

# ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Вікова психологія

## НАРИС ПСИХОЛОГІЇ ДИТИНСТВА ТА ЮНОСТІ: НОВИЙ ПІДХІД ДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ

Філіп ЛЕРШ

УДК 159.922

Philipp Lersch

**ESSAY ON PSYCHOLOGY OF CHILDHOOD AND ADOLESCENCE:  
A NEW APPROACH TO PERIODIZATION OF AGE DEVELOPMENT**

### ПЕРЕДМОВА

Поданий тут текст ґрунтується на лекціях, що їх видатний німецький психолог Філіп Лерш (Ph. Lersch, 1898–1972)\* читав у Мюнхенському університеті в 1950-х роках. Базуючись на конспектах тих лекцій, студентська організація видала їх у формі книжечки під назвою “Вікова психологія” [7].

Наукове значення цього тексту полягає в тому, що тут подається і конкретизується незвичний (принаймні, для свого часу) підхід до *періодизації пси-*



**ФІЛІП ЛЕРШ  
(1898–1972)**

*хичного розвитку* дитини і підлітка. На мою думку, цей підхід є більш адекватний, ніж такі загальновідомі підходи, що наявні у теоріях З. Фрейда, Е.Г. Еріксона та Ж. П'яже. Лерш твердить, що витoki нових періодів треба шукати там, де змінюється ставлення дитини до її оточення. У цьому він спирається на дослідження німецького психолога Освальда Кро (O. Kroh, 1887–1955). У пізніший час подібні ідеї здобули розвиток у працях російського психолога (родом з України) Д.Б. Ельконіна (1904–1984).

**Роман ТРАЧ**

\* Українською мовою див. переклади статей Лерша в антології “Гуманістична психологія” (томи 1 і 2; К.: Пульсари, 2001–2005), переклади (частковий – під назвою “Пролегомени до психології як людинознавчої науки” – і повний) його книги “Структура особи” (К.: Пульсари, 2008–2014) і відгуки на останнє видання у 3-му числі “Психології і суспільства” за 2015 рік.

## ВСТУП

Завдання вікової психології – роз'яснювати принципи розвитку людини від народження до старечого віку. В цій праці розглядаємо розвиток від початку душевного життя до (включно) юності.

**Стадії розвитку.** Різні психологи по-різному підходять до проблематики стадій розвитку. Відомі системи Зигмунда Фройда та Еріка Еріксона є теоріями розвитку характеру (особистості). Теорія німецького психолога Освальда Кро (Kroh) становить “чисту” (загальну) теорію душевного розвитку дитини [5]; [6].

У цьому нарисі беремо до уваги стадії розвитку. Ідучи за думками Освальда Кро, вважаємо, що поворотних пунктів у розвитку треба шукати там, **де змінюється ставлення дитини до свого оточення**, оскільки зміна ставлення завжди вказує також на зміну душевної структури. Кро, як відомо, розрізняє три головні етапи душевного розвитку:

I. *Раннє дитинство* – від народження до першого негативізму.

II. *Дитинство шкільного віку* – від першого до другого негативізму.

III. *Душевне дозрівання* – від другого негативізму до душевної зрілості.

Кожен із цих трьох етапів поділяється, зі свого боку, на три стадії. Відносно цих стадій неможливо подавати точні вікові дані, тому що розвиток окремої людини у часовому вимірі є своєрідним. Такі педагоги, як Ян Амос Коменський, а пізніше Шлаєрмахер, розподіляли розвиток на наступні етапи: дошкільний вік, шкільний вік та вибір професії. Як бачимо, в такому визначенні виміром є *зовнішні фактори*. Натомість Кро бере за мірило **внутрішній закон розвитку**. Тому, скажімо, про школу варто говорити лише тоді, коли дитина буде *здатна до вишколу (шкільного навчання)*.

### Методи дослідження у психології, зокрема у віковій психології

Душевна дійсність має подвійний аспект: з одного боку, вона дається нам як наша свідомість, де їй немов притаманне своє внутрішнє обличчя, а з другого – інші особи теж можуть спостерігати дещо із цього обличчя. Ця подвійність душевної дійсності призвела до розмежування методів, а саме на самоспостереження і спостереження над іншими.

**Самоспостереження.** Ми всі знаємо, що таке радість, здивування, голод чи насиченість... Такий досвід має вже дитина, яка каже нам, що втомлена, голодна чи чогось боїться. Проте дитина переважно ще не знає, що таке самоспостереження. Тому корисною є так звана сповідальна й автобіографічна література, створена, наприклад, німецьким поетом Й.-В. Гете (“Поезія і правда”), або російським письменником Левом Толстим (“Дитинство. Отроцтво. Юність”). Проте у випадку вікової психології наука покладається передусім на спостереження над іншими. Спостерігаючи поведінку людини, ми висновуємо про її внутрішнє життя. Це є найважливіший метод вікової психології. Спостерігаючи за дитиною, не потрібно вибирати, що важливе, а що ні – усе значуще. Деякі лікарі та психологи систематично спостерігали за поведінкою власних дітей й описали її у своїх “дитячих щоденниках”.

**Спостереження над іншими.** Як самоспостереження, так і спостереження над іншими можна проводити двояким способом, а саме як *принагідне спостереження* і як *експеримент*. Звичайно,rinaгідне спостереження важливіше від експериментального дослідження, принаймні такого, як, до прикладу, *тест розумового розвитку*, що веде до визначення відомого IQ. У випадку підлітків, коли відбуваються зміни у світі їхніх цінностей, навряд чи можна успішно експериментувати, тому що у такий спосіб важко щось дізнатися про центральні риси їхнього душевного життя.

**Функційне коло переживання.** Щоб з'ясувати окремі стадії розвитку, будемо орієнтуватись на так зване *функційне коло переживання* (див. [2]; [3]). Переживання завжди відбувається як *діалог між живою здушевленою істотою і світом* (у найширшому розумінні цього слова). Цей діалог має **чотири ланки**. Щонайперше живий організм:

(а) має *потреби*, які виявляються у формі пошукувань, імпульсів, спонук, потягів, бажань. Ці пошукування ведуть до

(б) *сприйняття* та пізнання довколишнього світу, зважаючи на те, що людина – це не просте дзеркало, яке відображає те, що йому показують; оскільки потреби, потяги й поривання є визначальними для спілкування людини зі світом, то зрозуміло, що в горизонті світу стає помітним для нас лише те, що має відтінок цінності або нецінності; це переживання відчувається як емоційне чуття, як

(в) *емоція*; причому емоції стають третьою ланкою того цілісного процесу, який називаємо

переживанням; саме з емоціями неподільно пов'язана четверта ланка процесу переживання – (г) *поведінка*.

## ДИТИНСТВО

### 1. Від народження до приблизно 9-го тижня життя: рефлекс та інстинкт (перша стадія)

Хоча людське життя, як відомо, починається із зачаття (з'єднання двох клітин – яйцеклітини жінки і сперматозоїда чоловіка), існування психічних потягів слушно припускати тільки в останні місяці перед народженням. Травма народження, яка, за Фройдом, залишається в несвідомому, є такою значною подією, що вікову психологію можна починати саме із цього моменту – від народження дитини.

Так постає питання: як протікає душевне життя в новонародженого немовляти? Воно плаче, коли відчуває себе некомфортно, коли голодне, коли йому заважають рухатись; воно здригається від голосного звуку й смоче молоко, коли притуляється губами і язиком до материнських грудей (до соска).

**Сприймання.** Оскільки можна здогадатись, вивчаючи поведінку немовляти у перші дні життя, про всі сенсорні органи, які вже працюють, усе ж очевидно, що їхня чутливість неоднакова. Найбільш чутливим є відчуття дотику, далі відчуття болю, температури, смаку і нюху. Таким чином нижчі органи чуття, які служать біологічному самозбереженню і під знаменням яких проходить перша стадія розвитку, працюють уповні, тоді як вищі органи, котрі функціонують на віддалі (слух і зір), ще не досить розвинуті. Форма і колір для немовляти ще не існують. Таку ситуацію можна також пояснити анатомічно, оскільки нервові клітини дотику та інших “близьких” органів чуття у шкірі спочатку більш розвинуті, ніж названі “віддалені” органи.

Ранньо-дитяче переживання є *імпресіоністичним*: немовля являє собою чисту відчуттєву істоту, адже його сенсорні відчуття не створюють ще жодних орієнтирів. Його світ ще не становить набір речей, він – лишень туманне плетиво відчуттів, котрі ще не утворюють будівельний матеріал упорядкованого світу. В наближенні можемо порівняти собі такий стан зі станом, коли ми дримаємо, куняємо. Однак це не значить, що такий світ позбавлений сенсу. Чуттєве життя у першій стадії не випадкове, – воно служить потягу до само-

збереження. Дитина відчуває тільки те, що підсилює самозбереження або, навпаки, шкодить йому. Тут ми говоримо про суто біологічне самозбереження. Тому все запримічене, кожне сприйняття – це сигнал, який має життєствердне значення.

**Почуттєві переживання.** Перечулені вирази дитини вказують на те, що її відчуття обмежуються фізичними (тілесними) відреагуваннями. Немовля ще зовсім не має нетілесних, вищих почуттів. Од першої хвилини життя воно кричить, але при тому не плаче, і здригається, коли лякається. Після третього тижня життя можна запримітити плач і крик разом. І тільки після другого року життя дитина плаче, не кричучи. Отож впевнено скажемо, що у першій стадії життя переважають неприємні переживання, які можна досягнути, беручи до уваги раптову зміну світу її перебування після народження та незахищеність і вразливість в ньому. Віктор Прейєр пише, що перша стадія людського життя є найменш приємною, а нідерландський психолог Бойтендейк вказує на перевагу “прикрих стимулів” у рамках цієї стадії. Інакше кажучи, тут дитина ще не знає кордону між “Я” і “не-Я”.

**Поведінка.** У цій першій стадії бачимо такі види поведінки: рефлексивне, інстинктивне і досвідне поведіння, котрі слугують біологічному самозбереженню. Спершу головну роль мають *рефлексивні рухи (рефлекси)*, які, за Бойтендейком, є відповіддю на “прикри” стимули. Під рефlekсами ми розуміємо вроджені механізми, які діють незалежно від нашої волі: на певний подразник слідує типова реакція. Вони біологічно доцільні. (Від рефлексів треба відрізнити автоматичні рухи, які первинно були довільними.)

Рефлексивні рухи добре розвинуті в немовляти. Разом з ними ми спостерігаємо в нього також *інстинктивну поведінку*, котра на диво доцільна, але без розуміння зв'язків між окремими ланками поведіння. При цьому поведінкові акти вроджені, тобто їм не передує період проб і помилок (trials and errors). Наприклад, щойно вилуплене курча гасає, дзьобає зернятка та по-курячому п'є воду. Водяна качка плаває вже в перші дні свого життя і вправно пірнає... З безпомилковою точністю молоді птахи з півночі знаходять своє розташоване глибоко в Африці зимовище, ніколи там доти не будучи. Інстинктивні різновиди поведінки мають стереотипний (одноманітний) характер (на відміну від людських видів довільної поведінки). Вони

специфічні для певного виду тварин. Як розуміти їх? Деякі психологи пояснюють їх як взаємодії, як комплекси рефлексів (Павлов, Бехтерев, Бергаланфі). Натомість інші вбачають тут нову, самостійну та вищу за рефлекс форму поведінки (Мак-Дугалл, Бойтендейк, Лоренц і Тінберген). Вони підкреслюють таку відмінність: інстинкти діють відносно середовища, тоді як рефлекси обмежені стосовно організму. Рефлекси є *окремими реакціями*, вони можливі навіть тоді, коли тварина обезголовлена (до прикладу, гадюка), тоді як інстинктивне поведіння становить поведінку *цілого* організму. Проте відомо, що рефлекси можуть увійти до інстинктивної поведінки.

Людське немовля демонструє велику кількість рефлексів, однак лише одну інстинктивну поведінку – смоктання. Порівняно з тваринами, людина є біологічно “дефіцитною істотою” (А. Гелен – див. [4]). Тварина, завдяки своїм інстинктам, прив’язана до певного сегменту світу. Зате дефіцит інстинктів зумовлює людську відкритість до оточення, що дозволяє людині пристосовуватися до різних ситуацій зовнішнього світу. Для цього потрібні *досвід і здатність навчатися*, що їх вона опановує більшою мірою, ніж будь-яка тварина.

Основою всякого досвіду є **пам’ять**. Вирізняємо два основні види пам’яті: (а) досвідну і (б) репродуктивну (здатність пригадувати). Спочатку бачимо у дитини досвідну пам’ять, яка певною мірою існує вже й у тварин, без чого не була б можливою робота з їх дресування.

Новонароджена дитина – повністю рефлексивна та інстинктивна істота, але вже на третьому тижні життя починає працювати досвідна пам’ять: немовля пробуджується на час їди, відвертається від більшої соски на пляшечці, коли вже звикло до меншої. У перші тижні воно не виявляє ще жодного інтересу до свого середовища, за винятком споживання їжі; отримує подразники зовні, де речі для нього ще не існують, а подразники мають характер сигналів.

## **2. Пробудження зацікавленого ставлення до середовища – від 8/9 тижня до кінця першого року життя (друга стадія)**

Початок другої стадії позначається тим, що дитина починає спонтанно зацікавлюватися своїм середовищем. Вона все частіше усміха-

ється до осіб зі свого довкілля. Із суто фізіологічного погляду, немовля здатне напружувати м’язи обличчя, які скорочуються в усмішці. Однак тільки тепер *усмішка отримує адресата*. Змінюється також погляд дитини, вона починає оглядати об’єкт і поглядом стежить за дорослим, коли той змінює своє місце перебування. Вуха стає більш уважним до свого оточення, адже не тільки реагує на звук, а й прислухується до нього. Усе це вказує на те, що йдеться про *збуджене зацікавлення стосовно середовища*, причому *незалежно вже від суто біологічних потреб*. Відтепер сприймаються враження, які виходять за межі біологічного існування. Однак тривалість уваги ще дуже коротка, згідно з дослідженнями Ідельберга – спочатку лише декілька секунд.

Функції ока та вуха дитини розвиваються і стають гострішими. На цій стадії з’являється очна конвергенція, а також акомодация. Саме тепер їй відкривається просторовий вимір. Поліпшені сенсорні органи починають співдіяти з цілим тілесно-психічним організмом. Дотик і зір координуються один з одним, дитина починає хапати предмети, що перебувають у полі її зору. Вона стає *істотою, яка хапає*. Оскільки очі ще не стали провідним органом, речі для неї є тим, “*що з ними можна щось робити*”.

Отже, який вигляд має світ дитини другої стадії? Він стає обширнішим і дещо стабільнішим, однак ще довго не подібним до світу дорослих. Останній характеризується статичністю, тоді як *світ малої дитини плинний*. Та й вона ще не живе у видноколі речей, які залишаються однаковими протягом певного часу. Її увага звертається до світу, тільки коли там щось рухається, щось діється, тоді як на нерухомі речі вона майже не звертає уваги. Дитина не сприймає дорослого як сталу форму чи гештальт, для неї дорослий – це подія, котра стосується її безпосередньо. Наголос у її сприйманні робиться навколо руху, подієвості. Так, скажімо, собака – це щось, що гавкає або кусає. Світ дитини цього віку – це царина подій. Психологічні дослідження над тваринами показують, що в них також світ – це коловерт подій. Наприклад, амфібії реагують *тільки* на рухомі подразники.

Таким чином, речі для дитини мають прагматичний характер, вони є тим, що з ними можна щось робити. Дитина надає перевагу об’єктам не згідно з тим, який вони мають вигляд, а залежно від того, що з ними можна робити; до того ж для неї речі не відрізняються

так, як у дорослих – за кольором і формою. Арнольд Гелен каже, що “ми опановуємо світ не нашим поглядом на нього, але через те, як практично поводимося з ним” [4].

Якщо хочемо усе вищесказане звести до спільного знаменника, то скажемо, що основна структура світу дитини другої стадії має *динамічний характер*.

Особливістю розвитку пам'яті в другій стадії є те, що дитина починає виявляти **здатність упізнавати**: усміхається до осіб, яких часто бачить, і не звертає уваги на чужих. Тут йдеться про **феномен знайомства**.

Усяке розпізнавання – явище емоційно-афективне (“Ага!-переживання”). До прикладу, в немовляти віком п'ять днів голосні звуки викликають завжди вираз недоволю; у дитини віком шість місяців при повторюванні таких звуків негода помалу переходить у нейтральну, а згодом навіть у зацікавлену реакцію. Іншими словами, через повторювання (знайомство) реакція дитини перетворюється із негативної на позитивну. Здатність упізнавати є перехідною з-поміж актуалізації досвідної та репродуктивної пам'яті. Тут діє підсвідома готовність немовляти при повторенні розпізнавати попередньо сприйняті об'єкти як такі. Нове сприйняття тоді й отримує характер знайомого. З іншого боку, репродуковані спогади (репродуктивна пам'ять) діють без допомоги сенсорного сприйняття. В дитини другої стадії ще немає репродуктивної пам'яті, котра з'являється лише на наступній стадії.

Особливою характеристикою поведінки дитини другої стадії є **наслідування** (імітація). Вона хоче відтворити сприйняте враження, передумовою чого і стає зацікавлення у своєму середовищі. Таке зацікавлення з'являється на третьому-четвертому місяці її життя. На мовлення дорослих дитина відповідає звуковими реакціями, також пробує наслідувати міміку, а під кінець першого року мавпує рухи дорослих.

Світ дитини в цьому віці, як підкреслювалося, є димічним *поток*ом подій. Тому дитина не наслідує статичні, нерухливі позиції дорослих. Але те, що вона копіює – це не чиста калька продемонстрованого руху. Той останній є наче акушером при розвитку потенційних (генетично заданих) рухів дитини. Поведінкове наслідування не можна називати інстинктивним, тому що інстинкт працює від самого початку, а поведінка тут була *спершу побачена*. Таке наслідування становить швид-

ше компенсацію браку інстинктів у людини.

Треба розрізняти наслідування себе та мавпування інших. У самонаслідуванні дитина відкриває у себе певні рухи (наприклад, рухи пальців руки) й копіює їх динаміку. Вона робить це спочатку помало та з обережним напруженням. Між сприйняттям і поведінкою є ще дуже короткий проміжок латентного часу, і то лише у разі тих вражень, що їх дитина отримувала досить часто. Наслідування із довшим латентним періодом відіграє дуже важливу роль у формуванні її поведінки. У третій стадії розвитку це стане панівним принципом розвитку: саме у такий спосіб дитина копіює мовленнєві вислови і вивчає мову.

Відтак наслідування – це окремий вид поведінки дитини. Досі нововживані поведінкові прояви були цілковито доцільні, а саме рефлексивно зумовлені, інстинктивні, дресирувальні (вивчені реакції). Наслідування, яке з'являється в доповнення до названих видів поведінки, є також доцільне, але не прямо, а лише опосередковано – із спрямуванням на подальшу мету; ось чому воно уможливує різні функції, які пізніше знадобляться у пристосуванні до середовища. І ті вправління приємні дитині (Бюлер у цьому зв'язу говорить про “приємність у функціонуванні”). А всяку діяльність, яка знаходить задоволення сама в собі, ми називаємо *грою*. Отож дитина другої стадії вікового розвитку починає бавитись. Гра не стосується конкретної життєвої ситуації, тут діє енергія, яка не спрямована на подолання реальних обставин повсякдення.

Психологи запропонували різні теорії для пояснення *дитячої гри*. І це зрозуміло чому, адже теорія має дати відповідь на сенс гри. Спенсер пропонує теоретичну версію, згідно з якою тут маємо розрядку надлишкової психічної енергії, яка не спрямована на серйозну роботу; тоді як сама по собі гра не має сенсу. Ця теорія є каузальною, тобто вона описує певні умови, за яких гра виникає, розпочинається. Натомість телеологічну відповідь про смисл гри пропонує Карл Грос: гра є підготовкою майбутніх функцій.

У розвитку гри доречно вирізнити принаймні три різні стадії:

(а) спершу дитина починає, наслідуючи себе, гратися із різними частинами свого тіла;

(б) коли вона навчилася хапати, то починає гратися із речами і відкриває те, що із ними можна зробити;

(в) останньою приходиться гра з людьми,

себто закріплюється соціальна гра; до первинних її форм належать “куку!” і хованки, де враженням є контраст між напруженням та розпруженням.

Гра уможливорює опрацювання низки вмій, таких як сидіти, повзати, ковзати і т. д. Діяльність різних функцій та досвідна пам’ять тут співфункціонують, тому дитина вчиться, граючись.

### 3. Дитина – істота, яка говорить: період від завершення першого до приблизно третього року життя (третя стадія)

На третій стадії помалу змінюється динамічний образ світу на чимраз більш статичний, формується *предметна константність* явищ (щоправда, цей процес завершується на п’ятій стадії). Критерієм цієї стабілізації стає мова, точніше називна функція мови. *Дитина стає істотою, яка говорить*. Узмістовлення її образу світу виникають під впливом вражень. Дитину вражають її сприймання більшою мірою, ніж це має місце в дорослих, а також в інший спосіб: не існує відмінностей між об’єктивними ознаками-якостями і якостями вражень. Дитячий світ має **фізіогномічний характер**: переживання малечі доміноване категоріями образу, а не категоріями речі. Речі не промовляють до нас. Ми схоплюємо речі, але й образи схоплюють нас. Доросла людина також може переживати фізіогномічно, наприклад краєвид. Однак, зазвичай, дорослі переживають фізіогномічно тільки обличчя та живі тіла інших людей. На широкий горизонт дитячого пристрасного ставлення до речового світу вказують такі вислови: “бідний сухар” – про поламаний сухий хліб; “змучена чашка” – про перекинуту посудину. Правдоподібно, що колись у людській праісторії був саме таким перший спосіб сприйняття, але із розвитком цивілізацій він відійшов у засвіти.

Як згадувалося, критерієм стабілізації дитячих сприймань є **опанування мовою**, й саме повсякденний ужиток слів (приблизно на початку другого року життя). Попередньою стадією привласнення мови є **лепетання**, що належить до другої стадії вікового розвитку. У такий спосіб дитина бавиться (грається) зі своєю мовною функцією. Глухонімі діти також починають лепетати, а це означає, що імпульс до такої форми психічної активності є внутрішнім. Лепет – це спочатку самонаслідування, згодом копіювання інших осіб, у зародку він

безтолковий і тільки розвиває голос. Психолог Карл Бюлер називає це “лепетними монологами”.

Дитячий лепет у другій стадії є виразом внутрішніх станів. Гердер говорить про те, що люди і тварини виражають звуком свої внутрішні стани (так званою мовою відчуттів). Специфічно людський характер мовлення з’являється тоді, коли дитина *починає позначати речі*. Звуки унаочнюють постання “живої” мови, коли вони стають функцією констатації, яка є подвійною – називати і розмірковувати. Однак із появою називання функція виразу не зникає, хоча не має вже такої ролі, яку мала раніше. За Гердером, ця функція виразу залишається в усіх мовах, хоч і не становить коріння мови, але є тим соком, що живить її життєве коріння.

Мовлення починає активно розвиватися тоді, коли дитина відкриває, що речі мають назву. Вона відчуває потребу називати речі, які вона бачить, або запитувати про їх імена. Це – перший **“вік запитань”**. Для дитини, так само як і для примітивних людей, знати назву значить по-справжньому володіти.

Відтепер дитина звертається із проханням допомогти в називанні речей, хоч не завжди це прохання відповідно висловлює. Спочатку вона запам’ятовує іменники, пізніше дієслова й накінець прикметники. При тому обсяг того, що вона знає, є багато більшим від того, що вона може висловити. Те, що малеча вимовляє, вказує на низку змін. Причина цього – недосконалість її сприйняття. Дитина спочатку сприймає дифузно-цілісно й не бачить усіх деталей. Її фізіологічні органи мовлення до горлових навантажень не зовсім готові й відтак здатність пригадувати ще не повно розвинута.

Дитина віддає перевагу словам, у яких є певний зв’язок між звуком слова і виразом змісту. Наприклад, для неї *собака* – то цілком конвенційне уявлення, натомість “*гав-гав*”, або “*чу-чу*” як реакція на поїзд, становлять наочні поняттєві конструкції. Малюк вилучає з об’єкта якусь одну характеристику, звичайно звукову, і робить *pars pro toto*. Для нас же слово є наче алгебраїчний знак того, що маємо на думці, для дитини – це *якась частина об’єкта*, що здобуває назву, іменується.

Крім функції називання, в лоні третьої стадії формується також функція розмірковування (судження). Спочатку це міркування одним словом. Коли дитина, до прикладу, каже “тілець”, то має на увазі “це стілець” або, може, те, що хоче сісти на стілець. Цю

Таблиця 1

Вік дитини, років	Словник, кількість слів	
	якщо дитину заохочували	не заохочували
один	7 слів	0
1,3	43	1
1,6	91	4

першу стадію розвитку функції думання називають “однослівним реченням”. Пізніше його місце заступає багатослівне речення, виголошене у формі скупчення слів. Лише відносно пізніше дитина вивчає правильний порядок та відмінювання у структурованому реченні (на третьому році життя), а найпізніше — поділ на головне й підрядне речення (під кінець третього року). На четвертому-п’ятому році формується її активний словник.

Темп розвитку мовлення різний у різних дітей. У дівчаток він на півроку випереджає хлопчиків. Також він залежить від спадковості і від впливів оточення. Психолог Г. Гецер встановила наступне (*табл. 1*).

Отож збагачення словника не йде поступово, воно відбувається нерівними порціями.

На третій стадії вікового розвитку встановлюється константність сприйнятого світу дитини. Тільки тепер вона починає правильно сприймати форми та величини. Ми розрізняємо такі *види константності*:

а) *розмірів*. Хоча образи предметів та осіб на нашій очній сітківці зменшуються із віддаллю від нас, ми все одно бачимо їх у їхній справжній величині. Ця константність з’являється щойно тепер, коли дитина може ходити, тобто в неї виникає орієнтація у просторі; вона встановлюється почасти, спочатку обмежується лише близьким оточенням дитини; що стосується дальшого відноскола, то тут трапляються помилки аж до і включно з четвертим роком її життя;

б) *гештальту*. Хоча образи тарілок на столі на нашій сітківці різні, перш за все залежно від їхнього положення і віддалі від нас, ми все одно сприймаємо їх як круглі, а не як еліптичні. Ця константність сприйняття гештальту розпочинається на третій стадії, однак повністю завершується тільки на четвертій і п’ятій стадіях;

в) *кольорів*. Фізіолог Герінг вказав на те, що шматок вугілля на полудневому сонці — на основі фізичного вимірювання — випромінює потрібну яскравість порівняно зі шмат-

ком крейди у слабкому сутінковому світлі. Попри це, вугілля здається нам чорним, а шматок крейди — білим. Ця константність починає розвиватися на третій стадії.

Далі на третій стадії розвиваються *уявлення-спогади*, і саме у зв’язку із називанням речей. Ці спогади є уприсутненням раніше сприйнятого, однак вони не становлять причину називання. Предметна константність, називання і розвиток уявлень зумовлюють одне одного, є інтегративно пов’язаними процесами. Спочатку виникають самопричинно “викликані”, тобто асоціативно пов’язані, спогади, хоча й спонтанні тепер також можливі. Обсяг пам’яті (уявлень-спогадів) залежить від того, наскільки сильним і глибоким було ендотимне (емоційно-динамічне) переживання. На другому році життя цей обсяг ще дуже малий, на третьому він істотно збільшується, на четвертому — необмежений.

У третій стадії дитяча гра перебуває під впливом уявлень-спогадів. Карл Грос називає це “ілюзійною грою”, і слушно відрізняє її від експериментальної гри в другій стадії. Тоді дитина ще не була зацікавлена в об’єктивній якості предметів. В ілюзійній грі пов’язуються об’єктивні характеристики предмета з уявленнями про нього.

Завдяки розвитку здатності уявлень дитині відкривається новий вимір — вона стає відкритою до світу. Доросла особа знає, що кожна річ має свою зворотну сторону. Малечі це знання дається завдяки тому, що вона починає ходити. У дорослих відмінність між сприйняттям та уявленням ясна: уявлення належать до внутрішнього світу, сприйняття — до зовнішнього. У дитини на третій стадії цього розрізнення ще немає. Вона мусить навчитися, що є сприйняттям, а що уявленням, у неї ці процеси взаємопроникають один в один. Це виявляється у так званій “дитячій брехні”. Уявлення для дитини так само дійсні, як і сприйняття. Відмінності між ними для дитини не відіграють скільки-небудь важливої ролі. Таке їх розрізнення уможлиблюється тільки на четвертій стадії.

**Уявлення-спогади** можуть бути часово позначені, або непозначені. Всі дитячі уявлення цієї стадії є часово непозначені. Стосовно питання усвідомлення потоку часу (часово регламентованої свідомості) в дитини, то вона постає лише на третьому році її життя. У першій частині цієї стадії ще немає почуття відносно минулого чи майбутнього, воно розвивається на третьому році, хоча минуле й майбутнє ще не мають виразного спрямування. Дитина робить розрізнення тільки між “тепер” і “ще ні”.

У цьому віці також з’являються ознаки *кмітливої поведінки* в доповнення до рефлексів, інстинктів та освоєного поведіння. У цій поведінці взаємозбагачуються переваги інстинкту і привласненої активності. Жива істота знаходиться в новій атиповій ситуації і вже не вдається до методу спроб і помилок (trial and error). Після завершення першого року життя речі для неї вже не мають виключно значення “що можу з тим робити?”, вони набувають вагомості як “інструменти для досягнення чогось”. У цьому контексті цікаві досліді із шимпанзе у клітці здійснив німецький психолог В. Келер. Мавпа зуміла побачити різні предмети як інструмент для доцільного вжитку, при чому успіх був наперед передбачуваний. Подібну поведінку бачимо в дитини третьої стадії, тому Карл Бюлер називає цю стадію “вік шимпанзе”.

В русійних силах (палких бажаннях, приваннях) третьої стадії з’являється нова тематика – бачимо початок хапання і підкорення середовища для себе. У цьому процесі називання (називна функція) відіграє особливу роль. З допомогою називання ми орієнтуємось у довкіллі і домовляємося, а це і є первісний спосіб контролю й використання світу. Щось подібне зустрічалось серед примітивних народів (як-от словесне чаклування, що його описує К. фон Штайн у книзі “Народи Центральної Африки”).

На третій стадії розвивається розуміння почуттєвих виразів дорослих. О. Кро говорить про появу розуміння співчуття, тобто про той момент у розвитку дитини, коли вона відчуває неспокій, хвилювання, а також силу чи ніжність у поведінці дорослих. Бути здатним до співчуття вимагає свідомого протиставлення між “Я” та середовищем. Але мала дитина до того ще не здатна. Те, що Кро мав на увазі, краще назвати емпатією або “почуттєвим зараженням”. (На цю тему див. “Про суть та види симпатії” Макса Шелера, де він чітко

описує емпатію, “почуттєве зараження” і співчуття.) Дитина звертає увагу не так на поняттєві форми мовлення, як на вираз того, що саме дорослий говорить. Під почуттєвим зараженням розуміємо сугестивний вплив (навіювання): скажімо, дитина починає плакати, коли її ровесник чи ровесниця плаче. Дитячі почуття ще дуже нестійкі й вельми короткотривалі, тому плач і сміх здатні швидко слідувати одне за одним.

Ось що є спільним на цьому першому етапі раннього дитинства, так це *безпосередність пережиття та виразу*. Дитина нестримно виявляє свої почуття, бажання та потяги, живе екстравертно. Такої наївності доросла особа не має. В дитини відсутня цензура (контроль) внутрішньої волі. Дорослий знає, що середовище має свої власні закони і що він не є центром усього світу. Такого відокремлення “Я” від середовища в дитини поки що немає. Вона проектує свої потреби у довкілля і бачить там їх у формі власних уявлень-бажань. Опікуючись дитиною, дорослий підтримує цю “симбіозну єдність”. Бажання дорослого ще не усвідомлюється дитиною як авторитетна сила, котре просто сприймається як частина досягнутого нею оточення.

#### **4. Перший негативізм, що розпросторюється приблизно від кінця третього аж до четвертого року життя (четверта стадія)**

Розлад “симбіозної єдності”, у якій дитина жила досі, позначає початок четвертої стадії. Найважливіша позиція тепер виголошується, як “сам(а) роблю!”. Дитина хоче позбутися піклування з боку дорослих, якого у третій стадії ще зовсім не відчувала. Вона починає переживати оточення як щось, що чинить їй опір і що спричиняє усвідомлення протилежності між “Я” і середовищем. Щоправда, відкриття метафізичної незалежності своєї особи настає лише на етапі певного душевного дозрівання. Тепер йдеться про відкриття життєвого індивідуального “Я”. Це ясно виявляється у мовленні дитини, котра відтепер говорить “я”. Досі для неї слово “я” було її іншим іменем. “То я є “я”, – не ти!”

Позитивний сенс негативізму полягає у тому, що дитина *відкриває у собі спроможність хотіння* і вправляє її, граючись з нею. Вона починає переживати себе як окремого носія центру сили, із якого виходять претензії і вимоги. Тому цей негативізм – перший крок



до усамостійнення. Тепер дитина відповідає принциповим “Ні!” на вимоги дорослих й утілює його у повсякдення. В дорослих бажання служить якійсь потребі, має якусь ціль. У дитини таке “ні” становить безцільне вправлення функції жадання, що має велике значення з позицій вікової психології. У деяких осіб упертість та негативізм можуть зафіксуватися на все життя (перш за все як риса інфантилізму). Психолог Г. Гецер доказала, що діти, у яких не було вікового періоду негативізму, пізніше стають людьми із слабким відчуттям самовпевненості.

*Тривалість періоду дитячого негативізму* залежить від сили внутрішніх стимулів, які спричиняють його появу. Вона також залежить від поведінки дорослих, але *зазвичай триває не довше твіроку*. Дорослі повинні намагатися допомогти виробленню компромісу між самостійністю дитини й тими обов'язками, що їх нав'язує малечі зовнішній світ.

Відкриття свого індивідуального “Я” не стається завдяки мисленню, воно виявляється у поведінці дитини. Тут варто назвати принаймні три такі прояви поведінки:

(а) *самостійність у виборі цілі*: дитина протиставляється імперативам, не хоче робити те, що дорослий вимагає від неї, вона прагне вирішувати сама;

(б) *самостійність виконання*: трирічна дитина хоче і намагається робити сама, без допомоги з боку дорослого;

(в) *дитина ізолюється й багато часу займається собою*.

Швейцарський психолог П'яже встановив, що мова дитини у четвертій стадії має найвищий відсоток егоцентричних речень. Вона правильно вживає слово “я”, відчуває своє середовище як таке, що чинить опір і протистояння її волі. Душевні рушії у цій стадії розвиваються в напрямку егоїзму, прагнення значущості та жадання влади. Дитина виявляє амбіційність. Коли хтось сміється з неї або дурить її, вона це відчуває як зневагу до своєї особи, а слова докори сприймаються як образа. Водночас з'являється почуття сорому й уміння удавати, прикидатися. Дитина втрачає свою наївність.

Висока егоцентричність дитячої психіки виявляється також у почуттях. До вже діючих почуттів із попередніх стадій тепер додається **самопочуття** у вигляді пережиття **самовпевненості** (почуття власної сили, з яким малюк протистоїть своєму довкіллю) та почуття **самоповаги**, або ж негативний полюс

тих обох хвилювань – **почуття меншовартості**.

Психолог Альфред Адлер у своїй “індивідуальній психології” вивчав передусім почуття меншовартості. Він зводив усі душевні розлади до цього почуття й аргументував, як воно розвивалося у цій дитячій стадії негативізму, якщо дитина мала якусь фізичну ваду. Без сумніву, роль почуття меншовартості в адлерівській концепції є добре зрозумілою, але редукція усіх його причин до окремого фізичного недоліку є невиправданим узагальненням.

У попередній третій стадії речі мали *фізіогномічні риси*, тобто мали свої “обличчя”, аніма. На четвертій стадії також находимо фізіогномічне хвилювання, однак воно вже не становить базову форму пережиття світу. В дитячій психіці витворюється специфічна категорія речей. Світ вже не діє на дитину лише пафосно, вона починає *роздумувати* про своє середовище. Попередня структура фізіогномічних “образів” закономірно послаблюється.

Зі зміною дитячого світовідчуження міняється світобачення. При фізіогномічному анімістичному світобаченні дитина реагувала на життєві ситуації афективно. Але надалі послаблюється інтеграційний зв'язок між сприйняттям і почуттям. Емоційне від реагування переміщується на задній план, речі починають сприйматись об'єктивно. Дитина стає розумнішою й розсудливою, і природно хоче знати об'єктивні факти про світ. Рушійною силою тут є **зацікавленість**, котра ще не обмежена якоюсь окремою ділянкою, це радше загальна сприйнятливність до знання, готовність учитися.

Треба відрізнити загальну зацікавленість від заінтересованості у чомусь. Загальну зацікавленість має вже дитина другої стадії, але таку, яка рівнозначна палкому бажанню (пориванню). Однак зацікавленість у чомусь – це потяг до розширення свого досвіду через знання, прагнення домогтися розуміння взаємопов'язаності речей світу. Бюлер називає це “другою стадією масивних запитань **“чому?”**” (перша стадія – це були запитання про назви). Відтепер дитина хоче знати, чому стан справ є таким, а не інакшим, чому вони так діються (наприклад, “чому падає дощ?”).

Такий розвиток горизонту світобачення дитини має винятково важливе значення. У третій стадії, скажімо, дитина вірила батькам, що “під гаряча!”, тепер вона наближається до печі й хоче досвідно відчути цю “фізіологічну межу” (О. Кро). Саме після розколу симбіоз-

Таблиця 2

Форми психічної активності дитини	Змістове порівняння стадій	
	Четверта: стадія негативізму	П'ята: відкриття автономії та сили світу «не-Я»
Сприйняття світу	світ як опозиція	світ як набір предметів
Поривання	прагнення значущості, свобода влади, егоїзм	прагнення товариства, гурту
Почуття	самовідчуття: самовпевненість, почуття меншовартості	співчуття, заздрість, злорадність
Поведінка	впертість, ізоляція, «Хочу сам вчиняти!»	усвідомлення взаємозалежності

ної єдності із середовищем через відкриття самостійності свого «Я» дитина віднаходить, що середовище має свої закони, і вона, знаючи це, помалу входить у нього як суб'єктна одиниця. У такий спосіб вона переходить на п'яту стадію свого вікового розвитку.

### 5. Відкриття автономії та сили світу «не-Я», що відбувається від 5-го до 8-го року життя (п'ята стадія)

О. Кро вважає, що тривалість четвертої стадії становить від третього до восьмого року життя дитини. Отож він об'єднує разом тут нами викладені четверту і п'яту стадії. На відміну від нього, Гільдегард Гецер висноує, що нова стадія розвитку розпочинається із готовності до вишколу, коли дитина пізнає той факт, що середовище має свої правила, дотримуючись яких можна долучитися до нього. Крім того, зміна фізичної постави дитини змушує нас думати, що тепер починається нова стадія. Вільфрід Целлер говорить про першу *гештальтну зміну вигляду постаті* дитини, що стається приблизно між шостим і сьомим роком життя і є характерною для переходу від раннього до шкільного дитинства. Тіло дитини починає витягатися, круглий гештальт перетворюється на стрункий або худий. Воднораз змінюються пропорції між частинами тіла. У малої дитини чоло велике і вигнуте вперед, обличчя мале, особливо недорозвинутий ніс. Тепер чоло задить відносно до решти обличчя, а підборіддя і нижня частина обличчя виступають наперед. Раніше торс (тулуб) був

рівномірно круглим, тепер він є більш плоским. Талія стягається, таз зменшується, плечі стають ширшими та міцнішими. Відсоток жирової тканини зменшується, розвиваються м'язи та хрящі. Ця перша зміна гештальту спочатку приносить дисгармонію, але надалі знову твориться нова гармонія, типова вже для дитини шкільного віку.

Окрім того, середовище дитини шкільного віку розширюється, виходить поза охоронні межі дорослого контролю і здобуває собі вулицю та ін. Дорослий тепер мусить встановлювати нові обмеження. *Тематика людського життя розвивається у такому напрямку, що людина стає чимраз більш самостійною. Ця тематика розпочинається на етапі п'ятої стадії і продовжується аж до 20–30-ти років життя.*

Після поступового виходу із стадії негативізму дитина починає визнавати певні вимоги доквілля. Це виявляється у її соціальній поведінці, сприйнятті об'єктивності порядку відносно того, що є правильне, а що неправильне, й також готовності приймати завдання до виконання. Відмінності між четвертою та п'ятою стадіями окреслені у **табл. 2**.

Соціальний контакт був наявний уже і в другій стадії вікового розвитку дитини. Його становлення починається тоді, коли немовля усміхається до відомих осіб. Однак це ще дуже загальне бажання контакту. Дитина сприймає іншого крізь окуляри своїх вітальних потреб, оскільки інший (дорослий) може їх задовольнити. У п'ятій стадії ситуація змінюється – зростає її об'єктивне ставлення до світу.

Дитина переживає іншого як дійсність, з якою хоче мати зв'язок. Жан П'яже переконаний, що дитина за своєю природою є істотою егоцентричною і тільки згодом стає соціальною. І все ж підкреслимо: про антисоціальне наставлення особи виправдано говорити лише тоді, коли вимоги інших нам відомі й, попри це, ми не звертаємо на них увагу. В дитини, включно до четвертої стадії, такої ситуації просто не існує.

На п'ятій стадії дитина цікавиться групою діяльністю, шукає зв'язків, щоб щось спільно робити. За дослідженнями Г. Гецер, діти другого-третього року життя бавляться виключно із дорослими, які щоразу вимушені стимулювати їхню забаву. І тільки після періоду негативізму дитина починає хотіти гратися бавитися з іншими дітьми. До того ж відтепер серйозно сприймаються нормативні заборони. Раніше маля поводилося відповідно до умов повсякденної дресури, тепер воно стає розумнішим.

Відтак виникає можливість давати дитині завдання, котра також часто сама ставить собі завдання і, граючись, старається їх виконувати. На місце ілюзійної гри приходять "формульована" (Бюлер). Дитина вживає різні будівельні матеріали (наприклад, Lego), або малює, і хоче таким чином щось відобразити, а не, як раніше, називати свою малюнкову роботу лише після її завершення. Ідея праці у п'ятій стадії ще дуже недосконала, але, з психологічного погляду, дуже важлива, адже саме ця стадія є перехідною між грою і працею.

П'ята стадія дитячого розвитку далі характерна тим, що тепер відбувається чимраз більша об'єктивізація і розуміння принципів соціального порядку. Тут треба назвати три класи зв'язків: а) подібності та порівняльності (здатність абстрагування), б) часового порядку (відчуття часу), в) залежності подій.

Щонайперше дитина відкриває відмінність між минулим і майбутнім. Питання "чому?", які вже виникли у четвертій стадії, тепер стають найчастішими. У першому запитальному

віці (у третій стадії) питання стосувалися назви речей і явищ, тоді не було проблем як таких. У п'ятій стадії з'являється нова категорія порядкування. У третій стадії дитина була вдоволена умовним поясненням, що давалося у вигляді "коли, тоді..." ("коли блискає, тоді гримить"). Приблизно на сьомому році панує доцільне пояснення, питання "для чого?" Така постановка питань доходить до шостої стадії, тобто до десятого року життя (наприклад: "Чому туман вночі? Тому що вдень нічого не було б видно"). Приблизно від десятого року життя починаються каузальні розмірковування (висновки). Щоправда, як показують дослідження за так званими "тестами інтелекту" (Intelligence tests, I.Q. tests)<sup>1</sup>, дитина може бути здібна до доцільних і каузальних суджень ще задовго до названого тут віку в експериментальній ситуації тестування, яка відрізняється від конкретних життєвих ситуацій.

У дитини пробуджується перше відчуття того, що існують закони і правила, які становлять основу об'єктивного стану справ. Вона шукає фактичних пояснень й уже в лоні третьої стадії дає пояснення, які, по-перше, аналогічні до її власної поведінки, по-друге, вже їх має, а не шукає, адже ніщо не є проблематичним для неї.

Відкриваючи самостійність та незалежність речей, дитина виявляє також свою власну незалежність та самостійність. Могутність того, що є "не-Я", стає лише частково зрозумілою, з чого, власне, й виростає почуття "бути здатним на милість" світу. В неї постають зародки магічного мислення та інтерпретації. З таким магічним поглядом на речі дитина намагається взяти до своїх рук могутність світу, тобто того, що є "не-Я". Наведемо приклад такої поведінки: перед тим, як йти спати, треба виконати певну поведінку, якусь церемонію, або виголосити ті важливі вислови, котрі повторюються кожного вечора. Це не можна пояснити лише як звичай, бо коли дитина їх не виконує, в неї виникає хвилювання, метушня. Для дитини відіграють велику

<sup>1</sup> "Тести інтелекту" придумали французькі психологи А. Біне і Т. Сімон на початку ХХ століття з метою ідентифікації та відокремлення недорозвинутих дітей, щоб давати їм відповідне виховання. Американський психолог Л.М. Терман в університеті Стенфорд переклав та адаптував ці тести для американських дітей, створивши Стенфорд-Біне тест, який, як і їхня французька модель, дозволяє дати числову оцінку розумового розвитку дитини у вигляді т. зв. IQ-бала (Intelligence Quotient). Середній бал є 100. На відміну від французів, американці почали досліджувати дітей із високим IQ (бал 140 і вище), що довело до назвичайно великої дискусії про те, "як найкраще описати і назвати той розумовий розвиток, що ми його вимірюємо". Оскільки тут не місце розводити ту дискусію, скажу тільки, що я згідний із Лершом, що тут йдеться про розумову кмітливість. – Р. Трач.

роль сили, що є для неї доконче невидимі (магічні), тоді як дорослий мислить каузально. Тому ті неопановані сили мають високий ступінь таємничості.

Крім того, мають місце заборони. Скажімо, дитина забороняє собі ступати на певні місця тротуару, якими ходить. Вочевидь дотримання цієї заборони позитивно впливатиме на її долю. Також те, як вона одягається (мовиться про певні частини одягу), має позитивне значення (у дорослих до цього жанру, як відомо, належать амулети й талісмани).

Оракул промовив: коли те чи інше стається, то це є знаком, що буде щось добре, або щось погане. Залишки магічного залишаються ще дуже довго у житті людини. Часто навіть у дорослих находимо, поруч із раціональним розмірковуванням, також ознаки магічного мислення (наприклад, Ж.-Ж. Руссо кидав каменем в дерево, коли мав вирішувати щось важливе: якщо поцілив, то це був добрий провісник й прогноз, а коли ні – поганий).

Існує спорідненість між магічним і фізіогномічним переживаннями. Магічне виникає також під впливом своїх побоювань, бажань, хвилювань, надій. Але воно є над або поза поверхнею явищ, тоді як фізіогномічне не шукає нічого на “задньому” плані. Якраз у магічному пережитті виявляється умовне пояснення дитини, зокрема зв’язок “коли, тоді...”. Магічне мислення також переноситься у світ казок, який розвивається у п’ятій стадії. Тут він має свій кульмінаційний пункт і продовжується приблизно до восьмого року життя, причому дещо довше у сільських дітей, аніж у міських.

Після віку казок, приблизно на дев’ятому році, приходять *вік повістей типу Робінзон Крузо*. Ці повісті, порівняно із казками, є ближчі до реальності, адже світ казки принципово далекий од реальності. У шостій стадії завершується конкретизація психічного світу Я дитини. Інакше кажучи, фізіогномічне переживання третьої стадії переходить у четвертій й більшою мірою у п’ятій стадії у світ казки та фантазії. Тепер діти відрізняють часопростір сенсорного сприйняття від сфери своїх уявлень. У казці відбувається трансформація фізіогномічно-анімістичного вболівання у фантазійне пережиття. Дитина живе тепер у двох світах – дійсних справ і казки, де не працюють масштаби дійсності. На етапі шостої стадії вона порівнює казку із реальністю й вигукує: “Та це неправда, такого не буває!”

Хоча ілюзійна гра третьої стадії та казкова (байкова) фантазія п’ятої дещо подібні, все ж між ними існують істотні відмінності. В ілюзійній грі пов’язується сенсорне сприймання та фантазія у єдину неподільну єдність, себто постає симбіоз вигаданого і дійсного. Під час віку казки ці два світи – фантазування і прагматичного повсякдення – розколюються. Казкові постаті, маючи фізіогномічні риси, є образними об’єктивізаціями власних бажань дитини (“принцеса”, “князь” та ін.). Ті два світи, у яких живе шести-семирічна дитина, відповідають двом тенденціям її вікового розвитку: з одного боку, вона хоче правдиво пізнавати світ, з другого – повно виявляти своє власне переживання, долучаючись до казкового сюжету. У ході розвиткового становлення дитячої психіки ця остання (казково зорієнтована) тенденція відступає на задній план.

#### **6. Стадія учіння, що реалізується від восьмого до десятого року життя включно (шоста стадія)**

Освальд Кро описує цю стадію наступними словами: “*Учень стає ще більш здібним до учіння*”. Настановлення до світу стає помітно реалістичнішим. Те, що ми називали у п’ятій стадії об’єктивним зацікавленням, перетворюється тепер на *прагнення до знання*. Зацікавлення набувають сталості й концентруються на певних ділянках знання. Прихід п’ятої стадії знаменує розширення горизонту знань, а шостої – інтенсивне зростання зацікавлень і вподобань. Обидва світи п’ятої стадії тепер оцінюються масштабом дійсності, котрий стає головним. Дитина починає думати, що казки дурні, тобто що “це – неможливо!” Тепер вона хоче читати про реальні ситуації, і про те, як долати життєві колізії, як опановувати труднощі (оповідання на кшталт “Робінзон Крузо”).

У цей віковий період дитина нагадує губку, яка втягує у себе все знання, з яким має справу. *Шоста стадія – етап учіння*. Цьому щонайперше відповідає стійкість і сприйнятливність пам’яті. Теоретичне наставлення шостої стадії працює на тлі володарювання, контролю над речами: дитина починає розуміти, що “знання – це сила” (Ф. Бекон). У неї закономірно зростають життєвідчуття і самовідчуття, зокрема самовпевненість. Якщо шести-семирічний нащадок ще часто сором’язливий, то восьми- та дев’ятилітній уже вміє поводитися самовпевнено і стримано. Ці почуття

спираються на власну – передусім фізичну – силу й самостійно набути соціальні вміння. Також характерними для цього періоду є щирість і правдолюбність, актуалізація котрих має позитивну психодуховну тональність.

У форматі шостої стадії також приходиться зміна уваги дитини від нестійкої до фіксованої й інтенсифікується розвиток в неї детального спостереження та розуміння на відміну від учня-початківця, у якого нестійка увага ще прив'язана до подразника. Щоправда, останній спроможний звертати свій погляд на об'єкти, хоча нові подразники можуть легко відхилити його увагу. Дитина до семи років життя *дуже рідко* здатна зосередитися силою волі. У восьмилітньої дитини увага переважно керується волею і вже не безумовно пов'язана із подразником. Це веде до зміни настановлення до впливів середовища: коли дитина п'ятої стадії є ще пафосно прикована до них, то у шостій вона більше тримає дистанцію щодо них. Це закономірно уможливує більш детальні і зрозумілі спостереження. Коли дитина у п'ятій стадії, повторюючи вірш, зіб'ється у декламуванні, то щоб продовжувати, вона мусить “починати спочатку”, що вказує на *цілісне схоплення* віршованої ситуації чи події. У шостій стадії таке схоплення ще існує, але цілість є розчленована на деталі (аналітичне розмежування). Фіксує увагу і детальне схоплення органічно пов'язані між собою, взаємоспричинюючи обопільний перебіг.

Шоста стадія вікового розвитку дитини є гармонійною, принаймні немає внутрішніх напружень, як це було у віці негативізму. Вона цілковито живе в обіймах сенсорного досвіду, втратила свою попередню симбіозну єдність зі світом. Водночас, головню через зростання частки об'єктивного знання, вона перемагає певну відчуженість, тому її відносини із середовищем є цілковито позитивні.

**Про розвиток дитячих малюнків.** Навіть трирічна дитина, як відомо, любить кольорові олівці, але її штрихи та лінії сприймаються дорослими беззмістовними закарлючками. Коли вона бачить батьків чи дорослих, зайнятих малюванням, то це добрий привід для неї. Помалу дитина відкриває зв'язок між рухом руки та нанесеною лінією на папері і починає гратися із тим (чиста “приємність у функціонуванні”). Чотирилітня дитина зображує щось, а опісля знаходить, що це їй що-небудь нагадує, і тоді вона це так і називає. Тепер існує вже *намір щось зобразити*, що пов'язано із називальною функцією мови. При цьому деякі діти

іменують свої закарлючки під час нанесення на папір, а інші – щойно після закінчення малювання. Пізніше первинний ескіз розчленується вже на частини: людина “отримує” руки, ноги, голову, торс і т. д. Ще немає подоби між відображеним і названим, хоча дитина, безсумнівно, керується таким бажанням.

**Схематична стадія** (за Кершенштайнером) у розвитку дитячого малювання триває аж до кінця сьомого року життя. Дитина пробує зображувати найважчі, на її думку, предмети: спочатку людей, потім тварин, пізніше неживі предмети або рослини, як, наприклад, будинки або дерева. Рисунки мають характерні риси, за якими можна впізнати, що саме вона уявляла, над чим розмірковувала. Але виникає питання: звідки у дитини з'являються такі схеми? Адже на сітківці її очей ті предмети мають зовсім інакший вигляд. Дехто спробував пояснити це як технічно недосконале наслідування батьківських (попередніх) начерків. Але оскільки малюнки примітивних народів також є схематичними, то таке пояснення є явно недостатнім. Головну роль у схематичних рисунках, мабуть, відіграє мовлення. Чим частіше вживаються поняття, тим більше відходить на задній план споглядальна образність розумової активності людини. Пам'ять втрачає функцію зберігання поодиноких образів і стає чимраз більше архівом зберігання знань. Відносно схематичних рисунків Пфлайдерер говорить про “поняттєві образи”. Крім того, світ дитини шостої стадії є більш різноманітним, багатокольоровим і динамічним, ніж світ дорослих. Однак дитина зображує на **рисунку** не те, що бачить, а **те, що знає**. Також Бауман, нідерландський психіатр, вважає, що схематичне малювання перебуває під впливом мовлення; так само думає Бюлер, який називає схематичні рисунки “графічним оповіданням”. Можливо, краще було б назвати їх “графічною деталізацією”. Так, скажімо, коли дитина малює портмоне, вона знає, що там гроші, й тому зображує їх там, хоча ззовні цього не видно. Як перші спроби дитини є явними деталізаціями, так само її перші малюнки становлять деталізацію окремих ознак предмета. Отож дитина не звертає уваги на те, що бачить.

Тільки на шостій стадії, приблизно починаючи із сьомого року життя, в молодших школярів з'являються рисунки з намаганням відтворити дійсний вигляд речей. Адже лишень тепер дитина розуміє, що світ має свої вимоги. Не надто здібна у малюванні особа, звичайно,

залишає свої невтішні спроби приблизно у тому самому віці, в якому поминає казки. Тепер вона починає соромитися своїх схематичних рисунків.

Разом із стрімким бажанням малювати дійсний вигляд об'єктів, у цьому віці часто зустрічаємо також ейдетичні феномени. Ейдетичний образ – це уявлення, яке дається приблизно так, ніби об'єкт впливово присутній. Е.Р. Єнш присвятив цьому питанню розлогі дослідження. Ступінь унаочнення цих уявлень приблизно така сама, як у випадку негативного після-образу, лише з тією відмінністю, що видиме постає не в контрастних, а в оригінальних кольорах. Ейдетичні образи не обмежуються оптичним часопростором, вони також існують в акустичній сфері. За Освальдом Кро, вони є частими у віці між сьомим-восьмим та десятим роками життя дитини.

### **7. Мислення – тенденція до критичного узагальнювання, що постає від 10–11-ти до 12–13-ти років життя (сьома стадія)**

В лоні психічного розвитку дитини на сьомій стадії, передусім на етапі дозрівання, знаходимо поворот до абстрактних формул, відвернення від світу конкретних явищ. Світ знову відсувається на певну віддаль. Пробуджується теоретичне мислення та критичне наставлення до оточення. Тепер молодшому підліткові не досить лише самого збагачення знання, він розмірковує про те, що йому реально дане, й узагальнює його. Так постає теоретичне настановлення. Раніше він думав над тим, що говорив чи над чим роздумував учитель, котрий був авторитетом для нього. Отож на зорі підліткового віку особа починає думати про речі самостійно, прагне зрозуміти загальні закономірності світобудови.

Названа тенденція до узагальнювання виявляється передусім у природознавчих ділянках пізнання, тоді як сутності гуманітарних наук підліток ще цілковито не розуміє. Природознавчі науки вивчають загальне, повторюване, закономірне у явищах, тоді як гуманітарні мають справу з унікальними явищами і подіями у їх неповторюваності й винятковості. В тому розумінні представники сьомої стадії виразно налаштовані на вивчення природознавчих дисциплін. Це оприявнюється у творенні понять, у судженнях і висновках. Серед дев'ятирічних дітей справжню дефіні-

цію поняття находимо лише в 10%, натомість в одинадцятирічних цей відсоток сягає 55%.

Вже шоста стадія вікового розвитку характеризувалася збагаченням знаннями, конкретним бажанням навчатися (вивчати), віднаходити своє місце у локалізованому світі. Однак лише тепер, головним чином завдяки новопосталій здатності до теоретичного узагальнення, це стає можливим. А це означає, що дитина більш критично ставиться до того, що бачить. Відходить у минуле її наївна віра, що проявляється в іншому ставленні до повчань дорослих. Та й учитель уже не є беззаперечним авторитетом. В одному експерименті дітям у віці від семи до дванадцяти років подали матеріал з безсенсовними реченнями. Семирічні діти не знали, що робити з ним, дев'ятирічні намагалися якось розібратись у ньому, а одинадцяти- і дванадцятирічні висміяли завдання і того, хто їм його запропонував.

З критичним ставленням до інших приходять також критичне налаштування до себе, до своїх здатностей та їхніх меж. У шостій стадії самооцінка є *найвищою*, у сьомій – *найнижчою*. Сутнісно критичне настановлення виявляється у втраті наївності, котрої можна виокремити принаймні дві форми:

- перша – *наївність самовираження* (прикладом тут є феномен наївного егоїзму). Все, що людина думає, почуває, який має намір, – усе безтурботно маніфестується, причому без огляду на те, як інші до цього поставляться, і як ці інші можуть це використати проти самої людини. Висловлювання не переглядаються у площині мисленні. Вже в четвертій стадії така наївність дещо ламається, хоча у шостій стає знову сильнішою на підґрунті піднесеного самопочуття. В контексті сьомої стадії відбувається разюча втрата такої наївності, що не зумовлена якимись негативними почуттями стосовно своєї діяльності, а спричинена критичним налаштуванням особи до себе самої;

- друга – *наївність сприйняття*. Все, що інші виражають жестами і висловлюють, сприймається безсумнівно, як правда. Так само образи і процеси середовища сприймаються як правдиві, а тому питання: чи там щось інше може бути за ними?, особою не ставиться.

Окреслені форми наївності, звісно, пов'язані між собою. До того ж критичне настановлення сьомої стадії руйнує наївність: дитина тепер докладає інтелектуальних зусиль, щоб зрозуміти, що криється за спостереженими явищами.

Коли питаємо про почуття та рушії душевного життя дитини у сьомій стадії, то їх найкраще зрозуміти, виходячи із її самокритики: панує сильне *прагнення значущості*. Юна особа хоче не осоромити себе, зважає на те, яке враження на інших вона справляє, та з цього отримує певне почуття самоповаги. Прагнення значущості відтепер пов'язане із міркуванням про те, яке враження мають її власні вчинки у свідомості інших. Підліток намагається не лише бути значущим, а й щоб дорослі сприймали його всерйоз. З цього впливає вразливість його самопочуття до зауважень довкілля.

Сьома стадія вікового розвитку людини характерна сильним домаганням оригінальності та слави, що їх теж треба розуміти як прояви прагнення значущості. У хлопців виявляється це як бійка, натомість дівчата люблять носити перстені, браслети і т. ін. І в перших, і в других наявна схильність до татуювання. Бажання оригінальності – це поривання бути чимось особливим, нещоденним. При цьому дорослий слугує тут прототипом, який унаслідкується. Тому підліток свідомо переймає словесні фрази і форми його поведінки.

## ЧАС ДОЗРІВАННЯ

### А. Загальні ознаки періоду дозрівання

У десять-одиннадцять років юна особа є цілком такою, якою вона “як дитина” може бути. Початок нової стадії психічного розвитку позначається відходом у минуле цієї фактично завершеної стадії дитинства. Підліток втрачає свою внутрішню гармонію, що пов'язано із зміною його фізичного вигляду, яка відбувається обопільно із статевим дозріванням. Збільшується щорічний приріст довжини тіла, руйнується гармонія фізичних пропорцій, передусім ростуть кінцівки, а тулуб спочатку відстає: товщина ніг не збільшується пропорційно з їх довжиною. Рухи підлітка невротичні й малоконтрольовані. Слушно сказати, що фізична диспропорція є тавром періоду дозрівання.

У душевному засвіті підлітка відбувається поворот до себе, він відкриває свій власний внутрішній світ. Процес його відмежування

від довкілля, що нагадує розрив симбіозної єдності із середовищем, розпочинається ще за першого негативізму. В періоді душевного дозрівання внутрішній світ юної особистості відмежовується від середовища – виникає свій власний світ прагнень, настроїв, почуттів, думок, уявлень, що постає як особлива ситуаційність. Звичайно, він фіксує відмінність між своїми потребами і запитамі оточення, та лише тепер усвідомлює неповторність власних душевних процесів, котрі інтимно переживає. Саме тепер досягається повна відмінність між зовнішнім і внутрішнім світами.

О. Кро ставив перед дітьми різного віку наступне запитання: “Чи я вдоволений(-на) собою?” Відповіді показали, що дев'ятилітні не зрозуміли смисл питання і змінювали його на інше: “Чи я вдоволений(а)?”. Натомість дванадцятилітні правильно розуміли й адекватно відповідали на нього.

У цей віковий період виникає також усвідомлення глибокої прірви між “Я” і “не-Я”. Юна особа заглиблюється у таємницю індивідуалізації і відкриває, що в найглибшому сенсі вона самотня. Звідси – ґрунтовне зайняття самою собою, котре розпочинає поворот до глибин власної душі, щоб з'ясувати і віднайти себе, що врешті-решт служить розвитку особистості. Водночас зауважимо: чим менша самостійність підлітка, тим менший шанс він отримує на свій розвиток як особистості.

Окреслений процес пошуку автентичності свого існування у підлітка триває дуже довго. Ми говоримо про негативну стадію, тобто відсторонення від навколишнього світу і зосередження на собі. Наприклад, за допомогою щоденника юна особа намагається самоз'ясуватися. Проте щоденники ведуть здебільшого діти інтелігенції, рідко до такої форми самопізнання вдаються діти народних шкіл<sup>2</sup> і діти сільської місцевості. Часто це робиться шляхом листування, коли пробуджується потреба у приятелі, який (яка) повинен стати дзеркалом власного душевного життя. Вайгель цитує вислів дівчини, котра перебуває на етапі дозрівання: “Дуже приємно мати приятельок, тому що вони того самого віку й усе добре розуміють”. Отож важливим є бажання, щоб їх розуміли і щоб у такий спосіб зрозуміти себе.

На зміну високому ступеню екстраверсії в дитинстві приходиться сильна інтроверсія у віці

<sup>2</sup> Volksschule – в Німеччині початкова та середня школа. – Р. Трач.

дозрівання. Підліток бачить себе крізь вуаль фантазії, де все особисте є цікавим та важливим. Шпрангер указує, що молодь в цьому віці радо змінює свої імена. Так, почасти, Анна стає Ганею, Олена – Леною, Єлизавета – Лізою, Софія – Сонею. Крім того, – пише Шпрангер, – є майже щоденна зміна зачіски у дівчат, котрі багато часу проводять перед дзеркалом.

Вказану першу стадію виразної інтроверсії зазвичай називають *негативною*, тому що молода людина займається собою і не звертає уваги на обов'язки та вимоги довкілля. Однак, з погляду цілості розвитку, ця стадія має велику позитивну вартісність: вона прискорює розвиток особистості в напрямку досягнення нею самостійності думок, рішень, оцінок, визначення мети та готовності брати на себе відповідальність.

Наш внутрішній світ розподіляється на зовнішню, предметну сферу та інтимну сферу (або емоційно-динамічне ество – за Сковородою, ендотимну основу – за Лершем, див. [1]; [3]). Предметна сфера психіки обіймає сприймання, уявлення, поняття, судження і т.д. Спільною ознакою останніх у просторі свідомості людини є те, що вони протистоять інтимній внутрішності душевного життя. Емоційно-динамічне ество (ендотимна основа) охоплює настрої, афекти, пристрасті, почуття, потяги і прагнення, котрі становлять внутрішній бік нашого душевного буття, поза яке свідомість не розпросторується. Воно особливо актуалізується у підлітковому віці. При цьому ендотимні хвилювання відіграють виняткову роль, оскільки підлітки піклуються про них, орієнтуючись на втаємничення власної індивідуалізації. Воднораз це зумовлює посилену жадоху пережиття – волення сенсації, нагальність потреби захоплення чимось або кимось, цікавість до сп'яніння (алкоголь, наркотики), бажання пригод, небезпек, ризику. У будь-якому разі в підлітка ендотимні переживання абсолютизуються і перебільшуються. Але, зважаючи на це, повсякденні життєвідчуження не можуть увесь час перебувати у такій інтенсивності, то часто в юної особи виникає нудота, огида до життя й відтак уреальнюється внутрішня порожнеча. Деякі самогубства молодих людей виникають на підґрунті саме такої огиди до життя.

Жадоху переживань підлітка не знаходить задоволення в домашньому та шкільному довкіллі й тому переходить у *фантазію*. Очевидно, що діти також фантазують (порівняймо їх ілюзійні ігри, а пізніше пристрастність до казок). Однак у них реальний світ і фантазійний безпроблемно співіснують, не конкурують між собою. У період дозрівання юні фантазія стає своєрідним притулком для втечі із тверезого щодення, розвивається як важливий складник внутрішнього світу особистості, що так багато значить для хлопця чи дівчини. Фантазія утверджується як засіб самопереживання, допомагає віднайти власну особисту внутрішність. Передусім вона стимулює оформлення мрій, задає ставлення підлітків до мистецтва й допомагає спробам творення персональної мистецької продукції. Причому мрії здебільшого стосуються власного “Я”. Наприклад, Пер Гюнт<sup>3</sup> лежить на травичці, дивиться на хмари в небі й уявляє себе королем, перед яким схилиють голови графи та барони.

Психолог Мюллер-Фраєнфельс подає приклад 14-річного хлопця, який уявляє себе графом в Іспанії, де всі його поважають та цінують. Мрії юні цього віку фантастичні, часто романтично банальні: підліток бачить себе у центрі широкого уявного світу, далекого від реального часопростору (батьківського дому, шкільного довкілля). Звичайно, такі мрії не характерні для кожного підлітка, але саме у цей віковий період їх найчастіше можна виявити. У тій втечі юної особи до мрій знаходимо багато спільного між психологією підлітка та романтичною літературою (див. [8]).

В мистецтві підліткам і юнакам подобається драматична література і лірика. Там вони знаходять віддзеркалення своїх переживань, прагнуть на прикладі героя драми ілюзійно розвивати власне внутрішнє життя. У романі “Вільгельм Майстер” Гете вказує на значення театру для юнака: саме аура театру дає змогу пережити світ, який є багатший, різноманітніший і який відповідає його жадохі межового пережиття. Тому професія актора є така приваблива для юні, котра хоче пережити ті хвилювання, які прийдуть пізніше на життєвому шляху. Лірична поезія і драма (театр, кіно) дають змогу молоді внутрішньо програти цілу гаму людських переживань. Цій особистій

<sup>3</sup> Пер Гюнт (Peer Gynt) — герой п'єси норвезького автора Генрика Ібсена. – Р. Трач.



екзистенційності слугує й музика, яка також дозволяє виразити найінтимніше суб'єктивне пережиття. У класичній музиці підліткам, юнакам і дівчатам подобаються твори Шопена, Гріга і Шумана. Водночас вони не люблять Баха із його дещо суворими звуковими формами.

У художній творчості юнаки не дотримуються об'єктивних форм і законів, а йдуть за своїм покликом, намагаючись повно пережити чітко невизначені можливості свого внутрішнього потенціалу. Їхня творчість керується імпульсами, котрі становлять відгомін їхнього бурхливого психічного світу, є своєрідним самоаналізом та самовизначенням. Та й підлітково-юнацька поезія – це не прояв ліричної обдарованості, а швидше ціннісна феноменальна властивість їхнього розвитку. Найкраще в них виходять короткі ліричні вірші, які образно відображають їх великий різноманітний почуттєвий світ і вгамовують жадобу до оприявнення переживань. Предметами їхніх віршів є сентиментальний песимізм, ностальгія, передчуття смерті, ідеї та ідеали, релігійні та світоглядні проблеми, як загалом усе із емоційно-динамічного ества, що прагне вирватися назовні. Представники цього віку не пишуть віршів про школу і професію. Із завершенням цього віку настає нова екстраверсія і з нею найчастіше припиняються спроби поетичної діяльності.

Посилена жага підлітків до внутрішніх переживань пояснюється певною мірою загостреним відчуттям власних хвилювань і почуттів, хоча, з іншого боку, і структурною зміною переживання цінностей, котре спричиняє резонанс в емоційно-динамічному естві їх особистості. Стаючи складовою їхнього внутрішнього світу, цінності відкривають окрему сторінку персонального буття. У будь-якому разі переживання цінностей створює особливий зв'язок між зовнішнім світом та індивідуальним людським повсякденням – світ і життя стають наповнені смыслом, а відтак досягається екзистенція присутності у світі суб'єкта як особистості.

Структурна зміна в переживанні цінностей у періоді дозрівання юні здійснюється у двох напрямках – в ізолюванні індивідуальної ціннісно-смыслові сфери та у пошуку трансперсональних вартостей. Для того щоб створити власну організованість цінностей на базі персональних переживань, підліток хоче звільнитися від світу вартостей, переданого дорослими. Цей процес звільнення розгортається

помалу, триває довго і завершується тоді, коли особистісний світ осмислених цінностей сформований. Причому не всі підлітки успішно завершують цей розвиток. Загалом у цьому пошуку власних цінностей збагачуються їхні переживання. Тут треба відрізнити цінності доцільності (корисливості) й трансперсональні цінності (див. [3]). Перші існують навіть у тварин, які, керуючись ними, використовують середовище для себе, адже воно має позитивне або негативне (шкідливе) значення для самозбереження й розвитку особи; другі проектується на горизонт людського існування, тобто на ширший світ, від якого надходить виклик на якесь завдання чи якийсь імператив; отож тут довілля потрібне, щоб сповнити сенс людського життя.

Переживання дитини, як відомо, майже цілковито обмежується цінностями доцільності (корисливості). Лише з початком підліткової фази розвитку вперше з'являється питання про трансперсональні цінності – встановлення ідеалів, захоплення ідеями тощо. Підліток звертається до світу не в егоцентричний спосіб, а з метою віднайти там сенс свого буття і визначити своє надзавдання.

*І ось коли в любові до чогось людина знаходить справжність свого буття, для неї світ відкривається як горизонт смислів; тоді світ і власне життя всеосяжно поєднують ідеї та ідеали. Любов до чогось, так само як інтерес, належить до трансперсональних поривань, рушіїв душевного життя людини. Відмінність між інтересом до чогось і любов'ю до чогось виразно просякає у її душевному розвитку. Так, у віці 10–12 років у нащадка здебільшого формуються інтереси, які стимулюють пізнання об'єктивного світу. В період статевого дозрівання спрямованість прагнень на світ набуває нової форми. Юна особа вже не зорієнтована лише на практично здійснюване пізнання матеріальних обставин світу, бо тепер шукає і смыслового наповнення повсякдення (див. [3, с. 167]). Вона хоче пізнати, що є ідеально добре, правдиве чи прекрасне. Любов до чогось завжди передбачає докладання зусиль задля існування обраного об'єкта. Саме вона надає йому сутності й сили та уможливує екзистенційне почуття самовпевненості.*

Не всі люди виявляють любов у таких яскраво виражених та інтенсивних формах, але якщо особа взагалі здатна до такої любові, то вона оприявниться якраз тепер, у періоді дозрівання. Існує споріднення між підлітковим віком і любов'ю. Щоправда, у процесі душев-

ного розвитку вона виявляється спершу у формі того ендотимного почуття, яке ми називаємо *тугою*. “Я не знаю дитини, яка відчувала б засмучення. А от підлітка без туги я не можу собі уявити; адже в такому разі він не мав би внутрішнього життя”, – пише Едуард Шпрангер у “Психології юнацтва”. Туга – це ніщо інше, як особлива форма вияву любові до чогось, але, зауважимо, це безоб’єктне почуття. Це означає, що в підлітка прагнення люблячої участі діє як ще не реалізована схема, котрій бракує змісту. Отож маємо пошуки змісту любові й натхнення. Саме цього знання об’єкта й бракує сором’язливості підліткових літ. Підлітковість відчуває в душі якийсь заклик, проте не знає, звідки він походить. Безоб’єктна збентеженість – це любов до чогось *in statu nascendi*, у стані народження. А це вказує на те, що у підлітка розпочинається *пошук смислових цінностей*, себто щось цілком нове порівняно з виробленим у нього ставленням до світу. Коли з густого туману пошуків проступають контури якоїсь осмисленої цінності, тоді безоб’єктна туга перетворюється у форму “любові до чогось” і захоплення чимось.

Зайнятість собою пробуджує у підлітка також розуміння інших. Хоча він може критикувати навколишніх, але не прагне, як це робить юнак, зрозуміти інших у їх внутрішньому житті. Таке психологічне розуміння з’являється винятково стосовно поведінки батьків, учителів, товаришів.

Починаючи з пубертатного періоду, підліток проходить через декілька стадій змін, аж доки програмна тематика дозрівання не завершується. Смісл її полягає в тому, щоб спрямувати й реально довести юнь до особистої справжності (автентичності).

**Перша або негативна пубертатна стадія** означає, що шукання та випробування змістів і смислів життя стало хаотичним. Протилежні оцінки, настрої, прагнення змінюються або конкурують між собою: зухвалість переходить у сором’язливість, висміювання – в іронію, цинізм та ін. Підліток експериментує із собою, наслідком чого є незбалансованість, дисгармонія, стрибкоподібність душевної організації його життя.

У **другій стадії** підлітки перестають займатися собою завдяки становленню еталонного прототипу (ідеального образу), що відіграє роль допоміжного засобу на шляху конструювання власної особистості.

**Третя стадія** (завершення дозрівання) досягається, коли ідеальний прототип уже більш не потрібний і юна особа виборола власну особистість. Завершення цієї стадії багатьом суб’єктам життєдіяння не вдається: вона є не так фактом, як завданням.

## Б. Стадії періоду дозрівання

### Перша або негативна стадія (пубертатна)

Тривалість названої стадії є дуже непевна, бо деякі особи не виходять із неї протягом усього свого життя. Тут переважають такі риси, як невірноваженість (відсутність душевної рівноваги), брак самовпевненості, загальна втрата продуктивності та зниження якості суспільних стосунків. Ця невірноваженість і дисгармонія особливо вдаряє в очі, коли їх порівняти із гармонією та збалансованістю останньої стадії дитинства. Тепер підліток експериментує із собою, щоб із усіх можливих умістовлень вибрати свій власний характер. У його переживаннях панує антагонізм найбільш різнорідних відчуттів і прагнень. Французький психолог Мандус каже про “*anarchie des tendances*”, американський психолог Стенлі Голл досліджує пубертатність якраз із погляду такого коливання. Підлітки знаходять собі осіб, які слугують їм за ідеал, і готові їх наслідувати. Однак так само швидко можуть відвертатись від них, коли бачать, що ті особи не відповідають їх ідеалу. Піднесення до неба і свинство, відданість і цинізм, обожнювання і висміювання – усе це може існувати й часто існує поряд у душі нащадка цього віку. Та й самовідчуття його коливається між гордістю та почуттям меншовартості. В релігійній сфері зустрічаємо, з одного боку, відверту сприйнятливість, з другого – непривітливу байдужність. Часто підміні підлягають самовідданість та егоїзм. Такі анархічні риси нагадують своєрідний тип людини, що його Кречмер назвав шизотимним. Німецький психолог Клаус Конрад (Conrad) вважає, що саме цей тип є фіксацією людини на пубертатній стадії.

Констатуємо розщеплення між почуттям і мисленням у психіці підлітка: з одного боку, має місце посилені емоційна збудливість (жага до переживань), з другого – мислення стає більш самостійним, з’являється логічна хитроумність, якій бракує підґрунтя у почуттях, у

досвіді. Все підлягає узагальненню і раціоналізації, жодних компромісів не допускається. В організації свого життя підліток випрацьовує собі теоретичні принципи і формули, які практично не може реалізувати, тому що вони розходяться з його почуттями.

Дисгармонія виявляється також у фізичному вигляді підлітка на порозі юнацтва – як у його рухах, так і в морфологічно-анатомічному оформленні. Рухи дитини сповнені грайливої гармонії і балансу, плавні і гнучкі. З початком пубертатного періоду ця грація зникає; рухи стають поспішні, незграбні, нервові, продукується цілий шерех непотрібних рухів. Манери міняються між двома полюсами, які можна назвати “різким” і “вайлуватим”; спостерігається гримасна граміміка. До того ж голос стає неритмічним і часто надто гучним. Юнаки часто дають собі звіт у цьому, але їхні старання змінити ще залишаються неуспішними. З цієї кризи рухової (моторної) системи помалу твориться новий, остаточний руховий гештальт, який відновлює загальну гармонійність рухів. Такий розвиток відбувається швидше у дівчат порівняно із хлопцями.

Морфологічні риси осіб пубертатного віку також демонструють дисгармонію. Посилюється ріст у довжину. Таке тілесне зростання передусім охоплює ноги, де їх вигляд слідує за довжиною. Тепер часто можна побачити короткий, недорозвинутий торс на довгих ногах. Також обличчя втрачає свої дитячі риси, воно стає непропорційним, дещо негармонійним. Його можна порівняти зі скалою, ще не отесаною скульптором. Вільфрід Целлер називає ці анатомічні зміни другою зміною гештальту. Після першої такої зміни створився типовий вигляд “молодшого школяра”, що відтепер дезінтегрується, тому новопосталі зміни є більш радикальними і значущими, спричинені активністю ендокринних процесів. Сильніша секреція гіпофіза збуджує діяльність статевих залоз. Душевна невірноваженість тут передусім пов’язана із розвоєм статевого потягу.

Душевна і фізична невірноваженість – закономірний наслідок негативного впливу змін пубертатної стадії. Виникає враження, що душа підлітка готова до всього. Душевна невірноваженість має обґрунтований зміст у тому, що вона задіює у цю гру всі закладені можливості майбутньої дорослої людини. Характерним є те, що підліток сам себе не розуміє; ще не відкрив у собі власного центру

вагомості. Ця непевність рішуче впливає на його ставлення до людської спільноти: він виявляє назовні свою невірноваженість і непевність. Жести відхилення і демонстративна зневага – це компенсаторна зовнішня сторона посиленої потреби відшукати порозуміння з іншими. Це прагнення важливе у виховному аспекті. *Завданням педагога є не передавання знань, а організація самовиховання.* Розчароване прагнення отримати допомогу зовні у процесі самоствердження натикається на зневагу та відхилення з боку підлітка. З тієї причини цю негативну фазу вікового розвитку називають також *другою стадією впертості*. У першій стадії впертості дитина бунтує проти піклування дорослих у повсякденних ситуаціях. Тепер відкидається піклування дорослих у духовних справах. Напівдорослі підлітки бунтують проти нав’язування їм незмінних цінностей і правил, почувавши, що їх не розуміють і що ці норми є протилежними тому, що їх турбує і на що вони, власне, з упертістю реагують.

Ще одна характеристика негативної стадії – загальне зниження результатів роботи підлітка. Заняття собою начебто не залишає йому енергії, щоб задовольнити вимоги доквілля. Складається враження, що внутрішні процеси для нього є важливішими і цікавішими, ніж зовнішні (соціальні) обов’язки. У школі стає виразним зниження рівня навчальної праці. У середніх класах гімназії (ліцею) відстають у навчанні навіть здібні учні, часто висловлюється бажання покинути школу. Крім того, переважання самопіклування спричиняє послаблення його громадських зв’язків та зобов’язань. Одинадцятилітні підлітки мають багато приятелів, натомість чотирнадцятилітні помітно елективні. Тепер хлопцеві чи дівчині досить одного приятеля чи подруги для розмови й прояснення власного внутрішнього стану.

Початок статевого дозрівання отримує свій відголос і має вагомий вплив також у душевному житті підлітка. Постає питання: як він переживатиме тілесне дозрівання і як вкладаються сексуальні пережиття у цілісність переживань цієї стадії?

Сексуальні переживання – це, як відомо, суто фізичні почуття, котрі слушно розмежувати за своєю демаркаційною лінією – “приємність – неприємність”. Окрім того, їх доречно розрізняти за локалізацією. Існують загальні нелокалізовані стани (наприклад, загальне задоволення чи невдоволення) та

локалізовані почуття, котрі пов'язані із певною частиною тіла, як-от голод чи спрага. Сексуальні почуття приємності локалізовані в окремих ділянках тіла людини. Вони мають специфічне ендотимне забарвлення, яке важко описати. Сексуальність – це здатність до такого переживання, що пов'язана з поривом їх заподіювати, примножувати.

Початкові форми сексуальності наявні вже в дитинстві. Так, між четвертим і шостим роком життя дитина виявляє сексуальні зацікавлення. Але це є сліпий, пробний потяг, який показує, що вона сексуально збудлива. Психоданаліз Зигмунда Фрейда припускає розвій лібідозного спрямування дітей на батьків. Він пише, зокрема, про Едипів комплекс, який може з'явитися, вже починаючи з другого року життя (хлопчик бачить батька як суперника у бажанні мати матір для себе).

За нормальних умов психосоціального розвитку дитини в пубертатному періоді це лібідозне ставлення до батьків зникає. Якщо це не станеться, то, за Фрейдом, залишається сексуальна фіксація на батькові чи на матері. Це, своєю чергою, спричиняє антипатію до партнерів іншої статі й веде до гомосексуалізму<sup>4</sup>.

Сексуальну хіть, що її Фрейд називає *лібідо*, він вважає єдиною рушійною силою, єдиною енергією людського існування. Всі інші прагнення і потяги є перетворенням (сублімацією) цієї енергії на цілі соціальної діяльності та культурної творчості. Проте сучасне мислення про рушії душевного життя не згідне з таким монотематичним поясненням палких бажань людини (див. [3]).

В пубертатному періоді пробуджується статевий потяг, спрямований на фізичне поєднання з особою іншої статі. Цей потяг задіюється до загальної тематики стадії дозрівання. Кульмінаційний пункт переживання почуття сексуальної насолоди – це оргазм, і юна особа тепер здатна його переживати. Водночас тематика статевого потягу стає для юнаків проблематичною: з одного боку, вона переживається як щось темне і зловісне, з іншого, – коли вона не знаходить нормального задово-

лення, то шукає “ерзац-задоволення” у мастурбації, алкоголі чи наркотиках. Таке переживання спричинює сильне занепокоєння, до нього домішуються вади тривоги і боязні. Підліток отримує перспективу природно-метафізичного розвитку: могутність природи витискає його із дотеперішньої захищеності і ставить на службу життю – це те, що статевий потяг робить з антропологічного погляду. І це може переживатися як насилля внутрішньої природи, як її своєрідний виверт.

На цій стадії особистісного дозрівання юні сексуальність і кохання ще відокремлені.

### Пафос становлення (друга стадія періоду дозрівання)

У такому стані дезорієнтації та експериментуванні із собою підліток помалу виробляє одну тривку позицію, а саме орієнтацію на якийсь ідеал, тому його розвиток набуває позитивності. Ідеал є допоміжною конструкцією, своєрідною першою орієнтацією на шляху до себе самого та свого особистісного оформлення. Пробуджується нове ставлення до себе, яке скеровує підлітка, хоч часто він несвідомий того. Ідеал підтримує спробу якось унормувати страхітливую різноманітність спонукань попередньої негативної стадії. При цьому для дозріваючої юні **особистий щоденник** стає засобом, щоб відстежувати самого себе у розвитку як уперед, так і назад у часі. Молодій людині мерехтить образ свого буття, що спочатку має ще суто ідеалістичні обриси й переживається як недосяжний ідеал.

Коли підліток переміг негативну стадію, то мрією і водночас найбільшим щастям є те, щоб його “ідеал” був самовизнаний і схвалив його як повноцінну особистість. Він прагне стати таким, як його ідеал, однак не обов'язково намагається особисто наблизитися до людини, яку прийняв своїм ідеалом. Об'єктами захоплення стають учителі чи вчительки, орієнтиром – власне домагання. В цьому, власне, й полягає сенс і здобуток підліткових мрій. Із становленням ідеалу душевний розвиток юної особи виходить на позитивну територію і таким

<sup>4</sup> Теорія Фрейда відносно першопричин гомосексуалізму не підтверджується новітніми дослідженнями щодо виникнення стилю життя геїв та лесбіянок. Сучасне мислення схиляється до того, що вони вже такими народились. Крім того, слід підкреслити, що термін “гомосексуалізм” дає підстави мислити, що геї та лесбіянки шукають лише сексуального задоволення. Це правда, але тільки частинна, бо вони, як й інші люди, шукають своїх партнерів у любові. – Р. Трач.

чином уможливорює перший крок до потрібної для його продуктивного життя екстраверсії.

Позитивний сенс ідеалу сутнісно полягає в тому, що під завісу підліткового віку нащадок звертає свою увагу назовні (від себе самого) і що пробуджується його різнобічна психічна діяльність. Ідеал, крім того, часто стає йому прототипом або фантомом (Wunschbild). У першому випадку він пробуджує образ якоїсь особи й так активізує свої фактичні можливості. Відтак прототип має надзвичайну силу для реалізації і формування психічних ресурсів суб'єктного розвитку юні. Хлопці і дівчата шукають прототип у якійсь (живій) людині свого докільця. Занурюючись в образ прототипу, вони знаходять мірило і ціль. І це зрозуміло чому: прототип пробуджує і викликає до життя ті можливості і здібності, що їх справді має підліток на порозі юнацтва. Проте цей зв'язок є тимчасовим – коли він знайде себе, може від прототипу відв'язатись. Фантом залишається як уява про бажаний спосіб життя. Однак підліток не має в собі душевної субстанції, щоб цей спосіб реалізувати, адже його намагання залишаються на межі зовнішнього наслідування.

Педагогові важко зрозуміти, чи є обраний старшим підлітком ідеал прототипом чи фантомом. Вживаючи віднайдену модель, він експериментує з усіма можливими "Я", які ілюзорно створює, аж доки не виявить одне субстанційне "панівне Я". Ці ідеали ще не перманентні, відтак часто і несподівано змінюються. Шпрангер пише, що чим складніша об'єктивна культура (в соціологічному розумінні), тим довший період часу мине, поки молода особа здобуде стабільні життєві ідеали. Тому, скажімо, у XVI столітті було легше людині включитися в об'єктивний культурний світ, ніж сьогодні.

Становлення ідеалів особистості у цій другій стадії служить консолідації та стабілізації її різноманітних внутрішніх можливостей, які виявляються у її психічному світі й анонсують початок розвитку нового вікового зламу. Проте не всі підлітки на порозі юнацтва досягають цієї мети. Часто наявні їхні фіксації на інфантильних рівнях. До того ж може не вдатися перехід від негативної до позитивної стадії, коли він застрягає в неорганічному еkleктизмі та продовжує експериментувати зі своїми внутрішніми спроможностями, немов п'яніє від захоплення собою й численними можливостями змін. Це нарцистичне самовіддзеркалю-

вання в решті-решт означає, що незріла особистість зосталася в негативній стадії дозрівання.

Із становленням ідеалів на рубежі підліткового та юнацького віку змінюється життєвідчуження особи. Тепер вона усвідомлює, що її повсякдення не тільки дане, але що воно їй *задане*, що вона *ще не є*, бо спершу має чимось (значущим) стати. Внутрішнє життя представників другої стадії отримує прометеївську орієнтацію. Одночасно настає інше ставлення до часу. В дитячому віку людина наче огорнута райським плащем сучасності, у якій наявний перебіг буденності. Дитина живе теперішнім, її спогади й очікування короткотермінові. Ця особиста захищеність у часі змінюється в пубертатному періоді. Підліток переживає себе наче зафіксованим між нескінченністю всієї сучасності і майбутнім як горизонтом свого життя. Переживаючи себе як істоту, котра перебуває у процесі становлення, він відчуває пробудження імпульсів самореалізації. *Його життєвідчуження наповнене пафосом становлення*. Виходячи з цього, зрозумілим стає ставлення юні до старшої генерації. Все чітко визнане, культурно встановлене, всі існуючі соціальні структури – це для хлопця чи дівчини різні форми примушування, рабства. Звідси походить відома революційність молоді.

На порозі юнацтва підліток намагається налагодити своє внутрішнє життя, зважаючи на свій ідеал. Так виникає потреба визначитися зі своїм світобаченням, сформувати власний **світогляд**, які мають певні відмінності. Світобачення наявне вже у дитини, є сумою всього сприйнятого, тобто це структурна цілісність того, що створює психічний *світ індивіда*, причому воно частково пережите, частково осмислене і впорядковане розумом. Про *світогляд* доречно говорити тоді, коли світобачення перейшло через певні особисті питання людини, що пережиті нею як занепокоєння, як хвилювання.

Внутрішній і зовнішній світи, суб'єкт та об'єкт переживаються особою інакше в інтроверсії негативної стадії. Постає розрив у дитячій довірливості до життєвого досвіду, змінюється її ставлення до загальних схем дійсності, до простору й до часу. Дитина ще не знає про їх нескінченність, адже час для неї є послідовністю моментів, якими вона насолоджується, не усвідомлюючи того, що миттєвості життя зникають у темних лабіринтах непостійності. Коли пробуджується ще вельми неусталена свідомість, дитина перестає

бути дитиною за своєю психологічною організацією. Із початком пубертатного періоду підліток починає бачити себе обмеженою істотою в нескінченному часопросторі світу. Він дедалі глибше розуміє, що не все діюче є видимим або що за сприйнятими явищами часто перебуває щось інше.

Відтепер у полі свідомості юної особи виринають питання про сутність світу і, зонайперше, про **цінності** та про їх природу – *абсолютні вони чи релятивні*. Такі питання спричинені потребою надати якийсь смисл своєму життю. Філософ Шопенгауер каже про “пробудження метафізичної потреби”, а філософ Кант пише: “Усе пливе повз мене, як річка. Де знайду я у природі тверде місце, яке людина ніколи не зможе зрушити, і де покласти позначку, до якого берега вона має плисти?”

Отож говоримо про світогляд тоді, коли світобачення зумовлює смислове визначення існуванню людини, дає їй точки опертя і впливає на ситуаційну поведінку, на її прагнення і поривання, стає вагомим складником її особистісного зростання. Світогляд, як відомо, перш за все виявляється у структурах релігії та філософії, які уможливають пізнання людиною абсолюту, хоча їх знання походять із різних джерел. Філософія прагне дати розуміння суті світу, спираючись на мислення, натомість релігійне пізнання відштовхується від Бога, є фактично одкровенням. Обидві структури мають значення для юні й у царині релігійної проблематики, й у сфері філософських роздумів.

У періоді дозрівання хлопці та дівчата починають філософствувати. Йдеться про те, щоби з допомогою логічних суджень і роздумів збагатити світогляд. Вже у передпубертатному періоді знаходимо теоретико-критичне настановлення, однак воно спрямоване на впорядкування існуючого в особі світобачення. У пубертатному періоді в теоретичному мисленні приходять на сцену свідомості інші питання – *світоглядні*, які зорієнтовані на цілісні проблеми світу і буття. Вони ведуть до метафізики, до питань про народження, смерть, любов, сенс життя. Така постановка питань характерна для цієї стадії вікового розвитку людини. Шпрангер вважає дивною ситуацію, якщо юнак на цій стадії не філософствує. Спроби розмірковувати про загальні світоглядні проблеми не гарантують пробудження філософських здібностей; у більшості хлопців і дівчат вони завмирають із завершенням

пубертатності, коли їхня свідомість повертається до реальності існування.

Підліткове філософування у цій стадії має особливу оригінальність. Юна особа ігнорує досвід і, вживаючи загальні категорії, вибудовує свою модель світу. Прості пояснення розповсюджуються при цьому на великі комплекси питань. Радикалізм та екстремізм у мисленні характеризують філософську активність юні. Щоб збагнути якнайшвидше абсолют і неосяжне, хлопець і дівчина у своєму радикалізмі залишають досвід далеко позаду майбутнього. При цьому внутрішній порив до абсолютного становить не лише теоретичне домагання, він надає своїм почуттям і пориванням вічну тривалість і безсмертність (“вічна любов”, “вічна вірність” тощо). Думки про самогубство можна зрозуміти з цієї перспективи радикальних вимог до життя (“усе або ніщо”).

Стосовно змісту розмірковувань треба сказати, що юнацьке філософування непродуктивне: вживані поняття запозичені, звідусіль позбирані; якраз тому їх так пристрасно обстоюють. І все ж його цінність полягає в тому, що воно розвиває самостійне ставлення юної особистості до життя. Дискусія на злободенні теми потрібна, щоб виробити собі якусь точку відліку. Філософські вправління переживаються як екзистенційний феномен, який врешті-решт приводить до вироблення цілісного світогляду. Для підлітка-юнака смисл і цінність філософії полягає не в дебатах і не в остаточному формулюванні висновків, а в тому, *що* саме залишається від хвилюючих запитань.

Релігія також дає точки опору в особистому житті людини. Якщо хлопець занепокоєний світоглядними питаннями, то зрозуміло, що він мусить розібратися і з *релігійними питаннями*. Ще в дитинстві нащадки зустрічаються із релігійними догмами і нормами. Однак треба розрізняти *релігію* та *релігійні переживання*. Під релігією розуміємо історично передані й закладені у певних формах світоглядні системи, що у змістовлюють визначення певних догм. *Релігійне переживання*, характеризуючись абсолютністю, має особистісний відтінок, де абсолют стає обличчям божественного завдяки тому, що його суть і смисл постає у горизонті почуттєвого зворушення віруючої людини, яке неможливо розкрити шляхом мислення, як це притаманно філософським роздумам.

Починаючи від Ж.-Ж. Руссо, щоразу постає питання: чи дитина вже має релігійний досвід? Приблизно до четвертого року життя вона переймає від дорослих релігійні уявлення і зразки поведінки, які є формами звичайного наслідування. “Бути побожним” значить для дитини ніщо інше як дотримуватися певних зовнішніх моделей поведінки. Із п’ятого року життя ці модельні взірці поведінки та уявлення пов’язуються вже із переживаннями. Проте тут ще відсутнє справжнє релігійне переживання. Дитяча релігійність – вірування як “хотіння мати”, почасти вдячність за сповнене прохання, але передусім – це домінування боязні. Такий вид релігійності відповідає дитячому егоцентричному світобаченню. Тільки на зламі пубертатного періоду особа змушена позбутися своєї егоцентричної поведінки і віднайти своє місце у світі. Підлітку невідоме переживання метафізичної самотності в пошуках смислу існування. Із свого егоцентричного погляду, він бачить Бога антропоморфічно. Його релігійна віра, крім того, має ще й сильні магічні моменти. Якщо його бажання не сповнюються, то він схильний думати, що це магічні сили блокують їх досягнення. До того ж у його релігійному переживанні Бог – це та магічна сила, яка має довкола себе інші магічні сили. І все ж після десятого року життя поривання знати дійсність ґрунтовніше перемагає, і релігійні уявлення вже не дуже цікавлять дитину, котра перебуває на етапі переходу до підліткового віку.

У пубертатному періоді психічного розвитку виникає нова зустріч хлопця і дівчини із релігійними питаннями. Вони починають критично ставитися до релігії та її догм. Виникає антагонізм між релігійним переживанням і традиційними релігійними формами поведінки, що підсилюється контрастами в дуальностях “знання – віра”, “мислення – почуття”. Жадання правди і реальні знання конфліктують із релігійними дивацтвами у свідомості юної особистості. В особистому розв’язанні цих проблем є три можливі виходи:

(а) персонально приймаються традиційні релігійні структури і через власне обдумування наповнюються новим смислом;

(б) розум перевіряє релігійні символи та уявлення і не може їх прийняти: особа залишається байдужою стосовно них;

(в) душевна цілеспрямованість з’являється в неї з такою силою абсолюту, що її можна назвати справжньою вірою; саме у цьому разі

виявляється відмінність між релігійним ученням і релігійним переживанням. Тут, хоча особа відійшла від традиційних релігій, із позиції переживання її все-таки можна назвати релігійною. Бо слово *релігія* (від лат. *religio*) первинно означає “зв’язок”, первісне пов’язання із абсолютними цінностями смислу, завдяки чому існування людини отримує сенс і тверду точку опертя у світі.

*Релігійність* не полягає в тому, щоб “мати готовий смисл”, а в його постійному пошуку. Релігійне переживання – це окреме смислопродукування, де не має значення, чи людина отримує відповідь на свої нагальні питання чи ні. Перебіг такого релігійного процесу є характерним для душевного дозрівання хлопців і дівчат цього віку.

### **Вибір професії (третя стадія дозрівання)**

У цей віковий період відбувається процес інтеграції і перетворення світобачення у світогляд, й цьому відповідає на особовому рівні інтеграція в напрямку до прототипу. Якщо на етапі другої стадії прототипи ще сильно були прив’язані до ідеалізованої сфери та їх можна було змінювати (підліток експериментує з ними, тому що вони ще не становлять справжні приклади, у яких можна відкривати фактичні спроможності свого існування), то нова стадія розвитку починається тоді, коли всі *можливості існування зосереджуються на одному справжньому прикладі*, тобто коли замість мрій з’являється конкретний приклад учинення. Водночас закріплюється система цінностей юнака і юнки. Вони вже далеко зайшли на шляху до самих себе як особистостей. Супроти світу вони розвивають свої власні світоглядні сфери, а в їх житті з’являється усвідомленість завдань. Ця третя стадія дозрівання є фазою структуризації і конкретизації раніше віднайдених психодуховних можливостей особи.

У другій стадії поворот назовні був локальним, тому що існував провал між ідеалом і дійсністю. Тепер, на відміну від дитинства і підлітковості, молода людина починає бачити сенс у світі та осмислює своє завдання в ньому. Разом із цією екстраверсією, юнак переживає особливо якісне самовідчуття – почуття самоповаги. Воднораз рефлексивна робота над собою в нього не припиняється. Стабілізація у світі цінностей допомагає йому знайти своє

місце в суспільстві. В юної особистості звільняється енергія для життєстворюючих зусиль і вчинків. Він стає активним “співробітником” у царині свого окультурення. Відносно культури поведінка дитини і навіть підлітка була рецептивною та наслідувальною. Юнак відкриває тепер смисл культури і відчувається співтворцем тих вартісних надбань, пов’язаних із новими цілями і завданнями. *Коли молода особа таким чином долучається до культурного співтовариства, то це означає, що вона успішно вийшла із другої стадії.*

**Вибір професії (фаху)** великою мірою належить до тематики задіяння особистості в суспільство, де фах є організуючим фактором. У третій стадії дозрівання людина готова до вільного вибору конкретної професії, що означає відмову від інших особистісних можливостей чи способів реалізації бажань. Ця відмова тим більша, чим більшою є вимога спеціалізації у даній професії, тому що це закономірно віддаляє людину від відчуження цілісного пульсу життя. Водночас численні здібності й потенційні спроможності існування юнака і юнки роблять вибір професії особистісно важкою справою.

Вибір професії, як відомо, залежить від різних мотивів. В ідеальному випадку в суголосі сходяться внутрішня готовність і реальні можливості особи. На жаль, такі випадки рідкісні, тому часто треба задовольнятися лише наближенням до цього співвідношення. Почасти зовнішні обставини примушують молодь вибирати одну з другорядних професій. І в таких ситуаціях також може розвинутися справжня професійна мораль. Але переважно вибір професії здійснюється для задоволення особистого прагнення у значущості або із чисто економічних причин. Тоді особистість живе лише *із* професії, але не *для* професії. Також буває, що вибір професії наслідує приклад якогось взірця, себто професія ідентифікується з її якимось особистим носієм, у якому юнак бачить її успішне втілення. Отже тут вибір не робиться задля самого себе, що може дуже легко призвести до втрати задоволення від праці. Так само на вибір професії може вплинути відсутність ініціативи і брак життєвої фантазії. Юнак вибирає фах, який у нього уявляється “перед очима”, і не думає про інші професії, які йому невідомі. Іноді спрацьовує традиційна мотиваційна схема (“дід був лікар, батько був лікар і я лікар”), причому навіть тоді, коли юнак

вважає, що обирає трудовий шлях вільно. Вочевидь у цьому разі він робить вибір під впливом атмосфери батьківського дому. Протилежний випадок має місце тоді, коли професія обирається як протест проти бажання батьків.

Кожний вибір професії передбачає особисте рішення, а кожне рішення вимагає самопожертви. Вибір професії – це перше екзистенційне рішення, яке молода людина вимушена здійснити самостійно.

Професійна консультація та орієнтація має виходити із нахилів юнака чи юнки. Там, де немає помітних нахилів, треба йому/їй допомогти – роз’яснити змістові та етичні своєрідності окремих професій (галузей знань), тому що юним часто бракує ґрунтового знання, а реальна поінформованість є часто однобічною. Треба детально розповісти, які здатності потрібні для окремої професії, і допомогти перевірити в конкретної особи, чи вони в неї реально наявні. Крім цього, доречно встановити, які розкриваються перспективи для конструктивного розвитку даної професії в найближчому майбутньому.

*Вибір професії – це останній крок на шляху усамостійнення особистості*, котре також означає відокремлення від батьків, які для молоді є представниками старої, попередньої генерації. Юнь завжди відчуває себе на вістрі актуального теперішнього і не дивиться назад на минуле.

\* \* \*

На завершення цієї праці Ф. Лерша подамо цитату із трагедії Й.В. Гете “Фауст”, частина друга, дія друга (переклад з німецької Миколи Лукаша).

Роман ТРАЧ

“Це – юності покликання й порив!  
Де взявся світ? Це я його створив,  
Я вивів сонце із безодні вод,  
Я місяця підняв на небозвод,  
Для мене день засяв і щезла мла,  
Земля зазеленіла, зацвіла,  
І, щоб потішить мій натхнений зір,  
Заграло небо безліччю сузір,  
Не хто, як я, дав мислі вихід знов  
З філістерства тісних, щімких оков;  
А сам я повен благородних дум,  
Іду, де зве мене свободний ум,  
Іду – і дух угору підійма,  
Переді мною світ, а ззаду тьма”.



1. Лерш, Ф. (1966/2001). Розуміння особи у психології. В Антології гуманістичної психології, Том 1, с. 96-109. Переклад з німецької Р.Трач. Наукова редакція Романа Трача і Георгія Балла. Київ: Університетське видавництво "Пульсари".

2. Лерш, Ф. (1970/2008). Прологомени до психології як людинознавчої науки. Переклад з німецької Орест Семотіук. Наукова редакція Романа Трача і В.В. Андрієвської. Київ: Університетське видавництво "ПУЛЬСАРИ".

3. Лерш, Ф. (1970/2014). Структура особи. Переклад з німецької Іван Івашченко. Наукова редакція Романа Трача і В.В.Андрієвської. – К.: Університетське видавництво "ПУЛЬСАРИ".

4. Gehlen, A. (1940/2013). Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiebelsheim: Aula-Verlag.

5. Kroh, O. (1969). Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 1. Weinheim: J.Beltz.

6. Kroh, O. (1967). Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 2. Weinheim: J.Beltz.

7. Lersch, Ph. & Käthe Fink & Siegfried Langhans (Bearb.) (1955). Entwicklungspsychologie. München: Skripten des Studentenwerks.

8. Lersch, Ph. (1923/1988). Der Traum in der deutschen Romantik. München: Hueber.

Tom 1, s. 96-109. Pereklav z nimetskoj R.Trach. Naukova redaktsiia Romana Tracha i Heorhiiia Balla. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo "Pulsary".

2. Lersh, F. (1970/2008). Prolehomeny do psykhologii yak liudynoznavchoi nauky. Pereklav z nimetskoj Orest Semotiuk. Naukova redaktsiia Romana Tracha i V.V. Andriievskoi. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo "PULSARY".

3. Lersh, F. (1970/2014). Struktura osoby. Pereklav z nimetskoj Ivan Ivashchenko. Naukova redaktsiia Romana Tracha i V.V.Andriievskoi. – K.: Universytetske vydavnytstvo "PULSARY".

4. Gehlen, A. (1940/2013). Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiebelsheim: Aula-Verlag.

5. Kroh, O. (1969). Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 1. Weinheim: J.Beltz.

6. Kroh, O. (1967). Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 2. Weinheim: J.Beltz.

7. Lersch, Ph. & Käthe Fink & Siegfried Langhans (Bearb.) (1955). Entwicklungspsychologie. München: Skripten des Studentenwerks.

8. Lersch, Ph. (1923/1988). Der Traum in der deutschen Romantik. München: Hueber.

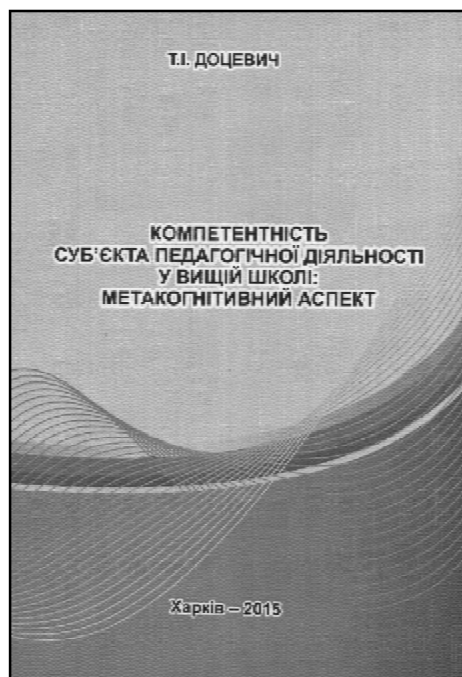
## REFERENCES

1. Lersh, F. (1966/2001). Rozuminnia osoby u psykhologii. V Antolohii humanistychnoi psykhologii,

**Переклад з німецької Романа ТРАЧА.  
Наукова редакція Валерії АНДРІЄВСЬКОЇ  
та Анатолія В. ФУРМАНА.**

**Надійшла до редакції 11.04.2016.**

## КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



*Доцевич Т. І.*

**Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: метакогнітивний аспект : монографія / Т. І. Доцевич. — Харків: ХНПУ, 2015. — 346 с.**

У монографії розкривається психолого-педагогічний аспект проблеми становлення метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі. Показано психологічні особливості динаміки метакогнітивної компетентності викладача. Вивчено структурні та стильові характеристики метакогнітивної компетентності особистості викладача. Науково обґрунтовані зміст та структура метакогнітивної компетентності суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі та вивчені її психологічні фактори, а саме: педагогічна рефлексивність, рольова компетентність, стильові характеристики діяльності. Пропонується програма психологічного супроводу розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. У роботі представлені результати власних експериментальних досліджень автора.

Була створена теоретична модель структури метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи.

Для викладачів вищих та середніх навчальних закладів різного типу, аспірантів, студентів, практичних психологів.