдумливому читанні. Далі відбувається інтенсивне становлення *мислення*, яке полягає у відкритості новому, чутливості до невідповідностей і супереч-

¹Обдарованою дитиною був В. -А. Моцарт, який у 4 роки почав писати музику, у 8 створив перші сонати і симфонії, а в 11 — оперу. І. Ю. Релін уже в 3 роки вирізував з паперу коників, а в 6 малював фарбами. Досить рано прокинувся поетичний і малярський геній Т. Г. Шевченка. Х. Капабланка в 13 років став чемпіоном Куби, а свою першу шахову перемогу здобув у 4 роки, через кілька годин після того, як побачив гру батька з сусідом. Т. Едісон почав своє винахідництво в 12 років, коли, розвозячи газети, організував у багажному вагоні лабораторію. У 12 років В. Гамільтон володів дванадцятьма мовами.

Таблиця 31. Будова деяких здібностей (за даними різних авторів)

Здібності	Визначення	Будова	Задатки	Талант
Педагогічні Н. В. Кузьміна [35; 36; 37]	Особлива чутливість до вчиняючої педагогічної діяльності	Рефлексивний рівень: відчуття об'єкта — чутливість до того, який відгук знаходить реальність в учні; відчуття міри і такту щодо змін, які відбуваються в учні внаслідок педагогічних впливів; відчуття причетності — до власних чеснот і невелик у їх ставленні до учня. Проектний рівень: гостриша чутливість — до чинячої педагогічної діяльності; проєктивна чутливість — до змін, які повинні відбуватися в учневі, та застосовуваних педагогічних засобів; конструктивна чутливість — до способів відбору і композиційної побудови навчально-виховного процесу; комунікативна чутливість — до способів встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями та їх перебувдо відповідно до нових цілей і засобів педагогічної діяльності; організаторська чутливість — до способів залучення учнів до різних видів спільної діяльності, формування в них здібності до самоорганізації, самовиховання, саморозвитку	Слабкість (чутливість) на малярство	Педагогічна майстерність
Музичні В. М. Теллов [8]	Здатність чути музику, переживати її, відчувати її виразність, емоційно відгукуватись на неї	Мелодичний слух — здатність диференціювати висоту звуків, їх темброві особливості, сприймати мелодію як певну звуковисотну послідовність, упізнавати і відтворювати її, точно інтонувати, відчувати міру завершеності мелодії (ладове чуття). Гармонічний слух, що виявляється у сприйманні співзвучності, розрізненні консонантних і дисонантних інтервалів. Слухове уявлення — здатність уявляти висотні і ритмічні співвідношення звуків, оперувати ними у думках, довільно відтворювати мелодії, підбирати їх по пам'яті на певному інструменті, співати; відчуття ритму, тобто певної часової організації музичного процесу, що характеризується групуванням звуків і наявністю акцентів (звуків, що виділяються в тому чи тому відношенні), здатністю точно відтворювати ритм	Слабкість, активізованість, лабільність нервової системи (Львовоцька, цит. за: [21])	Музикальність
Математичні М. К. Крутецький [34; див. 87; 88]	Здібності до аналізу кількісних і просторових відношень	Схильність легко знаходити математичні відношення в явищах навколишньої дійсності. Швидка орієнтація в цих відношеннях, їх аналіз і синтез; здатність до математичної абстракції, швидкого узагальнення математичного матеріалу. Систематичність, послідовність і доказовість мислення. Швидке скорочення, «згортання» міркувань у процесі розв'язання задач. Гнучкість мислення, що виявляється в різних способах самостійного розв'язання одних і тих самих задач і вільному переході від прямих до зворотних операцій. Пам'ять на узагальнені математичні відношення, типи задач, способи їх розв'язування, логічні схеми міркувань. Пам'ять на характерні ознаки геометричних тел, їх взаємне розташування в просторі. Математична спрямованість розуму	Своєрідна орієнтованість мозку Крутецький [34]	Материнський
Лінгвістичні М. К. Кабардов (цит. за: [22])	Здатність до ефективного оволодіння іноземною мовою	Комунікативний компонент — забезпечує інтуїтивно-чуттєве оволодіння іноземною мовою. Некомунікативний компонент — забезпечує раціонально-логічне оволодіння іноземною мовою	Перший пов'язаний з лабільністю нервової системи, другий — з інертністю (Аббердов)	Лінгвістичний

ностей, явно не заданих елементів і відношень, нестандартних методів розв'язання складних задач.

При цьому, за даними *Н. С. Лейтеса* [38; 40; 41; 43], обдаровані діти є «справжніми маленькими трудівниками», які відчують «задоволення працюючи». Їх *схильність* до праці він вважає «виявом самої обдарованості» [43, 26-28]. Ця думка узгоджується з *системно-діяльнісним аналізом* здібностей.

Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є діти з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з окремими ознаками непересічних здібностей.

Обдаровані діти з прискореним розумовим розвитком, або вундеркінди (нім. Wunderkind — чудо-дитина), нерідко з двох-трьох років виявляють величезну пізнавальну потребу і вражаючу розумову активність. У три-чотири роки вони вміють читати і лічити, на кілька років випереджаючи однолітків, що чітко простежується вже під час їх вступу до школи. Подекуди такі діти «перескакують» через класи, закінчують школу екстерном і вже в підлітковому віці стають студентами вузів.

Обдаровані діти з ранньою розумовою спеціалізацією на тлі звичайного загального рівня інтелекту демонструють виразний інтерес до певної галузі знань, легко засвоюють і творчо використовують потрібний їм матеріал. Найчастіше це відбувається у підлітковому віці.

Обдаровані діти з окремими ознаками непересічних здібностей не випереджають однолітків за розвитком інтелекту і не мають високих успіхів у вивченні того чи того навчального предмета, проте в них дуже розвинені окремі пізнавальні процеси (наприклад, надзвичайна пам'ять, багата уява чи особлива спостережливість). Це, власне, потенційні ознаки обдарованості, які згодом можуть перерости у спеціальні здібності.

Природа обдарованості (як і здібностей взагалі) є предметом дискусії, позиція в якій визначається певним розумінням проблеми біологічного і соціального. Якщо одні наполягають на «соціальній спадковості» — «особливо сприятливого в культурному відношенні сімейного середовища» (*Гільбух* та ін. [19, 149]), то інші наголошують на ролі генотипу (*Айзенк* [1]; *Термен*, цит. за: [19]). Має місце й концепція, яка розкриває психологічні механізми обдарованості, зокрема здібностей (*Лейтес* [38—43]).

Згідно з цією концепцією в розвитку обдарованості слід розрізняти віковий та індивідуальний складники. Вікове виступає у вигляді *сенситивних періодів*, які по-своєму характеризують кожен дитячий вік. Яскравий приклад такого періоду — роки оволодіння дитиною мовленням (при запізненому залученні дитини до мовлення її мовний розвиток помітно вповільнюється). Таку саму закономірність має і становлення допитливості, гостроти сприймання, яскравості уяви, ясності мислення. Сенситивний період — це той ґрунт, на якому «зростає» обдарованість. Він з'являється в процесі дозрівання і змінюється наступним періодом уже іншого змісту.

Так, у випадку обдарованих дітей з прискореним розумовим розвитком унаслідок швидкого темпу психічного розвитку *сенситивні періоди* різних віків зміщуються, що різко підвищує рівень розвитку відповідних здібностей. Наприклад, такі вікові риси *підлітків*, як енергійність, наполегливість, набувають особливої ваги, коли виявляються в *молодшому шкільному віці*. Тоді вони поєднуються з підвищеною *емоційністю* та *відповідальністю* молодшого школяра, що значно підсилює його *пізнавальні потреби* та *активність*, спрямовану на розв'язування теоретичних питань. При цьому в нього інтенсивно формуються процеси зосередження *уваги*, зростає швидкість *мислення*, збільшуються можливості *аналізу, синтезу, узагальнення*, що зрештою зумовлює високу продуктивність *пізнавальної діяльності*.

Проте наявність в обдарованості лише вікового може стати причиною її *недовговічності*. Тому вікове має поєднуватися з індивідуальним. Останнє формується на тлі тих чи тих *властивостей нервової системи*. Вони ж є підставою *внутрішніх умов діяльності* обдарованих дітей — *активності* та *саморегуляції*, від яких, власне, й залежить *своєрідність обдарованості*.

Ця концепція, що істотно, не протиставляє *біологічного соціальному*, а прагне з'ясувати переходи між ними. При цьому наголошується, що *труднощі психологічного прогнозування обдарованості* зумовлюються також тим, що «розумові успіхи залежать не тільки від самих розумових здібностей, а й від таких властивостей особистості, як *спрямованість, воля* тощо. Людині, що росте, замало мати підвищені здібності, потрібно ще *вміти керувати ними* [41, 105]. Поряд з браком необхідних *соціальних умов психічного розвитку* це одна з причин відомого явища: *багатообіцяючі діти* часто не виправдовують пов'язаних з ними *сподівань*.

Проте *таланти* виростають не лише з обдарованих дітей. Більше того, багато *талановитих людей, навчаючись у школі, не мали великих успіхів*¹. Щоправда, тут не виключена можливість того, що школа «не вміє» працювати з обдарованими дітьми. За даними міжнародних організацій, серед учнів, яких щорічно відраховують зі шкіл через *неуспішність і нездатність до навчання*, до 30% становлять обдаровані і навіть надобдаровані діти [49]. Звідси випливає, що у роботі з обдарованими дітьми мають застосовуватися *нетрадиційні методики навчання*.

Явище обдарованості потребує особливої уваги з боку суспільства, яке дбає про своє майбутнє. В усіх цивілізованих країнах є *державні програми роботи з обдарованими дітьми*. Є «Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді» і в Україні [31].

Обдарованість, яка все ж переростає в *талант*, спрямовується на *розв'язання завдань, висунутих розвитком суспільства*, і може проявитись у

¹Безперечно, видатні люди *Д. Гільберт, М. В. Гоголь, Ч. Дарвін, А. Ейнштейн, К. Лінней, М. І. Лобачевський, І. Ньютон, Б. Паскаль, В. Скотт, В. Суриков, А. П. Чехов* у дитячі роки не виявляли тих здібностей, які згодом зробили їх знаменитими.

будь-якій царині: організаторській і педагогічній діяльності, науковій, художній і технічній творчості. Особливу роль у становленні таланту відіграє *характер*, передусім такі його складники, як *спрямованість* та *світогляд* [72; 81].

Надталановитіших людей називають *геніями* (лат. *genius* — дух). Про наявність *геніальності* (лат. *genialis* — притаманний генієві, плідний) можна говорити лише у разі досягнення індивідом таких результатів творчості, які є незаперечним внеском у *культуру*. В українську культуру такий внесок зробив *Т. Г. Шевченко*.

Одним із перших проблему геніальності (власне проблему талановитості) дослідив *Ф. Гальтон* (1822—1911). Об'єктом його дослідження були 997 англійців — відомих суддів, державних діячів, полководців, письменників, музикантів [15]. Як з'ясувалося, вони належали лише до 300 сімей. Застосувавши методи математичної статистики, він стверджував, що пропорція великих людей до загального числа населення обмежена природою і може бути передбачена від покоління до покоління. Він писав, що «на кожні 10 відомих людей, які взагалі мають видатних родичів, припадає 3 або 4 видатних батька, 4 або 5 видатних братів і 5 або 6 видатних синів» (цит. за [50, 44]). За його розрахунками, перший ступінь обдарованості, що стоїть вище середнього рівня, має спостерігатися в одній людині з чотирьох, а вже сьомий — в одній з 43000¹.

Ідеї *Ф. Гальтона* критикуються вже понад 100 років (див.: [16; 17; 19; 50]). Проте за твердженням *Г. Айзенка*, який узагальнив сучасні дослідження *біологічного інтелекту*, «коло замкнулось, і ми повертаємось до поглядів, висловлених свого часу сером Френсісом Гальтоном, хоча тепер у нашому розпорядженні значно більша кількість емпіричних свідчень на їх користь» [1, 128].

Та все ж коло розмикається. І точкою такого розмикання є особистісний рівень здібностей. Це той випадок, коли індивід ставиться до власного інтелекту, як до способу життя.

19.3. РОЗВИТОК І ЗАСТОСУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ

Загальною закономірністю розвитку здібностей є їх залежність від *сенситивного періоду* та відповідної *діяльності*. Причому є певна послідовність появи таких періодів. Так, досить рано — до п'яти років — заявляють про себе *музичні здібності*, дещо пізніше — здібності до малювання. Загалом, здібності до художньої творчості виявляються раніше, ніж до наукової. Найраніше розвиваються *математичні здібності*:

¹Цікаво, що сам *Ф. Гальтон* доводився двоюрідним братом *Ч. Дарвіну*. Про рівень його власної *обдарованості* красномовно свідчить такий лист: «Мені 4 роки, і я можу прочитати будь-яку англійську книжку. Я знаю напам'ять усі латинські іменники, прикметники і перехідні дієслова. І ще я знаю 52 рядки з латинської поезії. Я вмію додавати будь-які числа і множити на 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11. Я вмію трохи читати по-французькому й визначати час за годинником. *Френсіс Гальтон*. 5 лютого 1827 р.» (цит. за [17, 28]).

майже всі вчені, що стали відомими у віці до 20 років, були математиками.

Проте це вікове в розвитку здібностей. Воно має поєднуватися з індивідуальним, що яскраво видно на прикладі *обдарованих дітей*. Таке поєднання можливе лише на ґрунті діяльності, в межах якої вони з'являються і успішність якої визначають. Тобто, незважаючи на внесок *генотипу* та механізмів органічного рівня здібностей, їх розвиток все ж таки «задається» діяльністю та *індивідом* як її суб'єктом. Про це ж свідчить педагогічна практика: за інших рівних умов (насамперед в *здатках здібностей*) більших успіхів досягає той учень чи студент, який більше працює над собою. І навпаки: «Ранні прояви переваг інтелекту можуть призвести до звички вчитися тільки «схоплюючи на льоту» і звідси — до недоліку працездатності, що нерідко стає гальмом подальшого зростання здібностей» [41, 105].

Діяльність зумовлює розвиток здібностей і з боку виконавчих механізмів, і з боку *мотивів*, що її спонукають.

Набуваючи нові *знання*, оволодіваючи *навичками, вміннями*, дитина вдосконалює операції *аналізу* та *синтезу* матеріалу, що є об'єктом її діяльності. З ускладненням діяльності ускладнюються і її операції. При цьому, що дуже важливо, вдосконалюється також процес їх застосування. Він виходить з-під контролю *свідомості*, узагальнюється і, зрештою, визначає успішність діяльності. Як наголошував С. Л. Рубінштейн, «здібності — це закріплена в індивідові система узагальнених психічних діяльностей. На відміну від навичок здібності — результати закріплення не способів дій, а психічних процесів («діяльностей»), засобами яких дії і діяльності регулюються» [73, 125].

Це залежить від внутрішніх і зовнішніх, сприятливих чи несприятливих, умов, а також від того, як організовано діяльність дитини. Досвід педагогів-новаторів свідчить, що за умови правильної організації *навчальної діяльності* здібності до навчання виявляють майже всі здорові діти [95; 96]¹. Цікаве явище: тут предметом особливого ставлення є не власні здібності, а здібності іншого. Однак і в цьому випадку вчитель-оптиміст виявляє особистісний рівень здібностей: він *ставиться до здібностей як до цінності*.

¹Важливо, що такі педагоги демонструють *педагогічний оптимізм* — віру в безмежність розвитку здібностей. Наведемо приклад гострої дискусії з цього приводу двох учителів. Н. Н.: «Я за порядок, коли кожен чітко знає своє місце і не лізе розв'язувати світові проблеми. З ким тут радитись? Дали вказівку — контролюйте неухильне дотримання. Будьмо чесними один перед одним: ваш оптимізм з приводу талантів і геніїв — хіба це не тактика керівника? «Могутність людського розуму», «можливості розвитку здібностей до рівня таланту» — такі вислови приємно лоскочуть самолюбство. Ось я, наприклад, розумний від природи. А «дурень залишиться дурнем, хоч засип його зірками». М. П.: «Ви не вірите людині, не вірите в її талант. У цьому витокі вашого прагнення до жорстокості, дисципліни насильства. Чи можна, дбаючи про всебічний розвиток особистості, розв'язувати це завдання батогами? Розвиток і насильство. Чи можна пов'язати ці поняття? Талант — завжди любов до життя, до людей, до Батьківщини, гостре відчуття власної гідності» [96, 125—126].

Розвиток здібностей пов'язаний із виникненням у дитини *інтересу*. Це форма *пізнавальної потреби*, спонукувана відповідними цій потребі предметами та явищами, яка допомагає усвідомленню як цілей діяльності, так і способів її ефективного виконання. Інтерес має тенденцію переходити у *схильність* — потребу в здійсненні діяльності, яка становить інтерес. Що більше дитину приваблює певна діяльність і що активніше вона її виконує, то більше це позначається на її здібностях. До того ж, така діяльність дає *позитивні емоції*, що підсилює спонуку до неї.

Проте ця залежність передбачає певні умови. Так, інтерес часто не переростає в схильність тому, що в дитини погано розвинені такі *властивості характеру*, як працьовитість, відповідальність, самостійність. Йдеться про недостатньо активне *ставлення* до привабливої діяльності, що перешкоджає розвитку здібностей. Є підстави вважати, що в такий спосіб заявляє про себе *особистісний рівень здібностей*. Це пояснює, чому в шкільному віці *інтереси* та *схильності* не завжди збігаються з відповідними *здібностями* і впливають на успішність [23, 138]. Ще очевидніше цей рівень виявляється в *підлітковому* та *юнацькому віці*, коли, в зв'язку з інтенсивними процесами *самосвідомості*, учні починають *ставитися* до своїх здібностей як до засобу *пізнавальної діяльності*.

У цей віковий період здібності стають орієнтиром для вибору *професії* (лат. *professio* — спеціальність) — офіційно зазначеної трудової діяльності. Йдеться про правильне застосування людиною своїх здібностей, адже «ціна» помилки вельми висока. Тому й існує державна служба *професійної орієнтації*, що передбачає систему заходів, покликаних допомогти юнакові у виборі професії.

Важливими складовими професійної орієнтації є професійна пропаганда і професійна консультація (Головей, див.: [60]; Матова та ін., див.: [80]; Платонов [59]).

Завданням *професійної пропаганди* є привертання уваги учнів до професій, необхідних суспільству та поширених у тому чи тому регіоні. При цьому умовою виконання такого завдання є наявність *професіограм* — документів, що характеризують місце і роль професії в суспільному розподілі праці, історію і перспективи її розвитку, вимоги до *знань, умінь, навичок*, інформують про навчальні заклади, які готують відповідних спеціалістів. Чи не найважливішим з таких документів є *психограма* — *якісний аналіз здібностей*, потрібних для успішного оволодіння професією і ефективною професійною діяльністю.

Завданням *професійної консультації* полягає у формулюванні обґрунтованих рекомендацій щодо вибору тієї чи тієї професії. Тут необхідний уже *кількісний аналіз здібностей*, на підставі якого можна визначити рівень їх розвитку. Професійною консультацією повинен займатися *професійний психолог*. Проте він лише допомагає людині відповідально поставитися до застосування своїх здібностей. Вибір здійснює той, кого консультиють.

Психологія не може взяти на себе відповідальність за *життя* людини. Проте вона покликана допомагати їй жити, в тому числі й шляхом озброєння її психологічними знаннями про природу та сутність її *здібностей*. Це стосується також *характеру* (див. тему 20).

▼ Питання для самостійної роботи

1. Природа здібностей.
[1; 5, 120—151; 15; 20, 237—242; 22; 30, 105—129; 32, 307—317; 43, 237—260; 50, 123—138; 51, 86—110, 153—181, 196—208; 59, 42—57, 122—158; 66, 129—139; 72, 127—139; 73; 78; 81, 15—25; 87, 31—55; 93]
2. Здібності і проблема біологічного та соціального.
[9; 32, 334—347; 46; 74, 76—95]
3. Здібності і культура.
[5, 8—29, 120—151; 8, 320—358; 20, 237—245; 33; 45, 60—71, 97—117; 50, 31—42, 107—110; 59, 51—57; 81, 34—41; 87, 189—193]
4. Здібності і задатки.
[1; 5, 161—162; 20, 237—242; 21; 22; 23; 32, 334—347; 41; 43, 250—260; 44, 29—33; 50, 123—138; 59, 122—158; 66, 140—147; 72, 127—139; 81, 15—25; 87, 31—35; 88, 281—286, 293—298]
5. Здібності й особистість.
[25; 32, 307—334; 59, 271—272; 72, 125—127, 137; 74, 230—235; 87, 163—168]
6. Проблема обдарованості.
[16; 17; 38; 40; 41; 43, 237—250; 48; 49; 50, 39—42, 107—118; 56; 57; 61, 15—32; 65; 66, 129—147; 67; 68; 81, 15—41; 86; 88, 281—286]
7. Розвиток і формування здібностей.
[20, 237—242; 24, 16—44, 124—163; 28, 51—79, 115—188; 32, 347—373; 43, 211—260; 44, 76—95, 108—119, 131—141; 50, 33—37; 59, 35—41, 153—158, 271—292; 74; 79, 197—274; 87, 35—55]
8. Вік і здібності.
[34, 362—375; 43, 221—260; 59, 122—158; 61, 72—79, 91—105]
9. Діагностика здібностей.
[2; 4, кн. 2, 5—70; 6; 11; 14, 101—135, 203—226; 17, 42—46; 23; 26; 45, 118—175; 54; 55, 135—154; 63, 49—78; 65; 76, 15—36, 50—69; 77, 51—77; 79, 111—131; 84; 85; 87, 280—296]
10. Здібності і професія.
[59, 195—216, 245—270; 79, 275—306]
11. Педагогічні здібності.
[22, 27, 35, 36, 37, 37—45; 59, 181—187]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. — С. 111—131.
2. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 1992. — 176 с.
3. Акимова М. К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопр. психологии. — 1980. — № 3. — С. 101—108.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 1. — 320 с.; Кн. 2. — 295 с.
5. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. — М.: Наука, 1977. — 183 с.
6. Барков В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини. — К.: Україна, 1991. — 79 с.
7. Бодалев А. А. Психология о личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988 — С. 24—37, 163—177.

8. *Брунер Д.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 320—358.
9. *Брушлинский А. В.* О природных предпосылках психического развития человека. — М., 1977. — 64 с.
10. *Булаева К. Б.* Генетические основы психофизиологии человека. — М.: Наука, 1991. — 207 с.
11. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. — СПб.: Питер, 1998. — 400 с.
12. *Видинеев Н. В.* Природа интеллектуальных способностей человека. — М.: Мысль, 1989. — 175 с.
13. *Вопросы психологии способностей* / Под ред. В. А. Крутецкого. — М.: Просвещение, 1973. — 216 с.
14. *Вопросы психологии способностей школьников* / Под ред. В. А. Крутецкого. — М.: Просвещение, 1964. — С. 63—135.
15. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта: Законы и последствия: Пер. с англ. — М.: Мысль, 1996. — 271 с.
16. *Гильбух Ю. З.* Внимание: одаренные дети. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
17. *Гильбух Ю. З.* Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. — К.: ВПОЛ, 1993. — 75 с.
18. *Гильбух Ю. З.* Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. — К.: ВПОЛ, 1992. — 212 с.
19. *Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л.* Феномен умственной одаренности // *Вопр. психологии.* — 1990. — № 4. — С. 147—155.
20. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 234—245.
21. *Голубева Э. А.* Индивидуальные особенности памяти человека (психофизиологическое исследование). — М.: Педагогика, 1980. — С. 108—120.
22. *Голубева Э. А.* Комплексное исследование способностей // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 5. — С. 18—30.
23. *Голубева Э. А., Изюмова С. А., Кабардов М. К.* Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // *Вопр. психологии.* — 1991. — № 2. — С. 132—140.
24. *Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М.: Наука, 1970. — 272 с.
25. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. — М.: Лантерна: Вита, 1995. — 150 с.
26. *Измерение интеллекта детей: В 2 ч.* / Под ред. Ю. З. Гильбуха. — К., 1992. — Ч. 1. — 132 с.; Ч. 2. — 62 с.
27. *Ильин В. П.* Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения // *Вопр. психологии.* — 1983. — № 5. — С. 95—99.
28. *Калмыкова Э. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
29. *Кирнарская Д. К.* Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 2. — С. 47—57.
30. *Ковалев А. Г., Мясцев В. Н.* Психологические особенности человека: В 2 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — Т. 2. — 253 с.
31. *Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді* / Уклад.: В. Г. Шевченко, О. В. Киричук. — К., 1991. — 29 с.
32. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — С. 98—193, 307—373.
33. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Психологический очерк: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 261 с.
34. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
35. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. — С. 133—182.
36. *Кузьмина Н. В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 1. — С. 20—26.

37. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с.
38. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. тр. — Москва; Воронеж, 1997. — 448 с.
39. Лейтес Н. С. Не упрощать проблему // Вопр. психологии. — 1990. — № 4. — С. 155—158.
40. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 214 с.
41. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопр. психологии. — 1988. — № 4. — С. 98—107.
42. Лейтес Н. С. Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопр. психологии. — 1985. — № 1. — С. 9—18.
43. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. — 277 с.
44. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 76—141.
45. Лолер Д. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1982. — 253 с.
46. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 361—384.
47. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. — М.: Наука, 1974. — 171 с.
48. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
49. Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопр. психологии. — 1988. — № 4. — С. 88—97.
50. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — 159 с.
51. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — С. 86—110, 153—181, 196—208.
52. Науменко С. І. Художня обдарованість: психологічна проблема // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 47—54.
53. Небылицын В. Д. Психфизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976. — 335 с.
54. Новак Э. Вопросы изучения и диагностики развития вербальных способностей учащихся // Вопр. психологии. — 1983. — № 3. — С. 46—51.
55. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.
56. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — 381 с.
57. Одаренный ребенок / Под ред. О. М. Дьяченко. — М., 1997. — 140 с.
58. Питер Л. Д. Принцип Питера, или Почему дела идут вкривь и вкось: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 320 с.
59. Платонов К. К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
60. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. — 272 с.
61. Проблемы способностей / Под ред. В. Н. Мясищева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 15—32, 72—79, 91—105.
62. Проблемы способностей в советской психологии. — М., 1984. — С. 18—33, 101—106.
63. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М.: Педагогика, 1981. — 272 с.
64. Психологическая наука в СССР: В 3 т. / Под ред. Б. Г. Ананьева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — Т. 2. — С. 74—90.
65. Психологические вопросы выявления одаренности / Авт.-сост. В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. — К.: О-во «Знання», 1992. — 56 с.
66. Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гилпенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 8—14, 53—68, 101—147.
67. Психология одаренности: проблемы, структура, показатели / Редкол.: М. А. Холодная и др. — К., 1996. — 96 с.

68. *Психология одаренных детей и подростков* / Под ред. Н. С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
69. *Рождественская В. И.* Индивидуальные различия работоспособности. — М.: Педагогика, 1980. — 149 с.
70. *Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека* / Под ред. И. В. Равич-Шербо. — М.: Педагогика, 1988. — С. 181—236.
71. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
72. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 122—139.
73. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — С. 125—134.
74. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 220—235.
75. *Руслов В. М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
76. *Склонности и способности* / Под ред. В. Н. Мясищева. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. — С. 3—36, 50—93.
77. *Собчик Л. Н.* Психодиагностика. Методология и методы: Практическое руководство. — М., 1990. — 79 с.
78. *Способности: К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова* / Отв. Ред. Э. А. Голубева. — М.: Феникс, 1997. — 390 с.
79. *Способности и интересы* / Под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 197—274, 275—306.
80. *Способности и склонности: Комплексное исследование* / Под ред. Э. А. Голубевой. — М.: Педагогика, 1989. — 199 с.
81. *Теплов Б. М.* Избр. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 14—305.
82. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Просвещение, 1980. — С. 86—127.
83. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
84. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAJS). — СПб., 1992. — 111 с.
85. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC). — СПб., 1992. — 80 с.
86. *Холодная М. А.* Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // *Вопр. психологии.* — 1993. — № 1. — С. 32—39.
87. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг.* / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 26—55, 168—173, 189—193.
88. *Хрестоматия по психологии* / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 281—286, 293—299, 331—339.
89. *Чудновский В. Э.* Актуальные проблемы психологии способностей // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 3. — С. 78—89.
90. *Чудновский В. Э., Юркевич В. С.* Одаренность: дар или испытание. — М.: Знание, 1990. — 80 с.
91. *Шадриков В. Д.* О содержании понятий «способности» и «одаренность» // *Психол. журн.* — 1983. — Т. 4, № 5. — С. 3—10.
92. *Шадриков В. Д.* Проблемы профессиональных способностей // *Психол. журн.* — 1982. — Т. 3, № 5. — С. 13—26.
93. *Шадриков В. Д.* Способности человека. — Москва, Воронеж, 1997. — 288 с.
94. *Шадриков В. Д., Черемшкіна Л. Ф.* Мнемические способности: Развитие и диагностика. — М.: Педагогика, 1987. — 155 с.
95. *Шаталов В. Ф.* Точка опоры. — М.: Педагогика, 1987. — 155 с.
96. *Щетинин М. П.* Объять необъятное: Записки педагога. — М.: Педагогика, 1986. — 176 с.

Тема 20. ХАРАКТЕР

Характер (гр. *χαρακτήρ* — ознака, риса, особливість) — динамічна форма складного психологічного змісту, яка виявляється в сталому *способі життя* індивіда.

Людину звичайно характеризують як добру чи злу, скромну чи настирну, делікатну чи грубу, чуйну чи черству, ліниву чи працелюбну, колективіста чи егоїста, боязку чи сміливу. Характером пояснюють також *вчинки* і *проступки*, життєві досягнення і невдачі. Поза сумнівом, це властивості *індивідуальності*, але на відміну від *властивостей нервової системи*, *темпераменту* чи *здібностей* вони відображають не динаміку і не результативність, а зміст стосунків *людини зі світом* (табл. 32).

Якщо *темперамент* — це сукупність *властивостей*, які ґрунтуються на процесах *дозрівання*, то *характер* — на загальних закономірностях *психічного розвитку* в онтогенезі, серед яких особлива роль належить *вихованню*. Якщо темперамент є формальною ознакою *способу життя* і виявляється як *індивідуальний стиль діяльності*, то характер — також як змістовий і є ознакою *індивідуального стилю життя*.

Характер — це зафіксована у вигляді властивостей і сповнена глибокого змісту форма усталених стосунків індивіда зі світом.

За характером приховане *життя* індивіда в певних суспільно-історичних умовах. Отже, *характер* є психологічним явищем, своєрідним «зліпком»

Таблиця 32. Індивідуальність та її властивості

Поняття, які описують індивідуальність, та відповідна тема	Поняття, які описують властивості індивідуальності
<i>Нервова система</i> (тема 18)	Сила, зрівноваженість, динамічність, рухливість, лабільність, активованість, концентрованість тощо
<i>Темперамент</i> (тема 18)	Активність, реактивність, сенситивність, емоційність, екстраверсія, темп реакцій тощо
<i>Здібності</i> (тема 19)	Здібності загальні і спеціальні: лінгвістичні, математичні, педагогічні, музичні тощо
<i>Характер</i> (тема 20)	Гуманність, відповідальність, працьовитість, скромність, самостійність, конформність, рішучість, оптимізм

з культури, що формує певні зразки *стилю життя*. Проте індивід не тільки «вбирає» в себе культуру, а й «вибирає» з неї той чи той зміст. Тому *характер — індивідуальний стиль життя* в межах певної культури. Найвиразніше це виявляється на *рівні особистості*, де характер є засобом життя, послуговуючись яким індивід веде *діалог* з культурою, вітлює себе у світ.

Як і інші *властивості індивідуальності*, характер виконує *інструментальну функцію*, є певним способом реалізації стосунків індивіда з дійсністю.

У психології поняття характеру було предметом дискусії ще з часів *Теофраста (Феофраста)* (372—287 рр. до н. е.)¹. На сучасному етапі розвитку психології цю дискусію загострює *проблема національного характеру*.

20.1. ПРИРОДА І СУТНІСТЬ ХАРАКТЕРУ

Предметом дискусії є зміст поняття характеру в його зв'язку з такими поняттями, як *темперамент, акцентуації характеру, індивід, особистість*. Точиться також суперечка з приводу переваги якогось із підходів до аналізу характеру — *номотетичного* (лат. *nomina* — назва, імена) чи *ідеографічного* (від гр. *idéa* — образ, поняття) (*Олпорт*, цит. за: [31]). Якщо перший полягає у пошуку узагальнень, побудові моделей характеру, то другий — у прагненні зрозуміти окремого індивіда як унікальність і неповторність. Проте досягти згоди важко через відсутність загальноприйнятих орієнтирів аналізу характеру та через те, що його феноменологію отримано переважно внаслідок *спостережень і умовиводів*, а не шляхом *експерименту та психологічного аналізу* нагромадженого *емпіричного і теоретичного* матеріалу психології.

Отже, потрібно уточнити зміст поняття характеру та з'ясувати природу відповідного психічного явища. З позицій *системно-діяльнісного аналізу* це завдання можна розв'язати шляхом *конкретизації* головної ознаки характеру. Такою майже одноставно вважають *ставлення* — форму вибіркового і водночас стійкого суб'єктивного зв'язку індивіда зі світом (*Ананьев* [3; 4; див.: 48]; *Бодальов* [9; 10]; *Ковальов* [24]; *Ковальов, М'ясищев* [25; див.: 48]; *Крутецький*, див.: [46]; *Левітов* [32; див.: 48]; *М'ясищев*, див.: [49; 69]; *Рубінштейн* [54]; *Страхов* [61]). Справді, і людяність, і егоїзм, і скромність, і відповідальність, і працьовитість, і безліч інших властивостей характеру несуть у собі певне ставлення індивіда до дійсності.

Ставлення має різноманітні форми. По-перше, це *діяльність*, у процесі якої індивід виявляє своє ставлення до дійсності. По-друге, це певний зміст *психіки*: сукупність провідних тем *свідомості* та тенденцій *несвідо-*

¹У 1985 р. така дискусія відбулася на факультеті психології Московського університету ім. М. В. Ломоносова (див. [39; 45]). Її учасники (*Л. І. Анциферова, О. О. Бодальов, Б. С. Братусь, В. К. Вілюнас, Ю. Б. Гіппенрейтер, Б. В. Зейгарник, К. С. Лебединська, А. А. Пузирей, І. В. Равич-Щербо, С. Я. Рубінштейн*) зосередили увагу на своєрідності реальності, яка описується цим поняттям, і запропонували ряд її визначень.

мого. По-третє, це певний *індивідуальний стиль життя*, адже виявляючи те чи те ставлення, індивід демонструє, як саме він *живе* — будує свої стосунки зі світом.

Відтак, *ставлення* — це характеристика стійкого зв'язку *індивіда* зі світом, яку можна описати такими *категоріями психології*, як *діяльність, психіка, життя*. Інакше кажучи, відтворити зміст поняття характер можна шляхом *конкретизації* відношень: «ставлення — діяльність», «ставлення — психіка», «ставлення — життя». Взявши їх за орієнтири, можна систематизувати феноменологію характеру, окреслити відповідну психічну реальність та з'ясувати його ознаки (табл. 33).

Відношення «*ставлення — діяльність*» проливає світло на зміст характеру. Воно підкреслює той очевидний факт, що *суб'єкт*, діючи у прирочаний йому спосіб, одночасно виявляє властиве йому *ставлення до об'єкта* своєї *активності*. Звичайно, не будь-яке ставлення є свідченням характеру. Більше того, навіть одна й та сама *дія* однієї й тієї самої людини нерідко несе в собі різне ставлення до дійсності.

Так, порушення дисципліни на уроці може бути прагненням учня спровокувати вчителя, наслідуванням однокласника, способом позбавитися втоми, бажанням повернути до себе увагу тощо. При цьому загалом він може бути дисциплінованим учнем. І навпаки, доброзичлива і гуманна людина може критично, а то й вороже ставитися до когось із довколишніх, тобто виявляти ставлення, що не лише не впливає, а й суперечить її характеру. Непоодинокі й випадки, коли довколишні неправильно розуміють ставлення, ототожнюючи його з *рольовою поведінкою* індивіда. Наприклад, батько сімейства вдома може бути доброзичливою, чуйною людиною, яка охоче підкоряється дружині, а на роботі — суворим і вимогливим керівником, непривітним з підлеглими. Складається навіть враження, що одна людина виявляє різні характери. Наприклад, в останньому випадку — один для сім'ї, а інший — для роботи.

Однак попри все *характер* — реальне психічне явище, *властивості* якого зафіксовані в тисячах слів будь-якої розвиненої мови. Проблема

Таблиця 33. Системно-діяльнісний аналіз характеру

Орієнтири аналізу	Феноменологія характеру	Психічна реальність	Ознаки характеру
«Ставлення — діяльність»	Сталі форми активності	Потреби, мотиви, настановлення	Спрямованість
«Ставлення — психіка»	Явища свідомості, підсвідомого, несвідомого	Світогляд, зміст підсвідомого і несвідомого	Образ світу
«Ставлення — життя»	Стиль життя	Спосіб життя	Властивості характеру

полягає в тому, щоб наповнити ці *життєві поняття* конкретно-науковим змістом, тобто перетворити їх на *психологічні*. Першим кроком у цьому напрямку має бути визнання зв'язку *ставлення з потребами* індивіда. Справді, ставлення буде стійким лише тоді, коли воно ґрунтується на якійсь потребі і виявляється в *діяльності*, спрямованій на її задоволення. Це означає, що воно має свій *мотив*, який спонукає цю діяльність і надає їй певного *смыслу*. Тому мотив, як справедливо наголошував С. Л. Рубінштейн, — «це властивість характеру в його генезисі» [56, 135].

Отже, *характер* існує в *потребах* і *мотивах*, але лише як тенденція певного *ставлення*. Тільки реальна діяльність надає цій тенденції стійких форм. Іншими словами, зумовлене мотивами ставлення індивіда до світу не тільки виявляється у діяльності, а й формується в ній.

На відміну від *темпераменту* та *здібностей характер* є продуктом *діяльності*. Дитина не народжується доброю чи злою, відповідальною чи байдужою, ввічливою чи грубою. Вона стає такою за певних обставин і під впливом *виховання*, яке створює для формування цих *властивостей* необхідні умови. Саме на ґрунті таких умов з'являються потреби та виникають мотиви тих чи інших діяльностей.

Ставлення до дійсності формується на ґрунті *настановлення*, бо «під характером мають на увазі фіксовану форму досвіду, що актуалізується в притаманному особистості індивідуальному стилі діяння, засобами якого досягаються ті або інші її мотиви» [5, 338]. Мається на увазі *смысловое настановлення*, особливості якого важливі для розуміння сутності характеру. Справді, воно несе в собі, по-перше, ставлення у вигляді проекту майбутньої дії, який втілюється під час зіткнення індивіда з відповідними їй ситуаціями. По-друге, актуалізуючись, *смысловое настановлення* виявляється в типових діях людини. По-третє, воно відбивається також у *рухах*: позі, міміці, жестах. Усміхнене обличчя може свідчити про *оптимізм*, похмуре — несе на собі знак *песимізму*, презирливе — зневажливого ставлення до довколишніх.

Завдяки *смысловим настановленням* характер набуває вигляду стійкого ставлення, яке позначається не лише на діях індивіда, а й на його зовнішності. Це засвідчують також спостереження: характер виявляється в манері одягатися, триматися, спілкуватися, у ході людини, її *рухах*, особливостях мовлення тощо [25; 32; 38; 59].

Характер — це не тільки те, що робить індивід, а й те, як він це робить. Зміст ставлення має певну форму. За формою ж прихований конкретний зміст. Проте між змістом і формою характеру немає прямої відповідності. Змістом характеру є *спрямованість* — сукупність стійких *мотивів* діяльності. *Ставлення* — завжди вияв *спрямованості*, і саме в ній слід вбачати істотну ознаку характеру.

Д. Волкогонов у роботі «Ленін: політичний портрет» так характеризує В. І. Леніна часів громадянської війни: «Ленін був людиною зовні дуже м'якою, добродушною, часто весело посміювався, любив тепло домашніх тварин, був здатний на сентиментальні спогади, — проте коли йшлося

про класові, політичні питання, весь перевтілювався. Він одразу ставав жорстоким, безкомпромісним, нещадним, мстивим» [18, 356–357].

Де тут виявляється характер? Звичайно, там, де йдеться про спрямованість на «класові, політичні питання», а не про здатність до «сентиментальних спогадів».

Отже, в межах відношення «ставлення — діяльність» *характер* постає як *психічне явище*, що формується в процесі *діяльності* й у вигляді *ставлення* несе в собі смисловий досвід індивіда, зміст його *спрямованості*.

Відношення «*ставлення — психіка*» дає можливість *конкретизувати* зміст характеру. В його межах характер постає як утворення, яке виникає в зв'язку із загальними закономірностями *психічного розвитку*. Серед них важливим є те, що індивід набуває смислового досвіду на основі *значень*, якими оволодіває в процесі *освоєння певної культури*. Саме вони зумовлюють існування усвідомленого *образу світу*, а на *рівні особистості* стають підвалиною *світогляду* — сукупності усталених поглядів людини на *світ* та своє місце в ньому.

Тому світогляд можна вважати змістом *соціального (культурного) характеру*. Йдеться про ставлення, типове для більшості членів певної спільноти (*Мід*, цит. за: [31]; *Фромм* [65; 66; див.: 49]). «Різні суспільства або класи всередині суспільства володіють своїм особливим соціальним характером, і з нього розвиваються і набувають силу певні ідеї [49, 49]. Це ті ідеї, які суспільство, й передусім тоталітарне, нав'язує людині засобами пропаганди чи то соціально схвалюваного *виховання*. Тому соціальний характер має завданням *приспособування* людини до вимог суспільства: «Приспосовуючись до соціальних умов, людина розвиває в себе ті риси, які змушують її бажати діяти так, як вона повинна діяти» [там само, 51].

Соціальний характер нестійкий. Люди можуть мати певний світогляд, проте бути нездатними діяти згідно з декларованими *цінностями* в умовах їх девальвації (лат. *de* — заперечувальний префікс, *valvo* — маю вартість). Подібне явище можна було спостерігати під час краху комуністичної ідеології, коли активні представники відповідного соціального характеру відразу ж вдалися до *приспособування* — тепер уже до нових умов життя.

Справді, *значення* — лише одна, до того ж поверхова, складова *образу світу*. Людина може мати певні *знання*, в яких об'єктивовані значення, і відтворювати їх за необхідності, проте вони не стануть реальними регуляторами її *поведінки* доти, доки не наповняться *особистісним смислом*, стануть «значенням для мене». А це відбувається лише тоді, коли значення функціонують у *діяльності* індивіда, *мотиви* якої надають їм певного *смислу*.

Тільки завдяки єдності значення і смислу свідомий *образ світу* одночасно несе в собі і знання про дійсність, і ставлення до неї [34]. Він *опосередковує* діяльність, перетворює її на стійкий свідомо регульований процес, унаслідок чого в продуктах діяльності втілюється також і став-

лення до них. Між іншим, це пояснює, чому *ставлення* є «сплавом» *знання, переживання і дії* [9].

Відповідно *характер* є виразником образу світу, він існує на ґрунті сповнених *особистісного смислу* культурно-історичних значень.

Існування значення і смислу як складників характеру пояснює також наявність у ньому типового й індивідуального [24; 32; 54]. *Типовим*, очевидно, буде *соціальний характер* — «зліпок» з культури, яка породжує значення, а *індивідуальним* — фіксована у вигляді *настановлення* форма смислового досвіду індивіда, набутого за певних (у тому числі конкретно-історичних) обставин. Але індивідуальне в характері маскує соціальне, точніше — загальне існує як індивідуальне.

Підтвердженням цього може бути опис давньогрецьких характерів, зроблений *Теофрастом* [63]. Ось що він пише про *безтактну* людину: «До зайнятого... він приходять за порадою і вривається з натовпом бражників у дім своєї милої, коли та лежить у лихоманці. До вже потерпілого на поручительстві він звертається з проханням бути його поручителем.... На весіллі він починає паплюжити жіночу стаття. Людину, яка шойно прийшла додому стомлена, він запрошує на прогулянку. До того, хто продав щонебудь, він може привести покупця, який пропонує вищу ціну. На зборах, коли всі вже знають і зрозуміли суть справи, він встає і починає розповідати все спочатку. Він запопадливо пропонує свою допомогу в справі, яку той, хто її розпочав, хотів би припинити. Коли раба карають ударами батога, він стоїть поряд і розповідає, між іншим, як у нього якийсь раб повісився після шмагання» [63, 20].

За цим характером можна «прочитати» значення відповідної історичної епохи (наприклад, у ставленні до раба), але форма його вияву досить сучасна і легко впізнається. Це *індивідуальний стиль життя*, певний *смислоутворювальний мотив*, зрештою, структурована свідомість.

Окрім значення і смислу вона містить *чуттєву тканину* — безпосередньо-чуттєве враження про дійсність [34]. Це вже *підсвідоме*, яке виявляється також у тому, що наповнює значення і смисли чуттєвим змістом, слугує необхідною ланкою їх зв'язку з реальністю. Воно маловловиме в характері, та все ж воно існує. Своєрідним свідченням цього є легенда, за якою яничар — вихована турками українська дитина — повернувся на батьківщину після того, як відчув пахощі полину. *Характер* — також і стійкий підсвідомий ґрунт певного ставлення до дійсності.

Проте *ставлення* — це і *несвідоме* — обставина, на якій акцентує увагу *психоаналіз* (Блюм [8]; Лоуен [37]; Ранукр-Лаферрієр [50]; Фрейд [64]; Фромм [65; 66]; Хорні [67; 68; див.: 49]; Юнг [70; 71]), тобто характер є втіленням стійкого несвідомого ставлення до дійсності. Е. Фромм, наприклад, вважає характер А. Гітлера клінічним випадком *некрофільії* (від гр. νεκρός — мертвий; φίλος — люблю) — властивості несвідомого, змістом якої є «пристрасне прагнення до всього мертвого, такого, що розкладається, гниє, нездорового. Це пристрасть робити живе неживим, руйнувати в ім'я одного лише руйнування. Це підвищений інтерес до

всього суто механічного. Це прагнення розчленувати живі структури» [65, 10]¹.

Таким чином, у межах відношення «ставлення — психіка» характер виявляє в собі образ світу, що несе стійкий зміст свідомості, підсвідомого, несвідомого.

Аналіз відношення «ставлення — життя» розкриває природу характеру та його функціонування на різних рівнях життя.

На рівні організму характер показує свою залежність від властивостей нервової системи — ґрунтується на здатності останньої утворювати динамічний стереотип (гр. *δυναμικός* — сильний, рухливий; *στερεός* — твердий; *τύπος* — відбиток) — відносно рухливу систему тимчасових нервових зв'язків. І. П. Павлов [43; 44] взагалі ототожнював динамічний стереотип з характером². Але характер — поняття психології, а не фізіології. Наприклад, така його властивість, як відповідальність, — це не динамічний стереотип, а певне ставлення людини до своїх обов'язків, хоча ймовірно, що воно ґрунтується саме на динамічному стереотипі і що ця властивість формуватиметься у носія зрівноваженої нервової системи, ніж, припустимо, слабкої чи динамічної.

Є підстави вбачати і вплив на формування характеру різних систем організму, зокрема його конституції. Е. Кречмер [27; див.: 48] помітив, що «чорт у простого народу значною мірою худий з тонкою цапиною борідкою на вузькому підборідді. Інтриган — з горбом і покашлює. Стара відьма — з висušеним пташиним обличчям. Коли веселяться і говорять масні речі, з'являється гладкий лицар Фальстаф з червоним носом і блискучою лисиною. Жінка з народу з тверезим розумом — низькоросла, кругла, наче куля, і втирається руками в стегна». І далі: «Можливо, що ці образи, які викристалізувалися в народній фантазії завдяки багатовіковій традиції, є об'єктивними документами психології народів, осадами масових спостережень, яким, можливо, і вчений повинен приділити деяку увагу» [48, 220].

І така увага мала місце. В XIX ст. була популярною френологія Ф. Галля (від гр. *φρήν* — душа, розум; *λόγος* — слово, вчення) — вчення про зв'язок індивідуально-психологічних особливостей людини з формою її черепа. До цього часу має поширення фізіогноміка (від гр. *φύσις* — природа; *γνώμων* — знавець) — вчення про зв'язок між психічним складом людини та формою її обличчя [59]. Хоча ці вчення й не стали здобутками психології, вони підкреслили наявність зв'язку між особливостями конституції людини та її характером. Письменники також нерідко поєднують

¹Воно виявилось навіть у виразі обличчя Гітлера (міміка людини, що принохується), але головне — у руйнуванні життя. «Навіть якби Гітлер помер у 1933 р. [...] його, судячи з усього, вже можна було б діагностувати як некрофіла на підставі детального вивчення його особистості і характеру. Крещендо його деструктивних дій, починаючи з нападу на Польщу і аж до наказу про руйнування більшої частини Німеччини та знищення її населення, — все це послужило б тоді лише підтвердженням характерологічного діагнозу, поставленого до цих подій» [65, 74].

²Подібно до того, як тип нервової системи ототожнював з темпераментом, послідовно продовжуючи лінію фізіологічного редуціонізму в психології (тема 18)

характеристики своїх героїв з описом їхньої зовнішності, манери триматися, виразу обличчя.

Малознайомі люди теж часто судять про характер один одного за зовнішністю, хоча й знають відоме прислів'я: «Не суди по одежі, суди по розуму». *Психологічні ефекти спілкування* свідчать, що перше враження про людину нерідко буває помилковим. І все ж висновки досліджуваних про характер людей, яких вони бачили на фотографіях, збігаються в 30% випадків [32].

Отже, в межах відношення «*ставлення—організм*» характер показує свою зумовленість з боку властивостей *організму*, яка, безперечно, позначається на його зовнішніх проявах.

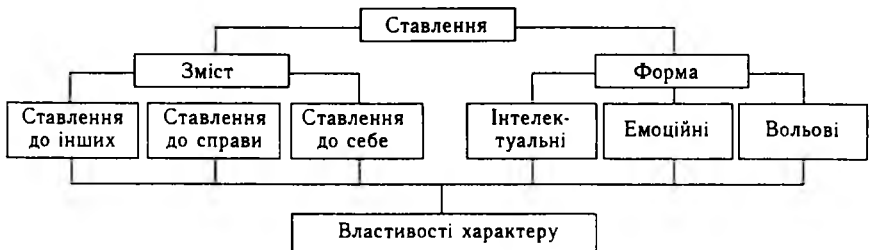
На *рівні індивіда* на перший план виступає процес формування *ставлення в ході життя*. Ставлення фіксується тут у вигляді *властивостей характеру*, адже кожна з них несе в собі і *спрямованість*, за якою приховані *потреби, мотиви, настановлення*, і *образ світу*, свій внесок в який роблять і *свідомість*, і *підсвідоме*, і *несвідоме*.

Характер людини вбирає в себе все розмаїття психічного.

20.2. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ХАРАКТЕРУ

Властивості характеру можна класифікувати за змістом та формою *ставлення*. У першому випадку це властивості, що виявляють ставлення індивіда до інших людей, до власної справи, до самого себе, у другому — інтелектуальні, вольові та емоційні властивості (мал. 45). При цьому, як і ставлення, одні з них будуть соціально схвалюваними — *позитивними*, а інші — засуджуваними — *негативними*.

Ставлення до інших людей відображають такі властивості, як правдивість і брехливість, тактовність або безтактність, принциповість і безпринципність, відкритість і потаємність, щирість і удаваність, поступливість і впертість. Серед них предметом особливої уваги *радянської педагогіки* був *колективізм* (від лат. *collectivus* — збірний) — спрямованість індивіда на *цінності певної групи* людей, готовність жити її інтересами, брати участь у *спільній діяльності*. Протилежною властивістю є *індивідуалізм* (лат. *individuum* — неподільне) або ж *егоїзм* (від лат. *ego* — я) — ставлення до іншої людини як до засобу досягнення власних *цілей*. Надзвичайно



Мал. 45. Феноменологія характеру

соціально цінною властивістю цього класу є *гуманність (людяність)* — ставлення до людини як до найвищої цінності.

Про *ставлення до справи*, якою займається індивід, свідчать такі властивості, як *відповідальність* і безвідповідальність, сумлінність і недобросовісність, ініціативність і байдужість, акуратність і неохайність, бережливості і марнотратність, працьовитість і лінощі. Соціально орієнтоване *виховання* акцентує увагу на *працьовитості* — ставленні до праці як до джерела власних і суспільних здобутків.

Проявом *ставлення* індивіда до *самого себе* є *скромність*, яка ґрунтується на визнанні обмеженості своїх досягнень і можливостей, та такі протилежні властивості, як зарозумілість, самозакоханість, пихатість, зазнайство. Помітну роль серед властивостей цього класу відіграє *самостійність* — підпорядкованість поведінки *світогляду*. Відтак протилежною властивістю буде *конформність* (від лат. *conformis* — подібний, схожий) — некритичне ставлення до зразків, що демонструють інші, та *наслідування* їх.

Кожна з цих властивостей виконує *інструментальну функцію* — забезпечує певний *індивідуальний стиль життя*. Причому це стосується не лише *зовнішньої діяльності*, а й *внутрішньої*, про що свідчить існування інтелектуальних, вольових та емоційних його властивостей. *Характеру* в цьому плані притаманні всі ознаки *психічного*.

Інтелектуальні властивості вказують на особливості *пізнавальної діяльності* і стійко характеризують індивіда. Це *спостережливість*, розсудливість, вдумливість, гнучкість розуму тощо. Негативними властивостями в цьому разі будуть *резонерство*, а також *педантизм* (від італ. *pedante* — педагог, учитель) — схильність *приймати* формальні, стереотипні *рішення* і втілювати їх, незважаючи на зміну умов життя. Інтелектуальні властивості *характеру* позначаються, наприклад, на перебігові *мислення*. Причому, за даними досліджень, у *підлітковому віці* такі властивості, як *спостережливість*, допитливість, вдумливість, кмітливість, винахідливість, уже загалом сформовані і мають певний рівень розвитку [1; 2].

Вольові властивості — це усталена форма *довільної* та *вольової регуляції діяльності*, яка є стрижнем характеру. Тому людину з розвиненою вольовою регуляцією вважають володарем сильного характеру, а з нерозвиненою — безхарактерною. Вольовими властивостями є, наприклад, *рішучість*, що виявляється в своєчасному прийнятті рішення і неухильному його втіленні, а також ініціативність, витримка, впевненість у собі, дисциплінованість, витривалість, терплячість, наполегливість, мужність тощо. Відповідно негативними властивостями будуть: безініціативність, невтриманість, самовпевненість або невпевненість тощо.

Для *емоційних властивостей* характерне стійке емоційне ставлення до дійсності. Наприклад, в одних людей домінує така *емоція*, як радість, у других — гнів, у третіх — страх. Показовим щодо цього є також *предметний характер* емоцій: те, що людина любить і що ненавидить, до чого небайдужа чи байдужа — все це стосується її характеру. Позитивною

емоційною властивістю буде *оптимізм* (від лат. *optimus* — найкращий) — *спрямованість* на певний *ідеал*, а негативною — *песимізм* (від лат. *pessimus* — найгірший) — відсутність такої спрямованості, а тому зосередженість на сумному боці дійсності, очікування неприємностей, схильність вважати безплідною боротьбу з труднощами. І оптиміст, і песиміст здійснюють характерні дії, наповнені відповідним *особистісним смислом*.

Отже, *характер* — це вияв *ставлення* індивіда до світу, *індивідуальний стиль життя* в межах певної *культури*.

Властивості характеру взаємопов'язані, що дає підставу говорити про існування структур характеру [30; 32]. Одну з них утворюють такі властивості, як ініціативність, самостійність, допитливість, *рішучість*, наполегливість, *оптимізм*; іншу — дисциплінованість, вимогливість до себе, *скромність*, організованість, правдивість, *відповідальність*, зосередженість, принципівість. До того ж, одні властивості характеру є провідними, а інші — другорядними, такими, що нібито відступають на задній план. Вони можуть гармоніювати або ж контрастувати між собою, від чого залежить ступінь цілісності або ж суперечливості характеру.

Наявність певної структури характеру зумовила появу низки його *типологій* (Лазурський [28; 29, див.: 48]; Лоуен [37]; Фрейд [64]; Фромм [66]; Шпрангер, див.: [49]).

Звичайно, кожен автор виходить з власного розуміння природи і сутності характеру. Наприклад, *О. Ф. Лазурський*, створюючи таку типологію, співвідносить між собою три рівні психічної активності людини — нижчий, середній і вищий, та дві сторони психіки, які автор називає ендопсихікою (від гр. *ἔνδον* — усередині) і екзопсихікою (від гр. *ἔξω* — іззовні)¹. До першої з них належать розум, почуття і воля, до другої — практичне або теоретичне ставлення людини до дійсності. На нижчому рівні переважає ендопсихіка, на середньому виявляють себе і ендо-, і екзопсихіка, а на вищому переважає екзопсихіка. В цьому зв'язку кожен рівень психічної активності має певні, за термінологією автора, типи особистості (табл. 34).

Таблиця 34. Типологія характерів
(за *О. Ф. Лазурським*)

Рівні активності	Ендопсихіка	Екзопсихіка
Нижчий	«Розсудливий», «афективний», «активний»	
Середній		Теоретики-ідеалісти: «вчені», «художники», «споглядачі». Практики-реалісти: «людинолюбці», «супільники», «владні», «господарники»
Вищий		Орієнтовані на <i>ідеали</i> : альтруїзм, знання, краса, суспільство, організація тощо

¹Цікаво, що ця спроба також виходить з уявлення про багаторівневість характеру.

Близькою до цієї є типологія *Е. Шпрангера*, за якою людина може бути «теоретичною», «економічною», «естетичною», «соціальною», «політичною», «релігійною». Проте загалом проблема типології характеру ще й досі не розв'язана.

20.3. ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ. ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ

На підставі вивчення життя 57 пар розлучених з дитинства монозиготних близнюків їх поділили на чотири групи (*Равич-Щербо*, див.: [51]). Одну з них становили 7 пар, які *виховувалися* в разюче подібних умовах. До другої ввійшли 27 пар, що ними опікувалися родичі батьків, до третьої — 13 пар, розділених між собою друзями їхніх батьків, а четверта (10 пар) перебували в сім'ях незнайомих між собою людей. За даними *тестування*, ступінь подібності між близнюками зменшувався від групи до групи, причому це менше стосувалося *здібностей* і більше — *характеру*.

Проте й в одній родині зростають близнюки, характери яких мають істотні відмінності. Серед чинників, що зумовлюють це явище, не останнє місце посідають *міжособистісні стосунки*. Наприклад, виконання функцій *лідера* і веденого може зумовити формування різних *властивостей характеру*: у першому випадку — *відповідальності*, у другому — безініціативності, невпевненості. Тобто взята на себе *роль* більше позначається на характері індивіда, ніж на особливості його *організму*. Це пояснює труднощі несуперечливого визначення *маскулінного* (від лат. *masculus* — чоловічий) і *фемінного* (від лат. *femina* — жінка) характеру (*Анастасі, Кол.*, див.: [48])¹.

Хоча чоловіки й здаються більш наполегливими, самовпевненими, впевненими і грубими, а жінки більш відповідальними, чуйними, сором'язливими, спрямованими не на особисті досягнення (як чоловіки), а на інших людей, немає достатніх підстав вважати ці відмінності генетично зумовленими [51]. Очевидно, порушення багатовікових сімейних традицій виховання хлопчиків і дівчаток, зростання ролі жінки в суспільстві, орієнтація жінок на *властивості характеру*, які здавна приписувалися чоловікам, спричинюють відповідні зміни *рольової поведінки*, які згодом фіксуються у вигляді притаманних характеру психічних явищ. Тому маскулінний і фемінний характерні є, швидше, результатом засвоєння і закріплення певної соціальної *ролі*.

Провідною ж закономірністю є те, що характер формується в процесі активних стосунків індивіда зі *світом*. Цей процес стає керованим в умовах цілеспрямованого *виховання*, покликаного організувати *освоєння* індивідом *духовної культури* суспільства, оволодіння певними *соціальними нормами*.

¹За *О. Вейнінгером* [16], ідеться про існування не двох, а одного характеру, в якому жіноче і чоловіче взаємодоповнюють одне одного: маскулінний характер має певну пропорцію фемінного і навпаки. Люди ж «сходяться» за характером лише тоді, коли він складається з двох частин, що утворюють ціле.

Успішність виховання значною мірою залежить від підходу до дитини як до *суб'єкта* виховання з притаманними йому *властивостями темпераменту, загальними і спеціальними здібностями*. Виховання, що будується у такий спосіб, має закладати підґрунтя *ставлення* — розкривати світ *значень*, в якому проходить *життя* дитини, й сприяти наповненню їх *смыслами*. Для цього є свій *сенситивний період* — *ранній і дошкільний вік*. М. В. Гоголь, наприклад, згадував, як на нього, ще зовсім малого, вплинула розповідь матері про Страшний Суд, — «заронило и произвело впоследствии во мне самые высокие мысли».

Ставлення до продуктів *культури*, інших людей, суспільства, самого себе справді є підвалиною *характеру* і спочатку виникає в межах стосунків дитини з дорослим. Виняткового значення у його формуванні набуває наявність *ідеалу виховання*. Г. Ващенко [15] зосереджує увагу на його конкретно-історичному змісті і характеризує більшовицький, християнський, загальноєвропейський та український національний виховний ідеал.

Більшовицький виховний ідеал — ідеал комуністичної ідеології, втілений у практику керівництва тоталітарною державою. Його рисами є: відданість своїй ідеології, ворожість до інших ідеологій та боротьба з їх носіями, дисципліна і патріотизм, заперечення загальнолюдської моралі та родинних цінностей. «Ідеальний більшовик — це робот, позбавлений власних поглядів, власних почувань і волі» [15, 38]. Християнський виховний ідеал створюється відповідною формою релігії і скеровує віруючого на Царство Боже шляхом наслідування Христа. Причому «християнин мусить вчитуватись і вдумуватись у Св. Письмо, щоб розуміти дух його, а не лише думку» [15, 75]. Тільки так виникають християнські добродітності: віра, надія, любов до ближнього. Загальноєвропейський виховний ідеал збирає в себе культуру минулого й орієнтується на всебічний *психічний розвиток* у межах притаманних індивідові *здібностей*: «Хай буде кожний досконалий сам собою» [15, 90].

Український національний виховний ідеал складався протягом історії українського народу і знайшов яскраве втілення в пісні. Його ознаки: високий ідеалізм на релігійній основі, оптимізм, патріотизм, любов і шана до батьків та родини, гостинність, емоційність, працьовитість, власна гідність, волелюбність. Причиною занепаду цього ідеалу Г. Ващенко вважає відсутність державності та зраду вищих верств українського народу: «Вони міняли свою мову на польську чи московську, забували свої прекрасні традиції, засвоювали звичаї і погляди чужих народів, ставали перевертнями» [15, 136]. Свою роль у цьому відіграв власне український *егоїзм* та здатність до *приспосовування*. Лише селянська культура, створена переважно козацтвом, крізь віки пронесла національний виховний ідеал.

Ідеал виховання вкрай необхідний для формування громадянина України — втіленого в процесі виховання *образу людини*, заради якої цю державу створено. Держава для держави — характерна риса тоталітарного суспільства, приреченого, як свідчить історичний досвід, на загибель. Тому

виховання громадянина є найважливішим завданням української педагогіки¹. Вона потребує системи виховання, покликаної формувати громадянина, для якого українська держава є гарантом його власної незалежності і свободи. Це має бути система українського національного виховання, що ґрунтується на ідеалах, які слугують індивідові засобом усвідомлення себе часткою держави, нації, а через неї і людства.

Створення такої системи неможливе без відродження вітчизняних культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих, виховних традицій та орієнтації на загальнолюдські виховні ідеали. Звичайно, індивідуальний характер — не «зліпок» з ідеалів виховання. *Виховання характеру* — тривалий процес, що протікає в зв'язку зі становленням діяльності дитини, ускладненням відповідних потреб та мотивів, розширенням кола освоєваних нею значень, здійсненням дій, які реалізують те чи те ставлення. Дитина не виросте людиною й орієнтованою на соціальні ідеали, якщо їй лише пояснювати значення.

Однак будуть безрезультатними також примусові дії. Має бути наслідування дитиною зразків, проникнутих певним ставленням, дій авторитетного дорослого, «внесок» цих дій у її взаємини з довколишніми, оцінка з боку дорослого (схвалення, заохочення, засудження чи покарання). Ці дії мають задовольняти потребу у спілкуванні, мотивуватися необхідністю участі в спільній діяльності, отримувати смисл її оптимального засобу, фіксуватись у словесних настановленнях, мати вигляд вчинків. Тільки так вони можуть набути форми виховання дорослим тих чи тих властивостей характеру дитини.

Недоліки в характері дітей нерідко мають своїм джерелом *неправильне* (гіперпротекцію, гіпопротекцію, емоційне неприйняття, жорстокість, завищені вимоги, потурання) або ж умовне виховання. Йдеться про соціальні чинники ненормативного психічного розвитку, показниками якого відповідно є ненормативні властивості характеру: брехливість,

¹Це завдання стояло й перед радянською педагогікою, покликаною виховувати радянського громадянина — носія норм і цінностей соціалістичного суспільства. Проте людина як об'єкт радянського виховання була водночас суб'єктом власного життя і не могла не бачити відмінності між реальністю й декларованим ідеалом. Вона не могла керуватись ставленням, неадекватним реальним стосункам з довколишніми, суспільством у цілому. Ідеологізація педагогіки робила її знаряддям досягнення недосяжних цілей.

Та все ж певні завдання вона розв'язувала: радянський громадянин мав соціальний характер: був патріотом своєї «наддержави», представником «найосвіченішої» країни, позбавленим релігійних, національних та родинних «забобонів». Цьому сприяло те, що ці завдання не суперечили реальності (справді, існувала наддержава й були певні успіхи), а також те, що вони відповідали природному прагненню людини бути причетною до досягнень спільноти, членом якої вона себе вважає. Тому радянський громадянин — реальність, причому українська також. Йому чужі ідеї національного відродження, а поняття держави асоціюється лише з власним добробутом. Причому цей характер базується на конфліктному світогляді: ідеальні мотиви без відповідних діяльностей втрачають свою спонукальну і смислоутворювальну силу, в зв'язку з чим перешкоди на шляху досягнення власних цілей розглядаються як зумовлені процесами державотворення. Тому вони отримують негативний смисл і заперечуються.

жадібність, жорстокість тощо. Проте не виключено формування негативних властивостей характеру і за умови прагнення батьків дотримуватись педагогічно грамотного виховання, але за відсутності у них тих ідеалів, на які вони орієнтують дитину, за непослідовної стратегії виховання, нерозумінні закономірностей *психічного розвитку*. Перешкодою можуть стати також *біологічні чинники*, наприклад *властивості нервової системи* дитини. Від них не залежить зміст *ставлення*, але на тлі однієї нервової системи одні властивості характеру формуються легше, ніж інші. *Рішучість*, наполегливість, самостійність простіше формуються у представників *сильної нервової системи* і складніше — у представників *слабкої*. На характер впливатимуть також *властивості темпераменту*¹.

Характер може стати предметом *самовиховання*, що найчастіше буває в *підлітковому та юнацькому віці* [2; 3; 26; 32; 40].

Це вже *рівень особистості*, і він виразно висвітлює ту обставину, що *кожна властивість характеру* є ознакою притаманного індивідові *способу життя*, що, як *темперамент і здібності*, характер виконує *інструментальну функцію* (див. табл. 35). Причому якщо на *рівні індивіда* має місце *життя в межах характеру*, який урівноважує стосунки *людини зі світом*, то тут має місце певне ставлення індивіда до свого характеру². Це шлях, що веде до використання характеру як засобу, що за його допомогою він будує своє життя. Саме на цьому шляху індивід отримує здатність оцінювати свій характер, висувати і розв'язувати *завдання його виховання*, адже за допомогою *волі* він може *вибирати* принципово новий для себе *мотив* і, виходячи з нього, *долати одні смислові настановлення* та створювати інші, тобто закладати підґрунтя для вдосконалення свого характеру.

Проте це не означає, що *особистість і характер* пов'язують прості відношення, що індивід «виховує» свій характер *свідомістю*. Характер, радше, виховується *перебігом його життя*. Звідси впливає принципове положення: не характер пояснює життя індивіда, а життя є ключем до розуміння та аналізу характеру.

Можливі випадки, коли індивід здійснює *вчинок*, який не лише не зумовлюється *властивостями його характеру*, а й суперечить їм. Так буває, коли *нерішуча* людина робить кроки, що радикально змінюють її *долю*. Вчинком вона долає свій характер і цим, між іншим, заявляє про себе як про особистість. Внески вчинку згодом стають тим ґрунтом, на якому виростають нові властивості характеру, що «*врівноважують*» стосунки індивіда з дійсністю. Народна мудрість говорить: «*Посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку — пожнеш характер, посієш характер —*

¹Проте й *характер* позначається на *темпераменті*: виховання дисциплінованості підвищує емоційну стійкість і активність дитини [31].

²Як зазначає А. Г. Асмолов, «особистість ставиться до характеру як до чогось зовнішнього, на що вільно чи не вільно доводиться зважати при виборі шляхів досягнення головних життєвих цілей» [5, 341].

Таблиця 35. Інструментальна функція психіки

Складники та відповідна тема	Визначення	Продукт	Філогенез	Історіогенез	Онтогенез	Феноменологія	Властивості	Процес	Фізіологічні механізми
Темперамент (тема 18)	Характеристика індивіда з боку динамічних особливостей його психіки	Форма способу життя	Становлення конституції організму людини	Підпорядкування виявів темпераменту соціальним нормам	Закономірні зміни на ґрунті дозрівання систем організму, передумову, регуляції, пластичності, екстраверсія тощо	Флетматик, холерик, сангвінік, меланхолік. Динаміка діяльності	Активність, реактивність, сенситивність, темп реакцій, пластичність, екстраверсія тощо	Індивідуальний стиль діяльності	Властивості нервової системи, біохімічні процеси організму
Здібності (тема 19)	Характеристика індивіда з боку психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності	Міра ефективності способу життя	Становлення конституції організму людини	Спеціалізація в зв'язку з розподілом праці. Суспільна потреба в нових здібностях	Освоєння на ґрунті задатків. Роль сенситивних періодів. Обдаровані діти	Задатки, схильність, здібності, обдарованість, таланти, геніальність	Загальні і спеціальні	Залежно від рівня життя	Активність і саморегуляція нервової системи. Ватомий внесок генотипу
Характер (тема 20)	Форма психологічного змісту, що проявляється в усталеному способі життя індивіда	Зміст способу життя	Становлення конституції організму людини	Історичні форми соціального характеру	Виховання на ґрунті загальних закономірностей психічного розвитку	Зміст і форма ставлення	Гуманність, відповідальність, працьовитість, скромність, самотність тощо	Індивідуальний стиль життя	Динамічний стереотип. Внесок конституції організму

пожнеш долю». Можна сказати, що характер «виробляється» у вчинках, що вчинки формують характер.

Можливі й інші підходи до розуміння природи та сутності *характеру*, але у будь-якому разі вони повинні слугувати поясненню тієї реальності, яка описується в *психології* цим *поняттям*.

Зокрема, адекватність такого пояснення можна перевірити на прикладі *проблеми національного характеру*. Ця проблема є предметом *етнопсихології* (від гр. *ἔθνος* — народ) — *галузі психології*, що вивчає своєрідність психічного складу людей, зумовлену їх належністю до якоїсь етнічної спільноти. Проте аналіз розвитку етнопсихології свідчить, що ця проблема, так і не знайшовши належного розв'язання, поступилася дослідженням етнічної зумовленості *пізнавальних процесів, настановлень, форм суспільної свідомості* [42].

Справді, дослідження *національного характеру українців* (Ващенко [15]; Кульчицький, Онацький, Храмова, Цимбалістий, Шлемкевич, див.: [62]) не дають достатніх підстав для його визначення, хоча й підкреслюють перевагу в ньому емоційних властивостей над інтелектуальними та волевими¹. Вони проведені з позицій різних *напрямків психології*, реалізують лише *номотетичний підхід*, через що проблема українського характеру розв'язується в суто абстрактному плані.

Психологія має перевести цю проблему в площину конкретного *життя*, поєднавши таким чином *номотетичний та ідеографічний підходи* до аналізу характеру (див.: Замість післямови).

* * *

Щоб викласти цю тему, довелося *конкретизувати* найістотнішу ознаку *характеру* — *ставлення*, використавши для цього провідні категорії *системно-діяльнісного підходу* — *діяльність, психіка, життя*.

Курс загальної психології завершено, при цьому категорії, які в перших темах були предметом аналізу психічної реальності, стали, зрештою, його засобом.

Підхід, що слугував за *методологію* створення посібника, репрезентує *Система понять і категорій психології*.

Звичайно, читач може сподіватися, що вона допоможе пояснити його власні проблеми. Так і має бути, якщо *психологія* — процес *самопізнання людини*, а її *предметом* є *життя*. Але як і будь-яка інша наука, вона будується шляхом конкретизації найзагальніших категорій і тому приводить все ж до загального, а не одиничного, яким насправді є *життя* індивіда. Останнє має стати предметом наступного кроку *конкретизації* і його має здійснити читач, який доклав зусиль, щоб опанувати курс².

¹Про це ж, як «про провідну особливість української психології, властиву їй з давніх часів», писав В. А. Роменець [52, 6]. При цьому він посилався на авторитет видатного українського психолога, вчителя автора цієї книги О. М. Раєвського: «Хто працював разом з ним, хто працює після нього, усвідомлюємо ми це чи ні, всі ми — його учні» [52, 7].

²Автор здійснив цей крок шляхом «аналізу одного життя» (див.: Замість післямови).

Це творче завдання. І якщо посібник стане тут у пригоді, його «надзавдання» буде виконано.

Посібник побудовано на ґрунті того, що вже стало історією психології і через певний час відійде в минуле. Вже тому він не може бути досконалим. Але без минулого немає майбутнього. Це дає авторові підставу вважати психологічну систему книги відкритою для доповнень та корекції.

▼ Питання для самостійної роботи

1. Природа характеру.
[2, 4—15, 44—68; 3, 53—63; 5, 25—49, 336—342; 9, 24, 202—214, 220—223; 25, 83—118, 155—160; 26, 15—24, 57—75; 32, 7—87, 205—212; 39, 45; 49, 48—54; 53, 220—235; 58, 19—22; 61, 3—14]
2. Характер як предмет психологічного дослідження.
[12; 31; 32, 267—268; 36, 82—92; 45, 41—50; 48, 271—277]
3. Характер. Індивід. Особистість.
[5, 336—342; 20, 257—259, 274—278; 21; 32, 7—18; 39; 45; 57]
4. Характер і темперамент.
[3, 74—77; 10, 11—24; 20, 257—258; 24, 218—221; 32, 57—68; 39; 45; 48, 167—171; 54, 17—22; 59, 19—12]
5. Характер і зовнішність.
[16, 57—67; 27; 48, 219—220, 245, 248—251; 58, 21—22; 59, 8; 60]
6. Властивості характеру. Проблема типу характеру.
[2, 114—138; 3, 63—74; 24, 214—231; 25, 119—155, 160—184; 28; 29; 32, 117—181, 139—168, 277—331, 336—342; 33, 11—23; 35; 61, 15—61]
7. Проблема «нормального» характеру.
[20, 278—280; 21, 19—20; 48, 267—271]
8. Видатні характери.
[18; 33; 50; 63; 65]
9. Розвиток і виховання характеру.
[2, 57—63, 78—113, 141—152; 3, 63—81, 234—238, 265—267; 7; 9, 48—50; 11; 15; 17, 36—43; 23; 24, 231—233; 25, 185—216; 26, 130—150; 32, 154—168, 246—248, 342—374; 36, 6—30, 185—202; 59, 143—147]
10. Проблема національного характеру.
[6; 15, 167—173; 52, 6; 42, 4—18; 62]

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абраменко В. И. Особенности интеллектуальных качеств в структуре характера // Вопр. психологии. — 1970. — № 4. — С. 87—94.
2. Абраменко В. И. Психология характера школьника подросткового возраста. — К., 1974. — С. 139—153.
3. Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 53—102, 128—267.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 379 с.
5. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — С. 307—366.
6. Афанасьев А. Поэтические воззрения славян на природу: В 3 т. — М.: Индрик, 1994. — Т. 1. — 800 с.; Т. 2. — 784 с.; Т. 3. — 840 с.
7. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж, 1997. — 416 с.
8. Блюм Г. Психоаналитические теории личности: Пер с англ. — М.: КСП, 1996. — 247 с.
9. Бодалев А. А. Об изучении характера человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1986. — № 1. — С. 41—50.

10. *Бодалев А. А.* Психология о личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 11—24.
11. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — С. 123—142, 272—296, 365—380.
12. *Борозина Л. В.* Психология характера: Исторический очерк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. — Ч. I. — 218 с.
13. *Булашев Г.* Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. — К.: Довіра, 1992. — С. 40—60.
14. *Валлон А.* Истоки характера у детей. Ч. III. Самосознание // *Вопр. психологии.* — 1990. — № 5. — С. 129—140; № 6. — С. 121—133.
15. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. — 3-тє вид. — Полтава: Ред. «Полтавського вісника», 1994. — 191 с. (1-ше вид.: Мюнхен, 1950).
16. *Вейнингер О.* Пол и характер: Пер. с нем. — М.: Терра, 1992. — 480 с.
17. *Вицлак Г.* Оценка поведения и характеристика учащегося: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1986. — 70 с.
18. *Волкогонов Д.* Ленин: Политический портрет: В 2 кн. — М.: Новости, 1994. — Кн. 1. — 480 с.
19. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
20. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 257—280.
21. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Понятие личности в трудах А. Н. Леонтьева и проблема исследования характера // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* — 1983. — № 4. — С. 7—22.
22. *Додонов Б. И.* Направленность, характер и типичные переживания человека // *Вопр. психологии.* — 1970. — № 1. — С. 28—38.
23. *Зимбардо Ф.* Застенчивость (что это такое и как с ней справиться): Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1996. — 252 с.
24. *Ковалев А. Г.* Психология личности: — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1970. — С. 65—90, 206—233.
25. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психологические особенности человека: В 2 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. — Т. 1. — 262 с.
26. *Ковалев С. М.* Воспитание и самовоспитание. — М.: Мысль, 1986. — 287 с.
27. *Кречмер Э.* Строение тела и характер. — М.: Педагогика-Пресс, 1995. — 608 с.
28. *Лазурский А. Ф.* Избр. тр. по психологии. — М.: Наука, 1997. — 446 с.
29. *Лазурский А. Ф.* Очерк наук о характерах. — М.: Наука, 1995. — 272 с.
30. *Левандовский Н. Г.* О структуре характера // *Вопр. психологии.* — 1970. — № 3. — С. 51—61.
31. *Левитов Н. Д.* Проблема характера в современной психологии // *Вопр. психологии.* — 1970. — № 5. — С. 11—22.
32. *Левитов Н. Д.* Психология характера. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1969. — 423 с.
33. *Леонгард К.* Акцентуированные личности: Пер. с нем. — К.: Вища шк., 1989. — С. 276—285.
34. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произв.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 93—231, 153—204.
35. *Литвинцева Н. А.* Психологический автопортрет. — М., 1996. — 304 с.
36. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1983. — С. 78—202.
37. *Лоуэн А.* Физическая динамика структуры характера: Пер. с англ. — М.: Компания «Пани», 1996. — 318 с.
38. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования: Пер. с англ. — М.: Класс, 1994. — 133 с.
39. *Обсуждаем проблему личности и характера* // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* — 1985. — № 4. — С. 60—66.
40. *Орлов Ю. М.* Самосознание и самовоспитание характера. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
41. *Основи національного виховання. Концептуальні положення* / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та ін. — К.: Інформ.-вид. центр «Київ», 1993.

42. Павленко В. Н., Таглин С. А. Введение в этническую психологию. — Х.: Изд-во Харьк. ун-та, 1992. — 106 с.
43. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 7-е изд. — М.: Медгиз, 1951. — 505 с.
44. Павлов И. П. Мозг и психика. Избр. психол. тр. — Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 320 с.
45. Продолжаем обсуждение проблемы «личность и характер» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1986. — № 1. — С. 36—50.
46. Психогическая наука в СССР: В 3 т. / Под ред. Б. Г. Ананьева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — Т. 2. — С. 47—69.
47. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характера / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Изд. дом «Бахрах», 1997. — 640 с.
48. Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 69—73, 78—100, 110—116, 167—198, 262—318.
49. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 48—54, 60.
50. Ранукр-Лаферрьер Д. Психика Сталина: Психоаналитическое исследование: Пер. с англ. — М.: Прогресс-Академия: Весь мир, 1996. — 239 с.
51. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — С. 275—289.
52. Роменець В. А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття. — К.: Вища шк., 1995. — 614 с.
53. Роменець В. А. Історія психології епохи Просвітництва. — К.: Вища шк., 1993. — 568 с.
54. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 220—236.
55. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 241—252.
56. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — 354 с.
57. Рубинштейн С. Я. Понятие «характера» в психологии и психиатрии // Вести. Моск. ун-та, 1979. — № 2. — С. 48—55.
58. Рувинский Л. И., Хохлов С. И. Как воспитывать волю и характер. — М.: Просвещение, 1986. — 142 с.
59. Сикорский И. А. Психология с основами физиогномики. — К., 1912.
60. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. — М.: Наука, 1984. — 161 с.
61. Страхов И. В. Психология характера. — Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1970. — 80 с.
62. Українська душа / Відп. ред. В. Храмова. — К.: Фенікс, 1992. — 128 с.
63. Феофраст. Характеры. — Л.: Наука, 1974. — 123 с.
64. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции: Пер. с нем. — М.: Наука, 1991. — С. 173—182, 228—286.
65. Фромм Э. Адольф Гитлер: Клинический случай некрофилии. — М.: Высш. шк., 1992. — 143 с.
66. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 269 с.
67. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. — М.: Универс, 1993. — 480 с.
68. Хорни К. Собр. соч.: В 3 т. — М.: Смысл, 1997.
69. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 146—152, 340—356.
70. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. — М.: Прогресс-Универс, 1996. — 332 с.
71. Юнг К. Г. Психологические типы: Пер. с нем. — СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995. — 716 с.

Замість післямови: Аналіз одного життя (верифікація системно-діяльнісного підходу в психології)

Предметом *верифікації* (від лат. *verus* – істинний, *facere* – робити), тобто перевірки *системно-діяльнісного підходу*, що слугував *методологією* створення цього посібника, може бути життя великого російського письменника, українця *М. В. Гоголя* (1809—1852).

Однією з причин вибору саме цього *життя* як об'єкта верифікації є наявність ґрунтового матеріалу, що висвітлює *життєвий шлях* письменника. Це листи (а вони становлять майже половину 14-томного академічного зібрання творів [13]), багатотомні матеріали до біографії [9; 49; 63], літературна та публіцистична спадщина *Гоголя*.

Життя Гоголя — складний предмет аналізу. Досить сказати, що принципом уже понад 140-літньої історії його вивчення є суперечність (табл. 36).

Майже кожен серйозний дослідник життя *Гоголя* виділяв певну суперечність¹ і на ній будував відповідну концепцію. Між іншим, цей принцип став на заваді створення *біографії* письменника: за визнанням сучасних літературознавців, її ще й досі не написано (*Манн*, див.: [9, 5]).

Отже, можна констатувати, що слова юного *Гоголя* «я почитаюсь загадкою для всех» стали пророчими, а сподівання «только с настоящего моего поприща вы узнаете настоящий мой характер» [там само; 91] — марним.

Із позицій *системно-діяльнісного підходу*² на противагу принципів суперечності доцільно висунути принцип відтворення логіки життя *Гоголя*.

¹Остання з них безпосередньо стосується *проблеми національного характеру*: якщо такий є реальністю, то як ця реальність виявляє себе на чужому національному ґрунті? У цьому разі проблема розв'язується шляхом поєднання *ідеографічного* і *номотетичного підходів* до аналізу характеру [див. також: 46].

Уперше цю суперечність відзначив *С. Єфремов*, який твердив, що письменник мав душі українську («молода, свіжа, обвіяна чарівними споминами й поетичними мріями про далекий, милий серцеві край») і російську («стареча, холодна, сувора, з службовими замірами» [20, 8]). Наступний крок здійснив *Є. Маланюк* статтею під красномовною назвою «Гоголь — Гоголь». Письменник тут — геній недержавної нації, асимілюваний у великодержавній культурі. Його життя — «найжахливіший фаустівський варіант «продажу душі чортіві» [37, 12]. Акцентує увагу на «дводушності» і «українсько-російському дуалізмі» *Гоголя* і *Г. Грабович* [15, № 9, 79]. Проте є й такі концепції «української душі» письменника, що не витримують жодної критики [див.: 17].

²Крім того, що цей підхід знайшов втілення у посібнику і, відповідно, у *Системі понять і категорій психології*, в узагальненому вигляді його подано в таблицях 4, 11, 19, 25, 28, 33, 35.

Таблиця 36. Суперечності Гоголя

Суперечності	Автори
<ul style="list-style-type: none"> •Художник – християнин• •Талант — світогляд• •Естет — мораліст• •Мрія — дійсність• •Геніальність – розум• •Геніальність – серце• •Чуттєве – раціональне• •Індивідуальне – загальне• •Свідоме – несвідоме• •Чоловіче — жіноче• •Хвороба — здоров'я• •Давньоруське – сучасне• •Поганське – християнське• •Покірність – гордовитість• •Гріх — спокута• •Тілесне — духовне• •Українська душа – російська культура• 	<p><i>Куліш</i> [49] <i>Вересаєв</i> [8]; <i>Машинський</i> [39] <i>Зеньковський</i> [22]; <i>Лук'яновський</i> [35]; <i>Мінін</i> [44] <i>Золотуський</i> [23]; <i>Котляревський</i> [28]; <i>Шенрок</i> [63] <i>Овсянко-Куликовський</i> [50] <i>Розанов</i> [54] <i>Боголюбов</i> [4]; <i>Лазурський</i> [29] <i>Гіппіус</i> [10] <i>Зоценко</i> [24] <i>Грабович</i> [15] <i>Лічко</i> [33] <i>Бахтін</i> [1]; <i>Ліс</i> [67] <i>Мережковський</i> [41] <i>де Лотто</i> [34] <i>Бердієв</i> [3]; <i>Мочульський</i> [45] <i>Карасьов</i> [25] <i>Єфремов</i> [20]; <i>Маланюк</i> [36]; <i>Русова</i> [57]</p>

Звичайно суперечності життю притаманні, проте як моменти його логіки, як її переламні пункти — *кризи*. Відтак, *логіка життя* — це суперечливий рух *діяльності людини*, закономірне ускладнення її стосунків зі світом *культури*. Вона певним чином відображається *свідомістю*, але найповніше виявляється у продуктах діяльності, передусім у *творчості*. Збагнути логіку конкретного випадку життя – означає подати її як закономірний розвиток діяльності, в процесі якого кризи є своєрідним перетиним минулого, теперішнього та майбутнього індивіда.

На підставі криз життя *Гоголя* поділяється на періоди.

Народження особистості

Спроби довести походження роду письменника від козацького полковника Остапа Гоголя [49; 51] не можна приймати беззастережно. Ймовірніше, якщо взяти до уваги прагнення козацької старшини підтвердити свої права (що вимагалось за часів царювання Катерини), це була вигадка діда письменника. Він був родом зі священників, здобув освіту (як вважає *О. Оглоблін*, у Києво-Могилянській академії), служив у Генеральній Військовій Канцелярії, вийшов у відставку в чині, який давав право на російське дворянство. Завдяки вдалому одруженню залишив у спадок батькові письменника маєток у селі Василівці тодішньої Малоросійської губернії. Характерно, що сам *Гоголь* жодним словом не прохопився про своє походження, а коли навчався у Ніжинській гімназії вищих наук кн.Безбородька (1821—1828), то зазнавав зневажливого ставлення з боку дітей знаті [9, 78—82].

Батько письменника *В. О. Гоголь-Яновський* (1777—1825) недовго служив, переважну частину життя провів у Василівці. У 27 років він одружився із значно молодшою за себе дочкою сусіда-поміщика (вона, начебто, наснилася йому ще немовлям). Сучасникам запам'ятався його «врожденный малороссийский комизм» [49, т. 1, 4]. За свідченням дружини, писав вірші і комедії російською і українською мовами. Вона наводила таку строфу: «Одной природой наслаждаюсь, Ничьим богатством не прельщаюсь, Доволен я моей судьбой, И вот девиз любимый мой» [9, 28], і характеризувала його як високоморальну, мрійливу, непрактичну, помислову, хворобливу людину.

Помітну роль у житті сім'ї Гоголів відіграв родич *Д. П. Трощинський*, який після відставки (за Олександра I він був членом Державної ради) оселився неподалік. У його садибі — «вечный пир в праздник и будни» [63, т. 1, 47]. За тодішнім звичаєм (а це часи «Наталки-Полтавки» та «Москаля-Чарівника» на полтавській сцені), тут було створено домашній театр, де батько письменника виступав як актор, режисер і автор («ставил пьесы собственного сочинения на малороссийском языке» [9, 24, 26]).

Це також часи стрімкої втрати колишньою козацькою старшиною своєї історичної пам'яті¹. Введенням до російського дворянського стану (з правом володіти душами) її було поставлено на службу самодержавству. Для нащадка старшини Україна справді стає «природою»: побутом, піснями, віруваннями, характерами, тобто узбіччям російської *культури, соціальні норми* якої інтенсивно освоюються². Він із гумором ставиться до цієї *природи*, не усвідомлюючи, що це забута історія і реально існуюча українська *культура*.

Ідеться про умови становлення *характеру Гоголя*. Він росте хворобливо, вразливою дитиною, *темпераментом* схожий скоріше на батька, з раннім потягом до *творчості*. *Гоголь-гімназист* запам'ятався професорам і товаришам не успіхами в *навчанні* («талант, неузнанный школою» [49, т. 1, 23]), а постановкою і грою комедій батька. 15-річний юнак звертається до нього в листі: «Вы писали про одну новую балладу и про Пушкина поэму «Онегина»; то прошу вас, нельзя ли мне их прислать? ... по вашему обещанию, прошу мне прислать роль. Будьте уверены, что я ее хорошо сыграю» [9, 45]. Він багато читає, переважно романтиків, переписує з *Пушкіна*, цікавиться народним побутом, занотовує пісні. До гімназичного журналу подає вірш на тему «как жили в старину», який був висміяний товаришами [9, 81].

Смерть батька зумовлює інтенсивне *становлення*, за *О. М. Леонтьевим* [32], «друге народження» *особистості Гоголя*. 10 червня 1825 р. він, втішаючи матір, висловлює сподівання, що здійснить свій шлях у світі. Найпомітніші зміни сталися впродовж останнього (1827—1828) гімна-

¹Не випадково ж *М. І. Костомарову* [27] незабаром довелося заново відкривати і українську історію, і *українську психологію*.

²Проте не всіма, згадаймо «Боярину» Лесі Українки.

зичного року: 30 листів порівняно із 17 перед тим. Ідея життєвого шляху *конкретизується* як *ідея служіння*: «Во сне и наяву грезится Петербург, с ним вместе и служба государству» [13, т. 10, 84]. Він визнає в цьому роль батька: «Я вспыхиваю огнем гордого самосознания, и душа моя будто видит этого неземного ангела, твердо и непреклонно указывающего в **мету**» [13, т. 10, 90]¹.

«Гордое самосознание» не приймає свого оточення: «Как тяжело быть зарыту вместе с созданиями низкой неизвестности в безмолвие мертвое! Ты знаешь всех наших существователей, всех, населивших Нежин. Они задавили корою своей земности, ничтожного самодоволия высокое назначение человека» [13, т. 10, 98], — пише він до свого товариша Г. Висоцького, котрий після закінчення гімназії живе у Петербурзі.

Листи цього часу віддзеркалюють відому психологічну рису *раннього юнацького віку* — *спрямованість у майбутнє*. Її змістом є *ідея служіння*, підпорядкована *ідеалові людини* (взірцем для *наслідування* тут міг бути Д. Троцинський). Ця ідея домінує в його *свідомості* й накладається на *самосвідомість* романтичного героя: самотнього, загадкового, такого, що не приймає дійсності. Саме цей образ знаходимо у ранньому творі Гоголя «Ганс Кюхельгартен» (1827): «Душой ли, славу полюбившей, Ничтожность в мире полюбить? ... Существованья не отметит?» [13, т. 1, 78].

Романтичному героєві немає місця серед «существователей». Його місце в Санкт-Петербурзі, а то й іще далі — в Італії (про це вірш «Італія» (1829)).

Зміст листів і ранніх творів збігається. Так виявляється провідна закономірність *життя Гоголя*: *єдність руху свідомості і творчості*. Тому перший біограф побачив у цьому ключ до аналізу його життя [49, т. 1, 78]. Однак з цим важко погодитись. Очевидно, *творчість* для письменника — спосіб, в який він з'ясовує свої стосунки зі *світом*. Власне, це *спосіб його життя*: творчість стає життям, життя — творчістю. Проте це більше, ніж свідомість. Творчість — це *вчинок* з його «драматичним відношенням» усвідомлюваного і неусвідомлюваного [55], це феномен *культури*, що її глибинні шари митець несе в своєму багаторівневому *несвідомому* [65].

З цих причин *біографія Гоголя* має бути «прочитана» шляхом аналізу його *життя*. Предметом аналізу мають стати закодовані у вигляді компонентів (і *свідомості*, і *підсвідомого*, і *несвідомого*) *образу світу*, який втілюється у *творчості*, стосунки письменника з *культурою*.

Свідомість юного Гоголя — то свідомість *єгоцентричної особистості* з притаманним їй великим мотиваційним потенціалом, надмірною *самооцінкою*, мріями про особливе призначення. Проте це не «індивідуалізм українців, докорінно відмінний від колективістської психології росіян» [61,

¹Не меншу роль, напевно, відіграв М. Г. Белоусов, тоді професор римського права, інспектор Ніжинської гімназії, про що Гоголь натякає у другому, незавершеному томі «Мертвих душ».

31]. Національне в *характері* письменника — не у *властивостях* і навіть не в *значеннях*, а швидше у *чуттєвій тканині* — безтілесно-тілесному враженні, ґрунтові *образу світу*, його *підсвідомій* складовій¹.

У грудні 1828 р. *Гоголь* приїжджає до Санкт-Петербурга, який зустрів його непривітно: у листах — суцільні скарги на відсутність грошей і місця служби. Він намагається стати актором, міняє департаменти, вчиться у класі живопису, вчителює в багатих родинах. При цьому звертається до відомих людей, просить заступництва, присвячує їм вірші (які тим потім «стыдно даже объявляют» [9, 113]), тобто *приспосовується*.

У цьому шереху спроб є й літературні. Вже в третьому листі до матері він зізнається: «Менее 120 рублей никогда мне не обходится в месяц. Как в этом случае не приняться за ум, за вымысел, как бы добыть этих проклятых, подлых денег ... Вот я и решился...» [13, т. 10, 138]. І далі прохання описати звичай і вдачу малоросів, надіслати комедії батька. Саме на творчість він покладає особливі сподівання, про що свідчить історія з публікацією «Ганса Кюхельгартена» (видає її під псевдонімом, а в передмові називає себе «юним талантом»). Критика висміяла твір, відгук з'явився 20 липня 1829 р., тоді *Гоголь* спалює решту накладу і раптово — 24 липня вирушає пароплавом до Німеччини — в Любек.

На це використав гроші матері, які мав внести до Олікунської ради за закладений маєток. Цьому «нерозважливому вчинку» *Гоголь* дає принаймні п'ять неузгоджуваних між собою пояснень, але чи не найповніше його характеризує таке: «Я увидел, что мне нужно бежать от самого себя, если я хотел сохранить жизнь, водворить хотя тень покоя в истерзанную душу» [13, т. 10, 148].

Спалення і дорога² — це *вчинок*, до якого звертається *Гоголь* щоразу, коли переживає *кризу* в стосунках зі світом.

Знаменно, що аналогічно поводять себе і його герої: вони або помирають, або ж утікають (тому сюжети його творів майже завжди незавершені). Причину цієї особливості *Л. В. Карасьов* [25] убачає в *несвідомому* прагненні письменника з'ясувати долю *тіла* після *смерті*, що він робить, досліджуючи метаморфози інформи тіла: носа, портрета, шинелі, колоди карт. Очевидно, *Гоголя* мучить *страх смерті*. Його «Заповіт» також не випадково починається з прохання, щоб тіло не ховали, допоки не впевняться в ознаках розкладу [12, 94]. *М. Зоценко* [24] шукає джерела цього страху в стосунках із матір'ю у *ранньому віці* і знаходить їх у його своєрідному — амбівалентному — ставленні до жінки³. Проте до цього могли призвести й інші обставини — раптова смерть молодшого брата (1819), батька (1825), власна хворобливість.

¹Між іншим, *Гоголь* подібним чином трактує національне в О. С. Пушкіна: «Поэт ... и тогда национален, когда описывает совершенно сторонний мир, но глядит на него глазами своей национальной стихии» [13, 7, 51].

²У психоаналітичній інтерпретації: «згораюча енергія» та «бажання позбутися неприємностей» [40, 77, 49].

³За спостереженням *Г. Грабовича* [15], воно пронизує й *творчість*.

Спалах творчості

Повернувшись з Любека, *Гоголь* знову просить матір писати йому про український фольклор та побут. 20 лютого 1830 р. він повторює прохання й додає: «Я хочу прислужитися этим одному вельможе ..., от которого зависит улучшение моей участи» [13, т. 10, 166]¹.

На цьому шляху приходить успіх. Уже 1830 р. з'являються «Басаврюк...», уривок «Гетьман», 1831 — повість «Учитель», статті. Але визнання приходить після «Вечорів на хуторі біля Диканьки» (1831, друга частина — 1832). Справжнім спалахом творчості стають 1834—1836 рр. Це «Миргород», «Арабески», «Одруження», «Ніс», «Ревізор» — переважна більшість його творів.

На творчість *Гоголя* проливає світло знайдена *П. Кулішем* сповнена глибокого *смыслу* записка, що дістала назву «Звернення до генія, напередодні 1834 р.»: «У ног моих шумит мое прошедшее; надо мною сквозь туман светлеет неразгаданное будущее. Молю тебя, жизнь души моей, мой Гений ... не скрывайся от меня! ... Ты, от колыбели еще пролетавший с своими гармоническими песнями мимо моих ушей, такие чудные, необъяснимые донныне зарождавший во мне думы, такие необъятные и упоительные лелеявший во мне мечты!... Я совершу!» [13, т. 10, 130].

Це *егоцентрична свідомість*, звернена до того, що перебуває за її межами. *Гоголь* відчуває: *творчість* — щось більше за його свідомість. І це справді так. Художніми засобами він будує *образ світу*, за допомогою якого з'ясовує свої стосунки зі світом. Його *життя-творчість* є *конкретизацією* цього образу. Проте й втілюючись, останній не розв'язує «надзавдання» твору, тобто не «вичерпує» того *особистісного смыслу*, що його вкладає письменник. До того ж, образу світу протистоїть сам *світ* і він залишається таким самим, незважаючи на зусилля письменника. Творчість стає *стражданням*. Про це свідчать *емоції*, наявні майже в його кожному творі й листі. *Позитивні емоції* є його *цінністю*² — сигналом того, що *смысл* знаходить адекватні собі *значення*. І зміст «Звернення» є тому підтвердженням. Але з того самого 1834 р. починають домінувати *негативні емоції*. *Гоголь* слушно пов'язує їх із своїм хворобливим станом, адже його *організм* далекий від здоров'я і завжди завдає клопоту. Проте ці емоції мають вигляд *депресії*, що не виключає їх зв'язку з *творчістю*³. *Депресія* — обличчя *страждання*, породженого *життям-творчістю*.

¹Вважають, що це *П. П. Свиньїн* — видавець «Отечественных записок» [9, 115]). Але, напевно, доля його залежала і від *О. М. Сомова* — автора романтичних повістей на «малоросійську тему» (той повідомляє про своє знайомство з *Гоголем* *М. О. Максимовичу* [62, 86]). Він же вводить *Гоголя* до кола *В. А. Жуковського* і *О. С. Пушкіна*.

У цей час (1831—1834 рр.) письменник викладає історію в Патріотичному інституті, потім в університеті (за відгуками, більш ніж посередньо [9, 169—180]).

²Уперше на це звернув увагу *Б. І. Додонов* [18, 52].

³За твердженням юнгіанки *М.-Л. фон Франц*, *несвідоме* — феномен також енергетичний, і, перетинаючи поріг *свідомості*, закономірно спричинює *депресію* (цит. за [19, 44]). Більше того, сама *депресія* є «запрошенням» *несвідомого* (цит. за: [19, 21]).

Безперечно, позитивні емоції несуть у собі «Вечера...» — образ світу, де «прадедовская душа шалит», світу **природи**. Але це світ не лише доброго, а й злого: посередником між людьми є **нечиста сила**, яка перетворює *життя* на *трагедію*, проте відступає перед життєствердним **сміхом**.

Для *М. Бахтіна* письменник — виразник «української сміхової культури XVIII ст.» [1, 484]. Сам *Гоголь* в «Авторській сповіді» (1847) причину своєї веселості вбачає в «душевної потребності» — реакції на напади «тоски, мне самому необъяснимой» [13, т. 7, 439]. Пояснення варте уваги, хоча й не повне. Озвавшись на інтерес до «малоросійської теми» й невдоволений своїм **теперішнім**, *Гоголь* звертається до **минулого** — **природи**. «Вечори...» — це і є те минуле, яке «шумит у ног». Хоча вони безпосередньо й не впливають зі *свідомості* першого періоду його життя, та беруться з її витоків.

І письменник тут не лише романтик [див.: 39; 62], не лише наслідує батька [див.: 58], що очевидно, а й виразник української *культури*, в якій міцно переплелася поганське і християнське [5]. *Р. Піс* не випадково вважає *Гоголя* «давньоруським письменником», наголошуючи його середньовічний сміх, що утверджує «перемогу добра над злом» [67, 10]¹.

Тому «середньовічне» *Гоголя* — це зупинений історичний час, застигла в минулому українська культура, адже тема добра — зла зіткана ним із *чуттєвої тканини природи*, часткою якої був він сам.

Але ж «Вечори» лякають уважного читача «мертвим» [43, 124]. Ще очевидніша ця тема в «Миргороді». Проте тут уже інший час: не лише поетичне минуле, а й банальне **теперішнє**. Поезія стає прозою, місце естетичного критерію заступає етичний: остання «Повість...» збірки завершується словами: «Скучно на этом свете, господа!» Іван Іванович та Іван Никифорович, безперечно, «существователи» (уособлення, за *Г. Ващенком*, українського егоїзму [7, 34]). Вбоге *життя* сусидить зі *смертю*. Навіть у зовні ідилічних «Старосвітських поміщиках» смерть є покликом душі («Вам, без сомнения, когда-нибудь случалось слышать голос по имени, который простолоудины объясняют так: что душа стосковалась за человеком и призывает его; после которого следует неминуемо смерть»)².

Чи не найвідомішою повістю «Миргорода» є «Тарас Бульба». Підготовка до її написання збігається у часі з інтенсивним листуванням *Гоголя* з *М. О. Максимовичем*. Він у захваті від пропозиції останнього перебраться до Києва: «Он наш, он не их, — не правда?» (грудень 1833 р.) [9, 160]³. Тоді ж повідомляє, що взявся за історію «нашей бедной Украины», відда-

¹Між іншим, це провідні категорії *психології середньовіччя* [56, 406].

²У радянському літературознавстві цей твір вважали «крупной победой реалистического искусства» [62, 113] — відгомін оцінки *В. Г. Белінського*, для якого *Гоголь* «поэт жизни действительной» [47, 36], а не митець, «захопленный ... справою своєї душі», як, наприклад, для *О. Потебні* [53, 273].

³У зв'язку з цим письменник домагається місця ординарного професора в університеті св. Володимира, але його затвердили лише ад'юнктом у Санкт-Петербурзькому.

ючи перевагу пісням («жизнь моя! песни! как я вас люблю!») перед літописами [13, т. 10, 284]. Цю думку *конкретизує* стаття «Про малоросійські пісні» в «Арабесках». Це мала бути історія «от начала до конца», в 4—6, потім аж у 9 томах [13, т. 10, 297, 340]¹.

Історії України Гоголь не створив. Він написав «Тараса Бульбу», де **природа** береться як історія, а історія звучить як **пісня**. Важливо, що історія тут також середньовічна (в рукописі вказується XV, у тексті — XVI ст.). Середнім віком він присвячує і свою першу лекцію в університеті (єдину, прочитану блискуче [9, 170]). Для нього це зв'язок **минулого** з **теперішнім**, підтвердження «великої істини»: «Душа всегда торжествует над телом» [13, т. 10, 24].

Можна бачити, як, рухаючись від «Вечорів» через «Миргород» до «Арабесок», Гоголь здійснює акт *конкретизації*: тема **добра** — **зла** в житті трансформується в тему **життя** — **смерті** (*душі* — *тіла*). При цьому минуле (**природа**) переходить у сьогодення (**дійсність**), а *підсвідоме* поступається темам *свідомості* і *несвідомого*.

Лінія *свідомості* в «Арабесках» — зіткнення *мрії* і дійсності, лінія *несвідомого* — зіткнення *життя* й *смерті*. «Невський проспект» підкреслено іронічний — «выставка всех лучших произведений человека». Іронію знімає образ художника Піскарьова, який, власне, не належить «существенному миру». Його зустріч з прекрасною незнайомкою (повією) — трагічне (*смерть!*) зіткнення мрії з дійсністю: «Боже, что за жизнь наша! вечный раздор мечты с существованностью!». Друга частина — протиставлення Піскарьову Пирогова (прізвища в Гоголя — завжди *значення*). Трагедія і фарс поруч. Привабливість облудна («Он жет во всякое время, этот Невский проспект»). Людині залишається лише божеволіти («Записки божевільного»). Втіленням мрії чиновника Поприщина є дочка директора департаменту, з якою асоціюється *соціальна норма* («будем и мы полковником»). На межі зіткнення з нею поглиблюється *аномальність* героя. Та й норма ця не людська («Я хочу видеть человека» — волає вже божевільний Поприщин), а демонічна (жінка «любит одного только черта»). В «Портреті» демонічне панує над художником Чартковим (*значення!*). Його мрії стикаються вже не з дійсністю, а з породженням «антихриста», «живущего ... без образа на земле». Художник, який написав портрет, спокутує свої гріхи в монастирі. «Арабески» пронизує **концепція несумісності мистецтва і дійсності**.

«Портрет» для В. Г. Белінського «неудачная попытка ... в фантастическом роде» [47, 59]. Йому втворює М. Б. Храпченко: «Гоголь на этот раз сконструировал безжизненные аллегорические фигуры» [62, 236]. Ні, Гоголь живе, втілюючи себе в *творчості*. Є. Маланюк влучно називає цю

¹Свою історичну концепцію Гоголь викладає в статті «Погляд на складання Малоросії». В XIII ст. — це беззахисна через відсутність природних кордонів «земля страху». Вона й породжує козаків: відчайдушних, сильних єднанням, вільних від гніту законів і влади, воїнів за чистоту своєї віри, у вдачі яких поєдналась європейська обачність і азіатська безжурність, простодушність і хитрість, активність і бездіяльність

річ «геніальним психологічним автопортретом» [37, 9]. Проте *Гоголь* для нього — лише жертва свідомого *притосування* до чужої культури. Але це не так. «Портрет» є, швидше, запереченням культури **теперішнього** на підставі матеріалу **минулого**, що брався з *підсвідомого*. Спробою притосування можна вважати «українські повісті», адже вони слугували йому засобом до життя. Спроба виявилася вдалою — отримала позитивну оцінку з боку громадськості. Однак суб'єктивним успіхом вона не стала: *Гоголя* не влаштовувала слава письменника-гумориста, його свідомість насичена *смыслами*, які потребують інших *значень*.

Ця обставина підсилює неприйняття дійсності, яким буквально пронизані «Петербурзькі повісті». *Свідомість* письменника є тут засобом творчості — «дає» тему заперечення відповідності між *мрією* і *дійсністю*. Проте з'являється новий шар *образу світу* — *несвідоме* — у вигляді заперечення відповідності між *життям* і *смертю*. Навіть більше, несвідоме починає домінувати.

Показовою щодо цього є повість «Ніс». *О. С. Пушкін* назвав її «шуткою»; сам автор, завершуючи її, дивується, звідки беруться подібні сюжети. *В. Набоков* [48] має повість за «гімн» цьому органу людського тіла і припускає можливість його *психоаналітичної* інтерпретації (як витісненого символу статі). Значно цікавіше прочитає повість *Л. Карасьов* [25]: ніс — іноформа, від якої залежить доля *тіла* героя. Після мандрів та спроби втечі ніс повертається на місце: безнос обличчя (евфемізм *смерті*) оживає, смерть залишається «з носом».

Однак це — заперечення очевидного. І вже в «Портреті» *Гоголь* демонструє два способи розв'язання *онтологічного питання* життя: зникнення зображення (перша редакція повісті), тобто перемога життя над смертю, і крадіжка портрета (друга редакція) — невизначеність їхніх стосунків. *Страх смерті* не відступає.

Оцінюючи пізніше перехід до наступного етапу творчості, *Гоголь* писав: «Я увидел, что в сочинениях моих смеюсь даром, напрасно, сам не знаю зачем ... В «Ревизоре» я решился собрать в одну кучу все дурное в России ... и за одним разом посмеяться над всем. Но это, как известно, произвело потрясающее действие» [13, т. 8, 440].

Справді, «Ревізор» висвітлює своєрідність взаємин *Гоголя* з російською *культурою*. Для неї він був «натуралістом», «забавним малоросом», а не художником, який не може примиритися з дійсністю і *страждає* від того, що не може адекватно втілити *образ світу*. В «Ревізорі» дійсність знову заперечується, але концепція мистецтва (можливо, під впливом *О. С. Пушкіна*, який дав сюжет і «Ревізора», і «Мертвих душ»¹), *конкретизується* в *концепцію* його *життєвого призначення*. Стаття «Петербурзькі записки 1836 року» засвідчує: сцена стає місцем, де розв'язується «надзавдання» *свідомості Гоголя* цього часу — висміяти чинов-

¹Та й взагалі, судячи з наукового коментаря до творів *Гоголя* [13], у нього майже не було власних сюжетів, здебільшого він користувався чужими.

ників, не гідних високого призначення. *Ідеали* юності живі. Проте це не критика самодержавства, це критика *людини*. *Гоголь* взагалі лояльний до самодержавства, про що прямо говорить у «Портреті». Та цього не чула російська *культура*: шукаючи зло у *зовнішньому*, вона не припускала думки, що воно може бути у *внутрішньому*.

«Ревізор» зумовлює нову *кризу*. Стає правилом: *значення* Гоголя неадекватно прочитуються сучасниками, *смысл*, який він у них вкладає, їм взагалі недоступний, свого ж *несвідомого* він не знає сам. Уже через 10 днів після прем'єри він пише *М. С. Щепкіну*: «Все против меня ... Малейший признак истины и против тебя восстают и не один человек, а целые сословия» [13, т. 11, 38]. Ще виразніше в одному з листів: «Я устал душою и телом. Клянусь, никто не знает и не слышит моих страданий ... Мне опротивела моя пиеса. Я хотел бы убежать теперь Бог знает куда» [13, т. 4, 104].

Дорога веде (6 червня 1836 р.) у *мрію* — оспівану ще в юності Італію.

Виховання

Уже в першому закордонному листі *Гоголь* заявляє: «Нынешнее мое удаление от отечества, оно послано свыше, тем же Великим Провидением, ниспославшим все на воспитание мое. Это великий перелом, великая эпоха моей жизни» (28/16 червня 1836 р., В. А. Жуковському) [13, т. 11, 48—49]. «Авторська сповідь» доповнює: «Ревізор» змусив переконатися, що «исполняет именно тот долг, для которого он призван на землю ... и что исполняя его, он служит в то же самое время так же государству своему» [13, т. 8, 440].

Абстрактна *ідея служби* першого періоду життя *конкретизується* в ідею *державної служби в званні письменника*. Загострена після «Ревізора» *свідомість* персоніфікує концепцію мистецтва: *Гоголь* тепер вважає себе відповідальним за узгодження мистецтва з дійсністю. Перед ним постає *завдання на виховання*, а фактично — на оволодіння процесом *творчості* засобами *свідомості*. Починається драматичний період його життя.

Гоголь проживає його за кордоном, переважно в Римі, двічі повертаючись у Росію (вересень 1839 — червень 1840, жовтень 1841 — червень 1842). *Настрій* спочатку мажорний: він облишив у Петербурзі *дійсність* («Россия, Петербург, снега, подлещы, департамент, театр — все это мне снилось» (30 жовтня 1837 р., В. А. Жуковському) [9, 233]), захоплений Італією, продуктивно працює, заперечуючи при цьому попередні здобутки [9, 221]. Проте в листах скаржитися на здоров'я і брак коштів. Він пише слізні листи цареві [9, 226], бере позички, користується допомогою друзів. Матеріальна скрута супроводжує *Гоголя* протягом усього життя.

Україна нагадує про себе: він перечитує праці з її історії [9, 331], переробляє «Тараса Бульбу», працює над драмою «Виголений вус» (*спалює!*). Для *Гоголя* вона — частка «слов'янського питання», яке він обговорює з

поляками-емігрантами¹. Росію характеризує як «безобразну громадину. Сверху давит сила, но нет внутри духа» [9, 239].

П. В. Анненков висловлює у спогадах цікаве припущення, що закоханість Гоголя в Італію — «малороссийский элемент, всегда охотно обращенный к тому, что носит печать стародавнего» [9, 326]. Про це ж *Гоголь*: «Мне кажется, как будто бы я заехал к старинным малороссийским помещикам Везде доселе виделась мне картина изменений; здесь все остановилось на одном месте и далее не идет» (квітень 1837 р., А. С. Данилевському) [9, 227]. У повісті «Рим» схвально відгукується про прагнення духовної влади вберегти народ від сторонніх впливів. Він не приймає, і «Рим» це доводить, метушливу Європу.

П. В. Анненков згадує, як продиктувавши йому шостий розділ «Мертвих душ», *Гоголь* заспівав розгульну українську пісню, потім кинувся в танок. «1841 год был последним годом его ... молодости. Он стоял на рубеже нового направления, принадлежа двум различным мирам» [9, 322].

Цьому передують дві події: *смерть* О. С. Пушкіна (лютий 1837 р.) («Моя жизнь, мое высшее наслаждение умерло с ним» [9, 224]) і князя Й. В. Віельгорського (травень 1839 р.). Останній помирає в Гоголя на руках, а вражаюча інтимність їхніх стосунків, змальована в «Ночах на виллі», наводить на думку про **гріх**². Характерно, що, відтворюючи свої *переживання* в одному з листів, він додає жодним чином не пов'язану з ними фразу: «Прочитавши, изорвите письмо в куски ... Этого никто не должен читать» (5 вересня 1839 р., М. П. Балабіній) [9, 260]. Мабуть, гріх справді був.

1840 рік. У Відні в *Гоголя* стався тяжкий нервовий напад: «болезненная тоска, которой нет описания ..., то ужасное беспокойство, в каком я видел бедного Виельгорского» [9, 308]. Бачить якісь видіння [9, 309]. Знову рятує **дорога**. Відтоді помітно посилюється його релігійність. Бог стає пояснюючим принципом життя. *Конкретизується* ідея **служіння**: вона має втілитися в «Мертвих душах»: «Несмотря на мое болезненное состояние..., создание чудное творится и совершается в душе моей ... Здесь явно видна мне святая воля Бога» (5 березня 1841 р., С. Т. Аксакову) [9, 316]. Цю думку він повторює різним адресатам, підкреслюючи значення дороги.

Переміни, що відбуваються з письменником, помічають. Якщо під час першого приїзду в Росію впадали в око його жилети синього і червоного кольорів [9, 297]³, то тепер — тиха покірність волі Бога [9, 347]. Росія знову непривітна: цензура чинить опір «Мертвим душам», *В. Г. Белінський* і особливо *М. П. Погодін* вимагають матеріалу для своїх журналів, що конкурують між собою. Його наввипередки запрошують читати твори. *Го-*

¹1838 р. відвідує Париж, щоб познайомитися з поетами А. Міцкевичем та Б. Залеським, з останнім спілкується і листується українською [9, 223].

²Першим на це звернув увагу *С. Карлінський* (див.: [67, 287]).

³«Потреба в задоволеності і прихильності» та «потреба діяти і досягати успіху» [59, 6].

голь вражає всіх манірністю. В листах — *страждання*: «меня все тяготят здешние пересуды и толки» (10 лютого 1842 р., М. М. Языкову) [9, 355]. «Давно остывши и угаснув для всех волнений и страстей мира, я живу своим внутренним миром ... Боже, думал ли я вынести столько томлений в этот приезд мой в Россию!» (17 березня 1842 р., П. О. Плетньову) [9, 359].

Очевидно, в Росію цього разу приїжджав інший Гоголь, чого не помітили ні «слов'янофіли», ні «західники», зайняті дискусією про майбутнє Росії. Гоголь, тим часом, перебував у духовних пошуках.

Свідченням цього є «Шинель» (липень 1839 р. — квітень 1841 р.), з-під якої, як вважають, вийшла вся російська література. У радянському літературознавстві це повість про знедоленого чиновника, принижено, духовно вироджену маленьку людину [62, 237—252])¹. Зовсім по-іншому прочитає повість італійка *Ч. де Лотто* [34]. Ретельно звіряючи її текст з «Ліствицею райскою» *І. Ліствичника* та «Уставом» *Н. Сорського*, вона доводить, що Гоголь цілком свідомо досліджує в ній проблему **смирнення**. Акакій Акакійович Башмачкін (його прототип — святий Акакій Сіаніт) — носій християнських чеснот, людина безпристрасного **служіння**, який, проте, не витримує спокуси — бісівського бажання нової шинелі, переступає «устав» й рухається «черной лестницей», тобто вниз, ставши, зрештою, протилежністю прототипу — нечистою силою. Проблема залишається не розв'язаною. Гоголеві **щось** заважає.

Видно пошуки і у новій редакції «Тараса Бульби», де на перший план виступає тема **служіння** вітчизні, а також «Портрета» — тема спокутування художника за **гріх**. Роздуми про долю митця в шостому розділі «Мертвих душ» відкривають завдання («озирать всю громадно-несушущуюся жизнь ... сквозь видный миру смех и незримые ... слезы») і надзавдання («почуют в священном трепете величавый гром других речей») **свідомості**. І далі сповнене глибокого **смислу**: «В дорогу! в дорогу!».

То вже інша **дорога**. Не втеча, а «лестница» — шабелі **виховання**, якої не зміг здолати Башмачкін: «Не без цели и значенья были мои поездки, удаления и отвлеченья от мира, что свершилось незримо в них воспитанье души моей ..., живет в душе моей глубокая, незримая вера, что небесная сила поможет взойти мне на ту лестницу, которая предстоит мне..., и только тогда я приду в силы начать подвиги и великое поприще, тогда только разрешится загадка моего существования» (26 червня 1842 р., В. А. Жуковському) [9, 381]. За висловом *С. Т. Аксакова*, в *Гоголя* з'являється бридкий тон наставника [9, 427].

Змінюється ставлення до природи: «У меня нет теперь никаких впечатлений... Зато взамен природы... мне ближе люди» (20 червня 1843 р., А. С. Данилевському) [9, 400]. Чомусь це винятково аристократи, в яких він прагне запозичити щось для виховання [9, 411]. Цю думку продовжує

¹Подібним чином сприймають Акакія Акакійовича Башмачкіна також психологи: *К. Леонарду* він слугує ілюстрацією педантичного типу акцентуації [31, 277], *О. М. Леонтьеву* — діяльнісної теорії особистості [32, 201].

(14 липня 1844 р.) лист до М. М. Язикова: «Так самый предмет и дело связаны с моим собственным внутренним воспитанием, что никак не в силах я писать мимо меня самого, я должен ожидать себя» [9, 412]. Весь цей час Гоголь бореться з *депресією* (майже в кожному листі і творі цього періоду є слово «тоска»), але й її розцінено як благо: «да будет благословенна во веки воля Пославшего мне скорби ... Без них не воспиталась бы душа моя, как следует, для труда моего» (28 листопада 1845 р., П. О. Плетньову) [9, 434].

Гоголь працює над другим томом «Мертвих душ»: «Гордость будущим шевелилась в груди — ... счастливым открытием, что можно быть далеко лучше того, чем есть человек» (25 липня 1845 р., О. О. Смирновій) [9, 428—429]. Однак зроблене не задовольняє: незабаром вже вдруге **спалює** готову роботу. Пише «Розв'язку до «Ревізора» (1846), де пояснює, що викрив у п'єсі людські вади — «наш душевный город». Вона має вийти після «Вибраних місць з листування з друзями» (1847), «інакше не будет понятно вполне» (24 жовтня 1846, С. П. Шевирьову) [9, 444]. П. В. Анненков помічає в *Гоголя* «лице філософа» [9, 436].

Відкриває «Листування» «Заповіт», безперечно, пройнятий *страхом смерті*. Провідна тема *свідомості* — Церква, «которая вся есть жизнь» [12, 104], її *конкретизують* теми «виховання», «служба», «любов до ближнього». Церкві заважає зло — **нечиста сила**, якою є пиха розуму («Диявол выступил уже без маски в мир» [12, 116]). Зубожіла людина («Боже! пусто и страшно становится в Твоем мире!» [12, 117]). Але має бути воскресення, і відбудеться воно саме в Росії, бо лише слов'янська природа може «сбросить с себя вдруг и разом ... позорящее высокую природу человека» [12, 119].

Ефект від «Листування» був протилежний очікуваному. Книгу не приймають ні «слов'янофіли», ні «західники». *Гоголь* запитує *Белінського*: «Как же вышло, что на меня рассердились все до единого в России? ... Я думал ..., что в книге моей зародыш примирения всеобщего, а не раздора» [9, 456], і отримує більш, ніж жорстоку відповідь: «Не истиной христианского учения, а болезненной боязнью смерти, черта и ада веет от вашей книги» [9, 465]. «Листування» сповнене *значень*, неадекватних російській культурі.

Реакція *Гоголя* була то самозвинувальною: «Я размахнулся в моей книге таким Хлестаковым, что не имею духа заглянуть в нее» (6 березня 1847, В. А. Жуковському) [9, 452], то самозахисною: «поучитесь, а не поучить..., я болею незнанием многих вещей в России» (15 квітня 1847 р., А. О. Росету) [9, 453]. 10 серпня 1847 р. він відповідає *Белінському* спершу сердитим листом (який рве!), а потім миролюбно: «Как я слышком *усредоточился* в себе, так Вы слышком *разбросались*» [9, 467].

Однак спробою розгорнутого пояснення ситуації, що склалась, і, власне, всього *життя-творчості*, стає «Авторська сповідь». *Гоголь* одразу ж визнає, що в «Листуванні» під впливом *страху смерті* (через поганій стан здоров'я) вдався до невластивого йому тону. Але, йдучи тією самою

дорогою («жизнь я преследовал в ее действительности»), «поверкой разума» прийшов «к Тому, Кто есть источник жизни» [12, 17]. Цей шлях впливає з юнацької *ідеї служіння*, пролягає через *виховання* і прямує до втілення цієї *ідеї* в «Мертвих душах». «Листування» показало, що шлях не пройдено, тому він збирається вирушити до Святих місць — «искренне помолиться и испроситъ благословеній на честное исполненъе должности, на вступленіе в жизнь» [12, 34].

«Авторська сповідь» засвідчує: рух власної свідомості *Гоголь* відтворює досить повно¹. Отож, його *життя* — *конкретизація* юнацької *ідеї служіння*, яка «знайшла» себе в *творчості*. Іншими словами, *потреба* «знайшла» свій *мотив* і він став змістом *спрямованості*. Це *образ світу* — багаторівневе психічне утворення, що несе в собі *життя* письменника. Саме він є справжнім предметом його творчості: спонукає, змушує *страждати* і рухатись від *минулого*, через заперечення *теперішнього*, до *майбутнього*. *Гоголь* уже стверджує, *вчить*, якою мусить бути *людина*. Та для цього потрібно спочатку змінити себе. Звідси «завдання на виховання» з тим, щоб зробити з самого себе засіб *служіння в званні письменника*.

За логікою, з якої постала ця *задача*, йдеться про *виховання характеру*, або точніше — перехід до вищого *рівня життя* — *рівня особистості*. Проте цей «камінь» *Гоголь* не в змозі зрушити.

Хоча це рух *свідомості* у власних межах, він досить продуктивний. Так, *Гоголь* знає, що буде художній образ, спираючись на *здібність* до «соображень, а не воображень» [12, 18] і саме цим пояснює свої численні прохання до рідних, знайомих, читачів повідомити *деталі* для своїх творів². Вони слугують йому за «будівельний матеріал» для втілення *образу світу*. Причому якщо «українські повісті» складаються з деталей *природи*, а «петербурзькі» — з деталей *дійсності*, то другий том «Мертвих душ» — з деталей бажаного *майбутнього*. Отже, в останньому випадку *Гоголь* висунув перед собою завдання, для розв'язання якого не мав *здібностей*³. Ще більшою перешкодою є те, що ці деталі підпорядковуються не лише свідомості, а й *образові світу* в цілому, де на певному етапі *життя-творчості* переважають ті чи ті його складники. Спершу домінував шар *підсвідомого*, потім — *несвідомого*; «Ревізор» і перший том «Мертвих душ» підпорядковані *свідомості* — *завданню*, яке доводить необхідність *виховання*.

Несвідоме неначе відступає; свідомість робить коло й замикається на *ідеї служіння*. *Образ світу* при цьому рухається в *психологічному часі*: від *минулого*, через *теперішнє*, до *майбутнього*.

¹Хоча «боротьба за Гоголя», що й досі не вшухає, змушує твердити протилежне (Храпченко [62, 513]). У низці ж статей і книг (див., наприклад, [39; 43]), присвячених цьому періоду життя письменника, про «Авторську сповідь» не згадано взагалі.

²Звідси ж, напевно, і особливність гоголівської творчості — «зовнішнє» зображення людини — «психологія без психології» [67, 11]. Звідси ж, тадаємо, й відсутність власних сюжетів.

³Першим це помітив В. Вересаєв [8].

Започатковує новий вимір «Листування»: «Я весь состою из будущего» (20 листопада 1847 р., А. О. Россету) [9, 469].

Дорога, спричинена кризою, веде до Святих місць (30 січня 1848 р.).

«Лестницу, поскорее, давай лестницу..!»

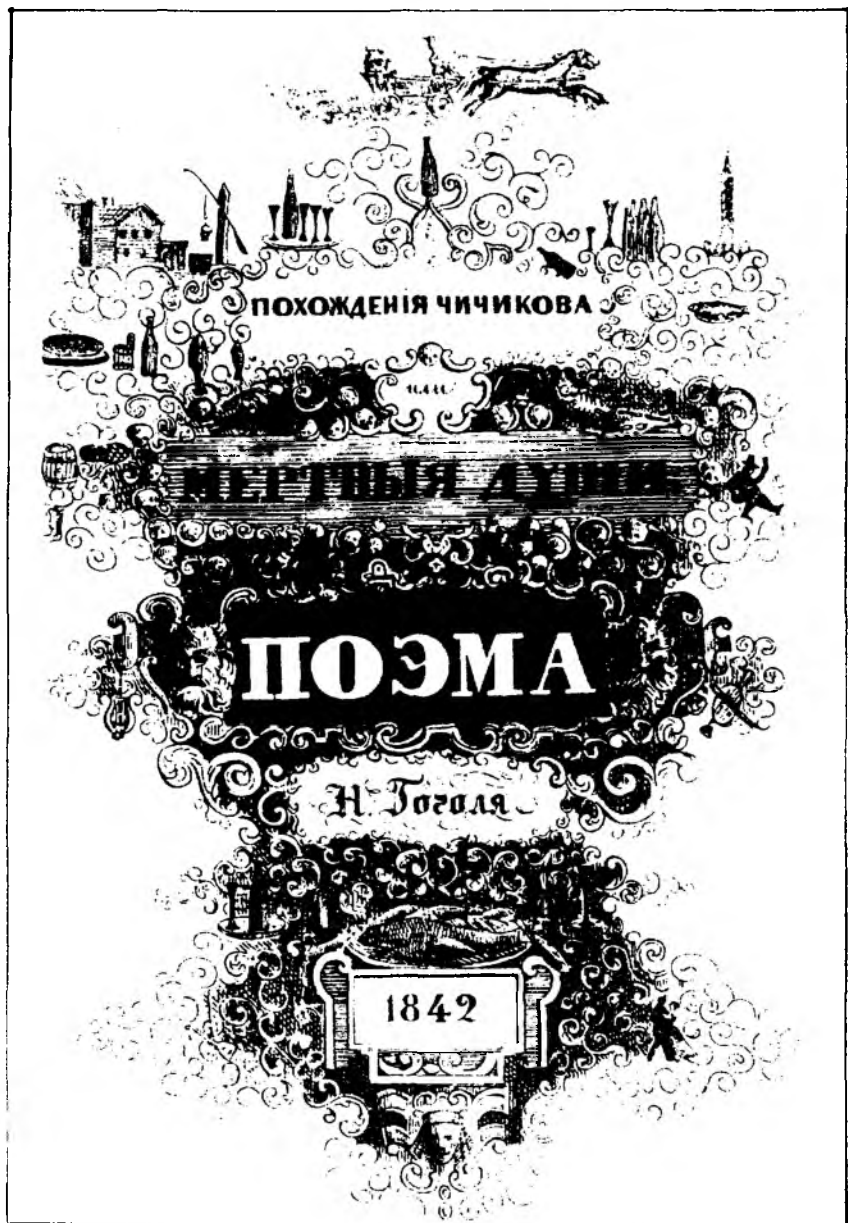
Подорож розчаровує: «Я не стал лучше, тогда как все земное должно бы во мне сгореть и остаться одно небесное» [9, 475]. Одні прочитують на його обличчі сарказм, байдужість, інші — самозаглибленість, християнське смирення [9, 478—479]. Він носить жилет темно-зеленого кольору [9, 481], але одяг чорний¹. Знайомі обговорюють притаманні йому суперечності: смирення й погорду; проникливий розум і нерозуміння очевидного; дивний одяг і глузування з проявів несмаку [9, 514]. *Гоголь* буває серед «слов'янофілів», де помічають: «Во всей фигуре было что-то несвободное, сжатое, скомканное в кулак. Никакого размаху, ничего открытого нигде, ни в одном движении, ни в одном взгляде... Для знакомого немного с физиономиями хохлов — хохол был тут виден сразу» [9, 494]).

З кінця 1848 р. письменник живе в Москві, працює над другим томом «Мертвих душ». Весну переживає тяжко: «Уныние и хандра мною одолели снова» (21 травня, П. О. Плетньову) [9, 499], але на початку літа з наміром «поглядеть на Русь» [9, 505] подорожує до Калуги, до О. О. Смирнової. В дорозі з гумором описує характер малоросів, цікавиться життям зустрічних. Смирновій зізнається, що в «Мертвих душах» має розкрити таємниці, йому заповідані, й додає: «Когда сослужу свою службу и окончу, на что я призван, то умру» [9, 515]. Взимку 1850 р. знову напад хвороби: «Болен, изнемогаю духом, требую молитв и утешения и не нахожу нигде» (початок лютого, О. О. Смирновій) [9, 525]. *Депресія* змінюється збудженням, коли він розповідає солоні анекдоти, де поряд розпуста і святість [9, 504, 527]. Україна живе в ньому **пісню** («Упьемся песнями нашей Малороссии» [63, т. 2, 209]). Це триває аж до *смерті* [9, 496—617].

Знайомиться з відомим ржевським проповідником о. Матвієм, відвідує Оптину пустинь, де, молячись, звертається до Бога з проханням допомогти завершити твір. Із вуст одного ченця, який особисто знав *Гоголя*, дійшла вказівка щодо його справжнього змісту — духовного відродження **мертвих душ** першої частини в наступних томах [9, 540]. Стає прозорим *смысл*, що його *Гоголь* вклав у назву своєї праці. Та не лише в неї: він власноруч намалював обкладинку першого тому (мал. 46), де над *смертю* (черепи на малюнку) панує *життя* (*рух* трійки **вперед**).

У монастирі він залишає примірник першого тому, де в дев'ятому розділі (тема: «автор — дорога — герой — служіння — Росія»), олівцем на берегах сторінки проти високих слів про *пристрасті* («есть страсти, которых избранье не от человека»), заперечує: «прирожденные страсти — зло, и

¹ *Потреба в самоутвердженні* і «кінець, за яким більше нічого немає» [59, 6, 14].



Мал. 46. Обкладинка першого тому «Мертвих душ», виконана М. В. Гоголем

все усилия разумной воли человека должны быть устремлены для искоренения их». У цьому його переконала прочитана тут книжка ченця І. Сіріна, де «здравая психология и ... прямое понимание души» [9, 539]. Зло все ж таки в людині.

Зиму 1850—1851 рр. письменник прожив в Одесі. Провідна тема розмов і листів — спасіння душі [9, 567]. Ось деякі його висловлювання: «Внутренно чтоб устроенным быть, надобно искать Царствия Божия», «Когда от нас требуется, чтоб мы были, как дети, какое же мы имеем право от них требовать, чтоб они были, как мы», «Страшный суд ... будет непременно!» [9, 558, 561, 564]. В колі знайомих він веселий [9, 555]. На запитання княгині В. М. Репніної, як жити правильно, обіцяє дати письмову відповідь [9, 559].

Це, напевно, «Правило жития в мире»¹. Таким «правилом» є *виховання* — зв'язання себе з Христом, досягнення «высочайшего незлобия». Треба бачити кінець дороги, там «блаженство». Спокуса — смуток («дух тьмы»), Бог — «верховное веселие»².

У другій половині квітня *Гоголь*, уже востаннє, в Яновщині, де знаходить розраду в піснях [63, 2, 198]. Повернувшись до Москви, відвідує Оптину пустинь. Ось як він характеризує одного з ченців: «Душа его такая детская, светлая, прозрачная ..., всегда весел Это высшая степень совершенства, до которой только может дойти истинный христианин» [9, 575]. На запитання О. О. Смирної, чи думає він про смерть, відповідає: «О, это любимая мысль» [9, 577].

Дорога більше не рятує. Він їде на весілля сестри, але повертає в Оптину пустинь: «Боюсь сильно, чтобы дорога меня не расколебала» (о. Макарію) [9, 583]; «Дорога, которая всегда для меня полезна, теперь стала даже вредоносна» (3 жовтня 1851 р., матері) [9, 586].

Через брак коштів зиму 1851—1852 рр. живе у Москві. Ще восени видається здоровим, але, розповідаючи про видання 6-томного зібрання творів, сказав: це вже буде по смерті [9, 596]. Разом з О. М. Бодянським, М. О. Максимовичем, М. С. Щепкіним влаштовують вечір українських пісень [63, т. 2, 617]. Характеризує *Т. Г. Шевченка*: «Дегтю ... больше чем самой поэзии ... Надо стремиться к поддержке и упрочению одного, владычного языка для всех родных нам племен ... Всякий пишущий теперь должен думать не о розни; он должен прежде всего поставить себя перед лицо Того, кто дал нам вечное человеческое слово» [9, 597]. Земляки з прикрістю пояснювали таку оцінку тодішнім хворобливим станом письменника. Проте тут маємо майже дослівне повторення написаного сім років тому: «Русский и малоросс — это души близнецов ... Я сам не знаю, какая у меня душа» (24 грудня 1844 р., О. О. Смирної) [9, 417]. Швид-

¹Опубліковане лише 1990 р. [14]

²Це схоже на поганський мотив. Гоголь чомусь забуває, що головна проблема життя християнина — боротьба з «тілом-гріхом» (див.: [16]). Не інакше, як своєрідна *реакція регресії* в процесі *життя-творчості*. Проте вже «Роздуми про Божествену Літургію» — сучасне християнське бачення життя

ше, то є оцінка з позиції **майбутнього**, на **шляху** до якого *Гоголь* перебуває і до якого *рухається* протягом *життя*.

Удосконалює написані ще 1848 р. «Роздуми про Божествену Літургію» — нагадування тим, хто йде «уперед», що Бог є любов. Вони звучать як **пісня** перемоги над **гріхом** і **смертю**.

Як «поклик душі» сприйняв *Гоголь* кончину близької знайомої Є. М. Хом'якової. Відтепер думка про смерть не облишає його [63, т. 4, 8]. 1 лютого 1852 р. мав розмову з В. С. Аксаковою про таке *виховання* дитини, щоб вона не боялася смерті [9, 621]. Три дні по тому заїхав до С. П. Шевирьова, щоб сказати, що не займатиметься коректурами, а поститиметься і говітиме; на запитання, чому на Масляну, відповідав, скориставшись звичним прийомом *творчості*: так сталося [9, 624]. Зустрічається з о. Матвієм, нещадні повчання якого перериває: «Довольно! Оставьте, не могу далее слушать, слишком страшно!» [9, 625].

За словами о. Матвія: «Гоголю представлялось прошлое и страшило будущее ... Но было и еще...». Він не сказав, що, але додав: «Врача не обвиняют, когда он по серьезности болезни прописывает больному сильные лекарства» [9, 625]. Такими ліками могло бути говіння як засіб очиститися від **гріха**, ймовірно, реального.

Відтоді *Гоголь* обкладається духовними книжками, говіє, молиться, майже не спить. У ніч з 8 на 9 лютого прокидається, просить причастити і соборувати, бо вважає себе вмираючим [9, 629]. 11 погоджується лягти в ліжку (якого боявся після нападу 1840 р. [9, 336]), відмовляється від їжі і допомоги лікарів. 12 о третій ночі спалює в'язку зошитів, а хлопчику-служникові говорить: «Негарно ми зробили, негарно, недобре діло» [9, 630]. Потім графу О. П. Толстому, в будинку якого жив: «Как лукавый силен, — вот он к чему меня подвинул! ... Это был венец моей работы» [9, 631]. Бачить видіння, не озивається на заклик митрополита Філарета шукати спасіння в послухові, а не в пості. Останні написані ним слова: «Аще не будете малы, яко дети, не внидете в царствие небесное», «Как поступить, чтобы признательно, благодарно и вечно помнить в сердце полученный урок?» [9, 635—636].

20 лютого консиліум лікарів приймає рішення про насильне лікування (кровопускання, обливання голови холодною водою). *Гоголь* залишає світ, майже дослівно повторюючи свого Поприщина («Записки божевільного»): «Оставьте меня! Не мучьте меня! ... Не тревожьте меня, ради Бога» [9, 636, 639]. Справді, з ним поводяться як з божевільним. Десь о 23-й він закричав: «Лестницу, поскорее, давай лестницу!» [9, 640]. Це були його останні слова.

Смерть *Гоголя* пояснюють по-різному. Поширеною є версія самогубства у стані психічного розладу. При цьому психіатри діагностують шизофренію (*Чиж*, цит. за: [42]), маніакально-депресивний психоз (*Баженов*, цит. за: [9, 640]), марення [33, 90], симптоми, що не вкладаються в класифікацію психічних захворювань [42, 14]. Має місце також версія політичного вбивства *Гоголя*, хворого на тиф, неправильним лікуванням [2].

За принципово іншою версією, *Гоголь* помер, втомившись від внутрішньої боротьби [22]; усвідомивши безсилість слова перед «мертвістю» життя [43], неспроможність розв'язати: негідне завдання [8], *онтологічне питання* [25], вузол творчих, ідейних і психологічних суперечностей [38]. Саме ця версія відповідає поясненню самого *Гоголя* причин оплакування Тентетниковим (пор. з українським прізвиськом Тендітник — це, безперечно, *значення!*) свого життя: не зміцніла в ньому висока внутрішня людина, не загартувалася воля в боротьбі з невдачами, немає того, хто гукнув би «вперед!» (розділ I другого тому «Мертвих душ»). Знов-таки — це майже дослівно ті теми *свідомості*, що повторюються у листах і розмовах останнього періоду життя.

Гоголь справді втомився. Втомився від *життя-творчості* — конкретизації багатопланового образу світу. Якщо план *минулого* («Вечори», «Миргород») майже чистий і на ґрунті *підсвідомого*, то вже план *теперішнього* («Арабески») драматичний — насичений *несвідомим* — *страхом смерті*. «Ревізор», перший том «Мертвих душ» — *свідоме* заперечення *теперішнього* і крок до *майбутнього*. План останнього («Шинель», другий том «Мертвих душ») взагалі *трагічний*: письменник поставив перед собою завдання, яке не міг розв'язати. Він звертається до релігії — цієї, за *К. Юнгом* [64], форми захисту від індивідуального *несвідомого*, ймовірного джерела *неврозу*¹. Релігією *Гоголь* захищається і від *світу*, в якому не приймає боротьби *життя* зі *смертю*, і від себе, своєї *пам'яті*, де, судячи з усього, зберігається *спогад* про *гріх*. Як і Тентетникову, *Гоголю* бракує *волі*, щоб рушити *вперед*. Немає й зовнішнього опертя: його не розуміють. *Соціальні норми* диктують пошук *зла* в *зовнішньому*, він прагне викоринити його в *людині*.

Джерела *життя-творчості* вичерпано: *спрямованість* втратила спонукальну силу: юнацька *ідея служіння*, обійшовши коло *конкретизації*, замкнулася на собі; *образ світу* деформований *несвідомим* і ніяк не може стати таким, яким має бути. Засоби його втілення відсутні: в *Гоголя* немає *здібностей* для створення художнього образу з деталей *майбутнього*. Він спалив «Мертві душі», але лише тому, що вони не стали тим, чим повинні були стати.

Це чергова *криза*². *Гоголь* здійснює свій останній *вчинок*: просить «лестниці», східці якої ведуть у вічність, і вирушає в *дорогу*.

Чи був *характер Гоголя національним*? Як і будь-який інший — це індивідуальний характер, що несе в собі також національне. Це не *власності*, не *свідомість*, і не *несвідоме*. Це не *значення* і не *смысл*. Це той маловловимий складник характеру, що описується поняттям *чуттєвої тканини образу світу*. Але ця тканина надзвичайно важлива. Вона

¹Невроз у *Гоголя* все ж таки був: у його несвідомому жив *страх смерті*.

²За *В.Ф. Василюком*, «Будь-яка криза... — це стан перед лицем смерті, позаяк життя виявляється неможливим в цілому, а не в окремих частковостях. І тому переживання будь-якої кризи — це психологічна смерть і відродження» [6, 112]. Зрозуміло, що відродження може й не статися.

є своєрідною ниткою, що пов'язує людину зі світом — ниткою життя.

Гоголь не був «ненормальним». Його характер був ненормативним — щоразу відповідав кризами на перетин культур: минулого, теперішнього, майбутнього. Як і його герої, *Гоголь* у стані кризи втікає (спалює), але повертається, причому не до соціальних норм (в них він вбачає щось бісівське), як це має місце у нормативному випадку, а до самого себе, до свого «Я», довкола якого центрується його творчість. Відтак починається новий період життя — джерело нової кризи. *Гоголь* взагалі неадекватний культурі, яка не визнає самоцінності людини. Чи не тому він так органічно ввійшов у літературу ХХ століття? (див.: [11]).

Суперечності, які правила за принцип аналізу життя *Гоголя* (див. табл. 36), можуть мати сенс, але в межах логіки останнього. Зокрема, суперечність «українська душа — російська культура» охоплює важливий момент — нетотожність його характеру культурі теперішнього. *М. Бердяєв* якось обмовився: «В його духовному світі було щось неросійське» [9, 119]. Проте не помітив, що не лише *Г. С. Сковорода* (і, додам, *П. Юркевич* [66]), а й *Гоголь* все ж стає в шерг української культури, який започаткувала «філософія сродної діяльності» і продовжила «філософія серця». Тут, здається, й місце гоголівській «філософії виховання».

* * *

Одна з праць, присвячених *Гоголю*, завершується словами: «Гадаємо, що сенс життя *Гоголя* ніколи не буде розгаданий: він лежить у тій царині, на порозі якої змагають усі людські домисли» [45, 145]. Напевно, кожного, хто брався за цю загадку, не раз зупиняла подібна думка. Життя будь-якої людини, а непересічної тим більше, не має остаточного пояснення. Та все ж саме життя має бути предметом психології. *Гоголь* це знав і залишив ключ — свою творчість, яким було варто скористатися.

Спроба аналізу цього випадку життя, здійснена з позицій системно-діяльнісного підходу, дала змогу відтворити його у вигляді логіки. А це і є головним завданням психології, для якої життя є і найвищою цінністю, і найцікавішим предметом аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бахтин М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Худож. лит., 1979. — С. 484—495.
2. *Бельшева А.* Тайна смерти Гоголя // Нева. — 1963. — № 3. — С. 170—181.
3. *Бердяев Н.* Русская идея // Вопр. философии. — 1990. — № 1. — С. 77—146.
4. *Боголюбов Н.* Гоголь. Психологическая характеристика его творчества. — Нежин: Типо-Литогр. насл. В. К. Мелевского, 1913. — 29 с.
5. *Булашев Г.* Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. — К.: Довіра, 1992. — С. 40—60.
6. *Васильюк Ф. Е.* Типология переживания различных критических ситуаций // Психол. журн. — 1995. — Т. 16, № 6. — С. 104—114.
7. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: — 3-тє вид. — Полтава: Ред. «Полтав. вісн.», 1994. — 191 с. (1-ше вид.: Мюнхен, 1950).

8. *Вересаев В.* Как работал Гоголь. — М.: Мир, 1932. — 80 с.
9. *Вересаев В.* Гоголь в жизни. Систематический свод подлинных свидетельств современников. — 2-е изд. — Х.: Прапор, 1990. — 680 с.
10. *Гиллиус В.* Гоголь. — Л.: Мысль, 1924. — 237 с.
11. *Гоголь* и мировая литература / Под ред. Ю. В. Манна. — М.: Наука, 1988. — 318 с.
12. *Гоголь Н. В.* Авторская исповедь. — Псков, 1990. — 125 с.
13. *Гоголь Н. В.* Полн. собр. соч.: В 14 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937—1952.
14. *Гоголь Н. В.* Правило життя в мире // Лит. газ. — 1990. — № 17. — С. 5.
15. *Грбович Г.* Гоголь і міф України: Пер. з англ. // Сучасність, — 1994. — № 9. — С. 77—95; № 10. — С. 137—150.
16. *Грагам Б.* Внутрішня боротьба християнина: Пер. з англ. // Наша віра (Київ), — 1994. — № 14—15. — С. 5
17. *Дзира Я.* Лицар національного духу // Літ. Україна. — 1994. — № 19. — С. 3.
18. *Додонов Б. И.* В мире эмоций. — К.: Политиздат Украины, 1987. — 140 с.
19. *Дональд Л. У.* Пересекая границу... Психологическое изображение пути знания Карлоса Кастанеды: Пер. с англ. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994. — 192 с.
20. *Ефремов С.* Між двома душами. — К.: Вік, 1909. — 50 с.
21. *Журавина Л. В.* Смех Гоголя: Дис. . . . канд. филол. наук. — Л., 1977. — 199 с.
22. *Зеньковский В. Н. В.* Гоголь. — Париж: Утса-press, 1961. — 262 с.
23. *Золотусский И.* Гоголь. — М.: Мол. гвардия, 1979. — 510 с.
24. *Зоценко М.* Повесть о разуме. — М.: Педагогика, 1990. — С. 84—97.
25. *Карасев Л. В.* Гоголь и онтологический вопрос // Вопр. философии. — 1993. — № 8. — С. 84—96.
26. *Кирпичников А. И.* Сомнения и противоречия в биографии Гоголя. — СПб.: Тип. Имперск. Акад. наук, 1901. — 50 с.
27. *Костомаров Н. И.* Две русские народности. — К.; Х.: Майдан, 1991. — 72 с. (1-е изд.: 1861).
28. *Котляревский Н.* Николай Васильевич Гоголь. 1829 — 1842. — 4-е изд., испр. — Пг., 1915. — 572 с.
29. *Лазурский В. Ф.* Великий меланхолик. — Одесса, 1909. — 11 с.
30. *Левин Б.* В доме врага своего (Гоголь. Последние годы). — Полтава, 1996. — 328 с.
31. *Леонгард К.* Акцентуированные личности: Пер. с нем. — К.: Вища шк., 1989. — С. 276—285.
32. *Леонтьев А. Н.* Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 93—231, 153—204.
33. *Личко Е. А.* Как умер Гоголь // Наука и религия. — 1966. — № 12. — С. 80—87; 1967. — № 1. — С. 89—96.
34. *Лотто де Ч.* Лествица «Шинели» // Вопр. философии. — 1993. — №8. — С. 58—83.
35. *Лукьяновский В.* К вопросу о «переломе» в биографии Гоголя. — Варшава: Тип. Варшав. учеб. округа, 1912. — 53 с.
36. *Маланюк Е.* Гоголь — Гоголь // Слово і час (Київ). — 1991. — № 8. — С. 5—15 (1-ше вид.: 1935).
37. *Маланюк Е.* Творчість і національність // Основа (Київ). — 1994. — № 27. — С. 3—13 (1-ше вид.: 1935).
38. *Манн Ю. В.* В поисках живой души: — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Книга, 1987. — 350 с.
39. *Машинский С.* Художественный мир Гоголя: — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — 432 с.
40. *Менеgetti А.* Словарь образов: Пер. с итал. и англ. — Л.: Экос, 1991. — 112 с.
41. *Мережковский Д. С.* Гоголь. Творчество, жизнь, религия. — СПб.: Пантеон, 1909. — 231 с.
42. *Милявский К. В., Закладный В. П.* Тайна смерти Гоголя. — Полтава, 1991. — 20 с.
43. *Мильдон В.* Отчего умер Гоголь // Вопр. лит. — 1988. — №3. — С. 119—130.
44. *Минин П. К.* Характеристике личности Н. В. Гоголя // Богословский вестн. (СПб.). — 1902. — № 3 (отд. отт.). — 17 с.
45. *Мочульский К.* Духовный мир Гоголя. — Paris: Утса-press, 1934. — 146 с.

46. М'ясоїд П. Гоголь: життя на перетині культур // Філософська і соціологічна думка. — 1996. — №5—6. — С. 124—149.
47. Н. В. Гоголь в русской критике: Сб. — М.: Гос. изд-во. худож. лит., 1953. — 651 с.
48. Набоков В. Николай Гоголь // Новый мир. — 1987. — № 4. — С. 173—227.
49. Николай М. (Кулиш П.). Записки о жизни Николая Васильевича Гоголя, составленные из воспоминаний его друзей и знакомых и его собственных писем: В 2 т. — СПб.: Тип. А. Якобсона, 1856.
50. Овсянко-Куликовский Д. Н. Гоголь в его произведениях. — 2-е изд. — СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1911. — 125 с.
51. Оглоблин О. Проблема предків Миколи Гоголя // Український історик (Нью-Йорк; Мюнхен). — 1967. — № 3—4. — С. 78—94.
52. Поспелов Г. Н. Смех Гоголя (в связи с теорией комического) // Николай Васильевич Гоголь: Сб. ст. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1954. — С. 103—137.
53. Потєбня О. Естетика і поетика слова: Зб. — К.: Мистецтво, 1985. — 302 с.
54. Розанов В. В. «Легенда о великом инквизиторе» Ф. М. Достоевского. С приложением двух этюдов о Гоголе: — 2-е изд. — СПб., 1902. — 178 с.
55. Роменець В. А. Історія психології епохи Відродження. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. — С. 8—15.
56. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1983. — С. 406—409.
57. Русова С. Николай Васильевич Гоголь: Биографический очерк. — СПб., 1909. — 51 с.
58. Сиповский В. В. История русской словесности. — СПб.: Изд. бр. Башмаковых, 1907. — Ч. 3, вып. 1. — С. 122—228.
59. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. — М., 1990. — Вып. 2. — 88 с.
60. Степанов А. И. Гоголь. — М.: Мол. гвардия, 1961. — 432 с.
61. Українська душа / Відп. ред. В. Храмова. — К.: Фенікс, 1992. — 128 с.
62. Храпченко М. Б. Николай Гоголь. Литературный путь. Величие писателя. — М.: Современник, 1984. — 653 с.
63. Шенрок В. И. Материалы для биографии Гоголя: В 4 т. — М.: Тип. А. И. Мамонтова и К^о, 1892—1898.
64. Юнг К. Г. Архетип и символ: Пер. с нем. — М.: Ренессанс, 1991. — С. 95—128.
65. Юнг К. Г. Собр. соч.: В 19 т. — М.: Ренессанс, 1991—1992. — Т. 15. Феномен духа в искусстве и науке. — С. 93—152.
66. Юркевич П. Серце і його значення в духовному житті людини // Основа (Київ). — 1993. — № 25. — С. 162—165.
67. Pease R. The enigma of Gogol. — Cambridge: Cambridge university press, 1981. — 344 p.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Покажчик укладено з метою поглибленого вивчення студентами праць дослідників, які зробили певний внесок у розвиток психологічної науки. Для цього використано три варіанти посилань: а) номер сторінки без будь-яких позначок означає, що ці прізвища згадуються безпосередньо в тексті; б) зірочкою позначено сторінки, на яких є посилання на праці цих авторів, наведені у списку літератури до розглядуваної теми; в) сторінки, на яких вміщено списки літератури, набрано курсивним шрифтом. Для полегшення пошуку за прізвищем автора спершу слід знайти джерело у списку літератури, а потім за його номером потрібну інформацію можна легко відшукати в тексті.

- Аболін Л. М. 368*, 376
Абраменко В. І. 444*, 449*, 452
Абраменкова В. В. 205*, 207
Абрамова Г. С. 182; 326*, 338
Абрамова І. Г. 200*, 207
Абульханова-Славська К.О. 57, 62; 104*, 106*, 110; 203*, 207; 300, 315*, 321
Аванесов В.С. 423
Августин 43, 193
Авдєєва Н.М. 211*, 222
Агєєв В.С. 240
Адамар Ж. 300, 304, 305, 309, 318
Адамс П. 347
Аджимолаєв Т.А. 140
Адлер А. 53, 62; 164*, 182
Айзенк Г. 70*, 84; 181, 182; 400, 408, 420-423, 427, 429, 432
Айнсворз М. 173
Айрапетянц В.А. 141, 169
Акімова М.К. 410*, 411, 413; 419*, 423, 432
Алексєєв В.П. 125*, 127*, 129*, 133
Амінов М.О. 426
Ананьєв Б.Г. 62; 65*, 70*, 80*, 84; 92*, 104*, 106*, 110; 140*, 157; 248, 259, 270, 275; 385*, 394, 437, 449*, 452
Анастасі А. 81*-84; 420*, 423, 425, 432; 446
Андерсен Г.-Х. 228
Андрєєв О. 355
Андрєєва Г.М. 67, 84, 210*, 214*, 215*, 217*, 222; 229*, 240
Анисимов А.Ф. 129*, 133
Анисимов С.Ф. 394
Анікєєва Н.П. 228*, 240
Анікєєв П.В. 465*, 467
Анохін П.К. 74*, 84; 88, 92*, 93*, 110; 140*, 157; 376
Антипіна Г.С. 240
Антонов А.В. 318, 328*, 338
Антонова-Турченко (Антонова) О.Г. 182
Анциферова Л.І. 57, 62, 64, 437
Арістотель 42, 225, 278, 379
Арнаутов М. 327*, 338
Арнхейм Р. 308, 315, 318, 338
Арсєньєв В.Р. 129*, 133
Артамонов І.Д. 270*, 275
Артем'єва Т.І. 417*, 421*, 432
Архімед 352
Асмолов О.Г. 57*, 62; 71*, 74*, 84; 102*, 104*, 106-07*, 110; 157; 190*, 196*, 205*, 207; 288*, 296; 301*, 318; 352*, 355, 387*, 394; 413; 439*, 449, 452
Ата-Мурадова Ф.А. 140
Аткінсон Р. 287, 293*, 296
Афанасьєв О. 131*, 134; 338, 452
Бабанський Ю.К. 202*, 207
Бажєнов М.М. 472
Баєнська Є.Р. 164*, 169*, 183
Байярд Д. 179*, 182
Байярд Р.Т. 179*, 182
Бакстер П.М. 136, 161
Балл Г.О. 204*, 207; 318, 394, 413
Балонов Л.Я. 367
Балтєс П.Б. 157
Бандура А. 136
Барабаншиков В.О. 275
Бардін К.В. 255
Барков В.І. 432
Бартлетт Ф. 288
Баскакова І.Л. 355
Баскін Л.М. 115*, 123*, 134
Басов М.Я. 70*, 79*, 84
Басс А. 407
Батуєв О.С. 138*, 157
Бауєр Т. 138*, 144*, 158; 248*, 258
Бахтін М.М. 110, 214*, 222; 456, 461, 474
Бейкер С. 116*, 134
Бекон Ф. 299
Бєргсон А. 285, 297
Бєрдяєв М. 456, 474
Бєрезна І.Я. 297
Бєриташвілі І.С. 297
Бєркінблїт М. 333*, 335*, 338
Бєрн Е. 105*, 110; 213*, 222
Бєрнс Р. 150*, 158
Бєрнштейн М.О. 91*, 110; 194*, 207, 279, 288, 382*, 394
Бєспалов Б.І. 308, 318; 334*, 338
Бєх І.Д. 110, 394
Бєхтерєв В.М. 62, 452
Бєхтерєва Н.П. 88, 91, 110, 283, 300, 305, 306*, 318, 367
Бєлгородський М.М. 376
Бєлишєва А. 472*, 474
Бєлінський В.Г. 461, 462, 465
Бєлкін П.Г. 240
Бєляєв О. 324
Бєжалава І.Т. 268, 276
Биков В. 329
Біблєр В.С. 318
Бідструп Х. 399
Білоус В.В. 407*, 408*, 413
Біркєнбїл В. 218*, 222
Біяшєва З.Г. 141, 158
Блауєрт Й. 276
Блінков С.М. 90
Блєйхєр В.М. 182
Блок В. 348
Блонський П.П. 285*, 286*, 294*, 297; 301, 318; 326*, 338
Блудов Ю.М. 81*, 85
Блюм Г. 441, 452

- Бобнева М.І. 240
 Боголюбов Н. 456, 474
 Богомолова Н.М. 240
 Богословський Д.В. 247
 Богоявленська Д.Б. 311, 318
 Бодальов О.О. 214*, 216-18*,
 222; 432; 437, 441*, 452, 453
 Божович Л.І. 56, 62; 136*, 148*,
 149*, 151*, 158; 382*, 384*,
 394; 453
 Бойко Є.І. 88, 110
 Бойтендак Ф. 125
 Бом Д. 260
 Бондаренко О.Ф. 68*, 84
 Бондарчук Є.І. 85
 Борбелі А. 330*, 338
 Борисова Є.М. 411*, 413, 423
 Борисова М.М. 402, 406*, 411*,
 413
 Боришевський М.Й. 158; 383*,
 394
 Бородкін Ф.М. 215*, 222
 Борозина Л.В. 453
 Боулбі Дж. 173
 Брагіна Н.М. 92*, 110; 264*,
 276
 Брагінський М.В. 200*, 207
 Браскен ван Х. 407
 Братусь Б.С. 70*, 84; 158; 165-
 66*, 168*, 182-83; 437
 Бреслав Г.М. 145*, 148-49*,
 154*, 158; 165*, 180*, 182
 Бродбент Д.Е. 347
 Бронфенрунер У. 236*, 240
 Брунер Д. 98, 110; 259, 262*,
 276, 297; 301, 307, 318; 417,
 423, 433
 Брушлинський А.В. 57, 62, 71*,
 84; 110, 142, 203*, 207; 300,
 312*, 318; 333*, 338; 433
 Будика Є.В. 282
 Буева Л.П. 210*, 222
 Бузан Т. 297
 Булаєва К.Б. 404*, 406*, 413;
 420*, 433
 Булашев Г. 130*, 134; 453, 461*,
 474
 Бунак В.В. 125*, 134
 Бурлаков Ю.А. 318
 Бурлачук Л.Ф. 81*, 83*, 84; 423,
 433
 Бурлюк Г.В. 179-80*, 182
 Буянов М.І. 166, 167*, 173*, 182
 Бютнер К. 179*, 182
- Вавилов С.І. 258**
 Вагнер В.О. 114, 120*, 134
 Валлас П.М. 6, 60*, 64; 171, 186
- Валлон А. 145-46*, 158; 300-
 02, 318; 322*, 326*, 338; 453
 Вартанян І.А. 256*, 258
 Василевський М.М. 140, 403
 Василюк Ф.Ю. 68*, 77*, 84; 110,
 198*, 207; 260*, 276; 376, 473,
 474
 Васильєв В.Л. 67, 84
 Васильєв І.О. 364*, 365*, 373*,
 376
 Васильківська С.В. 84
 Ващенко Г. 238, 240, 447, 451,
 453, 461*, 474
 Вейле К. 280
 Вейн О.М. 282, 297
 Вейнінгер О. 446, 453
 Веккер Л. М. 88*, 110; 245,
 246*, 252*, 258; 276; 297; 300,
 318
 Векслер Д. 170
 Величковський Б.М. 55*, 62;
 260, 276, 279, 281*, 297; 300,
 319; 333*, 338, 355
 Веллар А. 417
 Венгер Л.А. 158; 258-60, 265*,
 276
 Вергілес Н.Ю. 260, 276
 Вересаєв В. 455*, 456*, 468,
 472*, 473*, 475
 Верещак Є.П. 202*, 207
 Веркор 127*, 134
 Верн Ж. 324
 Вернадський В.І. 132*, 134
 Вертгеймер М. 52, 62, 300, 305,
 310, 315-17, 319
 Виговська Л.П. 182
 Виготський Л.С. 56, 62; 67, 71*,
 73*, 74*, 84; 98*, 106*, 110;
 128*, 134; 136, 139*, 142, 144*,
 145*, 148, 158; 164*, 170, 179*,
 183; 197*, 207; 212*, 214*,
 222; 259, 276; 280, 288, 292*,
 297; 300-02, 319; 325-26*,
 329, 338; 343*, 345-46*,
 355; 365*, 370*, 376; 382-
 83*, 394; 413, 453
 Виноградова М.Д. 238*, 240
 Висоцький А.І. 385
 Вицлак Г. 453
 Відінеєв М.В. 417*, 433
 Віленський Ю.Г. 415
 Вілюнас В.К. 116*, 134; 364,
 365*, 369*, 376; 389*, 394; 437
 Віржіжковський С.Н. 403
 Власова Т.О. 169*, 182
 Вовчик-Блакитна М.В. 145
 Войскунський О. 218*, 222
 Войтоніс Н.Ю. 114, 134
- Волков Б.С. 222
 Волкова Н.В. 222
 Волков О.М. 207
 Вологонов Д. 439, 440*, 453
 Володимир Мономах 43
 Вудвортс Р.С. 268, 271, 300, 307,
 310, 363
 Вудроу Г. 273
 Вундт В. 50, 51, 347, 366, 370
 Вучетич Г.Г. 280*, 297
 Вюрпілло Е. 271-73
 Вяткін Б.О. 411*, 413
- Гаврилова Т.П. 147*, 150*, 158;
 167*, 179*, 183; 361-62*, 376
 Газалі 43
 Гайда В.К. 423
 Галігузова Л.М. 211*, 222
 Гальф Ф. 442
 Гальперін П.Я. 56, 62; 70*, 84;
 134; 145, 158; 197*, 207; 300,
 302*, 304, 319; 347, 355
 Гальтон Ф. 429, 433
 Гамільтон В. 425
 Ганзен О.О. 276
 Ганнушкін П.Б. 165
 Гарбузов В.І. 166, 183
 Гарибяз С.А. 297
 Гарнець О.М. 429*, 433
 Гегель Г.В.Ф. 95, 96, 299
 Гейзенберг В. 388
 Гейто Д. 284, 297
 Гельвецій К. 45
 Гельгорт Е. 367, 376
 Гельмгольц Г. 309
 Гельніц Г. 166
 Гердер Й.І. 45
 Герон Є. 386
 Гете Й.В. 45, 417
 Гібсон Дж. 260*, 276
 Гізелі Г. 45
 Гільберт Д. 311, 312, 315, 428
 Гільбух Ю.З. 202*, 207; 407*,
 413; 423, 425, 427, 429*, 433
 Гінешинський В.І. 62
 Гіппенрейтер Ю.Б. 57*, 62; 134,
 158, 195*, 207; 260-61, 276;
 419*, 433; 437, 453
 Гіппіус В. 456, 475
 Гіппократ 398
 Гітлер А. 441-42
 Гітлер Д. 81*, 84
 Гоббс Т. 45, 299, 379
 Гоголицин Ю.Л. 300*, 305*, 306,
 318
 Гоголь М.В. 195, 336-38, 365,
 373, 376, 424, 428, 447, 455-75
 Годфруа Ж. 6

- Гозман Л.Я. 217*, 219*, 222
 Голдстейн Дж. 6, 60*, 64, 171, 186
 Головаха Є.І. 104*, 107*, 111, 215*, 217*, 223, 240, 274*, 276
 Головей Л.А. 431
 Голубева Е.О. 139*, 158, 296*, 297, 402*, 405*, 413, 419*, 421, 422*, 424*, 431, 433
 Гоноволін Ф.Н. 346*, 354*, 355, 362*, 376
 Гордеева А.К. 410*, 413
 Гордеева Н.Д. 193*, 207
 Горностай П.П. 84
 Готтсданкер Р. 80*, 82, 84
 Гоффман Е. 216
 Грабович Г. 455-56, 459, 475
 Грагам Б. 471*, 475
 Грановська Р.М. 276, 293*, 297
 Грегорі Р.Л. 262*, 276
 Грей Д.А. 406*, 413
 Грехем Л.Р. 56*, 62
 Грехем Ч.Х. 271
 Грехнев В.С. 223
 Греченко Т.Н. 283, 297
 Грибанова Г.В. 166*, 169*, 171*, 173*, 183-84, 360, 377
 Громова О.А. 283, 297
 Гроотендорст Р. 223
 Грот М. 370
 Губко О.Т. 62, 413
 Гудолл Дж. 115, 119, 134
 Гуревич К.М. 406*, 409*, 411*, 413, 423, 433
 Гурова Л.Л. 319
 Гусев А.Н. 81*, 84

 Давидов В.В. 148*, 158, 201*, 207, 300, 301, 319
 Даниличева Н.О. 200, 207
 Данчева О.В. 212*, 224
 Дарвін Ч. 48, 62, 114*, 116*, 134, 342, 366-67, 428-29
 Даррелл Дж. 115, 134
 Дворяшнина М.Д. 140*, 157, 275
 Девіс Х. 264
 Дейсі Дж. 56, 60*, 64, 161
 Декарт Р. 44, 49, 299
 Дельгадо Х. 88, 89*, 111, 367, 376, 385, 394
 Дембовський Я. 115, 119, 121*, 134
 Демидов В.Є. 264*, 276
 Демокріт 42
 Дергачов В.В. 284, 297
 Десеве Л. 240
 Джеймс М. 213*, 223
 Джемс У. 50, 51, 62, 347, 355, 366-67, 377, 394

 Джексон Д. 92
 Джонгвард Д. 213*, 223
 Дзіра Я. 455*, 475
 Дзятієв А. 319
 Дідро Д. 45
 Дільтей В. 50, 51
 Добринін М.Ф. 139*, 158, 349, 351*, 355
 Добрович А.Б. 212-13*, 215*, 221*, 223, 232, 240
 Доброхотова Т.А. 92*, 110, 264*, 276
 Додонов Б.І. 365*, 372*, 376, 460, 475
 Додсон Дж. Д. 364-65
 Домашевська О.П. 182
 Дональд Л.У. 460*, 475
 Дональдсон М. 301, 319
 Донцов О.І. 240
 Дормашев Ю.Б. 355
 Достоевський Ф.М. 176, 212, 388
 Драгун В.П. 181*, 186
 Драгунова Т.В. 149*, 158
 Дранишева Е.І. 182
 Дробот Л.С. 182
 Дружинін В.М. 80*, 84, 433
 Дубинін М.П. 176*, 183
 Дубовська К.М. 241
 Дубовина І.В. 151-52, 181*, 183, 141, 348-49, 355
 Дубровинська Н.В. 137, 139, 141, 348-49, 355
 Дубровський Д.І. 88, 95, 96*, 111
 Дулецький О.Я. 338
 Лункер К. 300, 310, 315-16
 Дьюсберн Д. 115, 134
 Дюрер А. 417
 Дяченко О.М. 338

 Еббінгауз Г. 278, 292, 294
 Еберлейн Г. 179*, 186
 Едліна Т.А. 281*, 298
 Едісон Т. 425
 Еймерен Ф.Х. ван 223
 Еймеллер Е.Г. 179*, 186
 Ейдман Є.В. 379*, 395
 Ейнштейн А. 304-05, 315-17, 325, 428
 Ейхельберг Ф. 125
 Елмс Д. 82, 86
 Елькін Д.Г. 273*, 277
 Ельконін Б.Д. 67, 86, 148*, 161
 Ельконін Д.Б. 56, 64, 136*, 139*, 143, 144*, 146-48*, 154*, 161, 199*, 201*, 209, 211*, 224, 325*, 340
 Енгельс Ф. 96, 127*, 134
 Ентоні Р. 321

 Еразм Роттердамський 44
 Еріксон Е. 53, 64, 136, 149*, 161, 173*, 186
 Ерігуена І.С. 43
 Есаулов А.Ф. 321

 Єгорова М.С. 141, 158, 407, 414, 420
 Єгорова Т.В. 170, 183
 Єлінек Я. 125*, 127*, 129*, 134
 Ємельянов Є.М. 240
 Ємельянов Ю.Н. 213*, 223
 Єндовицька Т.В. 394
 Єршов П.М. 415, 454
 Єфремов С. 455, 456, 475

Жане П. 283
 Жаренкова Г.І. 169
 Ждан А.М. 62
 Жданов Д.О. 134
 Жоліо-Кюрі Ф. 325
 Журавіна Л.В. 475
 Журавльов Б.В. 93

 Забрамна С.Д. 163*, 169*, 183
 Забродін Ю.М. 255
 Завалишина Д.М. 310*, 319
 Завалова Н.Д. 202*, 208
 Задесенець М.П. 158
 Заззо Р. 211
 Зак А.З. 301, 319
 Закладний В.П. 472*, 475
 Занков Л.В. 319
 Запорожець О.В. 56, 62, 147*, 158, 208, 245, 259-61, 265, 276, 300, 301, 319, 325*, 339, 360, 365*, 377, 382*, 394
 Захаров О.І. 165, 166, 173*, 183
 Зейгарник Б.В. 183, 288, 295, 300, 305*, 319, 348, 386*, 394, 437
 Зельц О. 300, 304, 310
 Зенден М. 262
 Зенон 193
 Зеньковський В.В. 456, 473*, 475
 Зіверт Х. 81*, 84
 Зімбардо Ф. 453
 Зінченко В.П. 99*, 101*, 102*, 111, 193*, 207, 245, 259-62, 265, 276, 280, 297
 Зінченко П.І. 280, 286*, 288, 290*, 291*, 297
 Золотуский І. 456, 475
 Зошенко М. 456, 459, 475
 Зубов А.Б. 108*, 111

Ібн Сіна 43
 Іваницький О.М. 88, 91*, 111

- Іванников В.А. 379*, 382*, 384-86, 394-95
Іванов М.А. 240
Іванов С. 283, 297
Іванов-Муромський К.О. 283, 297
Івашина Г.Г. 276
Ігнат'єв Є.І. 326, 339
Ізард К. 363, 370*, 377
Ізмайлов Ч.А. 81*, 84; 247, 258
Ізюмова С.О. 422*, 431*, 433
Ільєнков Е.В. 95, 97, 111
Ільїн Є.П. 389*, 395; 419*, 421, 433
Ільїна А.І. 411*, 414
Іпполітов Ф.В. 297
Ісаєв Є.І. 6, 55, 60, 63; 67, 70*, 86
Істоміна З.М. 280, 287*, 291*, 297
- Й**
Йеркс Р.М. 364, 365
- К**
Кабардов М.К. 419*, 422*, 426, 431*, 433
Кабильницька С.Л. 347, 355
Каган М.С. 208, 210*, 220*, 223
Казміренко В.П. 67, 84, 240
Калашник Я.М. 365, 370
Калеро Г. 218*, 223
Калін В.К. 390, 395
Калмикова З.І. 310, 319, 433
Камбарова Д.К. 367
Каменецька Б.І. 282, 297
Камманн Р. 169
Кан-Калик В.О. 220-21*, 223
Кант І. 95, 238, 400
Кантович Б. 82*, 86
Капабланка Х. 425
Карабанова О.О. 179-80*, 182
Карасьов Л.В. 456, 459, 463, 473*, 475
Карвасарський Б.Д. 179*, 181*, 183
Карлінський С. 465
Карнап Р. 96
Карнегі Д. 215*, 223
Карпеш І.І. 176*, 183
Карпова С.М. 158
Кашавцев А.Г. 138*, 157
Кедров Б.М. 65*, 66, 84; 327*, 328, 331*, 339
Кезден К. 221
Келер В. 52, 115, 118-19, 124, 300, 307, 347
Кемпбелл Д. 80*, 84
Кеннон У.Б. 367
Кестлер А. 336
Киричук О.В. 5, 60, 163*, 181*, 183
Кирнарська Д.К. 433
Кирпичник А.Г. 241
Кирпичников А.І. 475
Китаєв-Смик Л.О. 372*, 377
Кіященко Н.К. 283, 297
Кларед Е. 369, 370
Клацкі Р. 287*, 297
Кле М. 149-50*, 158
Климов Є.О. 67, 208, 409-10*, 414
Клікс Ф. 119, 120*, 125*, 134; 270*, 276; 300, 301*, 319; 323*, 324, 339
Клягін В.С. 410*, 413, 423
Кміт Я.М. 181*, 186
Коваленко А.Б. 67, 84, 241
Ковальов В.В. 171*, 183
Ковальов В.І. 202*, 208
Ковальов О.Г. 240, 414, 421, 433, 437, 439*, 441*, 453
Ковальов С.М. 449*, 453
Ковальова М.К. 140
Коган Л.Н. 104*, 106*, 111
Коен Д. 218*, 223
Козельський Ю. 388-89*, 395
Колберг Л. 136, 150-51
Коломінський Н.Л. 67, 84, 223
Коломінський Я.Л. 241
Компанейський Б.Н. 263, 268
Кон І.С. 139, 149-52*, 159; 173*, 183; 219*, 223; 362*, 377; 446
Кондільяк Е.-Б. 244, 257
Коновалова В.О. 67, 84
Корнеліус Х. 215*, 223
Корнев М.Н. 67, 84, 241
Коробко С.Л. 429, 433
Короленко Ц.П. 329*, 339; 377
Корольов В.В. 176*, 183
Корсаков С.С. 294
Коршунова Л.С. 327*, 339
Коряк Н.М. 215*, 222
Косма Т.В. 301, 319
Костомаров М.І. 457, 475
Костюк Г.С. 5, 57, 58, 142, 159; 301, 312*, 319; 419*, 421, 422*, 433
Костюк П.Г. 91, 111
Котирло В.К. 382*, 384*, 395
Котляревський Н. 456, 475
Коул М. 67, 84; 300, 301*, 319; 417, 423, 433
Коффка К. 265-66, 271, 347
Кохонен Т. 279*, 297
Кошелева А.Д. 360
Кравков С.В. 254*, 258
Краснушкіна Н.А. 169
Красовицький М.Ю. 241
Креч Х. 274
Кречмер Е. 400, 442, 453
Крижанська Ю.С. 223
Кривцова С.В. 141*, 160
Крилов О.О. 140
Кричевський Р.Л. 241
Крман Д. 381
Кронік О.О. 104*, 107*, 111; 229*, 241; 274*, 276
Кропотов Ю.Д. 283, 300*, 305-06*, 318
Круглов Б.С. 151
Крук І.В. 182
Крутецький В.А. 420, 426, 433, 437
Крушинський Л.В. 118*, 134
Кудрявцев В.М. 174, 176*, 183
Кудрявцев Т.В. 310, 319
Кудрявцева Н.А. 139, 140*, 157; 275
Куей Х. 162
Кузьмін Є.С. 241
Кузьміна Н.В. 208, 426, 433-34
Кулагіна І.Ю. 159
Кулагіна Л.М. 378
Кулакова Т.П. 166
Куліш П. (Ніколай М.) 455*, 456, 458*, 460, 476
Кульчицький О. 451
Культюк Ю.Н. 300, 319
Кун Фуци 42
Купріянович Л.І. 284*, 297
Кучинський Г.М. 223
Кюльпе О. 300, 304
- Л**
Лабунська В.А. 223
Лагутина А.Є. 185
Ладигіна-Котс Н.М. 115, 134
Лазурський В.Ф. 456, 475
Лазурський О.Ф. 445, 453
Ламберт Д. 125*, 126, 127*, 129*, 134
Ламетрі Ж.-О. 96
Ланге К. 347, 366
Ланге М.М. 347, 350
Лангмейер Й. 167*, 183
Лаоци 42
Лалп Д. 297
Лебедев В.І. 244
Лебединська К.С. 166, 169*, 171*, 183; 361*, 377; 437
Лебединський В.В. 163-65*, 166, 183
Лебон Г. 241
Левандовський Н.Г. 445*, 453
Леві В. 179*, 183; 213*, 223
Леві-Брюль Л. 39, 129*, 130, 134; 300, 319; 322*, 339
Леві-Стросс К. 129*, 134; 300, 319
Левін Б. 475

- Левін К. 52, 384
Левітіна С.С. 354*, 355
Левітов М.Д. 355, 377, 437, 439-41*, 443*, 445*, 449*, 453
Лезер Ф. 297
Лейбніц Г.В. 44, 417
Лейтес Н.С. 170*, 183, 355, 405, 409*, 411-12*, 414, 419*, 421, 423, 427, 428*, 430*, 434
Ленін В.І. 439-40
Леонардо да Вінчі 44, 125, 417
Леонгард К. 172, 183; 409, 414; 453, 466, 475
Леонов О.А. 244
Леонтьев Д.О. 208, 395
Леонтьев О.М. 56, 57, 62, 70-74*, 85; 91*, 97*, 99*, 100*, 102*, 106, 111; 114*, 122, 128*, 134; 139*, 147, 153*, 155*, 159; 175*, 183; 188*-91, 195*, 197*, 208; 210*, 223, 245-46, 258; 264*, 265, 267, 268, 276; 280-82, 288, 292*, 297; 300, 302*, 319; 325*, 339; 344*, 345, 352*, 358*, 370*, 377; 381*, 395; 418, 434; 440-41*, 453; 457, 466, 475
Леонтьев О.О. 220-21*, 223
Лессінг Г.Е. 45
Леушина Л.І. 264, 277
Лешлі Д.С. 120
Литвинцева Н.А. 453
Ліблінг М.М. 164*, 169*, 183
Лідерс О.Г. 179-80*, 182
Лійметс Х.Й. 238*, 241
Ліндсей П. 279, 287*, 297, 300, 310, 320
Лінней К. 428
Ліпер Р. 268
Лісіна М.І. 56, 62; 136*, 139*, 144*, 146*, 159; 173*, 183; 211*, 223; 360*, 377
Ліствичник І. 195, 466
Лічко А.Є. 140*, 149*, 159; 165, 167*, 171*, 172, 183; 409*, 414; 453; 456, 472*, 475
Лобачевський М.І. 428
Логвиненко О.Д. 81*, 85; 244*, 258; 260*, 263, 264*, 271, 272, 276
Логінова Г.П. 413
Лозова В.І. 320
Лой А.М. 111
Локк Дж. 44, 96, 299
Лолер Д. 423, 434
Ломов Б.Ф. 65*, 85; 111, 129*, 134; 202*, 208; 210*, 223; 336*, 339; 434
Ломоносов М.В. 417
Лоренц К. 115, 117, 134
Лотто де Ч. 195, 208; 456, 466, 475
Лоуен А. 441, 445, 453
Лохов М.І. 281*, 298
Лубовський В.І. 184, 423
Лук О.Н. 310, 320, 362*, 377
Лукашевич Н.П. 67, 85, 208
Лук'яновський В. 456, 475
Лурія А.Р. 67, 74*, 85; 88, 89*, 91-2*, 111; 121*, 123*, 128*, 134; 146, 194*, 208; 214*, 223; 251*, 256*, 258; 259, 264*, 265, 270*, 276; 282, 283, 295*, 298; 300, 301*, 305, 309*, 320; 348, 355; 365, 366, 370, 386*, 395; 417, 434
Лутгошкін А. 241
Луфборроу Д. 367, 376
Лушин П.В. 181*, 183
Ляудіс В.Я. 280, 286*, 298
Львовичкіна І.О. 426
Магун В.С. 189*, 208
Майер Н. 300, 315
Майєрс Д. 228*, 241
Майклз С. 221
Майоров Ф.П. 403
Макаренко А.С. 239, 241
Макарушкіна М.О. 379*, 395
Макдауголл У. 369
Макіавеллі Н. 44, 417
Максименко С.Д. 80*, 85; 158; 383, 394
Максимова Н.Ю. 179*, 184; 205*, 208
Мак-Фарленд Д. 115, 120*, 134
Маланюк Є. 455, 456, 462, 463*, 475
Манн Ю.В. 455, 473*, 475
Манова-Томова В.С. 184
Маноха І.П. 82
Марішук В.Л. 67, 81*, 85
Маркова А.К. 221*, 223; 320
Маркс К. 96
Марютіна Т.М. 140-41*, 158-59; 414
Маслоу А. 55, 62, 173, 208
Мастюкова Є.М. 166*, 184
Матейчек З. 167*, 183
Матіс Т.О. 320
Матова М.О. 264*, 277; 431
Матюгін І. 298, 339
Матюшкін О.М. 170*, 184; 311*, 315*, 320; 428*, 434
Машбиць Є.І. 320
Машин В.А. 70*, 85
Машинський С. 456, 468*, 475
Мегун Г. 90, 111; 348*, 355
Медведев С.В. 300*, 305-06*, 318
Мей Р. 184, 439*, 453
Мейлер-Пробст Б. 142, 165-167, 170
Мелхорн Г. 417*, 419-20*, 423*, 429*, 434
Мелхорн Х.-Г. 417*, 419-20*, 423*, 429*, 434
Менделєєв Д.І. 327-29, 331
Менегетті А. 241, 459*, 475
Меннінг О. 115, 119*, 135
Менчинська Н.О. 320
Меньшикова О.С. 167*, 173*, 184
Мережковський Д.С. 456, 475
Мерлін В.С. 70*, 85; 152*, 159; 377; 407*, 409*, 411*, 414; 434
Мешерський Р.М. 253-54*, 258
Мешеряков О.І. 164*, 184; 244*, 250*, 258
Мешерякова С.Ю. 139*, 144*, 159; 211*, 222
Мешкова Т.О. 141
Микулинська М.Я. 320
Милорадова Н.Г. 320
Михайлов Ф.Т. 95, 111
Михалевська М.Б. 81, 84
Мід М. 129*, 135; 149*, 159; 440
Мікадзе Ю.В. 70*, 85; 168*, 184
Мікеланджело 44
Міллер Дж. 52, 287
Мілнер П. 88, 90, 111
Мільдон В. 461*, 468*, 473*, 475
Мілютіна К.Л. 179*, 184
Мілявський К.В. 472*, 475
Мінін П. 456, 475
Мітькін О.О. 136, 159, 261, 276
Мішотт А. 274
Моляко В.О. 328*, 339
Монтессорі М. 258
Морено Дж. 229*, 241
Морозов О.С. 235
Морозов С.М. 81*, 83*, 84; 423, 433
Москаленко В.Д. 166, 184
Московичюте Л.І. 283*, 297
Московкіна А.Г. 166*, 184
Моцарт В.А. 425
Мочальський К. 456, 474*, 475
Мудрик А.В. 223
Муздибаєв К. 234*, 241; 392*, 395
Мухаматуліна К.О. 141*, 160
Мухіна В.С. 148*, 159; 181*, 184; 326*, 339

- Мюллер Й. 244-45
 М'ясищев В.М. 421, 433, 437, 439*, 453
 М'ясоїд П.А. 6, 62, 73*, 79*, 85; 159; 170-71*, 184; 196*; 208; 376; 455*, 476
- Набоков В. 463, 476
 Надірашвілі Ш.А. 268, 277
 Найссер У. 55*, 62; 262*, 277; 279, 298; 347, 352*, 355
 Наполеон (Бонапарт) 324
 Насонова О.Б. 361*, 377
 Натадзе Р.Г. 268, 339
 Науменко С.І. 434
 Небилішин В.Д. 111; 401-03, 405*, 407*, 409*, 414; 434
 Неверович Я.З. 147*. 158; 360*, 365*, 377
 Невська А.А. 264*, 277
 Неймарк М.С. 150
 Непомняща Н.І. 159
 Нечаев О.П. 355
 Немов Р.С. 6, 60, 63, 230*, 231, 235*, 241
 Никифоров А.С. 362*, 377
 Никифоров Г.С. 391*, 395
 Никифорова О.І. 277, 327*, 334*, 339
 Ніколенко Д.Ф. 139
 Нікольська О.С. 164*, 169*, 183
 Ніренберг Ж. 218*, 223
 Новак З. 434
 Новиков К.О. 382*, 395
 Новикова Л.А. 91
 Новикова Л.І. 241
 Норман Д. 279, 287*, 297-98; 300, 320
 Носуленко В.М. 277
 Нюттен Ж. 405
 Ньютон І. 428
- Обозов М.М. 215*, 217*, 223; 241
 Оботурова І.О. 234
 Обухова Л.П. 136*, 159; 197*, 208; 300, 320
 Обуховський К. 377, 395
 Овсянко-Куликовський Д.М. 456, 476
 Оглоблін О. 456*, 476
 Олпорт Г. 437
 Ольшеванникова А.Ю. 362*, 368*, 377; 406-07*, 411*, 413-14
 Онацький Є. 451
 Оларін О.І. 114*, 135
 Орбачевська Г.Н. 94*, 111; 139*, 159; 300*, 305*, 320
- Орлов А.Б. 320
 Орлов Ю.М. 449*, 453
 Орфеев Ю.В. 320
 Осгуд Ч. 265, 271
 Осницький О.К. 208
- Павленко В.М. 451*, 454
 Павлов І.П. 48, 49, 63, 94*, 111; 117*, 135; 330, 401, 414; 442, 454
 Паламарчук В.Ф. 320
 Паніна Н.В. 215*, 217*, 223
 Пантелеев Л. 200, 382
 Паригін Б.Д. 214*, 216*, 224
 Пармон Е.А. 327*, 339
 Паскаль Б. 44, 428
 Пашина А.Х. 184
 Певзнер М.С. 169*, 182
 Пейсахов Н.М. 395, 410*, 414
 Пенушлієва Р.Д. 184
 Переслені Л.І. 169
 Перлз Ф. 213*, 224
 Перре-Клермон А.-Н. 139*, 159; 300-01, 320
 Петелін Б.Я. 174
 Петренко Л.В. 184, 283, 298
 Петро І 381
 Петровська Л.А. 213*, 224; 240
 Петровський А.В. 6, 60, 63, 70*, 85; 102-03, 111; 230-32*, 234-35*, 241; 333, 335*, 338
 Петровський В.А. 70, 71*, 85; 102*, 111; 196, 208; 234, 389*, 395
 Пилипко Н.В. 208, 395
 Піаже Ж. 53-55, 63, 65*, 67, 77*, 80*, 85; 86; 136, 139*, 144*, 151*, 159; 197*, 208; 258; 264-65*, 270*, 277; 285; 300-03, 307, 320
 Піз А. 218*, 224
 Піко делла Мірандола Дж. 44
 Пир'юв Г.Д. 184
 Піс Р. 456*, 461, 465, 468*, 476
 Піскун В.М. 179*, 184
 Пітер Л.Д. 421, 434
 П'єрон А. 255
 Платон 43, 95, 225, 379
 Платонов К.К. 65*, 85; 419, 431, 434
 Плахтійєнко В.О. 81*, 85
 Пломін П. 407
 Плотнік Р. 52*, 60*, 64
 Поддьяков М.М. 300-01, 303*, 307, 320
 Подобід В.Л. 170
 Подольський А.І. 260-61, 277
 Пономаренко В.О. 202, 208
- Пономарьов Я.О. 63; 309*, 310, 314*, 320
 Поплужний В.Л. 364-65*, 373*, 376
 Поршнев Б.Ф. 125*, 128*, 135; 210*, 215*, 224; 241
 Поспелов Г.М. 476
 Поспелов І.М. 320
 Поспелов М.М. 320
 Потебня О.О. 51, 63, 300, 320, 461, 476
 Пратусевиц Ю.М. 94*, 111; 139*, 159; 300, 305, 320
 Преображенська І.Н. 287*, 297
 Прихожан А.М. 151, 167*, 184
 Прібрам К. 88, 111; 300, 305, 320; 348, 356; 367, 377
 Проколенко Л.М. 139
 Пружинін Б.І. 327*, 339
 Пуанкаре А. 309
 Пузірей А.А. 437
 Пушкін В.Н. 300, 309*, 314*, 320
 Пушкін О.С. 460, 463, 465
- Равич-Шербо І.В. 403, 404, 406*, 411*, 413; 420, 437, 446
 Раевський О.М. 451
 Райкрофт Ч. 53, 63
 Райська М.М. 166*, 169*, 171*, 183; 360, 377
 Ранукр-Лаферрієр Д. 441, 454
 Раттер М. 165, 166, 167, 173*, 179-81*, 185
 Раченко І.П. 202, 208
 Реан А.О. 176*, 185
 Рево д'Аллон Г. 346
 Регуш Л.А. 79*, 85
 Резерфорд Е. 327
 Рейковський Я. 363-64, 372*, 377
 Ремшмідт Х. 160
 Репін І.Ю. 425
 Репкіна Г.В. 280, 286*, 297
 Рибникова І. 298, 339
 Рижак М.М. 241
 Ричик М.В. 339
 Рібо Т. 283, 294, 327, 343, 347, 350-51
 Рівес С.М. 395
 Рід К. 311-12*, 315*, 320
 Робер М.-А. 241
 Рогинський Г.З. 119*, 125*, 135
 Рогинський Я.Я. 125*, 135
 Роговін М.С. 37*, 63; 85; 298
 Роджерс К. 55, 63; 179*, 185
 Родігер Г. 82*, 86
 Рождественська В.І. 405, 413, 435

- Розанов В.В. 456, 476
 Розет І.М. 298, 335*, 339
 Рок І. 263, 264*, 266, 267*, 268, 269-70*, 271-72, 273*, 277
 Романов В.Я. 355
 Роменець В.А. 5, 8, 38, 39, 45-48, 50, 51, 55, 58-60, 63; 67, 69*, 71*, 73*, 77*, 86; 95, 101, 104*, 111; 131-32*, 135; 148*, 160; 300*, 320; 323*, 325-27*, 329*, 331, 332, 336*, 339; 381, 395; 451, 454; 458*, 461*, 476
 Рояк А.А. 185
 Рубін Е. 347
 Рубінштейн С.Л. 5, 47, 56, 57, 63; 67, 70-72, 80*, 86; 94*, 95, 97*, 98, 100-06*, 108*, 111-12; 127*, 135, 185, 208; 251*, 252*, 254*, 258; 259, 270*, 273*, 277; 279*, 286*, 292*, 293, 298-300; 301, 308, 312-13*, 321; 326*, 331*, 335*, 339; 341*, 352, 353, 356; 357*, 368*, 371-73*, 377; 391*, 395; 414; 418-19*, 421, 423, 424*, 429*, 430, 435; 437, 439, 441*, 454
 Рубінштейн С.Я. 163*, 185; 437, 454
 Рубцов В.В. 238*, 241
 Рувинський Л.І. 395, 454
 Рудестам К. 213*, 224
 Рузька А.Г. 276
 Русалов В.М. 398, 403, 405-07*, 415; 419, 435
 Русалова М.М. 362*, 377
 Русова С. 456, 476
 Руссо Ж.-Ж. 45
 Рязанова Є.П. 184
- Сабурова Г.Г. 169
 Сакович К. 45
 Салміна Н.Г. 300, 321
 Самохвалова В.І. 287*, 297
 Сартр Ж.-П. 382
 Секей Л. 300, 315
 Селіванов В.І. 385*, 391*, 395
 Сельє Г. 371, 372*, 377
 Семенов В.В. 406*, 407, 414
 Семенов В.Є. 67, 86
 Семенов Ю.І. 125-27*, 131*, 135
 Семиченко В.А. 224
 Сербіненко М.В. 94*, 111; 139*, 159; 300*, 305*, 320
 Сервантес М. 44
 Сергієнко О.О. 138*, 140*, 142, 160
 Северцов О.М. 114*, 116*, 125*, 135
- Сеченов І.М. 48, 49, 63; 91*, 94, 112; 138, 245, 258; 259, 277; 330, 351, 385, 395
 Сидоренко Є.В. 81*, 86
 Сидоренко Н.І. 241
 Сило (Кобос М.Л.Р.) 321
 Симонова Л. 224
 Симерницька Е.Г. 92*, 112; 283*, 297
 Симонов П.В. 93*, 112; 364, 367, 377-78; 380, 395; 415, 454
 Сингаївська І.В. 85, 208
 Синиця І.Є. 224
 Сиповський В.В. 476
 Сікорський І.О. 439*, 442*, 454
 Сіск Д.А. 428*, 434
 Скіннер Б.Ф. 52, 136
 Сковорода Г.С. 45, 474
 Скороходова О.І. 244*, 246, 258; 267, 277
 Скотт В. 428
 Скотт Д.Г. 215*, 224
 Скрипченко О.В. 301, 321
 Скрібнер С. 300, 319, 417, 423, 433
 Славін О.В. 327*, 339
 Славіна Л.С. 185, 361*, 378; 384*, 394
 Славська К. О. – див. Абульханова-Славська К. О.
 Слободчиков В.І. 6, 55, 60, 63; 67, 70*, 86; 136*, 160
 Слонім А.Д. 115, 116*, 135
 Слотинцева Т.В. 348
 Слуцький В.М. 185
 Смирнов А.О. 63, 160, 280, 288, 290-91*, 295*, 298
 Смирнов В.М. 90
 Смирнов Л.М. 406-07*, 414
 Смирнов С.Д. 264*, 267*, 277
 Смирнова О.О. 185, 211*, 222
 Сміт Е.У. 166, 185
 Снегірьова Т.В. 151
 Соболев М.В. 138*, 157
 Собчик Л.М. 81*, 86; 423, 435; 465*, 469*, 476
 Соколов О.М. 197*, 205*, 208; 300, 304*, 305, 321
 Соколов Є.М. 245, 258, 283, 298, 348
 Солнцева Г.М. 207
 Соловійова О.В. 224
 Солсо Р.Л. 262*, 277; 279, 298; 300, 321; 347, 356
 Сорський Н. 195, 466
 Спенсер Г. 344
 Сліваковська А.С. 164*, 167*, 180-81*, 185
- Спіноза Б. 44, 299, 373-375, 379
 Спіркін О.Г. 100*, 112
 Спірмен Ч. 423
 Станіславський К.С. 327, 329, 340
 Старовойтенко Є.Б. 67, 86
 Стендаль 371
 Стенлі Д. 81*, 84
 Степанов В.Г. 185
 Степанов І.І. 281*, 298
 Стівенс С.С. 255
 Стінгл М. 129*, 135
 Столін В.В. 160, 263, 423
 Страхов І.В. 327*, 339; 354*, 356; 437, 454
 Стреляя Я. 403, 405*, 407*, 411*, 415
 Стреттон Д.М. 263
 Субботський Є.В. 146*, 148*, 160
 Суворова В.В. 264*, 277; 378
 Судаков К.В. 372*, 378
 Суриков В. 428
 Сурков Є.М. 336*, 339-40
 Сухарєва Г.Є. 163*, 185
 Сухобська Г.С. 319
 Сухомлинський В.О. 202, 208; 221*, 224; 238*, 242
 Сьоньзи 42
- Тагліні С.А. 451*, 454
 Тайлор Е.Б. 39, 63; 129-31*, 135; 281*, 298
 Талізїна Н.Ф. 141, 160; 300, 304, 321
 Татенко В.О. 71*, 86; 112; 163*, 167, 183; 203, 208-09
 Тейхман Г. 167
 Тейяр де Шарден П. 125*, 132*, 135
 Теофраст (Феофраст) 437, 441, 454
 Теллов Б.М. 80*, 86; 310*, 321; 401, 403*, 404, 409*, 415; 419, 424*, 426, 429*, 435
 Термен Л.М. 425, 427
 Тимофєєв В. 423, 435
 Тихомиров О.К. 160; 300, 311*, 314*, 321; 364-65*, 373*, 376
 Тільман Ф. 241
 Тінберген Н. 115, 116*, 135
 Тітченер Е.Б. 347
 Тіх Н.А. 115, 119*, 135
 Ткаченко О.М. 8, 69, 70, 75, 86, 95, 112
 Толмен Е.Ч. 52, 117
 Толстїх Н.М. 167*, 184; 384*, 396
 Толстой Л.М. 214

- Томпсон Р. 284
Торранс П. 425
Трауготт Н.Н. 283, 298
Треверс Дж. 56*, 60*, 64; 161
Третьяков В.П. 223
Трошихін В.О. 415
Трошихіна Ю.Г. 115, 135, 298
Трусов В.П. 242
Тувльвісте П. 417
Туревський М.О. 234
Туровська А.А. 234
Туровська Е.Г. 264*, 277
Тушмалова Н.А. 284
Тютюнников А.М. 432
Тюхтін В.С. 320
- Узнадзе Д.М. 195, 352, 356, 387, 396
Ульenkova У.В. 169, 185
Уманський Л.І. 242, 435
Унт І. 435
Уолтер Г. 348, 356
Уотсон Дж. 52, 63, 279, 347, 356
Уорф Б. 96
Уриваєв Ю.В. 93
Ухтомський О.О. 94, 112; 348*, 356
Ушинський К.Д. 401, 415
- Фабрі** К.Е. 67, 86, 115, 122, 35
Фарбер Д.А. 137, 139, 141, 348, 349
Фейгенберг І.М. 261, 270*, 277; 340
Фейербах Л. 96
Фейр Ш. 215, 223
Фельдштейн Д.І. 142, 150*, 160
Филимоненко Ю. 423, 435
Філонов Л.Б. 173, 176
Фірсов Л.О. 298
Фішель В. 115, 119, 135
Фішман М.Н. 185
Фіхте Й.Г. 379
Флорес Ц. 291-93
Фома Аквінський 43
Фонарьов О.М. 139*, 160; 344*, 356
Франкл В. 55, 63; 102*, 107*, 112; 209; 213*, 224; 386, 396
Франс Р. 271
Франц фон М.Л. 460
Фрейд А. 166*, 173, 180*, 185
Фрейд З. 52, 53, 63; 100*, 102*, 112; 131*, 135; 136, 283*, 286, 294*, 298; 330*, 340; 441, 445, 454
- Фрезер** Д.Д. 39, 63; 129-31*, 135; 280*, 298; 323*, 340; 358*, 378; 380, 396
Фресс П. 65, 67*, 77*, 80; 86; 273, 363, 367
Фрідман І.Ю. 378
Фролова Г.В. 329*, 339; 377
Фромм Е. 53, 63; 102-03*, 112; 177*, 185; 219*, 224; 330*, 340; 440-442, 445, 454
Фултон Р. 324
- Хайнд** Р. 115, 120*, 135
Халл К. 52
Хамаганова Т.Г. 165-66, 173
Хаморі Й. 247*, 258
Хараш А.У. 216
Хеккаузен Х. 209, 389*, 396
Хетфілд Д.Д. 224
Хіден Н. 284
Хірш І.С. 136
Ховланд К. 279, 290
Холодна М.О. 321, 435
Хоментаскас Г.Т. 186
Хомська О.Д. 88, 282, 348, 356
Хомський Н. 129
Хорні К. 53, 63, 441, 454
Хофман І. 287, 298
Хохберг Д. 247
Хохлов С.І. 395, 454
Храмова В. 451
Хрпаченко М.Б. 460-61*, 462, 466*, 468, 476
Хромов Л. 355
Х'юсман Р.Х. 224
- Цапкін** В.М. 179*, 181*, 186
Цвєткова Л.С. 300, 305, 320, 356
Цимбалістий Б. 451
Цирульников Ю.М. 256*, 258
Цукерман Г.А. 136*, 160
- Чекаберія** Е. 298
Ченобитов В.А. 200*, 207
Черемошкіна Л.Ф. 435
Чехов А.П. 192, 428
Чиж В.Ф. 472
Чижевський О.Л. 132*, 135
Чорнокозов І.І. 224
Чорноризов О.М. 258
Чудновський В.Е. 421, 425*, 435
Чуприкова Н.І. 88, 112; 141*, 161
- Шадриков** В.Д. 209, 419*, 435
Шакуров Р.Х. 242
Шапкін С.О. 396
Шаталов В.Ф. 321, 430*, 435
Швалб Ю.М. 212*, 224
- Швєцова** О.В. 141*, 158
Швирков В.Б. 88, 93*, 112, 283
Шеварьов П.А. 266
Шевченко Т.Г. 425, 429, 471
Шекспір У. 44
Шелдон У. 401
Шеллінг Ф.В.Й. 95
Шенрок В.І. 455*, 456, 476
Шепель В.М. 67, 86
Шелітько Л. 329
Шерінгтон Ч. 249, 367
Шехтер М.С. 262*, 277
Шибутані Т. 242
Шингаров Г.Х. 378
Шихирєв П.М. 242
Шіллер Ф. 45
Шліпс Р.А. 173
Шовен Р. 115, 135
Шолохов М.О. 286
Шопенгауєр А. 379, 396
Шостак В. 135
Шостак В.І. 245*, 258
Шошин П.Б. 169
Шпалінський В.В. 233
Шпрангер Е. 51, 445-46
Штейнборн Г. 142, 170
Штерн В. 55
Шуміліна А.М. 93
- Шебетенко** І.А. 413
Щєдріна К.В. 229, 234
Шекін Г.В. 215*, 218*, 223-24
Щетинін М.П. 430*, 435
Щукина Г.І. 209
- Юдович** Ф.Я. 146
Юм Д. 45, 96
Юматов Е.А. 367
Юнг К. 53, 64; 283*, 298; 330, 340; 366*, 370, 378; 406, 441, 454; 458*, 473, 476
Юреф'єва Т.І. 152
Юркевич В.С. 425*, 435
Юркевич П. 474, 476
Юстицький В.В. 179*, 186
- Яблочков** П.М. 334
Яворський С. 45
Якиманська І.С. 161, 301, 308*, 321, 340
Якобсон П.М. 362*, 368*, 378
Якобсон С.Г. 362*, 378
Яковенко С.І. 163*, 183
Ярбус А.Л. 261, 277
Ярошевський М.Г. 38*, 59, 64; 69*, 70*, 86
Яценко Т.С. 181*, 186; 213*, 221*, 224; 340

ЗМІСТ

Передмова	4
<i>Система понять і категорій психології</i>	9
Розділ I. ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА	37
Тема 1. Становлення психології	38
1.1. Етапи історичного поступу психології	38
Міфологічний етап	39
Філософський етап	41
Науковий етап	46
Формування засад наукової психології	48
Напрями психології у ХХ ст.	51
1.2. Психологія в пошуках свого предмета	59
<i>Питання для самостійної роботи</i>	61
<i>Список рекомендованої літератури</i>	62
Тема 2. Психологія як система знань	65
2.1. Психологія серед інших наук	65
2.2. Методологічні принципи психології	69
2.3. Методи психологічного дослідження	76
<i>Питання для самостійної роботи</i>	83
<i>Список рекомендованої літератури</i>	84
Тема 3. Основна проблема психології	87
3.1. Мозок і психіка	88
3.2. Буття і свідомість	95
3.3. Людина і світ	101
<i>Питання для самостійної роботи</i>	109
<i>Список рекомендованої літератури</i>	110
Розділ II. РОЗВИТОК ПСИХІКИ	113
Тема 4. Психіка у філогенезі та історіогенезі	114
4.1. Типи і форми поведінки організмів	114
4.2. Стадії розвитку психіки	121
4.3. Виникнення первісної свідомості	125
<i>Питання для самостійної роботи</i>	133
<i>Список рекомендованої літератури</i>	133
Тема 5. Онтогенез психіки	136
5.1. Психічний розвиток на рівні організму	137
5.2. Психічний розвиток на рівні індивіда	143
5.3. Психічний розвиток на рівні особистості	152
<i>Питання для самостійної роботи</i>	157
<i>Список рекомендованої літератури</i>	157

Тема 6. Ненормативний психічний розвиток	162
6.1. Природа і межі психічної ненормативності	163
6.2. Ненормативність на різних рівнях психічного розвитку	168
Рівень організму	168
Рівень індивіда	173
Рівень особистості	174
6.3. Психологічна допомога у випадках ненормативного психічного розвитку	178
<i>Питання для самостійної роботи</i>	182
<i>Список рекомендованої літератури</i>	182
Розділ III. ПСИХІКА ЯК ОСЕРЕДОК ЖИТТЯ	187
Тема 7. Діяльність і особистість	188
7.1. Діяльність як зв'язок суб'єкта з об'єктом	188
7.2. Будова, форми та види діяльності	190
7.3. Особистість як суб'єкт діяльності	202
<i>Питання для самостійної роботи</i>	206
<i>Список рекомендованої літератури</i>	207
Тема 8. Спілкування	210
8.1. Спілкування як міжсуб'єктні взаємини	210
8.2. Будова і закономірності спілкування	214
8.3. Види спілкування. Педагогічне спілкування	220
<i>Питання для самостійної роботи</i>	222
<i>Список рекомендованої літератури</i>	222
Тема 9. Спільності: діяльність і спілкування	225
9.1. Міжособистісні стосунки в спільностях	226
9.2. Рівні розвитку спільності	230
9.3. Проблема колективу і навчально-виховний процес	236
<i>Питання для самостійної роботи</i>	239
<i>Список рекомендованої літератури</i>	240
Розділ IV. ПІЗНАВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ	243
Тема 10. Відчуття	244
10.1. Природа відчуттів	244
10.2. Феноменологія відчуттів	248
10.3. Загальні закономірності відчуттів	252
<i>Питання для самостійної роботи</i>	257
<i>Список рекомендованої літератури</i>	258
Тема 11. Сприймання	259
11.1. Природа сприймання	259
11.2. Властивості сприймання	265
11.3. Феноменологія сприймання	270
<i>Питання для самостійної роботи</i>	275
<i>Список рекомендованої літератури</i>	275
Тема 12. Пам'ять	278
12.1. Природа пам'яті	278
12.2. Феноменологія пам'яті	285
12.3. Процеси і закономірності пам'яті	289
<i>Питання для самостійної роботи</i>	296
<i>Список рекомендованої літератури</i>	296
Тема 13. Мислення	299
13.1. Природа мислення	300
13.2. Феноменологія мислення	307
13.3. Процес мислення	311

<i>Питання для самостійної роботи</i>	317
<i>Список рекомендованої літератури</i>	318
Тема 14. Уява	322
14.1. Природа уяви	322
14.2. Феноменологія уяви	330
14.3. Процес уяви	333
<i>Питання для самостійної роботи</i>	338
<i>Список рекомендованої літератури</i>	338
Розділ V. РЕГУЛЯТИВНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ	341
Тема 15. Увага	342
15.1. Природа і функції уваги	343
15.2. Феноменологія уваги	349
15.3. Властивості уваги	351
<i>Питання для самостійної роботи</i>	354
<i>Список рекомендованої літератури</i>	355
Тема 16. Емоції та почуття	357
16.1. Природа і функції емоційних явищ	357
16.2. Феноменологія емоційних явищ	368
16.3. Властивості емоційних явищ	373
<i>Питання для самостійної роботи</i>	375
<i>Список рекомендованої літератури</i>	376
Тема 17. Воля	379
17.1. Природа і функції волі	380
17.2. Феноменологія волі	386
17.3. Процес волі	387
<i>Питання для самостійної роботи</i>	394
<i>Список рекомендованої літератури</i>	394
Розділ VI. ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПСИХІКИ	397
Тема 18. Темперамент	398
18.1. Природа темпераменту	398
18.2. Властивості темпераменту. Проблема типу темпераменту	404
18.3. Темперамент і діяльність	409
<i>Питання для самостійної роботи</i>	412
<i>Список рекомендованої літератури</i>	413
Тема 19. Здібності	416
19.1. Природа здібностей	416
19.2. Структура здібностей	423
19.3. Розвиток і застосування здібностей	429
<i>Питання для самостійної роботи</i>	432
<i>Список рекомендованої літератури</i>	432
Тема 20. Характер	436
20.1. Природа і сутність характеру	437
20.2. Феноменологія характеру	443
20.3. Виховання характеру. Проблема національного характеру	446
<i>Питання для самостійної роботи</i>	452
<i>Список рекомендованої літератури</i>	452
<i>Замість післямови: Аналіз одного життя (верифікація системно-діяльнісного підходу в психології)</i>	455
<i>Список використаної літератури</i>	474
<i>Іменний покажчик</i>	477

Навчальне видання

М'ясоїд Петро Андрійович

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

3-тє видання, виправлене

Обкладинка і титул художника *С. І. Чуєва*
Художній редактор *І. Г. Сухенко*
Технічний редактор *А. І. Омоховська*
Коректор *Р. Б. Попович*
Комп'ютерна верстка *А. А. Коркішко*

Підп. до друку 05.03.2004. Формат 60×84/16.
Папір писальний. Гарнітура Antiqua. Офс. друк.
Ум. друк. арк. 28,36. Обл.-вид. арк. 40,28.
Тираж 3000 пр. Вид. № 10565. Зам. № 4-257

Видавництво «Вища школа», вул. Гоголівська, 7г, м. Київ, 01054

Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 04.12.2000
серія ДК № 268

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого у видавництві
«Вища школа», у ВАТ Білоцерківська книжкова фабрика,
вул. Л. Курбаса, 4, м. Біла Церква, 09117



*Розв'язуючи завдання
деідеологізації психології, автор
намагається поєднати різні
підходи до наукового пояснення
психологічних проблем людського
життя, розширити простір
традиційних категорій і понять.
Кожне питання автор
конкретизує, розглядаючи його з
погляду історії виникнення знань
та їх розвитку.*