

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції “Флагмани освіти і науки України”

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство

ISSN 1810-2131



Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

2016. — № 4 (66) Рік видання 17

Видання індексується
Google Scholar

Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Передплатний індекс – 21985

ISSN 1810-2131

Свідоцтво про Державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15617–4089 ПР, видане 25 серпня 2009 року Міністерством юстиції України

Сторінка в Інтернеті psm.ucoz.ua

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Онтологія, гносеологія,
феноменологія**

ψ **Філософія культури,
науки, освіти**

ψ **Історія філософії**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
мислєдїяльності**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Економічна теорія
та соціологія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія економічного життя**

ψ **Експериментальна
психологія**

ψ **Психодидактика**

ψ **Психологічна служба**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук у галузі психологічних, філософських та соціологічних наук (Постанови президії ВАК України №1-05/3 від 14 квітня 2010 року та №1-05/7 від 10 листопада 2010 року)

Засновник та видавець:
Тернопільський національний економічний університет
 (Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 3 від 16 листопада 2016 року)

Співвидавці:
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Філософський факультет, факультет психології і факультет соціології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Голова редакційної ради — **Андрій Крисоватий**
 Шеф-редактор — **Володимир Мовчан**
 Головний редактор — **Анатолій В. Фурман**
 Заступник головного редактора (відповідальний за випуск) — **Юрій Москаль**
 Заступники головного редактора — **Юрій Яковенко, Оксана Фурман, Андрій Гірняк**
 Завідувачка редакцією — відповідальний секретар — **Надія Колісник**

Редакційна колегія:
Георгій Балл, Ігор Бичко, Олександр Білокобильський, Сергій Болтвієць, Леонід Бурлачук, Жанна Вірна, Євген Головаха, Оксана Гомотюк, Тетяна Гончарук-Чолач, Анатолій Довгань, Лариса Журавльова, В'ячеслав Казміренко, Зіновія Карпенко, Віталій Климчук, Світлана Кузікова, Анатолій Лой, Юрій Максименко, Віктор Москалець, Петро М'ясоїд, Елеонора Носенко, Віктор Пазенок, Марія Пірен, Володимир Піча, Валентина Подшивалкіна, Євген Потапчук, Юрій Романенко, Мирослав Савчин, Олександр Самойлов, Ольга Саннікова, Віталій Татенко, Тетяна Титаренко, Михайло Томчук, Сергій Шандрук, Наталія Шевченко, Тетяна Щербан, Вадим Ямницький, Алла Ярошенко, Володимир Ярошовець, Тамара Яценко (Україна), Марина Гусельцева, Олена Старовойтенко (Росія), Володимир Янчук (Білорусь), Ігор Раку (Молдова), Беррі Морріс (Канада), Євген Глива (Австралія)

Редакційна рада:
Анатолій Вихрущ, Андрій Горбачик, Іван Данилюк (заступник голови), Микола Жулинський, Зеновій-Михайло Задорожний (заступник голови), Анатолій Конверський (заступник голови), Василь Кремень, Юрій Кузнецов, Михайло Лучко, Володимир Мельник, Віктор Огнев'юк, Віталій Панок, Ігор Пасічник, Мирослав Попович, Віктор Рибаченко, Микола Слюсаревський (заступник голови), Надія Скотна, Максим Стріха, Євген Суліма, Олексій Чебикін

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:
 46011, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 9, к. 5,
 телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 + (вн.) 10-179
 електронна поштова скринька: anatoliy_furman@yahoo.com
 сторінка в Інтернеті: <http://psm2000.ucoz.ua>

Електронна копія доступна на сайтах НБУВ та ТНЕУ: <http://www.nbuv.gov.ua> <http://www.library.tneu.edu.ua>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ —
 Тернопільський національний економічний університет (46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)
 Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року
 РОЗПОВСЮДЖЕННЯ — ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ" (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2)
 ДОПОЛІГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА — НДІ методології та освітології ТНЕУ (46011, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 9, к. 5)

Здано до набору 22.11.16. Підписано до друку 20.12.16. Формат 84x108 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
 Умов. друк. арк. 13,2. Обл.-вид. арк. 13,5. Наклад 400 пр. Зам. № P004-16/4.
 Ціна за передплатою Укрпошти 55 грн 97 к.

ЗМІСТ

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ

Фундатори світової думки	6	<i>Юрій Кузнецов</i> Зигмунд Фройд: народження нової філософії
Філософська методологія	17	<i>Микола Бердяєв</i> Проблема етичного пізнання
Історія філософії	30	<i>Володимир Сабадуха</i> Генеza теоретичних уявлень про особу та особистість в історії філософії
Соціальна філософія	44	<i>Микола Кравець, Степан Павлюк</i> В'ячеслав Липинський про філософію політичної діяльності

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Теоретична психологія	49	<i>Мирослав Савчин</i> Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати
Теорія та історія психології	64	<i>Василь Осьодло, Дмитро Зубовський</i> Тестування інтелекту в армії США у роки Першої світової війни
Педагогічна та вікова психологія	76	<i>Олексій Чебикін</i> Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів
Психологія особистості	89	<i>Анатолій А. Фурман</i> Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики
Психофізіологія	104	<i>Сергій Болтівець</i> Психофізіологія мовчання, говоріння і співу в регуляції навчання учнів
	121	<i>Показчик статей, надрукованих у журналі у 2016 році</i>

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

- | | | |
|----------------------------------|----|---|
| Основоположники
мировой мысли | 6 | <i>Юрий Кузнецов</i>
Зигмунд Фрейд: рождение новой философии |
| Философская
методология | 17 | <i>Николай Бердяев</i>
Проблема этического познания |
| История
философии | 30 | <i>Владимир Сабандуха</i>
Генезис теоретических представлений о лице и личности
в истории философии |
| Социальная
философия | 44 | <i>Николай Кравец, Степан Павлюк</i>
Вячеслав Липинский
о философии политической деятельности |

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- | | | |
|--|-----|---|
| Теоретическая
психология | 49 | <i>Мирослав Савчин</i>
Онтология и феноменология
способности личности переживать |
| Теория
и история
психологии | 64 | <i>Василий Осёдло, Дмитрий Zubовский</i>
Тестирование интеллекта в армии США
в годы Первой мировой войны |
| Педагогическая
и возрастная
психология | 76 | <i>Алексей Чебыкин</i>
Структура, содержание и особенности эмоциональной
регуляции познавательной деятельности школьников |
| Психология
личности | 89 | <i>Анатолий А. Фурман</i>
Концепция личности в аксиологической психологии:
контуры сущностной эвристики |
| Психофизиология | 104 | <i>Сергей Болтвевец</i>
Психофизиология молчания, говорения и пения
в регуляции обучения учащихся |
| | 121 | <i>Указатель статей, напечатанных в 2016 году</i> |

TABLE OF CONTENT

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Founders of world opinion	6	<i>Yuriy Kuznetsov</i> Sigmund Freud: the birth of a new philosophy
Philosophical methodology	17	<i>Nikolay Berdiaev</i> The problem of the ethical cognition
History of philosophy	30	<i>Volodymyr Sabadukha</i> Genesis of theoretical representations about person and personality in the history of philosophy
Social philosophy	44	<i>Mykola Kravets, Stepan Pavliuk</i> Vyacheslav Lypynskyi about philosophy of political activity

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Theoretical psychology	49	<i>Myroslav Savchyn</i> Ontology and phenomenology of personal's ability to worry about
Theory and history of psychology	64	<i>Vasyl Osiodlo, Dmytro Zubovskyi</i> Testing the intellect in the US Army during the First World War
Pedagogical and developmental psychology	76	<i>Oleksiy Chebykin</i> The structure, content and peculiarities of emotional regulation of cognition activity of pupils
Psychology of personality	89	<i>Anatoliy A. Furman</i> The concept of personality in axiological psychology: contours of the essential heuristics
Psychophysiology	104	<i>Serhiy Boltivets</i> Psychophysiology silence, speaking and singing in the regulation of student learning
	121	<i>Index of articles published in the journal in 2016</i>

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ

Фундатори світової думки

ЗИГМУНД ФРОЙД: НАРОДЖЕННЯ НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ

Юрій КУЗНЕЦОВ

УДК 140.8 : 159.964.26-28

Yuriy Kuznetsov
SIGMUND FREUD: THE BIRTH OF A NEW PHILOSOPHY

До 160-річчя від дня народження
та 120-річчя першої появи в науковому обігу поняття "психоаналіз"

Зигмунд Фройд стався як учений у ХІХ-му столітті, але його постать і його ідеї належать ХХ-му і ХХІ-у століттям. Він сформувався під впливом природничої школи фізика, лікаря, фізіолога Германа фон Гельмгольца, проте став найтоншим психологом, психіатром свого часу. Він зазнав гострої критики і з боку Віденського товариства лікарів, і з боку своїх учнів – Карла Густава Юнга, Альфреда Адлера, Отто Ранка [2, с. 51–52] та інших і також багатьох послідовників, але справив значний конструктивний вплив на психологію, медицину, соціологію, антропологію, літературу та мистецтво ХХ-го століття [10]. В "Автобіографії" 1924 року він писав: "Утім хочу собі дозволити висловити надію, що я



ЗИГМУНД ФРОЙД
(1856–1939)

відкрив дорогу важливому прогресу нашого пізнання" [18, с. 145].

Сьогодні Зигмунду Фройд та психоаналізу присвячено сотні, тисячі праць. Скажімо, пошук у Google на прізвище Фройд (кирилицею) дає 0,419 млн. посилань за 60 секунд, Фрейд – 2,59 млн. посилань за 45 с. і Freud (латиною) – 39,5 млн. посилань за 56 с.

Природно розглянути всі факти життя й аспекти учення Фройда в одній статті, ба навіть монографії важко. Пороте ми і не ставили такого завдання.

Наша мета – показати, як формувався учений Зигмунд Фройд і звернути увагу на той аспект його світобачення, якому, на наш погляд, приділялося недостатньо уваги, але який, можливо, і зумовлює таку довгоживучість його ідей.

БАТЬКИ

Зигмунд Фройд (іноді – Фрейд, *нім.*: Freud – у перекл.: *радість*) народився 6 травня 1856-го року в місті Пржибор, тепер Чехія, у сім'ї єврейських емігрантів із Західної України. Автор тритомної біографії Фройда, професор психіатрії Ернест Джонс пише, що Фройд намагався також відшукати своє коріння у рейнських землях, у Кельні, але йому не пощастило [25, с. 31].

Батько – Якоб Фройд народився 18 грудня 1815-го року в місті Тисмениця, тепер Івано-Франківська область. Тут він уперше одружився. Після передчасної смерті дружини одружився вдруге. Дід – Соломон Фройд – родом з відомого міста Бучач Тернопільської області. Місто засноване у XIII столітті, славилось ткацькою мануфактурою. Вважають, що в Бучачі мають бути поховання діда й інших предків Зигмунда Фройда по лінії батька. Мати – Амалія Натансон народилася в місті Броди на Львівщині, навчалася у гімназії в Одесі.

Якоб Фройд продовжував сімейний бізнес. У Галичині купували мед, шкіру, сало. Вивозили товар до Фрайбурга (Пржибору). Збували товар оптовикам. У Фрайбурзі купували вовняні тканини, фарбували і продавали їх у Галичині. Якоб не був талановитим комерсантом, великих статків не нажив. Від першого шлюбу в нього залишилося двоє синів – Емануїл і Філіпп. У 1855 році Якоб Фройд приїхав у справах до Відня, де познайомився з родиною Натансон. Вони походили з Бродів, Львівська область. Тут він посватався до Амалії Натансон. Очевидно, її батьки вважали Якоба грошовитою людиною, інакше не віддали б двадцятирічну дочку за сорокарічного чоловіка. Подружжя оселилося у Фрайбурзі, де і народився Зигмунд Фройд.

Розвиток великої промисловості наступав на дрібний бізнес. Шукаючи заробітку, Якоб Фройд змушений був із сім'єю переїхати до Відня. Оскільки Амалія Фройд навчалася в Одесі, де залишалися її брати, Якоб спробував було розгорнути бізнес і в Одесі. У свої 70 років він вирушив у далеку подорож в незнайоме місто. Тут він відкрив магазинчик. Але наштовхнувся на кримінальну ситуацію. В Одесі на той час процвітала Сонька Золота Ручка, а королі Молдаванки обкладали всіх чималими поборами.

Якобу ця данина видалася завеликою і він відмовився платити. Одної ночі його магазинчик спалили. Так батько Фройда повер-

нувся до Відня.

Втім зв'язок Фройдів з Одесою на цьому не завершився. Зигмунд Фройд зав'язав листування з українськими психоаналітиками й у 1914-му році навіть відзначав, що там утворювався відчутний психоаналітичний рух на відміну від Америки і Франції.

Нарешті саме з Одеси у Фройда з'явився пацієнт, який став легендою психоаналізу і який одержав прізвисько Людина-вовк. Одеський психіатр Леонід Дрознес привіз 24 річного Сергія Панкеева із сім'ї заможного землевласника до Фройда у Відень. У Панкеева були ознаки депресії, пов'язані з кошмарними сновидіннями про вовків. Фройд певний час лікував його й описав цей випадок у монографії “З історії одного дитячого неврозу”.

Так трапилося, що Сергій Панкеев протягом усього 83-річного життя був під наглядом психоаналітиків. Усі матеріали, пов'язані з ним, і його сповідь урешті були зібрані в одну книгу, яка одержала назву “Людина-вовк і Зигмунд Фройд” [22]. Анна Фройд – дочка психоаналітика, яка теж згодом стала відомим ученим, у передмові зазначає, що психоаналіз допоміг Сергію Панкееву прожити гідне життя без страхів і депресій [Там само, с. 11].

Якоб Фройд помер у Відні в 1896-у році на 81-у році життя. Саме у цей рік Фройд у своїй статті *вперше вживає слово “психоаналіз”* і від цього року, власне, розпочинається відлік історії цього учення. Отже, *сьогодні психоаналізу 120 років*.

Смерть батька вплинула на глибше осмислення себе і прискорила народження психоаналізу, про що Фройд зауважує у передмові до “Тлумачення сновидінь” (1900).

Мати – Амалія Фройд прожила 95 років і померла у Відні 1930-го року. З матір'ю у Зигмунда були теплі стосунки. Амалію вважали привабливою жінкою. Мер міста Ішле, де Амалія проводила літо, кожен рік на день народження вітав її церемонним букетом квітів. Коли Амалії виповнилося 90 років, мер приніс їй у подарунок чудову шаль, але Амалія відмовилася, сказала, що ця шаль додає їй років. Невдовзі після смерті матері Фройд, який також сильно хворів, пише своєму учню і другові – Ференці: “я не мав померти, доки вона була живою, тепер у мене є це право”. Він насправді дуже любив свою матір.

НАУКА

У 1876 році Зигмунд Фройд займався розтином вугрів. Він розрізав їх десятками, а то

і сотнями. Загалом він препарував більше 400 вугрів. Ці істоти від часів Аристотеля становили наукову загадку. Грецький філософ вважав, що вугор не має статі, а породжують його морські глибини. У Середні віки Конрад Кеслер (1585) намагався розкрити таємницю розмноження вугрів. І ось нарешті у 1874 доктор Сірський описав маленький дольчатий орган вугря і припустив, що саме він є яєчниками, яких досі не вдавалося знайти. Офіційний біограф Фройда (останній за життя майже нікому не дозволяв про себе писати) професор психіатрії Ернест Джонс пише, що Фройд надзвичайно зрадив, коли йому доручили перевірити припущення Сірського. Він у захваті писав, що ніхто ще не виявив жодного зрілого самця вугря, ніхто ще не бачив яєчок вугря, незважаючи на спроби, які продовжувалися століттями [4, с. 38].

Просиджуючи вдень і вночі перед мікроскопом, Фройду вдалося підтвердити можливість, але не абсолютну певність, що знайдений орган є семенником вугря. Французький біограф вченого Роже Дадун зауважує, що ця робота була одним з найважливіших експериментів Фройда, в якому він за допомогою точних наукових методик спробував у сфері сексуального побачити те, що було віковичною таємницею [1, с. 52]. Слід додати, що і нині розмноження вугрів достеменно не вивчено. Відомо тільки, що європейські річкові вугрі мандрують 8 000 кілометрів через Атлантичний океан і відкладають яйця у Саргасовому морі неподалік від Бермудського трикутника на великій глибині. Але цього ніхто не бачив. Їхні нащадки тим самим шляхом повертаються до Європи. Для Фройда це була перша самостійна наукова робота, яку йому доручили за успіхи в навчанні у Віденському університеті, в який він вступив у 1873-у році після закінчення на відмінно гімназії. Батько дуже дбав про Зигмунда, йому був виділений окремий кабінет і гасова лампа, тоді як решта дітей вчилася при свічках.

Закінчивши гімназію, Зигмунд вступив у Віденський університет, заснований 1310-го року, який і сьогодні залишається одним з найавторитетніших вищих наукових закладів у німецькомовному світі. Це був час віри у всевладність людського розуму. Корифеями були Гельмгольц і Брюкке. У листі до нареченої Марти від 18 жовтня 1883-го року Фройд пише: “Гельмгольц – це один з моїх ідеалів”, а Ернста Брюкке він називає “найбільшим авторитетом з тих, яких він коли-небудь зустрів”. Саме до Брюкке, який був

директором Інституту фізіології Віденського університету, згодом і потрапив Фройд.

На жаль, Фройд, незважаючи на години і дні, проведені перед мікроскопом, так і не пощастило розгадати таємницю вугря. Проте вона залишається і на сьогодні. І все ж це дослідження поклато початок вивчення Фройдом проблем структури нервової системи риб, раків.

Вивчення фізики, хімії, зоології, біології, як і експериментальна робота, формували Фройда як природознавця, натураліста. Втім він відвідував і необов’язкові лекції з логіки та філософії, яку, до речі, читав знаменитий Brentano.

Після вивчення простіших форм риб, Фройд починає досліджувати порівняльну анатомію і гістологію тварин, а також людей. Він прагне присвятити себе патології і клінічній практиці. І хоча для загального медичного словника Віллара він пише статті, у яких можна вже впізнати майбутнього Фройда, зокрема “Афазія”, “Мозок”, “Параліч”, все ж таки продовжує працювати у галузі практичної медицини. Його серія статей про дитячий параліч викликає велику повагу до Фройда з боку досвідчених медиків. До прикладу, швейцарський невропатолог Брум сказав, що цих блискучих досліджень було достатньо, щоб назавжди закарбувати ім’я Фройда у царині клінічної невропатології.

Переломним моментом, який змінює наукові інтереси Фройда з фізіології до, по суті, психіатрії стає подорож у Париж до Ж. Шарко.

Жан-Мартен Шарко сьогодні широко відомий учений насамперед завдяки душі Шарко – відомої лікувальної процедури: поперемінно подається на хворе тіло холодна і гаряча вода під тиском чотири атмосфери. Насправді за часів Фройда він був ученим зі світовим ім’ям. У 1883-у році став членом Паризької академії наук. Стажування у Шарко в лікарні Сальпетрієр вважалося неабияким досягненням.

Сальпетрієр, куди Шарко вступив інтерном, спочатку була притулком для безхатченків, безнадійно хворих, а ще раніше мала і тюремне відділення для жінок, засуджених за крадіжки, вбивства та інші злочини. За якийсь час Жан-Мартен Шарко перетворив Сальпетрієр, що знаходиться в 13-му окрузі Парижа, на всесвітньовідомий медичний і науковий центр, у якому мріяли навчатися лікарі різних країн.

У Сальпетрієр заходили і парижани – не тільки лікарі, а й письменники, журналісти – всі, кого цікавили надзвичайні досягнення

Шарко. Він почав лікувати літніх людей, на яких махнули рукою інші лікарі.

Шарко систематизував складну семіотику неврологічних хвороб і синдромів, запропонував нові методи діагностики і лікування, створив відому всьому світові школу неврології і гіпнології. Зокрема, взявся за такі хвороби, як розсіяний склероз і хвороба Паркінсона. Серед лікарів Шарко одержав титул “Наполеон неврозів та істерій”.

Тому можна зрозуміти, з яким завзяттям боровся Зигмунд Фройд за право навчатися у Шарко. Взагалі наука викликала у Фройда натхнення і романтичне захоплення. На вигляд дуже суворий лікар, в душі він був надто чутливим та емоційним. Варто прочитати його лист до нареченої Марти, яка чекає його кілька років, щоб він зміг нарешті одержати посаду й зарплату, що давала б змогу утримувати сім'ю.

Коли Фройд отримав важку перемогу на конкурсі за право стажуватися у Шарко, він пише нареченій Марти: “Як це має бути чудово. Я приїжджаю з грошима і надовго залишаюся з тобою, привезу тобі дещо надзвичайне, а по тому їду в Париж, стаю великим ученим і повертаюся до Відня в ореолі неймовірної слави. Ми одразу ж одружимося, і явилікую всіх невиліковних нервовохворих. Ти будеш піклуватися про мене, а я буду цілувати тебе доти, аж поки ти не станеш веселою і щасливою, – і ми заживемо щасливо назавжди” [4, с. 55].

Стажкування у Шарко викликало захоплення. Сеанси гіпнозу нагадували феєричні вистави, на які з цікавістю сходилися парижани. Жан-Мартен Шарко спеціалізувався на хворих істерією. Симптомами істерії виявлялися паралічі, контрактури, тремтіння, конвульсії, втрата чутливості, жестикуляції, спазми та багато іншого. За допомогою гіпнозу Шарко намагався лікувати навіть хворобу Паркінсона. Зокрема, йому вдавалося ліквідувати такі істеричні симптоми, як параліч кінцівок, сліпота, глухота.

Французький біограф Фройда Руже Дадун пише: “дивним був вплив слова Шарко: “Він говорив і симптоми зникали, щезали, він говорив і симптоми повертались, відновлювались. Слово несло гіпнотичне навіювання і знімало істерію. Театральність дії, яка відбувалась на знаменитих публічних сеансах, що проходили щовівторка, з наївним реалізмом і виразністю відображена на картині Андре Бруйє, яку Фройд повісив у своєму кабінеті і з тих пір не розлучався з нею” [1, с. 66].

Пристрасність, захоплення наукою, яку так вдало підмітив Ірвінг Шоу в назві свого

роману, присвяченому біографії Зигмунда Фройда, – “The Passion of the Mind” – “Пристрасті розуму” [16], помітна і в листі Фройда того періоду до своєї нареченої Марти. “Мені доводилося виходити з його лекції з таким відчуттям, наче я виходжу з Нотр-Дама (Собор Паризької Богоматері. – Ю.К.), наповнений новим уявленням про досконалість” [1, с. 65].

Повернення Фройда до Відня не було тріумфальним. Він не одержав ореола слави і не здобув багатства. Більше того, повідомлення у Товаристві лікарів (Відень 1886 року) про істерію у чоловіків було сприйнято вороже. Тоді панував міф, що істерія може бути тільки у жінок, оскільки з часів Гіппократа вважалася жіночою хворобою, а слово *Hysterion* – з грецької перекладається як *матка*. Шарко дослідив справжню сутність цієї хвороби, а також виявив її у чоловіків. Фройд свідомо підтримував наукову позицію Шарко.

13 вересня 1886 року він одружився із своєю коханою Мартою Берней, якій з моменту заручин (1882 рік) до одруження написав 900 листів. Вона народила йому шістьох дітей – Матильду (1887–1978), Мартина (1889–1969), Олівера (1891–1969), Ернста (1892–1966), Софію (1893–1920) та Анну (1895–1982). Справжнім послідовником батька стала тільки відома на весь світ Анна Фройд.

Цікаво, як же у результаті неврологічної практики, анатомічних досліджень центральної нервової системи, психіатричної практики з'являється *психоаналітичний метод* Зигмунда Фройда.

ПСИХОАНАЛІЗ

Стажкування у клініці Шарко вплинуло на лікувальну діяльність Фройда. Наслідуючи його, німецький лікар прагнув застосовувати й гіпноз. Свої успіхи у лікуванні гіпнозом Фройд описує у статті, яка виходить у 1892 році. Він повідомляє про випадок жінки, яка не могла годувати свою дитину грудьми через те, що мала симптоми істерії – блювота, нервово-психічна анорексія, безсоння і збудження. За допомогою сеансів гіпнозу Фройду вдалося ліквідувати всі негативні симптоми. Те саме сталося з цією жінкою наступного року, коли вона народила другу дитину. Фройд дійшов висновку, що вирішальним у даному випадку були антитетичні (від слова *антитеза*. – Ю.К.) думки, які блокували природний потяг жінки, котра намагалася годувати свою дитину.

Варто сказати, що гіпноз не завжди досягав успіху. Сьогодні відомо, що гіпнозу підвладні всі. На цьому тримається театр, кіно – взагалі все мистецтво, релігія, політика, а також багато інших сфер суспільного життя. Але не всі люди сприймають гіпноз однаково. На сеансі гіпнозу можна помітити таку картину. Гіпнотизер пропонує глядачам зімкнути руки. Потім запитує, хто не може їх розімкнути. Підніміть руки вгору. Саме цих людей він викликає на сцену для показу своїх експериментів. Адже відомо, що в кожній аудиторії є три відсотки людей, які особливо підвладних гіпнозу.

Фройд дедалі більше переконувався, що не завжди за допомогою гіпнозу йому вдається досягти успіху. Для того щоб вдосконалити свою техніку гіпнозу він вирушає в подорож до одного з найкращих спеціалістів у цій справі – до Іпполіта Бернгейма. Йому вдалося вмовити одну із своїх надзвичайно талановитих пацієнток, яка потрапила до нього через те, що ніхто з лікарів не міг її вилікувати. Це був випадок геніальної талановитої істерички. Йому вдалося на деякий час повернути її до нормального стану з тим, щоб вона могла вести життя гідне людини. Втім через деякий час її напади повторювалися. Фройд вважав, що йому не вдалося досягнути тієї глибини навіювання, яка могла би вплинути на внутрішній стан пацієнтки. Тому він звернувся до доктора Бернгейма. Але той також нічого не зміг зробити.

Для пацієнтів, які важко піддавалися гіпнозу, Зигмунд Фройд виробив спеціальний технічний прийом. Він злегка торкався рукою лоба хворого і пропонував йому зануритися у сон. Тут діяло подвійне навіювання – лікаря і самонавіювання пацієнта. Це був наступний крок до психоаналізу, коли влада гіпнозу відступала на другий план.

Ще далі вони пішли із своїм другом Йозефом Брейером. Одного разу Брейер розповів, що мав такий випадок. Він лікував хвору на істерію Ганну О., використовував свій так званий “катартичний метод”, що полягав у легкому зануренні пацієнтки в напівсон і просив її розповідати про свої симптоми, або про болі переживання. Після закінчення сеансу пацієнтка, яка виговорила про свої проблеми, раптом стала почувати себе добре. Фройда особливо зацікавив цей випадок тим, що гіпноз тут не відігравав першорядної ролі. Була ще одна причина, чому доктор Брейер волів передати Фройдю мадам Ганну О. За багато місяців лікування лікар і пацієнтка настільки зблизилися, що це почало загрожувати сімей-

ному життю Брейера. Як згодом виявилось, Ганна була сильною натурою. Через деякий час вона сама стала психоаналітиком і, повернувшись до Німеччини, очолила жіночий рух за емансипацію.

Лікування Ганни О. дало свої результати, і цей випадок був описаний у статті “Дослідження істерії”, надрукованій Фройдом у співавторстві з доктором Брейером у 1895 році. Дехто починає відлік історії психоаналізу саме з цієї статті.

Фройд був надто тактовним. Тому, вперше приїхавши до США у 1909 році і, читаючи лекцію в університеті Кларка про психоаналіз, він розпочав так: “Якщо створення психоаналізу є заслугою, то це не моя заслуга. Я не брав участі у цьому з перших кроків. Інший віденський лікар доктор Йозеф Брейер вперше застосовував цей метод до однієї істеричної дівчини (1880–1882)” [20, с. 346].

Хоча насправді це був ще не психоаналіз, а “катартичний метод” Брейера. Адже таким чином автором психоаналізу можна було би назвати і БERTU Паппенгейм (справжнє ім'я Ганни О.), яка поіменувала даний метод – “Talking Cure” – “лікування розмовою”. “Дослідження істерії” природно вперше знайомило читача з психоаналітичним методом. Проте насправді термін “психоаналіз” Фройд уперше вживає в 1896-у році у праці, надрукованій французькою і німецькою мовами.

Утім Фройда все ще не задовольняв ступінь втручання лікаря в душевний світ пацієнта. Чи не диктував лікар відповіді на запитання, які сам і ставив? Максимально відсторонитися від психічного світу пацієнта і споглядати цей світ немовби збоку дасть змогу “метод вільних асоціацій”, – вважав він.

Ернест Джонс пише, що “метод вільних асоціацій” у Фройда визрівав довго. Інтуїтивно його він відчував, але підказкою і підкріпленням припущень стала прочитана ним книжка Людвіга Берне “Мистецтво як стати оригінальним письменником за три дні” (1823) Зокрема, автор пропонував таке практичне правило. Візьміть кілька аркушів паперу і протягом трьох днів записуйте на них все, що спаде вам на думку. Пишіть усе, що думаєте про себе, про ваші успіхи, про турецьку війну, про Гете, про кримінальний процес і його суддів, про ваших начальників – і через три дні ви здивуєтесь, як багато приховано у вас абсолютно нових, невідомих вам ідей. У цьому й полягає мистецтво стати оригінальним письменником за три дні (див. [4, с. 140–141]).

У 14 років Зигмунду подарували повне зібрання творів Людвіга Берне, про якого він нерідко згадував. Цілком можливо, що це і підштовхнуло його знайти таку форму взаємин з пацієнтом, яка б не обмежувала, не стримувала вільний потік його переживань, висловлених уголос.

Отже, Фройд звільнився від гіпнозу, постукування по лобу, катартичного методу. Він залишив тільки єдину “матерію” для вивчення – *Слово пацієнта*. Слово, в даному разі, – це наукова метафора, бо насправді йдеться про такі поняття, як мова і мовлення (Фердинанд де Сосюр) [17, с. 327], дискурс (у розумінні Ролана Барта). Ми будемо тут вживати їх як синоніми, хоча це цілі теорії і філософські системи ХХ – ХХІ століть.

Фройд виділив “матерію” або, сказати б, “препарат” – мовленнєвий потік пацієнта, який майже не зазнавав впливу лікаря. Як колись він розглядав під мікроскопом анатомованих вугрів, так і зараз із прискіпливістю натураліста, під кутом зору психоаналітика, він розчленовував і *вивчав словесну тканину* своїх пацієнтів. “Метод вільних асоціацій” і невтомна енергія Фройда, як сказав французький психолог і філософ Жак Лакан [8], зробили “коперніківський переворот” у поглядах на незглибимий і неповторний психічний світ людини.

Насамперед Фройд розробив концепцію психічної організації, виділивши три структурних елементи (інстанції) особистості: “Воно” (або “Ід” – *нім.* “Das es”), “Я” (або “Его” – *нім.* “Ego”) і “Над-Я” (або “Супер-Его” – *нім.* “Das Uberich”). “Воно” – це невідома сила, яка впливає на поведінку і вчинки людини, а також на два інших структурних елементи. “Я” – розум людини, який контролює психіку і взаємодію між інстинктами і поведінкою. “Над-Я” – найвища інстанція – це і самоспостереження, й ідеали, і совість, і цензор, і суддя.

Зустрічаючи опір учнів, друзів і суспільства, Фройд усе ж таки наполіг і на створенні *теорії фаз психосексуального розвитку особистості*. Йому також належить розробка теорії Едипового комплексу, виявлення функціонування у психіці захисних механізмів, відкриття трансфера і контртрансфера, створення терапевтичних методик, зокрема перше таких, як метод вільних асоціацій і тлумачення сновидінь.

Повне зібрання творів Зигмунда Фройда у 24 томах було здійснено англійською мовою у 1953 – 1974 роках за участі Анни Фройд (“The Standard Edition of the Complete Psychological

Works of Sigmund Freud” – посилання на це видання у США вважається науково коректним та обов’язковим). Загалом усі твори цього достойника людства важко не тільки оглянути, але й перелічити. Проте найголовніші варто назвати: “Дослідження істерії” – 1895, “Тлумачення сновидінь” – 1900, “Психопатологія буденного життя” – 1901, “Три нариси з теорії сексуальності” – 1905, “Тотем і табу” – 1913, “Лекції із вступу до психоаналізу” – 1916–1917, “По той бік принципу насолоди” – 1920, “Психологія мас та аналіз Я” – 1921, “Про психоаналіз” та ін. Багато хто з науковців відзначає, що в історії людства мало було таких ідей, які би справили подібний – могутній і широкий – вплив на гуманітарну культуру людства в цілому.

Одна з найпоширеніших і найцікавіших ідей Фройда – *теорія помилкових дій*. Не випадково у найбільш фундаментальній праці “Лекції із вступу до психоаналізу” цей феномен він ставить на початок. Адже помилкові дії, як ніяке інше явище, свідчать про наявність підсвідомого, витісненого матеріалу. До помилкових дій Зигмунд Фройд звичайно відносить психічні явища: обмовки, описки, очитки, очутки, коли людина вживає замість одного слова інше. Друга група пов’язана із забуванням або імені, або наміру, або із заховуванням предмета та ін. Фройд вважає, що такі помилкові дії мають зовсім не випадковий характер, а цілком визначаються механізмами підсвідомого. Він наводить кілька прикладів, хоча серед них найбільш поширений і найбільш зрозумілий є приклад обмовки. Під час весілля дітей видатного Гельмгольца та відомого винахідника і великого бізнесмена Сіменса відомий фізіолог Дюбуа-Реймонд виголосив вітальну промову, яку закінчив словами: “Хай живе нова фірма Сіменс і Галске”. Це була не нова, а стара назва фірми. А Дюбуа-Реймонд хотів вигукнути: “Хай живе нова фірма Сіменс і Гельмгольц”. Проте промовець так хвилювався, що виказав свою справжню думку. Він не вірив, що Сіменс поділиться своєю фірмою із Гельмгольцем. А вважав, що партнером, як і було до цього, залишиться Галске. Інтуїція не підвела Дюбуа-Реймонда – назва “Сіменс і Галске” залишилась майже до наших днів. Як зазначає Фройд, коментуючи цей випадок, найбільш поширеною і в той же час найбільш дивною обмовкою є та, коли промовець каже прямо протилежне тому, що збирався сказати (див. [19, с. 18–19]).

Справжня слава прийшла до Фройда після відвідин США у 1909-му році. Прочитані

лекції принесли міжнародне визнання, його гонорари за лікування нарешті стали досить пристойними.

У 1910 році Фройд і Юнг на хвилі популярності проводять Другий психоаналітичний конгрес у Нюрнберзі (Перший відбувся у Зальцбурзі 1908-го року). Влітку 1930 Фройд був нагороджений премією Гете за вагомий внесок у науку і літературу. Він отримав велике задоволення, а психоаналіз набув ще більшого поширення в Німеччині.

Втім не бракувало і критики. Найбільших нападів учення Фройда зазнавало з двох сторін. По-перше, як теорія сексуальності і нібито спроби Фройда всі психосоматичні проблеми звести до лібідо. По-друге, психоаналіз, метод вільних асоціацій як панацея від усіх психічних хвороб, насамперед психічних травм. І перше, і друге, звісно, є перебільшенням.

Фройд часом ідеалізує предмет свого дослідження [12]. Проте у захопленні новою проблемою, яка до нього була значною мірою табу, він намагався побачити її в усіх зв'язках й опосередкуваннях. Як натураліст під мікроскопом у праці “Три нариси з теорії сексуальності”, він розглядає кожну клітину, кожне утворення, намагаючись простежити сексуальність як таку складну систему організму, що функціонально аналогічна кровеносній або м'язовій, або лімфатичній чи, нарешті, нервовій системі.

Можна погодитись, що у багатьох випадках Фройд припускається перебільшень. Але якщо ми згадаємо, що людський організм, як і організм усіх ссавців, тримається лише на двох інстинктах – самозбереження і продовження роду. Й справді, у багатьох випадках мати або батько готові пожертвувати своїм життям заради дитини, тобто інстинкт продовження роду бере гору над інстинктом самозбереження, то побачимо, що Фройд не так уже і перебільшував вагомість проблем сексуальності на життєвому шляху і людини, й етносу, й людства.

Слушно погодитися також і з критиками психоаналізу як методу лікування [12], яким і сьогодні користуються [14]. Так, імовірно, це не тільки науковий метод, а ще й мистецтво, яке потребує талановитого лікаря. Хоча Фройд, як виходець із школи природничих наук, завжди намагався надати своїм спостереженням і дослідженням якщо не матеріальне, то принаймні реальне підґрунтя. Та цей уславлений батько психоаналізу ніколи не претендував на універсалізм. Він не вважав, що його метод можевилікувати, сказати б, усі хвороби. Цей

міф швидше вигадали його критики, щоб зручніше було опонувати йому. Скажімо, у листах до американських психоаналітиків у суперечці – чи може бути не лікар психоаналітиком – Фройд зазначає, що може. Але підкреслює – для того щоб потрапити до психоаналітика, пацієнт повинен пройти обстеження у лікаря і після того одержати або не одержати направлення до психоаналітика.

Отже, сам Фройд був переконаний, що не всі хвороби, навіть психосоматичні, мають лікуватися психоаналітичним шляхом. Тому зводить його вчення до лікувальної методики або до теорії сексуальності надто вузько. Маючи величезний інтелектуальний потенціал і допитливо натуру, яка захоплювалася кожним новим явищем, навіть не пов'язаним з неврологією, не можна не помітити намагання Фройда побачити світ новими очима.

НОВА ФІЛОСОФІЯ

У більшості матеріалів, присвячених Зигмунду Фройдю, *філософія психоаналізу* розглядається як сам психоаналіз. І для цього є підстави. Адже дехто із філософів справедливо вважає фройдизм однією з основних світоглядних систем ХХ століття нарівні з марксизмом і християнством.

Так, Фройд перший накреслив топіку психічного світу, показав, що цей світ такий же незглибимий, як і космос. Він до того ж визначив координати, за якими можна рухатися у його пізнанні, горизонти, які відкривають нові уявлення про людину. І це, звичайно, світоглядні речі, які входять у проблематику філософії. Втім ще один важливий аспект внеску в науку Зигмунда Фройда, на наш погляд, залишився оціненим недостатньо.

І “Talking Cure” (“лікування розмовою”), і “метод вільних асоціацій”, і теорія “помилкових дій”, і багато іншого базуються на дослідженні слова або, як уже згадувалося, мови, мовлення, тексту, дискурсу. ХХ століття в цьому розумінні можна назвати *новим відкриттям мови*.

Найважливіший крок тут був зроблений Фердинандом де Сосюром (1857–1913) – швейцарським лінгвістом, який уперше розділив поняття *мова* і *мовлення* й дав величезний поштовх для розвитку лінгвістичної науки. У “Курсі загальної лінгвістики” (1916) він каже: “Коли б ми були у змозі охопити сукупність словесних образів, накопичених у всіх індивідів, ми б доторкнулися до того суспільного

зв'язку, який і утворює мову. Мова – це скарб, відкладений практикою мовлення у мовців однієї спільноти, це граматична система, потенційно (віртуально) наявна в кожному мозку, точніше, в мізках сукупності індивідів; адже мова неповна в кожному з них, вона існує вповні лише в колективі”[15, с. 25–26]. Іншими словами, мова – це метамовлення. І далі: “мова – це не діяльність мовця, це готовий продукт, що пасивно засвоєний індивідом. Мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму...”[Там само].

Фердинанд де Сосюр відзначає ще такі суттєві характеристики мови, як знакова система, у якій зміст поєднаний з акустичним образом. А отже й науку, що вивчає життя знаків у житті суспільства, пропонує називати *семіологією*, що сьогодні майже дорівнює назві *семіотика*.

Зигмунд Фройд не був знайомий з ідеями Фердинанда де Сосюра. Адже лекції швейцарського лінгвіста були прочитані у 1906–1907, 1908–1909 і 1910–1911 роках, а вперше з'явилися друком у 1916 році після його смерті. Вони були підготовлені учнями талановитого швейцарського лінгвіста. Водночас навряд чи можна вважати випадковим той факт, що син Фердинанда де Сосюра – Раймон (1894–1971) – став досить відомим психоаналітиком. У 1922 році він видав книгу “Психоаналітичний метод” з передмовою Фройда, яка стала першим підручником із психоаналізу. А у 1973 році вийшла його книга “Народження психоаналізу. Від Месмера до Фройда” [23], написана разом з Л. Шертоком і підготовлена останнім.

Зигмунд Фройд уперше застосовує метод вільних асоціацій, який ґрунтується на аналізі мовленнєвого потоку пацієнта, в 1896 році – тоді, коли вперше вживається і слово “*психоаналіз*”. Цілковито у згоді з постулатами Фердинанда де Сосюра він, аналізуючи акустичні образи пацієнта, намагається вичленити той з них, який сигналізує про психічну травму.

Новий поштовх у розвитку філософії ХХ століття отримує і *герменевтика*. Не в останню чергу через зв'язок з мовою, зі знаковістю існуючого світу. Категорія “розуміння”, яка є центральною для герменевтики, передбачає насамперед відшукування у знаковій системі тексту істини або смислу.

Герменевтичні дискурси Фридриха Шлейєрмахера (1768–1834), Вільгельма Дільтея (1833–1911) й найбільш яскраво Ганса-Георга Гадамера (1920–2002) потужним духовним струменем вплинули на розвиток ідей ХХ-го століття. Останній розширює кордони герме-

невтики, яка починається з тлумачення біблійних текстів (зокрема, Аврелія Августина (354–430) у праці “Християнська наука, чи підмурок священної герменевтики та мистецтва церковного красномовства”). Гадамер під герменевтикою розуміє не тільки тлумачення текстів і не лише біблійних, а й значно ширші феномени: практику, життя, слово, діалог.

У якому би розумінні ми не залучали герменевтику, яку Фройд також не вивчав (зокрема, теорія Гадамера виникає значно пізніше), головна його праця “Тлумачення сновидінь”, без сумніву, має підстави бути записаною за відомством герменевтики. Але і метод вільних асоціацій ґрунтується на тлумаченні акустичних знаків, на пошуках їхнього смислу, відшукуванні таких з них, які є індикаторами спогадів про травмуючі події.

Комунікативна теорія Юргена Габермаса (1929), звичайно, також не обходиться без слова, діалогу. Постструктуралізм і постмодернізм, аналітична філософія звертаються до Фердинанда де Сосюра і мови, щоб продовжити філософування в нову добу.

Психоаналітичний метод як “проговорювання хвороби”, як вербалізація, ословлювання її є найкращим способом, інструментом проникнення у світ підсвідомого. Отож-бо слово, дискурс – не тільки знаряддя, яке відкриває доступ до підсвідомого. Всім відомий вислів Жака Лакана, що і “підсвідоме структуроване як мова”. Невипадково психоаналіз знаходить широке використання в дослідженні мистецтва слова (див. [7]; [24]; [26–28]).

Таким чином, можна висновувати, що Зигмунд Фройд, свідомо чи несвідомо, поставився до слова, мови, мовлення, дискурсу з усією серйозністю, на яку вони заслуговують. Адже акт мовлення – це найвищий вияв творчості людини. І не тільки письменника – професіонала у цій галузі. Будь-яка людина, вживаючи те чи те слово вперше у своєму житті і людській буттєвості всесвіту створює цей акустичний чи графічний образ у даній обстановці, в дану мить з певною метою, або, інакше кажучи, вкладаючи у цей образ певний смисл. Подібні ситуації могли бути, але дана мить єдина в усій історії Всесвіту.

В оповіданні Михайла Коцюбинського “Для загального добра” є така яскрава сценка, яка може бути прикладом традицій і творчості водночас у вживанні найпростіших форм етикету, які хоча й вироблялися сотнями років, а кожен раз звучали як уперше. У молдавському селі, котре живе з вирощування виногра-

ду, раптом виявили філоксеру – хворобу, що знищує лозу. Єдиний метод лікування, який тоді застосували – вирубування виноградників, щоб філоксера не поширювалася далі. А власникам виноградників втрати не компенсували. Ця подія зробила “справжній шарварок” у селі, – пише Михайло Коцюбинський. Головний герой – Замфір – уперше дізнається, що сталося: “Коли Замфір наблизився до однієї з таких купок, його зупинили, оточили каруцу зо всіх боків і хоч по розпалених обличчях молдован видко було, що якась цікава новина свербить їм на кінці язика, однак давнім звичаєм виповнено поперед церемоніал привітання (курсив наш – Ю. К.).

- Добрий день, Замфіре!
- Спасибі вам.
- Що поробляєш?
- З виноградника їду.

По цій коротенькій прилюдії, виконаній з обох сторін однаковим тоном, знялася ціла буря голосів” [6, с. 212].

Стриманість під час привітання тільки посилює драматизм обставин і водночас свідчить, що навіть у таку лиху годину етикетна норма залишається виконаною у ситуації, якої раніше ніколи не було (див. “Слово як досвід” – [9], “Археологія гуманітарних наук” – [21]). Відтак інколи навіть за звичайним привітанням приховується величезна духовна творчість.

Слово – найвищий вияв творчого потенціалу людини. Звичайно, є ще почуття, дії, вчинки, але усвідомлення приходить тільки з вербалізацією, ословлюванням. Картезіанське “cogito ergo sum” (“Я думаю, отже, Я існую”) слід було б уточнити “dico ergo sum” – (“Я говорю, отже, Я існую”). Мислення без слова майже не існує. Можна говорити про випадки інтуїтивного прозріння, але вони також потім вимагають вербальної доказовості. Те саме можна сказати про словосполучення homo sapiens. Діяльність розуму передбачає слово – homo discens – людина, яка говорить. А, беручи до уваги герменевтику Гадамера і Габермаса, слід було б сказати – homo dialogic – людина діалогічна. Вона в діалозі: Я – надЯ, або з “іншими” [11, с. 15]. І, до речі, тільки через іншого пізнає себе. Усе це важливо, оскільки саме у Фройда мова, слушно підкреслити, постає як об’єкт, предмет і метод дослідження.

Справедливо пише А.В. Вертель: “Проблема лінгвістичного обґрунтування свідомості має доволі довгу історію в ХХ столітті. У межах структурної лінгвістики постулат про

тотожність мовного оформлення свідомості із самою свідомістю став уже традиційною фразою у другій половині цього століття. Сучасна філософія каже про те, що людина як особистість швидше за все не адекватна своїй свідомості. На даному етапі розробки проблеми немає серйозних доказів для заперечення тези, що найбільш доступним та інформаційно насиченим способом осягнення свідомості іншої людини є інформація, яку носій свідомості, досліджуючи, передає за допомогою мови” [3, с. 86].

Фройд вивчає найвищий і найскладніший продукт людської діяльності – мову. За допомогою мови він відкриває закони, які керують свідомістю, підсвідомістю і мотиваційною сферою людини. При цьому у його психоаналізі можна побачити і семіологію де Сосюра, і герменевтику Гадамера, і власне психоаналіз Фройда. Чому ж ці три різних напрями розвитку ідей ХХ століття поєдналися у філософії Фройда? Тому що в їх основі лежить пошук смислу. Смислу, який стоїть за знаком; смислу, який проявляється внаслідок тлумачення, і смислу, який “виходить” на поверхню шляхом декодування вільних асоціацій людини, виражених у мовленнєвому потоці.

І ця методологічна оптика, вироблена Фройдом, поєднання семіології (семіотики), герменевтики і власне психоаналізу, й сьогодні успішно застосовується в тому чи тому вигляді у багатьох країнах, зокрема Франції, Польщі, а також у різних науках, насамперед психології і педагогіці.

Заслуга Фройда полягає не тільки в тому, що він відкрив нові виміри психічного, а й у тому, що яскраво показав, що головним інструментом гуманітарного пізнання має бути така фундаментальна якість людини, як її мова (у квантовій механіці аналогом може бути принцип додатковості). Тому у філософії Фройда вже вгадуються зародки нових напрямів (скажімо, структуралізм) філософії ХХ-го століття, з якими психоаналіз буде переплітатися і на які буде так чи інакше впливати.

Утім впливати не тільки на філософію, а й на повсякденне життя. Зокрема, швейцарський лінгвіст П. Сіро у праці “Як читають тексти у Франції” пише: якщо раніше французька мова вважалася “мовою розуміння” (ясності), то після вторгнення психоаналізу в культурне життя Франції і його стрімкої “асиміляції” привчали людей до того, що вони мають приділяти велику увагу словам, “грі” зі словами, припускати і знаходити в них новий

прихований смисл” [13, с. 12]. А такий феномен, як “помилка за Фройдом”, наскрізно проходить через кінематограф, телебачення багатьох країн світу.

Зигмунд Фройд стояв у витоків нової філософії ХХ століття. Свідомо чи несвідомо для вивчення людини він обрав її мову так само, як і для більшості значущих філософських напрямів мова стала чи не основним предметом та інструментом пізнання людини. Безсумнівно, що без психоаналізу, який відвоював частину непізнаного простору у містики, філософія сьогодні була б далеко неповною.

* * *

Закінчуючи біографічну лінію життя Фрейда, слід згадати, що радіти після візиту до США йому довелося недовго. Перша світова війна принесла економічний занепад, що позначилося і на кількості пацієнтів. А у 1923 році у Фрейда виявили захворювання ротової порожнини через постійне паління сигар. Протягом наступних років життя він витримав 33 операції, але від сигар не відмовився.

У 1938 році після приєднання Австрії до Німеччини і наступним переслідуванням євреїв, після допиту Фрейда у гестапо, він прийняв рішення переїхати до Англії. Справа виявилася непростою. Тільки втручання президента США Франкліна Рузвельта та онуки Наполеона – принцеси Марі Бонапарт – йому дали змогу залишити Відень.

У 1939 році в Лондоні, хоча Фройд і продовжував писати і виступати, його хвороба загострилася. Він нагадав своєму лікарю Макс Шур про обіцянку, яку той колись йому дав: у разі неминучості допомогти йому – померти. Як фізіолог він добре усвідомлював кінцеві межі живого організму. До того ж болі ставали нестерпними. Макс Шур відмовився виконувати обіцяне і звернувся до Анни Фройд. Вона також вибухнула протестом. Але дивлячись на страждання батька, вона мусила здатися. Макс Шур увів Фройдю надвелику дозу морфію.

Смерть не стала для Фрейда забуттям. Навпаки. Сьогодні психоаналітичний рух продовжується. Від США, Німеччини, Франції, України до В’єтнаму вивчають і використовують психоаналіз, зокрема й класичний психоаналіз Зигмунда Фрейда. У більшості гуманітарних ВНЗ у програму підготовки психологів (наприклад, у Польщі [24], Україні [5]; [7]) уведено психоаналіз.

Що ж такого зробив Зигмунд Фройд? Давні греки говорили “*nosce te ipsum*” – “пізнай себе”. Людство досі не виконало цього побажання. Фройд зробив ще один великий крок

на цьому шляху. Він накреслив важливі координати та відкрив нові горизонти у напрямках, за якими можна рухатися далі. І щоб не казали скептики, доки людина буде заглядати у свою душу і намагатися зрозуміти себе, Зигмунд Фройд буде залишатися живим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дадун Р. Фрейд / Роже Дадун. – М.: Изд. АО “Х.Г.С.”, 1994. – 512 с.
2. Браун Дж. Психология Фрейда и постфрейдисты / Джон Браун. – М.: “Рефл-бук”; К.: “Ваклер”, 1997. – 304 с.
3. Вертель А.В. “Языковое сознание” в психоанализе Ж. Лакана и дебиологизация фрейдизма / А.В. Вертель // Філософія науки: традиції та інновації. – 2014. – №2 (10). – С. 86.
4. Джонс Э. Жизнь и творения Зигмунда Фрейда / Э. Джонс. – М.: “Гуманитарий” АГИ, 1996. – 448 с.
5. Зборовська Н.В. Код української літератури: Проект психосторії новітньої української літератури: [монографія] / Н.В. Зборовська. – К.: Академвидав, 2006. – 504 с.
6. Коцюбинський М. Твори: В 7-ми томах / Михайло Коцюбинський. – К.: Наукова думка, 1973–1976. – Том 1-й. – С. 212.
7. Кузнецов Ю. Психоаналіз як метод дослідження літератури (прикладний аспект) / Юрій Кузнецов // Психологія і суспільство. – 2014. – № 4. – С. 104–113.
8. Лакан Ж. Образования бессознательного. Семинары: книга п’ять 1957–1958 / Жак Лакан. – М.: Гнозис, изд. Логос, 2002. – 608 с.
9. Мойсієнко А.К. Слово як досвід // Слово в аперційній системі поетичного тексту. Декодування Шевченкового вірша: [монографія] / А.К. Мойсієнко. – К.: Вид-во “Сталь”, 2006. – С. 20–27.
10. Психоанализ. Популярная энциклопедия. – М.: Олимп, ООО “Фирма “издательство АСТ”, 1998. – 592 с.
11. Реформатский А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 536 с.
12. Рудинеско Е. Навіщо нам психоаналіз? / Е. Рудинеско. – К.: Ніка-Центр, 2008. – 176 с.
13. Серіо П. Французская школа анализа дискурса / Патрик Серіо. – М.: Прогресс, 1999. – С.12.
14. Слабинский В.Ю. Основы психотерапии. Практическое руководство / В.Ю. Слабинский. – СПб.: Наука и техника, 2008. – 462 с.
15. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Фердинанд де Сосюр. – К.: Основи, 1998. – 324 с.
16. Стоун И. Страсти ума или жизнь Фрейда / И. Стоун. – М.: Мысль, 1999. – 752 с.
17. Українська мова. Енциклопедія. – К.: “Укр. енцикл.”, 2000. – 750 с.
18. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / Зигмунд Фрейд. – М.: Прогресс, 1992. – С. 91–149.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
20. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещения, 1989. – 448 с.
21. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Мишель Фуко. – СПб.: А-cad, 1994. – 406 с.
22. Человек-волк и Зигмунд Фрейд. – М.: Port-Royal, 1996. – 352 с.
23. Шерток Л., Сосюр Р. де. Рождения психоаналитика. От Месмера до Фрейда / Л. Шерток, Р. Сосюр. – М.: Прогресс, 1991. – 288 с.
24. Dybel Paweł. Urwane Ścieżki. Przybyczewski – Freud – Lacan. – Kraków: Universitas, 2000. – 328 p.
25. Jones Ernest. The Life and Work of Sigmund Freud. – London: Penguin Books, 1974. – 670 p.
26. Teorie Literatury XX wieku: Podręcznik. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007. – 595 p.
27. Williams Linda Ruth. Critical Desire. Psychoanalysis and the Literary Subject. – London, New York, Sydney, Auckland: Edvard Arnold, 1995. – 212 p.
28. Writing and psychoanalysis. A reader. Edited by John Lechte. – London, New York, Sydney, Auckland: Arnold, 1996. – 213 p.

REFERENCES

1. Dadun R. Freud / Rojer Daud. – M.: Izd. AO “H.G.S.”, 1994. – 512 s.
2. Braun J. Psihologija Freuda i postfreudisty / John Braun. – M.: “Rjeft-buk”; K.: “Vakljer”, 1997. – 304 s.
3. Vjertjel' A.V. “Jazykovoje soznanije” v psihoanalize Zh. Lakana i djebiologizacija frjejdizma / A.V. Vjertjel' // Filosofija nauki: tradicii ta innovacii. – 2014. – №2 (10). – S. 86.
4. Johns E. Zhizn' i tvorjenija Zigmunda Freuda / E. Johns. – M.: “Gumanitarij” AGI, 1996. – 448 s.
5. Zborovs'ka N.V. Kod ukrains'koi literatury: Proekt psyhohistorii novitn'oi ukrains'koi literatury: [monografija] / N.V. Zborovs'ka. – K.: Akademijs'ka, 2006. – 504 s.
6. Kocjubyns'kyi M. Tvory: V 7-my tomah / Myhailo Kocjubyns'kyi. – K.: Naukova dumka, 1973–1976. – Tom 1-y. – S. 212.
7. Kuznecov Y. Psihoanaliz jak metod doslidzhennja literatury (prykładnij aspekt) / Yurij Kuznecov // Psihologija i suspilstvo. – 2014. – №4. – S. 104–113.
8. Lakan Zh. Obrazovanija bjessoznatelj'nogo. Seminary: kniga pjat' 1957–1958 / Zhak Lakan. – M.: Gnozis, izd. Logos, 2002. – 608 s.
9. Mojsyynko A.K. Slovo jak dosvid // Slovo v apjercii systemi poetynogo textu. Dekoduvannja Shjevchjenkovogo virsha: [monografija] / A.K. Mojsyynko. – K.: Vid-vo “Stal”, 2006. – S. 20–27.
10. Psihoanaliz. Populjarnaja enciklopedija. – M.: Olimp, OOO “Firma “izdatel'stvo AST”, 1998. – 592 s.
11. Rjeformatskij A.A. Vvjedjenje v jazykoznanije / A.A. Rjeformatskij. – M.: Aspekt Prjess, 1998. – 536 s.
12. Rudinjesko I. Navischo nam psyhoanaliz? / I. Rudinjesko. – K.: Nika-Centr, 2008. – 176 s.
13. Sjerio P. Francuzskaja shkola analiza diskursa / Patrik Sjerio. – M.: Progrjess, 1999. – S.12.
14. Slabinskij V.Y. Osnovy psyhoterapiji. Praktichjeskoje rukovodstvo / V.Y. Slabinskij. – SPb.: Nauka i tjehnika, 2008. – 462 s.
15. Sosjur F. de. Kurs zagal'noi lingvistiki / Fjerdinand dje Sosjuro. – K.: Osnovi, 1998. – 324 s.
16. Stown I. Strasti uma ili zhizn' Frjejda / N. Stown. – M.: Mysl', 1999. – 752 s.
17. Ukrains'ka mova. encyklopedija. – K.: “Ukr. jencikl.”, 2000. – 750 s.
18. Freud Z. Po tu storonu principa udovol'stvija / Zigmund Freud. – M.: Progrjess, 1992. – s. 91–149.
19. Freud S. Vvjedjenje v psihoanaliz: Ljekkii / Zigmund Freud. – M.: Nauka, 1989. – 456 s.
20. Freud Z. Psihologija bjessoznatelj'nogo / Zigmund Freud. – M.: Prosvjeschjenija, 1989. – 448 s.
21. Fuko M. Slova i vjeschi. Arheologija gumanitarnyh nauk / Mishel Fuko. – SPb.: A-cad, 1994. – 406 s.
22. Chjelovek-volk i Zigmund Freud. – M.: Port-Royal, 1996. – 352 s.
23. Shertok L., Sosjur R. de. Rozhdjenja psihoanalitika. Ot Mjesmjera do Frjejda / L. Shertok, R. Sosjur. – M.: Progress, 1991. – 288 s.
24. Dybel Pawel. Urwane Sciezki. Przybyczewski – Freud – Lacan. – Kraków: Universitas, 2000. – 328 p.
25. Jones Ernest. The Life and Work of Sigmund Freud. – London: Penguin Books, 1974. – 670 p.
26. Teorie Literatury XX wieku: Podręcznik. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007. – 595 p.
27. Williams Linda Ruth. Critical Desire. Psychoanalysis and the Literary Subject – London, New York, Sydney, Auckland: Edvard Arnold, 1995. – 212 p.
28. Writing and psychoanalysis. A reader. Edited by John Lechte. – London, New York, Sydney, Auckland: Arnold, 1996. – 213 p.

АНОТАЦІЯ

Кузнецов Юрій Борисович.

Зигмунд Фрейд: народження нової філософії.

Вперше ставиться проблема значення мовлення *in vivo*, дискурсу для розуміння філософії психоаналізу, яка, поряд з іншими гносеологічними системами, відкриває новий етап пізнання – філософію XX–XXI-го століття. Підкреслюється, що Зигмунд Фрейд швидше інтуїтивно, ніж свідомо, зробив живе мовлення (ще до Фердинанда де Сосюра) об'єктом, предметом та інструментом своєї обсервації. Це споріднює психоаналіз з більшістю філософських шкіл і напрямів нового часу. Показано, що навіть класичний психоаналіз Зигмунда Фрейда виявляється поєднанням з

герменевтикою, семіотикою і певною мірою із лінгвістикою, оскільки ґрунтується на концептуальних для цих дисциплін пошуках, виявленні і руху смислів. Окрім того, висновується, що Зигмунд Фрейд, разом з багатьма іншими мислителями, стояв біля джерел сучасної філософії, пов'язаної з новим “перевідкриттям” мови як важливого структурного елементу філософських систем новітнього періоду.

Ключові слова: Зигмунд Фрейд, філософія психоаналізу, психоаналіз, Фердинанд де Сосюр, мова і мовлення, семіологія (семіотика), герменевтика, лінгвістика, гіпноз, катартичний метод, метод вільних асоціацій, свідомість, підсвідомість, несвідоме.

АННОТАЦІЯ

Кузнецов Юрій Борисович.

Зигмунд Фрейд: рождение новой философии.

Впервые ставится проблема значения речи *in vivo*, дискурса для понимания философии психоанализа, которая, наряду с другими гносеологическими системами, открывает новый этап познания – философию XX–XXI-го века. Подчеркивается, что Зигмунд Фрейд скорее интуитивно, чем сознательно, сделал живую речь (еще до Фердинанда де Соссюра) объектом, предметом и инструментом своей обсервации. Это роднит психоанализ с большинством философских школ и направлений нового времени. Показано, что даже классический психоанализ Зигмунда Фрейда оказывается соединенным с герменевтикой, семиотикой и в определенной степени с лингвистикой, поскольку основывается на концептуальных для этих дисциплин поисках, выявлении и движении смыслов. Кроме того, доказывается, что Зигмунд Фрейд вместе с многими другими мыслителями, стоял у истоков современной философии, связанной с новым “перевідкриттям” языка как важного структурного элемента философских систем нового периода.

Ключевые слова: Зигмунд Фрейд, философия психоанализа, психоанализ, Соссюр, язык и речь, семиология (семіотика), герменевтика, лингвистика, гипноз, катартичний метод, метод свободных ассоциаций, сознание, подсознание, бессознательное.

ANNOTATION

Kuznetsov Yuriy.

Sigmund Freud: the birth of a new philosophy.

For the first time is set a problem of the importance of the broadcast *in vivo*, the discourse for understanding the philosophy of psychoanalysis which, along with other epistemological systems opens a new phase of cognition - the philosophy of XX–XXI century. Is underlined that Sigmund Freud rather intuitively than consciously made a live broadcast (even before Ferdinand de Saussure) an object, subject and instrument of his observation. It brings together psychoanalysis with most philosophical schools and trends of the XX–XXI century. It is shown that even classical psychoanalysis of Sigmund Freud turns out combined with hermeneutics, semiotics and to some extent linguistics, as based on the conceptual for these disciplines searches, detection and motion meanings. It is concluded that Sigmund Freud, together with many others was standing near the sources of philosophy of the XX–XXI century, related to the new “rediscovery” of language as an important structural element of philosophical systems of the newest period.

Key words: Sigmund Freud, philosophy of psychoanalysis, psychoanalysis, Ferdinand de Saussure, language and broadcasting, semiology (semiotics), hermeneutics, linguistics, hypnosis, kathartikos method, free association method, consciousness, the subconscious.

Надійшла до редакції 4.11.2016.

ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОГО ПІЗНАННЯ

Микола БЕРДЯЄВ (1874–1948)

УДК 17.0 : 165.0

Nikolay Berdiaev
THE PROBLEM OF THE ETHICAL COGNITION

1. *Філософія, наука і релігія.* Я не збираюся розпочати за німецькою традицією з гносеологічного виправдання. Я хочу почати із гносеологічного звинувачення, вірніше, із звинувачення гносеології. Гносеологія є вираз сумніву в силі і виправданості філософського пізнання. Гносеологія – це роздвоєння, що підриває можливість пізнання. Хто віддав свої сили гносеології, той рідко доходить до онтології. Він пішов не тим шляхом, який приводить до буття. Самі творчі філософи сучасності, як Бергсон, М. Шелер, М. Гайдеггер, дуже мало зайняті гносеологією. Людина втратила силу пізнавати буття, втратила доступ до буття і з горя почала пізнавати пізнання. Так на всьому її пізнавальному шляху перед нею продовжує поставати пізнання, а не буття. До буття не можна прийти, з нього можна тільки зійти. Вживаючи слово “буття”, я не маю на увазі яку-небудь певну онтологію, ніби, скажімо, онтології св. Томи Аквіната, що передує критичній теорії пізнання. Я зовсім не вірю у можливість повернення до докритичної, догматичної метафізики. Йдеться про перехід до самого предмета, до самого життя, про подолання роздвоєння, що підриває силу пізнавального акту. Проходження філософського пізнання через роздвоєння і критичну рефлексію було неминуче – був такий шлях європейської філософії, її внутрішня драматична доля. Сама критична гносеологія, що претендувала стати над життям і буттям, була явищем життя європейської культурної людини. Вона була витонченішою і високою стадією європейського просвітництва, яке уявляє себе світовим. Кант – продовжувач

справи античної й англійсько-французької просвітницької філософії, хоча він й дуже поглибив просвітництво¹. Розум намагається оволодіти собою, усвідомити свої можливості і межі. Він обмежує себе в Канта і розширює себе до безмежності у Гегеля. Догматична онтологія грецької і середньовічної філософії не могла встояти від критики розуму. І неможливо повернутися до форм філософствування, що передували цій критиці. Навіть сучасний томізм, не охочий визнавати ні Декарта, ні Канта, ні всієї нової філософії, сутнісно вимушений бути неотомізмом і пройти через критику. І вся справа тут у тому, що критика пізнання, рефлексія розуму над самим собою є життєвий досвід, а не відірвана від реальності теорія, за яку вона себе видає. Скільки б пізнання не протиставлялося життю і не сумнівалося у можливості пізнати життя, воно саме вихідно є життя, породжено життям і відображає долі життя. Ці долі відображає й гносеологічна рефлексія. Це – досвід життя, котрий не може бути безслідно закреслений, він може бути тільки прожитий і подоланий більш повним досвідом, у який попередній досвід неодмінно увійде. Протилежність пізнання буттю, як протидіючому йому предмету, – це результат уже чогось вторинного, а не первинного, а відтак і породження рефлексії. Первинне ж те, що пізнання саме є буття і відбувається з буттям. Один з найбільших і не виправданих забобонів гносеології полягає в тому, що пізнанню протистоїть поза ним перебуваючий об'єкт, який у пізнанні повинен відобразитися і виражатися. Якщо ми піднесемося до *духовного розуміння* пізнання, то

¹ Про це вірно говорить Кронер у своїй книзі “Von Kant bis Hegel” [Від Канта до Гегеля] (1921–24).

нам стане ясно, що пізнання є акт, через який із самим буттям щось відбувається, приходиться його прояснення. Не хтось або щось пізнає буття як протилежний йому предмет, а саме буття пізнає себе і через пізнання просвітлюється і зростає. Протистоячий же предмет пізнання ми бачимо вже у вторинній сфері². У самому бутті відбувається розщеплювання, і воно виявляється в пізнанні у формі *об'єктивації*. Коли я стверджую, що первинним є буття, то вказую не на те буття, яке вже раціоналізовано й опрацьовано категоріями розуму, як це унаявлено у старій онтології, а про *першожиття*, що передує всякій раціоналізації, про буття ще темне, хоча темнота ця не означає нічого злого. Протистоїть пізнанню як об'єкт лише те буття, яке пізнанням до цього спрепаровано і раціоналізовано. Але саме першожиття не суперечить тому, хто пізнає, адже він занурений у неї первинно. Викидання пізнання із буття є фатальний плід раціоналістичного просвітництва, не зжитого до кінця й остаточно не подоланого. Акт пізнання не вважається буттєвим актом. Якщо пізнання протистоїть буттю як об'єкту, то воно не має ніякого внутрішнього зв'язку з останнім, не входить у його історію. Це привело до того, що пізнання було *про щось*, але не було *чимось*. Той, хто пізнає, не приймає всерйоз свого пізнання. Для нього перестає існувати світ суцільних ідей і залишається тільки світ ідей про суще, немає вже Бога, але є різноманітні ідеї про Бога, які він досліджує, немає вже сущого добра і зла, зате є різноманітні ідеї про добро і зло й т. п. В ті епохи, коли пізнання було у бутті і відбувалося з буттям, той, хто пізнавав, міг і сам стати предметом пізнання. Платон, Плотін, Бл. Августин, Паскаль, Я. Беме та інші були тими, котрі не тільки пізнавали, а самі також являли собою предмет пізнання, і винятково цікавого пізнання. Але сучасний пізнавач, поставивши себе поза-буттям, не може стати предметом пізнання, тому що ним може бути лише буття, тоді як у буття він не входить і не хоче увійти, не прагне, щоб пізнання його було актом у бутті, в житті.

Таке деградоване положення філософського пізнання відповідає стадії, в якій філософія хоче бути наукою і потрапляє у рабську залежність від науки. Філософія просякає чорною заздрістю до позитивної науки, такої

удачливої та успішної. Ця чорна заздрість не доводить до добра, вона приводить до втрати гідності філософії і філософа. Філософія наукоподібна відрікається від мудрості (Гуссерль) і в цьому бачить своє завоювання та успіх. Трагічна доля філософського пізнання. Дуже важко філософії захистити свою свободу і незалежність. Свобода і своєрідність філософського пізнання завжди наражалися на небезпеку, і притому з різних, протилежних сторін. Якщо нині філософія узалежнена від науки, то раніше вона була залежною від релігії. Філософії вічно загрожує рабство то з боку релігії, то з боку науки, і важко їй утриматися на своєму власному місці, обстоювати свій власний шлях. І вона відстоює таку форму незалежності, яка повинна бути визнана помилковою. Помилковим є домагання філософії бути незалежною від життя і життя протилежного. І фактично такої незалежності філософія ніколи не могла отримати. Релігійна віра і релігійне життя пізнавача не могли не відобразитися на його філософії, він не міг їх забути у своєму пізнанні. Також філософ не може забути про свої наукові досягнення. Проте рабство філософа пов'язано зовсім не з тим, що в нього є релігійна віра і наукове знання. Рабство це узалежене тим, що релігійна віра і наукове знання стають зовнішніми примусовими силами для філософського пізнання. І релігія і наука можуть внутрішньо запліднити філософське пізнання, але вони не повинні робитися зовнішнім авторитетом для нього. Від філософії вимагали те, щоб вона була відповідною з канонами теологічної обробки віри, те, щоб вона була узгодженою з наукою і навіть з математичною фізикою. Лише короткі миттєвості філософія дихала повітрям свободи. Звільнившись від гнітючої влади теології, вона потрапляє у ще більш тяжке рабство від самодержавної і деспотичної науки. Але заперечення рабства філософії у гетерономної для неї сфери не означає самозамикання філософії та її розриву із життям. Якщо філософ вірить у релігійне одкровення, то він не може у своєму пізнанні не жити ним. Однак одкровення для його філософського пізнання – це не зовнішній авторитет, воно є для нього внутрішній факт, філософський досвід. Одкровення іманентне філософському пізнанню, як внутрішнє світло. Філософія людяна, філософське пізнання – людське

² Н. Гартман у своїй книзі “*Metaphysik der Erkenntnis*” доходить того, що пізнаючий суб'єкт є частиною буття і що розум занурений у темне трансінтелігібельне, котре йому трансцендентне, але котрому він іманентний.

пізнання; в ній завжди є елемент людської свободи, вона – не одкровення, а вільна пізнавальна реакція людини на одкровення. Якщо філософ-християнин і вірить у Христа, то він зовсім не повинен узгоджувати свою філософію з теологією православною, католицькою чи протестантською, хоча й може набути розуму Христового, і це зробить його філософію іншою, ніж філософія людини, котра розуму Христового не має. Одкровення не може нав'язати філософії ніяких теорій та ідеологічних побудов, але може дати факти, досвід, який збагачує пізнання. Якщо філософія можлива, то вона може бути тільки вільною, тому що вона не терпить примусу, а відтак у кожному акті пізнання вільно стоїть перед істиною і не терпить перешкод. Філософія приходить до підсумків пізнання із самого пізнавального процесу, вона не терпить нав'язування ззовні результатів пізнання, яке терпить теологія. Але це не значить, що філософія автономна в тому розумінні, що вона є замкнута, самодостатня, життєдайна із себе самої сфера. Ідея автономії – помилкова ідея, зовсім нетотожна з ідеєю свободи. Філософія є частина життя і досвід життя, тому досвід життя духу перебуває у підґрунті філософського пізнання. Філософське пізнання повинне долучитися до першоджерела життя і з нього черпати пізнавальний досвід. Пізнання – це посвячення у таємницю буття, в містерії життя. Воно є світло, але світло, що блиснуло з буття і в бутті. Пізнання не може із себе, з поняття створити буття, як того хотів Гегель. Релігійне одкровення означає, що буття відкриває себе тому, хто пізнає. Як же він може бути до цього сліпий і глухий та утверджувати автономію філософського пізнання проти того, що йому відкривається?

Трагедія філософського пізнання полягає в тому, що, звільнившись від сфери буття більш високої – від релігії, від одкровення, воно потрапляє у ще більш тяжку залежність від сфери низької – від позитивної науки, від наукового досвіду. Філософія втрачає своє старшинство і не має вже виправдальних документів про своє стародавнє походження. Мить автономії філософії виявилася вкрай короткою. Наукова філософія зовсім не є автономна філософія. Сама наука була колись

породжена філософією і виділилася з неї. Але дитя повстало проти своєї породільниці. Ніхто не заперечує, що філософія повинна зважати на розвиток наук, має враховувати їх результати. Однак із цього не слідує, що вона повинна підкорятися наукам у своїх вищих спогляданнях й уподібнюватися їм, спокушатися їх галасливими зовнішніми успіхами: філософія є знання, але неможливо допустити, що вона – це знання, що в усьому подібне науці. Адже проблема в тому й полягає, чи є філософія – філософія, або вона є наука чи релігія. *Філософія – особлива сфера духовної культури*, відмінна від науки і релігії, але перебуває з ними у складній взаємодії. Принципи філософії не залежать від результатів та успіхів наук. Філософ у своєму пізнанні не може чекати, поки науки здійснять свої відкриття. Наука знаходиться в безперервному русі, її гіпотези і теорії часто змінюються і старіють, вона робить усе нові й нові відкриття. У фізиці за останні тридцять років відбулася революція, що радикально змінила її основи³. Але чи можна сказати, що вчення Платона про ідеї застаріле порівняно з успіхами природничих наук XIX і XX століть? Воно набагато більш стійке, ніж результати цих наук, більш вічне, адже більше про вічне. Натурфілософія Гегеля застаріла, та й ніколи вона не була його сильною стороною. Але гегелівська логіка та онтологія, гегелівська діалектика аніскільки не потривожені успіхами природничих наук. Смішно було б сказати, що вчення Я. Беме про *Ungrund*'е або про Софію спростовується сучасним математичним природознавством. Зрозуміло, що тут ми маємо справу з абсолютно різними і несумірними об'єктами. Філософії світ розкривається інакше, аніж науці, і шлях її пізнання інший. Науки мають справу із локальною відстороненою дійсністю, їм не відкривається світ як ціле, ними не досягається смисл світу. Претензії математичної фізики бути онтологією, що відкриває не явища чуттєвого, емпіричного світу, а немов би речі в собі, смішні. Саме математична фізика як найдосконаліша з наук перебуває найдалше від таємниць буття, тому що таємниці ці розкриваються тільки в людині і через людину, в духовному досвіді і духовному житті⁴. Всупереч Гуссерлю, який по-

³ Див., напр., книгу Eddington'a "La nature du monde physique". Посилаюся на французький переклад (1929).

⁴ Так, Гайдеггер в "Sein und Zeit" (1927) найбільш чудесній філософській книзі останнього часу, всю свою онтологію вибудовує на пізнанні людського існування. Буття як піклування (*Sorge*) відкривається лише у людині. На іншому шляху стоїть французька філософія наук, у Мейерсона, Бруншвіга та ін.

своєму здійснює грандіозні зусилля надати філософії характер чистої науки і витруїти з неї елементи мудрості, філософія усе ж завжди була і завжди буде мудрістю. Кінець мудрості є кінець філософії. Філософія є любов до мудрості і розкриття мудрості в людині, творчий прорив до сенсу буття. Філософія – це не релігійна віра, не теологія, але й не наука, вона – самодостатня. І вона вимушена вести гризотну боротьбу за свої права, завжди піддавана сумніву. Іноді вона ставить себе вище за релігію, як у Гегеля, і тоді переступає свої межі. Вона народилася у боротьбі збудженої думки проти традиційних народних вірувань. Вона живе і дихає вільним поступом. Але і тоді, коли філософська думка Греції виділилася з народної релігії і протиставила себе їй, вона зберегла свій зв'язок із вищим релігійним життям Греції, з містеріями, з орфізмом. Ми бачимо це у Геракліта, Піфагора, Платона. Велична тільки та філософія, у підґрунті якої лежить духовний та етичний досвід і яка не є гра розуму. Інтуїтивні прозріння даються тільки філософу, котрий пізнає цілісним духом.

Як зрозуміти відношення між філософією і наукою, як розмежувати їх сфери, як встановити між ними конкордат? Абсолютно недостатньо визначити філософію як учення про принципи, або як найбільш узагальнене знання про світ як про ціле, або навіть як учення про сутність буття. Головну ознаку, що відрізняє філософське пізнання від наукового, потрібно бачити у тому, що філософія пізнає буття з людини і через людину, в людині бачить розгадку смислу, наука ж пізнає буття немов би зовні людини, відчужено від неї. Тому для філософії буття є дух, для науки ж буття є природа. Це розрізнення духу і природи, звичайно, нічого загального не має із розмежуванням психічного і фізичного⁵. Філософія врешті-решт неминуче стає філософією духу, і лише у такій своїй якості вона не залежить від науки. Філософська антропологія повинна бути основною філософською дисципліною, тому що є центральна частина філософії духу. Вона принципово відрізняється від наукового – біологічного, соціологічного, психологічного – вивчення людини. І відмінність ця полягає в тому, що філософія досліджує людину з

людини і в людині, вивчає її як протилежну до царства духу, наука ж досліджує людину як протилежну до царства природи, тобто поза людиною, як об'єкт. Філософія зовсім не повинна мати об'єкт, бо ніщо для неї не повинне ставати об'єктом, об'єктивованим. Основна ознака філософії духу та, що в ній немає об'єкта пізнання. Пізнавати з людини і в людині – це й означає не об'єктувати. І тоді лише відкривається смисл. Сенс відкривається тільки тоді, коли я у собі, себто в дусі, і коли немає для мене об'єктності, предметності. Все, що є для мене предмет, позбавлено смислу. Смисл лишень у тому, що в мені і зі мною, тобто в *духовному світі*. Принципово відрізняти філософію від науки тільки і можна, визнавши, що філософія є необ'єктивоване пізнання, пізнання духу в собі, а не у його об'єктивуванні у природі, відтак пізнання смислу і долучення до нього. Наука і наукове передбачення забезпечують людину і дають їй силу, але вони ж можуть спустошити її свідомість, відірвати від буття і буття від неї. Можна б було сказати, що наука заснована на відчуженні людини від буття і на відчуженні буття від людини⁶. Пізнавець поза буттям і пізнаване буття поза людиною. Все стає об'єктом, причому відчуженим і протистоячим. І світ філософських ідей перестає бути моїм світом, що у мені розкривається, постає світом, мені супротивним і чужим, світом об'єктним. От чому й дослідження з історії філософії перестають бути філософським пізнанням, стають науковим пізнанням. Історія філософії буде філософським, а не тільки науковим пізнанням лише у тому разі, якщо світ філософських ідей буде для пізнавача його власним внутрішнім світом, якщо він буде його пізнавати з людини і в людині. Філософськи я можу пізнавати лише свої власні ідеї, роблячи ідеї Платона чи Гегеля своїми власними ідеями, тобто пізнаючи із людини, а не з предмета, пізнаючи в дусі, а не в об'єктній природі. Це і є основоположний принцип філософії, зовсім не суб'єктивної, тому що суб'єктивне протистоїть об'єктивному, а буттєве – життєвому. Якщо Ви пишете прекрасний твір про Платона й Аристотеля, про Тому Аквінату і Рене Декарта, про І. Канта і Г. Гегеля, то це може бути дуже корисно для філософії і філософів,

⁵ Див. мою книгу “Філософія вільного духу” (1927–28).

⁶ Погляд, який поширює Мейерсон у книзі “De l'explication dans les sciences” (1921) про онтологічний характер наук, мені видається хибним. Наука – прагматична.

але це не буде філософія. *Не може бути філософії про чужі ідеї*, про світ ідей, як про предмет, як про об'єкт, філософія може бути лише про свої ідеї, про дух, про людину в собі і з себе, себто вона є інтелектуальне розкриття долі філософа. Історизм, у якому пам'ять непомірно переобтяжена і навантажена і все перетворено на чужий об'єкт, є декаданс і загибель філософії, так само як натуралізм і психологізм. Духовні спустошення, проведені історизмом, натуралізмом і психологізмом, справді страшні і людинобивчі. Результатом тут є абсолютизований релятивізм. Так підриваються творчі сили пізнання, присікається можливість прориву до сенсу. Це і є рабство філософії в науки, терор науки.

Філософія бачить світ з людини, і лише у цьому її специфічність. Наука ж бачить світ поза людиною. Звільнення філософії від усякого антропологізму є її змертвіння. Натуралістична метафізика теж бачить світ з людини, але не хоче у цьому зізнатися. І потаємний антропологізм усілякої онтології повинен бути викритий. Невірно сказати, що буттю, осягнутому розумом об'єктивно, належить вищість над людиною, навпаки, людині належить верховенство над буттям, котре розкривається тільки в людині, з людини, через людину. І тоді тільки повно виявляється дух. Буття, яке не є дух, яке "зовні", а не "всередині", є тиранія натуралізму. Філософія легко стає відстороненою і втрачає зв'язок із витоками життя. Це буває щоразу, коли вона хоче пізнавати не в людині і не з людини, поза людиною. Людина ж занурена у життя, в першожиття, і їй дані одкровення про містерію цього першожиття. Тільки у цій глибині філософія стикається з релігією, але стикається внутрішньо і вільно. У підґрунті філософії покладено припущення, що світ є частина людини, а не людина – частина світу. В людини, як дрібної і малої частинки світу, не могло б зародитися відважне завдання пізнання. На цьому засновано й наукове пізнання, але воно методологічно відсторонене від цієї істини. Пізнання буття в людині і з людини нічого загального не має із психологізмом. Психологізм – це, навпаки, замкнутість у природному, об'єктивованому світі. Психологічно людина – це подрібнена частина світу. Йдеться не про психологізм, а про трансцендентальний антропологізм. Дивно забувати, що я, що пізнавач, філософ, – людина. Трансцендентальна людина – це передумова філо-

софії, і подолання людини у філософії або нічого не значить, або ж означає зліквідування самого філософського пізнання. Людина буття, в ній буття, і вона в бутті, але й *буття людяне*, і тому тільки в ньому я можу розкрити смисл, співмірний зі мною, з моїм розумовим осягненням. З цього погляду феноменологічний метод Е. Гуссерля, оскільки він прагнув здолати всякий антропологізм, тобто присутності людини у пізнанні, є замах з непридатними засобами. Феноменологічний метод має великі заслуги і вивів філософію з тупика, у який завела її кантіанська гносеологія. Він дав плідні результати в антропології, етиці, онтології (М. Шелер, Н. Гартман, М. Гайдеггер). Але феноменологія Гуссерля пов'язана з особливого різновиду онтологією, з ученням про ідеальне, позалюдським буттям, себто із своєрідною формою платонізму. В цьому її помилкова сторона. Пізнання припускає не ідеальне, позалюдське буття і досконалу пасивність людини, що впускає у себе предмет пізнання, світ сутностей (*Wesenheiten*), а наявність людини, не психологічної, а духовної та її творчу активність. Смисл речей відкривається не входженням їх у людину, за пасивної налаштованості до речей, а її творчою активністю, котра проривається до сенсу за світ нісенітниць. У предметному, речовому, об'єктовому світі смислу немає. Він розкривається з людини, з її активності та означає відкриття людиноподібності буття. Позалюдське ідеальне буття безглузде. А це значить, що зміст відкривається в дусі, а не у предметі, не в речі, не в природі, тільки в душі буття людяне. Феноменологічний метод плідний, не дивлячись на свою пасивність і позалюдськість, і правда його полягає у спрямованості на буття, а не в конструкції думки. Творча активність людини зовсім не означає конструкцію. Смисл перебуває не в об'єкті, що входить у думку, і не в суб'єкті, котрий конструює свій світ, а в третій, не об'єктивній і не суб'єктивній сфері, – в духовному світі, духовному житті, де все – активність і духовна динаміка. Якщо пізнання відбувається з буттям, то в ньому активно виявляється смисл, тобто має місце просвітлення темряви буття. Пізнання – це і є саме духовне життя. Пізнання відбувається з тим, що пізнається.

2. *Об'єкт і суб'єкт. Об'єктивування у пізнанні.* Німецька гносеологія завжди говорить про суб'єкта та об'єкта, про суб'єктивне й об'єктивне у пізнанні. Пізнання є об'єк-

тивування. Суб'єкт, котрий пізнає, не є буття, суб'єкт гносеологічний, а не онтологічний, він становить ідеальні логічні форми, причому зовсім не людські, зв'язок яких з людиною залишається незрозумілим. Буття розкладається і зникає, замінюється суб'єктом та об'єктом. Пізнає зовсім не “я”, не жива людина “ім'ярек”, не конкретна особистість, а гносеологічний суб'єкт, той, який перебуває поза буттям і який буттю протистоїть. Гносеологічний суб'єкт – це не людина, не буття. Та й пізнає він зовсім не буття, а протилежний до нього об'єкт, корелюючий суб'єкту і для пізнання спеціально створений. Буття зникає із суб'єкта і з об'єкта. Саме протиставлення суб'єкта та об'єкта знищує буття. В об'єктивуванні вмирає всяке життя, зникає буття. Пізнання є об'єктивування, хоча в ньому мета пізнання не досягається. У цьому полягає трагедія пізнання, яку багато філософів блискуче усвідомлювали і формулювали це так: буття ірраціональне й індивідуальне, пізнаю ж я завжди раціональне і загальне⁷. Об'єкт виявляється абсолютно чужим суб'єкту і протилежним йому. Суб'єкт та об'єкт знаходяться у стані логічної корелятивності, один без одного не існують й одвічно протипокладаються і протиставляються. Якщо “Платон”, або “першохристиянство”, або “німецька містика” стають для мене об'єктом пізнання, то я не можу їх зрозуміти і не можу відкрити в них смислу. Об'єктивування буде вже знищенням, адже до смислу потрібно долучитися, котре не становить об'єктивування⁸. Це абсолютно ясно у так званих “науках про дух”, де об'єктивування завжди є смерть істинного пізнання. В “науках про природу” суть справи дещо інакша, але зараз це не становить предмет мого дослідження.

Основне питання гносеології таке: хто пізнає і чи належить до буття той, хто пізнає? Як осмислити і поглибити те неусувне припущення пізнання, що пізнає людина. І. Кант та ідеалістичні теорії пізнання стверджують, що пізнає зовсім не людина, адже це означало б психологізм та антропологізм, тобто релятивізм у пізнанні, і пізнається зовсім не світ, тому що це означало б наївний реалізм. *Теорія пізнання, що йде від Канта, підміняє проблему людини та її сили пізнавати буття*

проблемою трансцендентальної свідомості, гносеологічного суб'єкта або світового духу, божественного розуму. Якщо ж вона не говорить про трансцендентальну свідомість, то вказує на психологічну свідомість. Але і трансцендентальна свідомість, і психологічна – це однаково не людина. Теорія пізнання не прагне вивчати людину як пізнавача, вона віддає вивчення людини цілком у підпорядкування психології чи соціології. *Тоді як основне питання пізнання є питання про відношення між трансцендентальною свідомістю або гносеологічним суб'єктом і людиною, живою і конкретною людською особистістю.* Кант має неоцінені заслуги в опрацюванні проблематики пізнання, але він сутнісно нічого не дозволяє, він не долає скептицизму і релятивізму, або ж долає їх примарно. Априорні форми повинні гарантувати надійність пізнання і подолати скептицизм, але вони не мають ніякого прямого відношення до живої людини, котра пізнає. Хай трансцендентальна свідомість має тверде і непорушне підґрунтя для пізнання, проте вона зовсім не є людина; людина приречена бути психологічною свідомістю, яка знаходиться у владі релятивізму. І залишається зовсім невиясненим, як трансцендентальна свідомість опановує психологічною свідомістю, як остання підноситься до першої. Мені, як живій конкретній істоті, як людині, котра поставила собі відважне завдання пізнавати, аніскільки не легше від того, що існує трансцендентальна свідомість, що в ній є аргіогі, що скептицизм і релятивізм у цій позалюдській сфері переможені одвічно. Мені важливо перемогти скептицизм і релятивізм у людській сфері, у самому пізнавачеві, а не в гносеологічному суб'єкті. Я хочу сам пізнавати, а не делегувати пізнання цьому суб'єкту або світовому розуму, причому хочу пізнання як творчого акту людини. Теорія пізнання повинна стати філософською антропологією, вченням про людину, а не вченням про трансцендентальну свідомість і гносеологічного суб'єкта, але й не психологічним чи соціологічним ученням, а онтологічним і пневмотологічним вченням про людину. Яка для мене втіха, що існує світовий чи божественний розум, якщо зовсім не з'ясовано питання про дію цього світового і гносеологічного розуму

⁷ Це особливо підкреслено школою Віндельбанда та Ріккерта.

⁸ Те, що Леві-Брюль вважає характерним для mentalite первісного суспільства, себто долучення до пізнаваного, співучасть у ньому, і є, сутнісно, справжнє пізнання буття. Див. його чудову книгу “Les fonctions mentales dans les societes inferieures” (1910).

в мені, про мій людський розум. Так само безплідні і не потрібні всі вчення про Бога, які не навчають благодатної дії Бога на людину і на світ. Ось я і запитую: у чому благодатна, просвітлювальна дія трансцендентальної свідомості гносеологічного суб'єкта чи світового духу на людину, на живу, конкретну особистість, як розкривається сила і міць пізнання в людині, і притому в даній людині, а не у сфері позалюдській. Це і є основне питання, яке не з'ясоване як у Канта, так і в Гегеля. Скажімо, у Гегеля пізнає не людина, а сам світовий розум, світовий дух, урешті-решт саме Божество. Щоправда, самосвідомість і самопізнання Божества відбуваються в людині і через людину. Але яка мені від цього радість? Може здатися дуже величним і примножуючим гідність людини вчення про те, що Божество в ній приходить до самосвідомості, що світовий дух досягає своєї вершини через філософію, яка є справа людини. Але при цьому ніякої самостійності людини не існує, вона – лише функція світового духу, світового розуму, Божества, а відтак тільки знаряддя, засіб, шлях для здійснення зовсім нелюдських цілей. Так і ідеальне буття Гуссерля зовсім не рятує людину від релятивізму і скептицизму. Філософія спасається від людини, вона від неї не рятується. Для того щоб пізнавати предмет згідно з феноменологічним настановленням, потрібно абсолютно відректися від людського, прийти у стан досконалості пасивності, дати можливість самому предмету, самій сутності говорити в мені. Людина повинна перестати існувати в акті пізнання. Пізнання відбувається у сфері ідеального логічного буття, а не в людській сфері. Принципово більше мав рацію св. Тома Аквінат, котрий, щоправда, принижує людину, зачислюючи її до створінь малих інтелектів, але ставить питання про людське пізнання, про пізнання людини.

Основною, першовисхідною є проблема людини, проблема людського пізнання, людської свободи, людської творчості. В людині прихована загадка пізнання і загадка буття. Саме людина і є та загадкова у світі істота, із світу непояснюваного, через яке тільки і можливий прорив до самого буття. Людина є носій сенсу, хоча вона водночас і занепала істота, у якій сенс спалюжено. Але падіння можливе лише з висоти, і саме падіння людини є знак її висоти, її величі. Вона і в падінні своєму зберігає відбиток власного високого становища, і в ньому залишається перспектива вищого життя, можливість пізнання, яке

підноситься над нісенітницею світу. Антропологізм непереборний у філософії, але він повинен бути підвищений якісно. Він спочатку онтологічний, адже людина непозбуття із пізнання. Він повинен бути не ліквідований, а підвищений від людини фізичної і психічної до людини духовної. Розрив між трансцендентальною свідомістю, гносеологічним суб'єктом, ідеальним логічним буттям і живою людиною сутнісно робить пізнання неможливим. Я – людина – хочу пізнавати буття, і мені немає справи до пізнання, яке скоюється у сфері позалюдській. Я – відкривач таємниць – спочатку перебуваю в бутті і становлю його невід'ємну частину. І пізнаю я буття у собі, в людині, і з себе, з людини. Тільки буття спроможне пізнавати буття. І якби пізнання не було вже буттям, то доступ до самого буття був би йому закритий. Пізнання у бутті здійснюється і є внутрішньою подією, його зміною. Той, хто пізнає, і саме пізнання мають онтологічну природу. Пізнання – це внутрішнє світло в бутті. Тому воно має космогонічний характер. Коли філософи шукають інтуїції, то вони шукають пізнання, яке не є об'єктивування, котре постає як проникнення у глибину буття, долучення до нього. Та й інтуїція може бути зрозуміла не пасивно, як у Бергсона чи в Гуссерля, а активно. Пізнання не становить входження буття у пізнавця, котрий перебуває поза ним. Якщо той, хто пізнає, знаходиться в бутті, то пізнання активне, тоді наявна зміна буття. Пізнання – це перш за все духовна активність у бутті. Об'єктивування у пізнанні означає відчуження між пізнавачем і пізнаваним. Воно й веде до того, що і пізнавач, і пізнання перестають бути “чимось” і стають “про щось”, яке й означає бути об'єктом. Пізнавальний суб'єкт, котрому протистоїть буття як об'єкт, не може бути “чимось”, він завжди “про щось”, він вилучений із буття. Коли ваше пізнання є пізнання “про щось”, про об'єкт, то неможливо поставити у глибині питання про онтологічну реальність і цінність. При історичному або психологічному дослідженні ідей абсолютно зникає питання про те, чи реальний світ, який ця ідея виявляє. Чи реальний світ, у який була занурена думка Плотіна? Основне питання пізнання – це зовсім не пізнання ідей про Бога, а пізнання Самого Бога, тобто пізнання в душі і самого духу. Але це питання не можна не тільки вирішити, але й поставити при об'єктивуванні. У цьому відношенні є істотна відмінність між науками природничими і науками про дух. У перших об'єктивування

не знищує предмета пізнання, тому що природа – предмет природничих наук – становить продукт об'єктивування. Фізика, здійснюючи відкриття, має справу із самими реальними предметами, а не з їх віддзеркаленням у людських ідеях і думках. Тут об'єктивування і є визначення реального предмета. Загалом природничі науки не проводять такого спустошення, яке спричиняють історичне і психологічне дослідження духу, в якому об'єктивування становить знищення реального предмета, адже він зовсім не є об'єктивувальний предмет. Науки природничі виправдані вже своєю практичною плідністю, якої не могло б бути, якби вони не мали відношення до реальності.

У філософських і гуманітарних знаннях, у дослідженнях явищ духу такої практичної плідності немає. Пізнання духу, самого духу, а не людських думок і душевних станів, не може бути об'єктивуванням. У пізнанні духу, яке і є філософія, повинна бути внутрішня спорідненість пізнавача із своїм предметом, має бути визнання реальності духу, здобутий творчий духовний досвід. Пізнання істини – це долучення до істини і до життя в ній, пізнання правди – задіяння до правди і до життя в ній. Пізнання духу є “щось”, а не “про щось”. В об'єктивуванні ж, яке ми бачимо в історизмі і психологізмі, реальність духу зникає. Але свідомість припускає відношення суб'єкта та об'єкта. Тому філософське пізнання, яке долає об'єктивування і відносність, корінням своїм занурено в несвідоме і сходить до надсвідомості. Етиці належить у край важливе, центральне місце у пізнанні духу. І ось пізнання етичне найменше може бути об'єктивуванням, пізнанням “про щось”, про чужий, протидіючий мені предмет. При такому настановленні абсолютно зникає та етична реальність, яку я хочу пізнати. Неможливо встановити цінність як предмет пізнання, якщо не провести оцінки, себто якщо не вчинити творчого духовного акту. Теоретичний і практичний розум тут неподільні, пізнання цінності невіддільно від оцінки, від життя у світі цінностей. Моральне життя – це аж ніяк не явище природи, і воно невловиме саме як явище природи. Воно завжди припускає свободу, моральна оцінка завше передує свободі. Свобода ж ніколи не може бути лише у пізнаваному, вона повинна бути в тому, хто пізнає, як основа буття. Феноменологічний метод підноситься над психологізмом та історизмом, він прагне прорватися до реальностей, до сутностей, а відтак вимагає тієї особливої

всевидючості до реальності, при якій розкривається зміст явищ. Цей метод може бути плідним в етиці, як це ми бачимо у М. Шелера і Н. Гартмана. І все ж таки феноменологічно не можна створити етики, не можна тому, що феноменологія не передбачає стан людини як пізнавця. Вона вірить, що завжди спроможна зреалізувати таке пізнавальне настановлення відносно предмета, за якого він увійде до пізнання. Завжди можливий при систематичному застосуванні феноменологічного методу інтуїтивний опис предмета. Однак етичний предмет ніколи не піддається такому інтуїтивному опису. Найетичніший предмет розкривається лише тому, хто проводить оцінювальні творчі акти. Зайнятий пізнанням етичний предмет зовсім не може перебувати в методично пасивному стані і впускати у себе предмет. За такого погляду предмет зникає. Н. Гартман міг написати свою у багатьох відношеннях чудову “Етику” тільки тому, що він продукує творчі духовні акти, веде моральну боротьбу. Морально обґрунтовуваний атеїзм Н. Гартмана – це і є такого різновиду боротьба. М. Шелер у “Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik” досягає результатів в етичному пізнанні лишень тому, що веде боротьбу за цінність особистості. Застосування феноменологічного методу сутнісно ніколи не залишається йому до кінця вірним, і лише тому досягаються результати етичні та онтологічні. Гуссерль же, який боїться зрадити засновкам феноменології, створив метод, але нічого цим методом не відкрив.

Таємниця пізнання полягає у тому, що той, хто пізнає, в акті пізнання підноситься над предметом самого пізнання. Пізнання завжди є творче оволодіння предметом і вивищення над ним. Це слідує вже з того, що пізнання покликане проливати світло, поширювати його в бутті і над буттям. Тому в пізнанні буття зростає. Етичне пізнання неминуче прагне до етичного покращення буття. Це не означає, звичайно, що той, хто пізнає, повинен уявляти себе тим, який перебуває на моральній висоті. Але це значить, що він повинен мати етичний досвід і через нього здобувати собі світло, хоча б промінь світла. З такою теорією пізнання пов'язаний глибокий трагізм пізнання. Пізнання Бога нам утруднене й у відомому сенсі навіть неможливе, воно неминуче має дійти до методу апофатичного і знайти марнотність і безплідність методу катафатичного. Бог не може бути предметом пізнання, тому що людина в акті пізнання не здатна підвестися над

Богом. Не можна пролити світло на Бога, можна тільки одержувати світло від Бога. У пізнанні етичному ми не тільки впускаємо у себе і відображаємо етичну правду, ми ще й неминуче створюємо її, творимо світ цінностей. Бога ж ми не спроможні створювати, ми можемо тільки до нього долучитися, можемо служити йому своїм творчим діянням, відповідати на його заклик. Пізнання – це велика відвага, воно завжди є перемога над древнім, первісним страхом, жахом. Страх унеможливає шукання і пізнання істини. Пізнання є безстрашність. Хто випробовує страх перед традиційними моральними поняттями та оцінками, що завжди мають соціальне джерело, той не здатний до етичного пізнання, адже етичне пізнання – це не що інше як моральна творчість. Перемога над страхом – духовний пізнавальний акт. Це, звичайно, не означає, що досвід страху психологічно не переживається. Проходження через досвід страху може бути дуже глибоким, як це було, скажімо, у К'єркегора⁹. Але творче досягнення пізнання є перемога над страхом. Етика – це не кодифікування традиційних етичних норм та оцінок. Етика постає як відвага у творчих оцінках. І ще потрібно сказати про пізнання, що воно гірке і що на цю гіркоту потрібно погодитися. Хто любить лише солодке, не може пізнавати. Пізнання може давати хвилини радості і найвищого підйому, але плоди пізнання гіркі. Пізнання людини в нашому світовому еоні є вигнання з раю, втрата райського життя. Й особливо гірке пізнання етичне, пізнання добра і зла. Причому гіркота лежить у самому бутті, у його падінні. І цим нітрохи не підривається цінність самого пізнання. Про зривання з дерева пізнання добра і зла, про виникнення відмінності між добром і злом мовитиметься попереду. Однак для визначення характеру етичного пізнання потрібно сказати, що саме розрізнення добра і зла становить гірке розмежування, найгірніше у світі. Ф. Достоєвський говорить, що це бісове добро і зло нам дуже дорого вартує¹⁰. Пізнання – це безбоязність, перемога над страхом. Пізнання гірчить і становить згоду на цю гіркоту. Зі всіх народжень пізнання етичне є найбезстрашніше і найгірніше, тому що в ньому розкривається цінність і сенс життя і в ньому ж розверзається гріх і зло. Наявний смертельний смуток у самому роз-

різненні добра і зла, цінного і позбавленого вартості. І не можна заспокоюватися на тому, що це розрізнення є останнє. Ностальгія за Богом у людській душі і є журба від неможливості залишитися навечно із розрізненням добра і зла, із смертельною гіркотою цієї оцінки. Центральне значення етики у філософському розумінні пов'язано з тим, що вона має справу з гріхом, з виникненням добра і зла, з утвердженням розрізнення й оцінки. Але останні мають універсальне значення. Й етика ширше за ту сферу, яку їй зазвичай відводять. Етика – це вчення про розрізнення, оцінку і смисл, тобто до неї сутнісно відноситься весь світ, у якому здійснюється розрізнення, висноситься оцінка і шукається смисл.

3. *Завдання етики.* Відсторонені апріорні етики маловартісні. У підґрунті етики перебуває моральний досвід. Більш того, у засновках філософії також лежить моральний досвід. Діалектика, за якою немає ніякого морального досвіду, позбавлена цінності і є розумовою грою. Філософія Платона була наповнена моральними мотивами, шуканням верховного блага. За діалектикою Г. Гегеля приховувався справжній моральний досвід. Але апріоризм в етиці сутнісно є заперечення морального досвіду. І. Кант заперечує такий досвід у своїй етиці, хоча в нього самого він був, як і у всякого справжнього філософа. Етика не може бути тільки пізнавальною філософською дисципліною, вона є також морально-духовний акт. І вона була такою у Платона, у Спінози, у Фіхте та в інших. Етика є пізнання, але пізнання, котре має етично звільняюче значення. Вона становить завершальну частину філософії духу, в ній пожинаються плоди філософського шляху життя. Етика християнська нерідко ототожнюється із сотеріологією, з ученням про шляхи спасіння. Однак етика не може бути тільки сотеріологією, вона – це також учення про творчі цінності і творчу енергію людини. Людина є не тільки істота, котра займається впорядкуванням, вона ще й істота, яка творить. Я хотів би написати не тиранічну етику, якою вона здебільшого буває, себто не нормативну етику, котра завжди тиранійна. Книга ця хоче бути досвідом конкретного вчення про його сенс, його цілі і цінності. Проте вчення про життя, його смисл, цілі і цінності неминуче є вченням про людину.

⁹ Див. Kierkegaard. "Der Beggrif der Angst" (1844). Кіркегардтівське поняття "Angst" краще передавати не словом "страх", а словом "жах".

¹⁰ Це теж є основною темою писань Л. Шестова.

Етика повинна бути не тільки теоретичною, але й практичною, тобто закликати до морального перетворення життя, не лише до засвоєння цінностей, але й до їх переоцінки. А це означає, що в етиці невідворотно наявний профетичний елемент. Етика покликана розкривати чисту совість, незамулену соціальним повсякденням, вона повинна бути критикою *чистої совісті*. Етика – це аксіологія, вчення про смисли і цінності. Але ці смисли і цінність не задані пасивно-об'єктивно, вони творяться. Вчення про цінності слушно віднести до верховної цінності, котра повинна бути силою і випромінювати благодатну перетворювальну енергію. Етика навчає не лише про цінність, вона є не тільки аксіологія, а й вишкіл про цінність як могутність, про верховне благо як силу і джерело всякої сили. Відтак вона є також онтологія, і тому не може бути тільки нормативною, адже норма сама по собі безсила. Етика має справу не із безсилимими, завислими у повітрі нормами і законами, а з реальними моральними енергіями і з володіючими силою якостями. “Етика” Н. Гартмана – найцікавіша у філософській літературі нашого часу, уявляється мені принципово неспроможною, тому що ідеальні цінності в нього висять у безповітряному просторі і немає антропології, немає онтології, яка пояснила б, звідки береться у людини свобода, звідкіля в неї сила для здійснення у світі цінностей. Людина – посередник між світом нерухомих ідеальних цінностей і природним світом, у якому немає телеології і в який вона своєю свободою повинна внести мету і цінність, винесену з небуттєвого ідеального світу. Вкрай незрозуміло, на яку онтологію може спертися такого формату аксіологія. Постулюючи атеїзм як моральну вимогу, що зміцнює свободу людини у здійсненні цінностей, Н. Гартман неминуче повинен дійти до утвердження безсилля цінності і добра, тобто врешті-решт до ідеалізму нормативного. Він дорожить тим, що цінність не спирається ні на яку онтологічну силу¹¹. Але Н. Гартман має рацію, розширюючи сферу етики і вводячи в неї всяке відношення до цінності, хоча б це була цінність пізнавальна чи естетична. Відношення людини до істини і до краси безперечно має моральне значення. Є моральний обов'язок стосовно істини і краси. Акт пізнавальний та акт художній самі собою не становлять акт мо-

ральний. Але є етичний акт стосовно пізнавального і художнього діяння. Етика охоплює все, що пов'язане зі свободою людини, себто із свободи виводимими розрізненням та оцінкою. Вільний моральний акт може здійснюватися не тільки відносно так званого етичного життя, а й стосовно всього життя людини. У цьому разі моральний акт, обіймаючи всі цінності, пов'язаний із повнотою її духовного життя. Звідси етика – це пізнання духу, а не пізнання природи, їй належить лише те, що пов'язане з духовною свободою, а не з природною необхідністю. Шляхи ж пізнання світу духовного інші, аніж шляхи пізнання світу природного. В етиці є науковий елемент: вона користується матеріалом історії культури, соціології, міфології, психопатології та ін. Однак етика – дисципліна філософська, і в ній є вся своєрідність пізнання філософського на відміну від пізнання наукового. Етика не може не бути профетичною. І, щонайважливіше, вона не може не бути особистою. Ця книга свідомо буде особистою етикою, тому що джерело її життєве, а не книжкове.

4. *Основне питання етики – про критерій добра і зла.* І далі, про генеалогію моралі, про виникнення розрізнення та оцінки. І питання тут поставлене зовсім не так, як ставлять його еволюціоністи, які досліджують походження моральних понять. Це питання неспівмірно більш глибоке. Звідки походять саморозрізнення і запитання: чи може бути його критерієм добро, коли воно виникло після самого розрізнення? Вища цінність лежить по той бік добра і зла. Питання це рідко ставиться радикально. Етика зазвичай цілком знаходиться із цього боку добра і зла, і добро для неї не проблематично. Радикально ставив питання Ф. Ніцше: воля до істини є смерть моралі. Етика повинна не тільки обґрунтовувати мораль, але й викривати брехню моралі. Парадоксальність проблематики тут полягає в тому, що “добро” береться під сумнів. Інакше кажучи, береться під сумнів, чи є “добро” добром, чи не є воно зло. Це геніально висловлено М. Гоголем у словах, поставлених в епіграф: “Смуток від того, що не бачиш добра в добрі”. Але поставивши питання про те, чи є “добро” добром, я не виходжу з “так” і “ні”, з розрізнення та оцінки. Припустимо, що добро зовсім не добро, що воно є зло, що йому потрібно сказати “ні”. Але це – оцінка “добра”

¹¹ Див. N. Hartmann “Ethik”.

і розрізнення його від того, що я цьому “добру” протиставляю, що перебуває “по той бік” цього “добра” і цього “зла”. Якщо те, що “по той бік добра і зла”, я ставлю вище за те, що “із цього боку добра і зла”, то я розрізняю “вище” і “низьке”, засуджую, оцінюю, проти-покладаю. І Ніцше був, звичайно, моралістом, він проповідував нову мораль. “По той бік добра і зла” в нього все-таки відкривається вища мораль. А коли в нього “по ту сторону” виявляється наше поцейбічне зло, наприклад Цезар Борджіа, тоді мета його ще менше досягається. Він обертається у зачарованому колі, коли намагається це зробити. І той готтентот, який на питання, що таке добре і що таке зло, відповів: “Добро, коли я вкраду чужу дружину, зло ж, коли в мене вкрадуть дружину”, зовсім не знаходився по той бік добра і зла, по той бік розрізнення й оцінки. Готтентот, який сутнісно й серед нас владарює, був моралістом. Старе добро замінюється новим добром, цінності переоцінюються, але ніякий переворот стосовно добра не ставить по той бік добро і зло. Навіть коли ви говорите, що розрізнення й оцінка є щось погане і зле, то ви цілком знаходитеся у їх владі. “По той бік добра і зла” не повинно бути ніякого “добра” та ніякого “зла”. Хоча в нас завжди там виявляється або наше “добро”, або наше “зло”. Ми досягнемо більш істотного і більш глибокого результату, коли зрозуміємо, що наші оцінки за критерієм добра і зла носять символічний, а не буттєвий характер. “Добро” і “зло”, “моральне” й “аморальне”, “високе” і “низьке”, “хороше” і “погане” не виявляють реального буття, це – лише символи, але символи не довільні та умовні, а закономірні й обов’язкові. Глибина буття у собі, глибина життя зовсім не “добра” і не “зла”, не “моральна” і не “аморальна”, вона лише символізується у такий спосіб, лишень позначається категоріями цього світу. Світ не є буття, світ – це лише стан буття, у якому воно відчужується від себе і в якому все символізується. Просторові символи “верху” і “низу”, “високого” і “низького” можуть виражати абсолютні істини морального і духовного порядку. І в нашому занепалому світі приймає форми розрізнення те, що в бутті не становить розрізнення. В бутті немає “високого” і “низького”, але у символі “висоти” щось угадується про буття. Саме до таких належать родові символи “батька” і “сина”, що від-

ображають істини релігійного одкровення. “Батько”, “син”, “народження” – слова, взяті з нашого земного родового життя. Але через них закономірно, обов’язково виявляється істина про божественне життя. Бог, як буття в собі, не є “батько”, не є “син”, у ньому не відбувається “народження”, але щось виражене у цих символах має абсолютне значення. Тільки у *чистій духовності* і містиці долається символіка, і ми занурюємося у першожиття. Наша етика символічна, символічні всі її розрізнення та оцінки. І вся проблема зводиться до того, як від символів перейти до реальностей. Усе, що “із цього боку добра і зла”, – символічно, реалістично тільки те, що “по той бік добра і зла”. Символіка “добра” і “зла” не випадкова, не умовна, не є “зло”, вона говорить про абсолютне, про буття, але ворожильно і відображено у світовому дзеркалі.

Самий факт морального життя з його розрізненнями та оцінками припускає свободу. І тому *етика є філософія свободи*. Шкільне традиційне уявлення про свободу волі зовсім не є вчення про свободу і тому глибини свободи не бачить. Учення про свободу волі було створено для того, щоб знайти винуватця, щоб було на кого покласти відповідальність і виправдати покарання у житті тимчасовому і житті вічному. Воно було пристосовано для нормативної, законної етики. Свобода волі означає вибір людиною прийдешніх добра і зла та можливість виконання нав’язаного їй закону чи норми. Людина буде або виправдана, якщо вона вибрала добро і виконала норму, або осуджена, якщо вибрала зло і не виконала норми. У повстанні Лютера проти виправдання добрими справами, пов’язаними зі свободою волі, була велика глибина, хоча він і припустився зміщення¹². Парадоксально те, що так звана “свобода волі” може бути джерелом поневолення людини. Людина виявляється поневоленою неминучістю вибрати те, що їй нав’язано, і виконати норму під страхом відповідальності. Відтак особа є якнайменше вільною у тому, що пов’язано із її “свободою волі”. Але й свобода людини може бути досягнута не тільки як її виправдання чеснотами, що джерелять із її вільної волі, тобто як можливість здійснити норму, свобода може бути зрозуміта і як творча сила людини, як створення цінностей. Водночас свобода спроможна вести людину шляхом зла, носити не морально-юридичний і педагогічний характер,

¹² Див. Лютер “De servo arbitrio” (1525), найбільш чудесне із усього ним написаного.

а трагічний. Свобода – головна умова морального життя, не лише свобода добра, але і свобода зла. Без останньої немає морального життя, що наповнює його трагічністю, й етику перетворює на філософію трагедії. Етика законницька, нормативна, для якої свобода є лише умова виконання норми добра, не розуміє трагізму морального життя. Трагічне – основне моральне явище й базова категорія етики. Саме трагічне веде у глибину й у висоту, по той бік добра і зла в нормативному узмістовленні. “Трагічне” не є ні “добро”, ні “зло” у тому сенсі, як їх зазвичай утверджує етика. Але етика повинна досліджувати явище “трагічного”, що витікає зі свободи. Вона має справу не тільки з трагічним, а й із парадоксальним. Моральне життя складається з парадоксів, у яких добро і зло переплітаються і переходять одне в одне. Ці моральні парадокси непереборні у свідомості, вони повинні бути життєвими. Трагічність і парадоксальність етики пов’язані з тим, що основне її фокусування полягає зовсім не у питанні про етичну норму та етичний закон, про добро, а в питанні про відношення між свободою Бога і свободою людини.

Етика не тільки пов’язана із соціологією, але і пригнічена соціологією. І це зовсім не є породження позитивізму XIX і XX століть, зовсім не в О. Конті та Е. Дюркгайма тут справа. У співвідношеннях етики і соціології відображається світова пригніченість морального життя соціальністю, соціальною дисципліною і соціальними нормами. Терор соціальності, влада суспільства панують над людиною майже упродовж усієї його історії і сходять до первісного колективізму. Й навіть християнство не могло його остаточно від цього звільнити. Коли Вестермарк із позитивно-наукової позиції пише “Про походження і розвиток моральних ідей”, то розробляє зовсім не етику, а соціологію. Моральні ідеї мають соціальне походження і розвиваються за соціальними законами, що визначаються суспільством. Етос, звичаї досліджуються соціальними науками. Соціальне походження моральної свідомості утверджує не тільки соціальний позитивізм, що заперечує всяку метафізику, воно становить істину метафізичного порядку, тому що сама соціальність має метафізичну глибину. Таке значення *das Man* Гайдеггера¹³. В занепадому гріховному світі панує *das Man*, повсякденність, примусова для людини соціальність. І справді суспільство відіграє величезну роль у моральній свідомості. Величезне

і важке завдання філософської етики й полягає у розрізненні духовних і соціальних елементів у моральному житті. Це – завдання оприявлення чистої совісті. Потрібно звільнити етичну проблему від соціального терору. Роль соціальності в моральному житті така велика, що люди приймають за явище етичного порядку те, що є лише явище порядку соціального, соціальні характери і звичаї. Однак у своїй глибині етичне не залежить від соціального. Суто моральний феномен не залежить від суспільства, або залежить від нього лише тією мірою, якою саме суспільство становить моральний феномен. Мораль життя вкорінена в духовному світі, і вона лише проектується у житті суспільства. З етичного потрібно зрозуміти суспільне, а не із суспільного – етичне. Моральне життя – це не лише життя особистості, воно є також життя соціуму. Але чистота моральної свідомості постійно спотворена тим, що я називатиму соціальним повсякденням. Соціальна етика XIX і XX століть, яка у житті суспільства бачить джерело моральних розрізень та оцінок й утверджує соціальний характер добра і зла, абсолютно явно обертається у зачарованому колі. Соціальність не може бути верховною цінністю і кінцевою метою людського життя. Якби була доведена *соціальна генеза* розрізнення між добром і злом, то цим аніскільки не розв’язувалося б і навіть не зачіпалося б питання про етичну оцінку. Завдання філософської етики полягає зовсім не у пізнанні походження і розвитку моральних ідей про добро і зло, а в пізнанні самого добра і зла. Нас цікавить *онтологія добра і зла*, а не понятійні уявлення людей про добро і зло. Сучасна свідомість до того зіпсована історизмом і психологізмом, що їй дуже важко відрізнити питання про саме добро від питання про людські поняття того, що таке добро від готтентота до І. Канта і О. Конта. Поняття про добро і зло, що втілені у характерах, залежать від суспільства, від соціальності, але саме добро і зло аж ніяк не залежить; навпаки, суспільство, соціальність залежить від самого добра і зла, від їх онтології. На це можуть сказати, що моє пізнання самого добра приведе до моєї ідеї про добро, яка увійде до загального шерегу понять та ідей про добро. Це – звичний аргумент релятивізму. Мої поняття та ідеї про добро можуть бути помилковими, і в такій своїй якості вони релятивні. Проте немає ніякого сенсу утворювати поняття та ідеї про добро, котрого не існує, як немає сенсу безпредметне пізнання, що не пов’язане

¹³ Див. його “*Sein und Zeit*” (1927). Якщо взяти до уваги відмінність, яку Тенніс робить між *Gesellschaft* і *Gemeinschaft*, то я тут весь час кажу про *Gesellschaft*.

ні з якою реальністю. Етична оцінка неминуче припускає етичний реалізм, передбачає що добро є, а не тільки мислиться мною. І ніяк не може добро бути підмінено суспільством. Е. Дюркгайм навіть хотів підмінити Бога суспільством¹⁴. Але це є найжахливіша форма ідолотворення. Суспільство саме вимагає моральної оцінки і припускає відмінність добра і зла, причому запозиченого не із самого суспільства. Соціальний утилітаризм – це настільки слабка і знехтувана теорія, що про нього не варто й говорити. Соціологічна теорія моральності повинна сутнісно, вслід за Дюркгаймом, визнати суспільство Божеством, а не природно-історичним явищем, зануреним у гріх. Людина є соціальна істота. Це безперечно. Але людина – це також і духовна істота. Вона належить двом світам. Пізнати суще добро вона може лише як істота духовна. Як істота соціальна вона пізнає тільки змінні поняття про добро. Соціологія, яка заперечує, що людина є духовна істота і що з духовного світу вона черпає свої оцінки, є не наука, а помилкова філософія, навіть помилкова релігія. Людина може продукувати оцінки, може бачити істину, добро, красу лише як істота, котра підноситься над потоком природно-історичного і душевного життя. Це не означає, що етика не повинна бути соціальною, але значить, що має бути етичне обґрунтування соціального, а не соціальне підтвердження етичного.

Також етика не може залежати від біології, яка поряд із соціологією висловлює філософські претензії. Біологічна філософія життя намагається встановити критерій добра і зла, заснувати оцінки на принципі максимуму “життя”. “Життя” є вище благо і верховна цінність, “добро” – все, що доводить “життя” до максимуму, “зло” – все, що поменшує “життя” і веде до смерті й небуття. Потрібно прислужувати підвищенню “життя” до максимуму. Така філософія життя обґрунтовує принцип, відмінний від гедонізму та евідемонізму. Переповнене життя є благо і цінність, навіть якщо воно несе страждання, а не щастя, якщо воно породжує трагедію. Найбільшим представником філософії життя був Ф. Ніцше, смертельний ворог утилітаризму, гедонізму й евідемонізму. Клагес намагається протиставити принцип віталістський принципу духовному. Безперечно, що добро є життя і що кінцева мета – повнота життя. Але біда в тому, що це надто вірно. “Життя” являє собою непридатний критерій оцінки внаслідок свого всеосяж-

ного і багатозначного характеру. Все є життя і життя є все. Навіть смерть – це явище життя. У самому житті треба робити якісні розрізнення і встановлювати оцінки. Однак ці розрізнення й ці оцінки неможливо здійснити на підставі критерію максимуму життя, який є суто кількісний, а не якісний. Ми потрапляємо у зачароване коло. Є “життя” високе і низьке, добре і зле, прекрасне і потворне. Як здійснити це розрізнення й оцінку? Біологічний критерій максимуму життя абсолютно непридатний саме як критерій етичний. Життя повинне мати сенс, щоб бути благом і цінністю. Але смисл не може бути зачерпнутий із самого процесу життя, з якісного його максимуму, він повинен підноситися над життям. Оцінка, з позиції смислу, завжди передбачає піднесення над тим, що оцінюється. Ми вимушені визнати, що є якесь істинне життя на відміну від помилкового і занепалялого. Життя може підноситися не внаслідок його кількісного наростання, а шляхом підйому до того, що вище його, що є наджиттям. Це приводить нас до того, що, окрім біологічного розуміння життя, є його духовне розуміння, котре завжди передбачає не тільки людське, але й божественне життєздійснення. Духовне життя завжди припускає інше, вище, до чого воно рухається і підіймається. Не просто життя, а духовне життя, життя, котре підіймається до Бога, не його кількість, а якість є вище благо і цінність. Причому духовне життя зовсім не протилежне життю душевному і тілесному й зовсім не заперечує їх, а означає перехід до іншого плану буття, набуття ними вищої якості, поступ до висот, до того, що є над-життя, над-природа, над-буття, над-Божество. “Життя” може стати для нас символом вищої цінності, вищого добра, але і сама цінність, саме добро є символ справжнього буття, і саме буття – лише символ останньої таємниці. Оскільки перед етикою розкривається нескінченність, то в ній завжди багато проблематичного. Цього нормативна етика не бачить і не розуміє. Проблема етики пов’язана із загадкою про людину. Етика й повинна бути вченням про призначення і покликання людини, і вона перш за все покликана пізнати, що є людина, звідки вона прийшла і куди йде.

Друкується за виданням:
Бердяєв Н.А. О назначении человека. –
М.: Республика, 1993. – С. 20–37.
Copyright © Бердяєв М., 1931; 1993; 2016.
Copyright © Фурман А.В., переклад, 2015.

Надійшла до редакції 9.11.2015.

¹⁴ Див. його “Les formes elementaires de la vie religieuse” (1912). Дюркгайм усе ж шукає релігійну реальність, яка б відповідала релігійним уявленням, та знаходить її в суспільстві.

ГЕНЕЗА ТЕОРЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ОСОБУ ТА ОСОБИСТІСТЬ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ

Володимир САБАДУХА

УДК 141.319.8 (091)

Volodymyr Sabadukha

GENESIS OF THEORETICAL REPRESENTATIONS ABOUT PERSON AND PERSONALITY IN THE HISTORY OF PHILOSOPHY

Постановка проблеми. Проблема особи й особистості є однією із найзаплутаніших. Сьогодні фахівці нараховують десятки визначень. З цього приводу М. Мамардашвілі висловив сумнів, що філософська теорія особистості можлива [34, с. 6]. Філософська антропология й психологія потерпають від неадекватного розуміння проблеми особистості. У християнстві змістом поняття “Особа” є Бог, Який є першоначалом буття, тобто Абсолютним й найдосконалішим Суб’єктом діяльності. Юристи під особою розуміють дієздатного фізичного та юридичного суб’єкта діяльності, який наділений свідомістю й відповідальністю. На побутову рівні під особою уявляють окремого індивіда. Для позначення рівня соціалізованості людини, опису її індивідуально-психологічних особливостей та видатних якостей здебільшого уживається поняття “особистість”. Крім світоглядних проблем, існують ще труднощі перекладу. Так, латинське слово “*persona*” українські перекладачі витлумачують як “особа”, “личина”, а російські – як “личность”, тобто як “особистість”. Отож, спостерігаємо суттєві суперечності у трактуванні змісту понять “особа” та “особистість”, що веде до логіко-сислової плутанини. Тому виникла нагальна проблема осмислити і класифікувати наявні підходи до визначення *поняття особистості*.

Аналіз останніх досліджень. Існує надзвичайно велика кількість підходів до розуміння проблеми особи й особистості. Утім, на наш погляд, мало праць, які б їх узагальнювали й класифікували. Найскладнішим є з’ясування методологічних засад осмислення піднятої

проблеми. Одними із перших, хто зробив прорив у цьому напрямку, були Й. Фіхте й П. Рікер. Так, останній пише, що не можна відривати людину від її діяльності: людина і дія належать до однієї концептуальної схеми [42, с. 73], а тому закономірно досліджує проблему особистості в контексті запитань: “що вона робить?” і “чому вона це робить?” [Там само, с. 77]. Відповідь на запитання “чому?” приводить до нового питання: “що примушує людину до дії?” Для з’ясування сутності людини цей філософ запропонував проаналізувати її спонукання до діяльності. Однак, окресливши продуктивний методологічний підхід до визначення, він, на жаль, не сформулював конструктивної дефініції.

К. Вальдверде розвиває ідею розмежування особи й особистості, окреслює еволюцію змісту поняття “особистість” з моменту його виникнення, аналізує різні визначення С. Боеція, М. Шелера, Е. Мунье досліджує особистість у контексті людського спілкування [9]. Натомість Е. Штайн, як учениця Е. Гуссерля, визнає ступеневу будову людини: рівень тіла, душі й духу [55, с. 24]; під особою розуміє конкретну людину, а поняття “особа” й “особистість” уживає як тотожні.

Нещодавно В.М. Розин узагальнив три усталених підходи до визначення особистості як до: а) унікальної неповторної особи, б) окремого соціально-культурного виміру людини і в) носія самосвідомості, самовизначення у лоні власного життя [41, с. 141].

Водночас Г.О. Балл справедливо зазначає, що “сутнісний зміст поняття особистість розуміють дуже по-різному” [4, с. 25]. Скажімо,

природничо-науковий та особистісно-рольовий підходи односторонні, тому відомий психолог пропонує *інтегративно-особистісну концепцію*. Проаналізувавши конкретні дефініції особистості, намагається виправдати певну розгубленість учених перед цією проблемою посиланнями на В.П. Зінченка, який, своєю чергою, апелюючи до П. Флоренського, зауважив, що сформулювати визначення особистості неможливо [4, с. 30]. Вихід із ситуації Георгій Олексійович убаचाє в тому, що, з одного боку, треба дати найширше трактування цього поняття, з іншого – слід виокремити різні типи особистостей. Учений сформулював основну суперечність не лише гуманістично зорієнтованої психології, а й філософії, яким, мовляв, суперечить поділ людей на тих, хто є особистістю і тих, хто не є нею [4, с. 32]. Для розв'язання цієї проблеми автор звертається до культури, намагаючись знайти ключ до її розв'язку. З позиції пропонованого ним підходу *особистість постає як суб'єкт культури*. Утім прийняти такий погляд – означає визнати, що є особи, які не сягають рівня особистості. Цей висновок певною мірою суперечить засадам гуманістичної психології. Відомий психолог розрізняє поняття “особа” (“*persona*”) й “особистість” (“*personality*”). Особистість постає як характерна риса людини [4, с. 48]. Проте виникає запитання: “які якості роблять із особи особистість?”.

Уважаємо, що загальним недоліком праць з філософської антропології та психології особистості є те, що в них позначену проблему осмислюють у межах концепту “кожна людина – особистість”, який досліджує людину в актуальному аспекті. У літературі білою плямою є той факт, що поняття особистості виконує світоглядні функції, а саме орієнтує людину на певний спосіб життєдіяльності й формує ідеал. Проблема з'ясування світоглядних функцій цього понятійного конструкту вимагає проаналізувати його еволюцію залежно від соціально-економічних, політичних, світоглядних й онтологічних умов буття людини.

Формування цілей дослідження. Метою статті є аналіз еволюції змісту понять “особа” та “особистість” у християнстві та філософії, що передбачає вирішення таких завдань: по-перше, з'ясувати методологічні засади дослідження; по-друге, здійснити порівняльний аналіз наявних підходів й запропонувати їх класифікацію; по-третє, сформулювати авторську концепцію особистості.

1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Задля пошуку продуктивного методологічного підходу до аналізу проблеми особистості звернімося до ідей К. Мангайма, а саме проаналізуємо механізм виникнення й формування філософських понять залежно від *онтологічних засад буття* людини й суспільства, її життєвого досвіду, колективних свідомих й несвідомих уявлень [35, с. 38]. Зміна умов буття зумовлює еволюцію понять, їхню світоглядну та ідеологічну спрямованість [Там само, с. 98]. Безумовно, на змістовлення понять “особа” й “особистість” першочергово впливають соціокультурні фактори.

П. Рікер довів, що для визначення рівня соціально-психологічного та інтелектуального розвитку людини важливо з'ясувати спонукання особи до діяльності. Розширимо це теоретичне уявлення. Визначення особистості треба здійснювати в межах концептуальної схеми: “спонукання до діяльності – соціально-психологічні та інтелектуальні якості суб'єкта – продукти діяльності”. Спонукання становлять внутрішню суть суб'єкта, утім як результати діяльності – це його зовнішня характеристика. Про те, що продукт діяльності є об'єктивною характеристикою рівня розвитку людини відомо ще з Євангелія: “По плодам їхніх пізнаєте їх” (Мф. 7:20). Критерій не просто об'єктивний, а очевидний. Зазначений методологічний погляд знайшов подальший розвиток у працях Т. Аквінського: “Усе, що діє, діє лише настільки, наскільки є в дійсності” [2, с. 159]. Сучасною мовою це звучить так: людина діє відповідно до своїх здібностей, а продукти діяльності відображають її актуальний професійний, соціальний, інтелектуальний й духовний потенціал. Урешті-решт не визнавати цей зв'язок – означає заперечувати логічний зв'язок між дією й здібностями діяча, який становить один із фундаментальних засновків метафізики як *prima philosophia*.

2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАЯВНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Умови життєдіяльності людини ще на початку ери Різдва Христового поставили проблему: “хто здатний бути суб'єктом діяльності?”. Відповідь на це запитання намагалися дати митці, Отці християнської Церкви, філо-

софи й юристи. У грецькому та римському театрі терміном “persona” називали маску, яку зодягали актори під час театральної дії. Пізніше цей термін став назвою виконуваної ролі (цар, полководець, воїн тощо). Урешті-решт обидва значення поєднались в одно і persona стала позначати самого актора як суб’єкта театрального дійства, тобто маска надавала змогу людині бути суб’єктом діяльності.

К. Тертулліан у праці “Проти Гермогена” (203) започатковує *християнський* підхід до розуміння Особи, у якому намагався зрозуміти, хто здатний бути суб’єктом діяльності; природно, що він наділяє такими якостями Бога. Філософ пов’язує зміст поняття “persona” з Богом і підкреслює, що воно має охоплювати три аспекти: “Творця, створене й матерію створеного” [48, с. 144]. Відтак назване поняття фіксувало такі сторони буття: суб’єкта діяльності, її продукти та субстанцію.

У систематичній формі поняттям “persona” починає послуговуватися А. Августин (354 – 430) й, за висновками О.Ф. Лосева, приймає *особистість за принцип буття* [31, с. 78]. Ключем до християнського трактування особистості стає догмат Св. Тройці. У будь-якому разі християнське розуміння особистості було світоглядним протестом проти соціально-правової субординації рабовласницького суспільства. На основі принципу субординації суспільство не могло далі розвиватися, потрібна була координація. З цього приводу О. Лосев пише, що поняття особистості “назавжди перегородило будь-який шлях до субординації” [31, с. 103] й соціальної зокрема. Отож понятійно особистість у філософуванні Августина постало вище грецького космосу й витісняло панівний онтологічний підхід до витлумачення світу.

С. Боецій (бл. 480 – 524) осмислює проблему особи в контексті понять субстанція, сутність, розум, природа й доводить, що поняття особи має відношення лише до субстанції, яка має розум, тобто стосується людини й Бога. Особа – це “індивідуальна субстанція розсудкової природи” [8, с. 61]. Ця дефініція сформульована на засадах аристотелівської філософії, а саме на основі поняття субстанція – першосутності, що здатна до самостійного існування. Відповідно до дефініції Боеція субстанційною ознакою особи є розум та здатність до рефлексивного мислення.

Осмислюючи трактування особи С. Боецієм, Р. Паранько зазначає: “Великою перевагою цього визначення є те, що воно визнає

особовість і людини, і Бога. Помітний недолік полягає в тому, що воно позірно підводить Бога під ту саму аристотелівську категорію субстанції, що й людину...” [40, с. 125]. Дослідник творчості С. Боеція правильно звертає увагу на те, що одним поняттям називають Бога й людину, яка рухається в напрямку наддосконалого суб’єкта діяльності, але ніколи не досягає. Так, людина створена за образом і подобою Божою, тому до неї можна вживати поняття “особа”. Коли у християнстві говорять про людину як особу, то цим підкреслюють, що вона є Боже творіння і в цьому аспекті є рівною з іншими людьми. Поняття “Особа” стосовно Бога означає Абсолютну досконалість. Однак людина, маючи первородний гріх, втратила її. Тому вживати поняття “Особа” стосовно окремої людини не зовсім коректно, особливо, якщо враховувати роздуми ап. Павла щодо трьох рівнів розвитку людини: тілесна, душевна та духовна (1. Кор. 2:14; 2:15). Тілесна та душевна людина, маючи в душі подобу Божу, не реалізують її. Тому поняття “особистість” пропонуємо вживати щодо духовної людини. Спільним для понять “особа” й “особистість” є здатність бути суб’єктом діяльності. Бог є Особою – Абсолютним суб’єктом діяльності, який є причиною всього сущого. Водночас, як особистість – це досконала людина, котра здатна бути суб’єктом діяльності в інтересах суспільства.

У світському житті поняттям особи систематично починають послуговуватися римські юристи (“Дігести Юстеніана”, 529 Р.Х.) й використовують його у двох значеннях. По-перше, особу однозначно пов’язують із правом на власність [15, с. 134]. По-друге, на основі цього поняття вільну людину відрізняли від раба, тобто підкреслювали її соціально-майновий статус [Там само, с. 89]. Вочевидь зв’язок особи з власністю та соціальним статусом не випадковий. Філософська думка Стародавнього Риму шукала поняття для означення фундаментального явища, а саме ролі власності у життєдіяльності людини та суспільства, а також її впливу на місце особи в соціумі. Як маска в театрі, так власність і соціальний статус надавали останній змогу бути суб’єктом діяльності – творцем соціальної реальності. Зрозуміло, що статус особи в Римській імперії мали лише ті, хто володів власністю й був вільною людиною. Отже, поняття особи у римському праві виконувало економічні, правові та соціальні функції й під-

креслювало її здатність бути суб'єктом діяльності. Цей погляд на зміст поняття “особа” пропонуємо назвати *соціально-правовим*.

Зауважимо, що християнське розуміння особи було ширше й глибше, ніж трактування римських юристів, адже охоплювало соціо-гуманітарні й духовні аспекти буття, тоді як правники враховували лише соціально-правові. Християнство, заперечуючи використання поняття “особа” з метою підкреслення майнового й соціального статусу людини, наполягало на тому, що до кожного слід ставитися як до особистості. Зіткнення діаметрально протилежних поглядів християнських мислителів й римських юристів стосовно понятійного визначення особи вказує на факт світоглядної боротьби навколо нього, за яким стоїть відома претензія: кому бути суб'єктом діяльності в суспільстві. Визначення особи Боецієм суттєво впливало на філософську й богословську думку. Так, Ашар Сен-Вікторський (1110 – 1171), відштовхуючись від нього, вводить поняття “людська особистість”, на основі якого доводить, що ім'я особистості стосується лише душі [43, с. 76]. За цими твердженнями приховані пошуки суб'єкта діяльності, який би сприяв формуванню такої соціальної реальності, щоб до людини ставилися як до особистості. Іоан Дунс Скот (1265/66 – 1308), спираючись на визначення особи С. Боеція, вносить істотне уточнення: особистість – це людина, яка долає актуальну залежність та будь-які передумови до залежностей [44, с. 463–465].

Вагомий внесок у понятійне розуміння особистості здійснив Тома Аквінський (1225/27 – 1274). Формування християнської Церкви й філософії вимагало подальшого осмислення ролі й значення осіб, здатних бути суб'єктами діяльності й діяти з позицій досконалого цілого, а тому залучає до аналізу напрацювання А. Августина, С. Боеція, Діонісія Ареопіта, Ричарда Сен-Вікторського. Т. Аквінський вступає в діалог з Боецієм. У його тексті це визначення подається так: “Особа – неподільна підстава розумної природи” [1, с. 360], тобто тут особа вирізняється субстанційністю й розумністю. Він розвиває ідею про Божу досконалість, що була започаткована К. Тертуліаном. “Особа” позначає те, що є найдосконалішим у цілій природі” [Там само, с. 366], стверджуючи, що Богові притаманні всі позитивні якості.

На перший погляд, здається, що Т. Аквінський лише Богові приписав виключне право

бути особою й водночас забрав його у людини. Проте це не відповідає дійсності. Він пише: “Однак достойність Божої природи перевершує всіляку іншу достойність, і відповідно до цього Богові найбільше притаманне ім'я “Особа”” [1, с. 367]. Людині важко бути гідною й досконалою, але це не значить, що вона за певних умов не здатна досягти рівня досконалості. Відтак філософ проводить чітку межу між визначенням особи у філософському й релігійному визначеннях [Там само, с. 369].

Т. Аквінський повторює логіку аналізу С. Боеція щодо еволюції поняття особи. Це поняття спочатку стосувалося акторів грецьких трагедій, які грали славетних людей, наділених певною гідністю. Досконалість, що була притаманна героям трагедій, він переносить на церковних діячів. Безумовно, тут є логіка й історична правда. Апостоли й Отці Церкви здійснили героїчну роботу з поширення християнського вчення. Тому філософ мав право сказати: “Звідси стало звичним у церквах називати особами тих, хто наділений певною гідністю” [1, с. 366]. Поняття “Особа” Аквінський переніс з Бога на священників, на людину. Особа – це людина з великими достоїнствами, котра здатна до самостійного існування [Там само, с. 367].

У діалозі з А. Августином Т. Аквінський висновує, що особа позначає сутність, *підставу буття* [1, с. 368]. У цих роздумах існує здогадка про те, що в земному житті саме особистість – це першооснова буття. Отож християнські мислителі на століття випередили світську філософію, яка до цього часу не здатна усвідомити, що особистість є субстанцією буття. Уточнюючи погляди С. Боеція, Т. Аквінський дає таке її визначення: “Особистість означає найдосконаліше, що є в природі, тобто те, що існує самостійно у своєму розумному естві” [цит. за 9, с. 42]. Тому, коли ми послуговуємося поняттям “особа” стосовно людини, то цим підкреслюємо, що вона створена за образом і подобою Божою й до неї треба ставитися з гідністю. На жаль, поняття “особа” вживають переважно на побутовому й юридичному рівнях. У цих випадках під особою розуміють окремого індивіда, наділеного певними правами та обов'язками. Коли маємо на увазі людину, яка прагне бути досконалим суб'єктом діяльності, то потрібно послуговуватися поняттям “особистість”.

Отже, інтелектуальне опрацювання поняття особистості було викликано тим, що з'явилася

нагальна потреба подолати жорстку соціально-політичну й правову ієрархію рабовласницького суспільства, довести моральну гідність людини й у той же час підкреслити значущість духовної ієрархії. Християнська ідея особи переносить обраність з окремих осіб (римських аристократів, які за законом мали статус особи) на людину й прагне утверджувати її гідність, здатність бути суб'єктом матеріальної і духовної діяльності й рухатись у напрямку досконалості. Християнство наполягало, що до кожного слід ставитися як до особи. Уявлення про Бога як Особу в К. Тертуліана, С. Боеція, А. Августина, Т. Аквінського передують уявленню про людину як особистість. Це один напрям розуміння особи, тоді як другий унааявлює А. Сен-Вікторський, котрий на підґрунті поняття "особи" формує поняття "людська особистість", під якою розуміє досконалу, ідеальну людину. Третій напрям – погляди римських юристів, у витоках яких лежала власність й здатність особи бути суб'єктом соціального діяння.

Осмислюючи принципову відмінність між античним й християнським світоглядом, О.Ф. Лосєв зазначає: "Античність – це принцип речі, тіла, природи <...>, у той час як християнство – це принцип особистості..." [31, с. 78]. Цим переплетенням природного й особистісного охоплена вся християнська ера. У засновках християнського розуміння особистості перебуває ідея внутрішньо досконалої людини, яка бореться за подолання тілесного животіння, опонує язичницьким уявленням. Християнство відкриває не просто новий аспект реальності – особистість, а утверджує її абсолютне значення. Поняття "особистість" будучи так змістовленим, вказує, що не може бути жорсткої соціально-політичної субординації між людьми. Люди різні за своїм економічним, соціальним статусом, інтелектуально-психологічними можливостями, але до кожного слід ставитися як до особистості.

Розвиток матеріального виробництва, державного життя, міст, науки привів до виникнення принципово нової соціальної ситуації. Час об'єктивно вимагав великої кількості людей, здатних бути суб'єктами соціально-економічної діяльності. Для розв'язання цієї проблеми Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк переносять поняття "особа" у світську філософію й аналізують його з позиції потреб розбудови громадянського суспільства. Скажімо, Т. Гоббс у праці "Левіафан" (1651) уживає поняття

особистості стосовно людини, яка виявляла активність як в театрі, так і в житті. "Особистість <...> є тим самим, що діюча особа, як на сцені, так і життєвому сенсі..." [14, с. 124]. По-перше, тут філософ, відштовхуючись від первісного розуміння *persona* (зовнішній вигляд людини, яка грає театральну роль) трактує це поняття відносно реальних людей; по-друге, осмислює особистість у контексті її здатності бути суб'єктом діяльності в державних та громадських справах. Це дає підстави такий погляд назвати *праксеологічним*.

Дж Локк пов'язує поняття "особистість" із розумом і здатністю до рефлексії. Особистість є "тямуца мисляча істота, наділена розумом і рефлексією..." [28, с. 452]. Наголос на тому, що розум й рефлексія – це засадничі предикати особистості, нібито об'єднує цей підхід із визначенням особистості у Боеція. Але Локк емпірик, а тому його трактування розуму інше, де він спирається на почуття, емпірику. Соціальна практика вимагала, щоб людина свідомо дотримувалась законів, що накладало відбиток на розуміння особистості: вона змушена діяти як свідомо й розумна істота. Очевидно, що філософ суто декларативно проголосив, що в умовах державного й суспільного буття всі є особистостями [29, с. 207]. У англійській літературі підхід Дж. Локка отримав назву *соціально-правовий*, який, на наш погляд, менш продуктивний, ніж погляд Т. Гоббса, бо вимагав від людини бути свідомою на рівні соціально-політичної практики, хоча обидва органічно поєднані, аналогічні уявленням римських юристів. У цих підходах особистість є суб'єктом зовнішньої практики, тоді як ігнорується потреба людини бути суб'єктом внутрішньої й духовної діяльності. Окремо підкреслимо, що Дж. Локк усе ж розрізняє поняття "особа" й "особистість". Особа – це правничий термін, а особистість виходить за межі безпосереднього існування, її ознакою є прагнення до щастя, відповідальність за реалізацію свого призначення [28, с. 475–476].

Уявлення Г. Ляйбніца не вписується ні у праксеологічні витлумачення Т. Гоббса, ні в соціально-правові Дж. Локка та римських юристів. Філософ відчув зростання хаосу суспільного буття, а тому намагався його стабілізувати, відшукавши субстанцію буття. Г. Ляйбніц розвиває власну концепцію в душі С. Боеція, обстоюючи субстанційний погляд на розуміння сутності особистості: монада-особистість трактується як субстанція, де її

першим атрибутом є діяльність: у кожній монаді безперервно відбуваються зміни, що становлять результат дії внутрішніх причин [24, с. 414]. До того ж монади мають коласальну духовну енергію, не просто змінюються, а прагнуть *досконалості*.

Особливе значення Г. Ляйбніц приділяє ієрархії монад-особистостей і нараховує чотири рівні їх розвитку. Перший – прості монади, які знаходяться в “несвідомому стані” [24, с. 417]. У цих характеристиках не важко побачити якості людей, які зорієнтовані на безпосередні потреби, психологічно й інтелектуально нерозвинуті, замкнуті у собі й нездатні вийти за межі власних життєвих установок. Другий – розвинуті монади-душі, що мають пам’ять, здатні до діяльності (інтелекції), але в них відсутня самосвідомість [24, с. 416]; це – характеристики освічених людей, здатних на основі знань організувати суспільне життя, проте не спроможних передбачати соціальні наслідки своєї діяльності. Третій – монади-духи – розумні душі, для яких характерна рефлексія [24, с. 427], себто це особистості, котрі творять, виходячи із потреб суспільства. Четвертий – Бог як верховна Монада, яка є вершиною досконалості [24, с. 419–421]. Вочевидь подібний аналіз своїми витоками має Св. Письмо й спирається на ідею ап. Павла про тілесну, душевну й духовну людину, тому сутнісно підхід Г. Ляйбніца християнський. У ньому відображено реальні взаємовідносини між людьми різного рівня духовного розвитку, а також проглядається ідея, що суб’єктом діяльності в суспільстві постає монада-дух – особистість. Ідея монад-особистостей з’являється у філософа в контексті пошуку субстанції. Монада діє водночас як субстанція [25, с. 299] і як суб’єкт усіх своїх змін. Ідея монад – це геніальна здогадка про те, що особистість становить субстанцію буття. Тому погляд Г. Ляйбніца до розуміння особистості субстанційний.

Підсумовуючи погляди європейських філософів щодо проблеми особи й особистості з моменту виникнення цих понять, висновуємо, що за цей період сформувалося два основні підходи до їх розуміння – християнський (К. Тертуліан, С. Боецій, А. Августин, Т. Аквінський, Г. Ляйбніц), який скеровував людину на духовне вдосконалення, і соціально-правовий (римські юристи та Дж. Локк) та праксеологічний (Т. Гоббс), що були зорієнтовані на матеріальну життєдіяльність. Отже, це були різні світоглядні підходи до розуміння особистості.

Велика французька революція кардинально змінює соціально-економічну й духовну ситуацію в європейському суспільстві. Пріоритет переходить до посередньої людини. Остання отримала можливість творити смисли відповідно до свого здорового глузду, але була нездатна їх корелювати з попередніми надбаннями духу. Вона відчувала свою духовну неповноцінність, а тому в неї з’явилася несвідомлювана потреба її компенсувати, що також стало для неї непосильною ношею. Фактично їй залишався один шлях – проголосити всіх особистостями. Відтак заперечення ієрархічної концепції особистості утворювало об’єктивні умови приймати за особистість тих, хто нею не здатний бути. У підсумку заради інтелектуально-психологічної вигоди посередня людина пішла на викривлення істини. Так у суспільній свідомості народжується концепт “кожна людина – особистість”, який є продуктом діяльності колективного несвідомого й дозволяв представникам влади маніпулювати свідомістю народних мас.

Розмірковуючи над проблемами громадянського суспільства, І. Кант усвідомив його недолік – моральну недосконалість людини, тому відроджує християнський погляд на особистість та досліджує її в контексті моральності. Роздуми геніального філософа над проблемою категоричного імперативу – це пошук шляхів духовного *вдосконалення* людини. Як особистість вона постає у результаті вивіщення над власною природою. До того ж ідея особистості демонструє пересічній людині водночас як власну недосконалість, так і взірць, до якого вона має розвиватися. Зокрема, І. Кант пише: “Ідея особистості, що показує нам піднесений характер нашої природи <...>, дозволяє разом з тим помічати відсутність відповідності нашої поведінки з цією ідеєю і тим самим знищує самовпевненість...” [18, с. 414–415]. Особистість у Канта – це досконалість, до якої людина має прагнути через моральні та інтелектуальні вправи, що мають бути обов’язком й законом. Інакше кажучи, особистість – це індивід, який навчився керувати тілесними потребами, поділяє категоричний імператив й спонукається ним. Цей взаємозв’язок особистості й названого імперативу доведено до логічного завершення: *моральний закон невід’ємний від особистості* [19, с. 98].

Ф. Шеллінг виділив два рівня розвитку людини – інстинктивна людина й особистість [52, с. 209]. Інстинктами живе маса, тоді як особистість керується розумом. Особистість –

це розвій таких якостей, як праведність, твердість, нерухомість [Там само, с. 299]. Незважаючи на те, що особистостям притаманні надзвичайні риси, цей мислитель вважав, що особистісне начало присутнє в кожній людині й вона здатна його досягти, хоча для цього й потрібні певні умови. Та й усїяке індивідуальне буття намагається стати особистісним [53, с. 143]. Ф. Шеллінг доводить, що буття тримається на особистостях, які лишень і живуть повноцінним життям: “Лише в особистості є життя” [52, с. 156].

Г.В.Ф. Гегель докладно вивчав проблему особистості у релігійному та правовому контекстах. У першому аналітичному розрізі особистість постає в ракурсі її призначення, а точніше в аспекті двох протилежних поглядів – людина сама у собі є добро або зло. Зло пов’язане з її природою. “Природною є людина, котра керується своїми пристрастями і спонуканнями, котра є рабом своїх хтивостей, для якої невимушена безпосередність становить закон” [11, с. 257]. Ставлення цього славетного філософа до природи людини однозначне: індивід, який живе під впливом природних спонукань, є рабом своїх пристрастей. Тому кожна особа має зробити свою природу предметом своїх зусиль [Там само с. 261]. Порівняння поглядів І. Канта й Г. Гегеля на природне джерело й духовне осереддя у людині вказує, що вони співпадають. Людина покликана завдяки розуму подолати своє природне начало, усвідомлення чого приходить однак лише у стані межового напруження.

Узагальнюючи власні роздуми щодо змісту поняття “особистість” у релігійному аспекті Г. Гегель висновує таке: “Люди володіють особистістю через свою духовну природу” [12, с. 37]. Але духовність вимагає від людини постійного напруження, благодатного екзистенціювання, що непосильно багатьом. Тому більшість й залишаються особистостями в нереалізованій потенції.

Проблему особистості в правовому аспекті Г. Гегель досліджував в контексті підходу римських юристів, обстоюючи думку, що власність є родовим поняттям щодо особистості. Зв’язок останньої з власністю є безперечною істиною: власність – це наявне та безпосереднє буття особистості [13, с. 53, 62]. У будь-якому разі саме Г. Гегель першим інтелектуально осягнув неабияку складність й суперечливість проблеми особистості, намагався об’єднати переваги християнського та соціально-правового поглядів.

Отже, й І. Кант, і Г. Гегель вживають поняття особистості винятково стосовно людини, яке стає її інтегральною характеристикою, вказує на те, що особа піднялася над своєю тілесною природою й прагне духовної досконалості. До речі, обидва філософи розуміли “зухвалість” такого підходу, але й усвідомлювали його значущість. Якщо у І. Канта особистість – це суб’єкт моральної діяльності, то у Г. Гегеля – це не лише суб’єкт правових відносин, а й суб’єкт моральних й духовних зусиль, який здолав свою природну необхідність.

Із вищенаведених формулювань очевидно, що філософські роздуми стосовно сутності особистості здійснювалися у межах дуалізму природного й духовного й у дотриманні вимог принципу ієрархічності. Звідси особистість – це результат подолання людиною тілесної залежності та її сходження до духовної досконалості.

Друга половина XIX й початок XX століття розвивалися під гаслами демократичного підходу: “кожна людина – особистість”. Епоха Модерну та Постмодерну, прикриваючи колективне несвідоме й повсякденну свідомість вірою у силу розуму, знайшли у цьому концепті філософське узагальнення. Проте це було не обґрунтування на рівні розуму, а з позиції здорового глузду людини маси. На основі цього твердження відстоювалося переконання, що кожна людина має однакову духовну природу й актуально є особистістю. Це було вульгарне заперечення християнства, на тлі якого завершення отримувала ідея демократії. Концепт “кожна людина – особистість” – це не філософське розуміння сутності людини, а *політичне гасло*, виголошене у формі філософського судження. Уся помилковість цього концепту полягає в тому, що його тлумачили не у потенційному аспекті, а в актуальному: кожен є особистістю “тут і тепер”, а не як результат чи підсумок напруженої роботи над собою. У цьому твердженні присутня задоволеність фактично суцїм й панує відмова від будь-яких критеріїв й ідеалів. За владарювання у масовій свідомості цього концепту посередня людина відчувала себе субстанцією буття, проте не зуміла його реалізувати як принцип життя.

Нездатність посередньої людини до цілісного мислення мала глобальні наслідки. Це стало причиною Першої світової війни й державного перевороту в Росії у 1917 році. Ці події змусили частину філософів, пси-

хологів переосмислювати світоглядну ситуацію довкола проблематики особистості, що врешті-решт призвело до інтелектуальних протестів проти демократично зорієнтованої концепції. У цьому запереченні Європа, як відомо, відреагувала філософською антропологією М. Шелера (вищі та нижчі цінності), концепцією людини маси Х. Ортеги-і-Гассета [38]. У 50–70-х роках ХХ століття вплив ієрархічного погляду відчувається у творчості Е. Фромма, котрий обґрунтовує п'ять способів адаптації людини до соціуму: рецептивний, експлуатуючий, нагромаджувальний, ринковий та продуктивний. В доповнення цього А. Маслоу створює концепцію ієрархії потреб. Утім ці зусилля не змогли призупинити “поступу” демократичного погляду на особистість.

У Росії вказаному погляду на початку 20-х років ХХ століття протистоїть концепція О.Ф. Лазурського, який на засадах принципу активного пристосування людини до середовища, здійснив класифікацію типів особистостей й виділив низький, посередній та високий рівні [23]. Причому в ній відсутні будь-які християнські мотиви. Це був науковий і суто матеріалістичний підхід, але містив у собі позитивне ядро – ідею інтелектуально-психологічної ієрархії. Сьогодні зрозуміло, що уявлення О. Лазурського не могли отримати подальшого розвитку, адже суперечили марксистським поглядам на людину.

Філософські та психологічні дослідження М.О. Бердяєва, С. Франка, М. Лосського теж слід розуміти як світоглядний протест проти демократичної моделі особистості. Субстанційний підхід знаходить подальший розвиток у творчості М. Лосського, який пов'язує поняття “особистість” не лише з субстанцією, а й з цінностями і належною поведінкою людини. “Особистість є центральний онтологічний елемент світу, <...> субстанційний діяч...” [32, с. 57].

Субстанційний підхід до розуміння особистості притаманний грузинському філософу другої половини ХХ століття М.К. Мамардашвілі [34, с. 10]. Відгалуженням субстанційного підходу є символічний підхід О. Лосева, який описує особистість на основі таких характеристик: особистість – це символічно реалізована інтелігентність, суб'єкт-об'єктне взаємопізнання, що веде до єдності суб'єкта та об'єкта діяльності [30, с. 72–75]. Представники вказаного підходу, на відміну від філософів інших напрямків, зрозуміли роль і

значення особистості у життєдіяльності суспільства й держави, тобто усвідомили, що у соціумі не може бути іншої субстанційної цілісності, окрім особистості.

Християнською ідеєю особистості просякнуті філософсько-антропологічні погляди М. Бердяєва, котрий відрефлексував три рівня духовного розвитку людини: раб, посередня людина й особистість [5, с. 153; 6, с. 35–41]: особистість – це ціле, а суспільство – частина. Суспільство буде таким, які особистості його утворюють.

П. Флоренський, як ніхто інший, осягнув суперечливість природи особистості. З одного боку, він стверджував, що особистість є “цінністю безумовною”, тобто до кожної людини треба ставитися як до особистості, а з іншої – “цінність умовна” [50 с. 282]. У контексті конкретної справи-діяльності в індивіда особистісних якостей може бути більше чи менше. Утім ця суперечність удавана, зважаючи на дві сторони буття – ідеальне та реальне. Людина живе у двох реальностях – духовній і матеріальній. Матеріальна реальність як нижчий рівень має бути підпорядкована вищій формі. Розвиток людини вищого рівня має безкінечний характер, тоді як життєдіяльність особи нижчого рівня обмежена природними закономірностями.

З позиції ієрархічності осмислювали людину й історичні події відомі філософи української діаспори – Ю. Вассиян [10], Д. Донцов [16], О. Кульчицький [22], Є. Маланюк [33], М. Шлемкевич [54]. Так, скажімо, Д. Донцов, проникаючи в потаємні спонування, котрі рухають людиною, виступив проти спрощеного світоглядного уявлення: “кожна людина – особистість” [16, с. 43, 57]. Незважаючи на те, що протягом ХХ століття існувала досить сильна течія ієрархічного розуміння сутності людини, все ж у філософській антропології й психології панувала демократична модель особистості: “кожна людина – особистість”. Та це й зрозуміло чому: ієрархічний підхід не відповідав світоглядним уявленням епохи Модерну та Постмодерну.

Витоки марксистської концепції особистості знаходяться у філософсько-антропологічних поглядах Л. Фюєрбаха. Якщо І. Кант, Ф. Шеллінг, Г. Гегель досліджували особистість у контексті дихотомії: “тіло – дух”, а також здатності особи бути суб'єктом духовної діяльності, то Л. Фюєрбах аналізував людину в змістовому форматі “індивід – рід”, хоча при

цьому індивідуальне підпорядкував родовому, колективному, а про здатність людини бути суб'єктом діяльності загалом не згадав. Фактично у філософії Фюєрбаха особистість відсутня.

Усі роздуми щодо сутності людини й особистості у марксистській філософії починалися з відомого твердження К. Маркса: сутність людини не є абстракт притаманний окремому суб'єкту, у своїй дійсності вона – це ансамбль усіх людських відносин [36, с. 3]. Марксизм аналізував особистість у контексті “*одиничне – загальне*”. (Як не дивно, його апологети творили концепцію особистості у рамках східної культури, де особа підпорядковується родовому началу [47, с. 37].) Марксистська теоретична модель особистості набула найповнішого втілення у поглядах Е.В. Ільєнкова: з одного боку особистість – це унікальне, неповторне утворення, з іншого – одиничний вираз ансамблю людських стосунків, колективно загальна неповторність [17, с. 413]. Отож марксизм, із позиції соціально-класового підходу, знищував ієрархічний підхід до розуміння людських якісних відмінностей. У радянську добу офіційно стверджувалося, що кожна людина – особистість, а обґрунтовувалось це тим, що уявлення про особистість як відібрану категорію людей ненаукове [45, с. 44–48]. Насправді в марксизмі особистість, про що С. Франк сказав: обожнений мурашник [51, с. 339]. Пріоритет матеріального закреслював духовну ієрархію.

Проаналізувавши бігевіористичні, психоаналітичні, когнітивні та соціально-когнітивні, гуманістичні, феноменологічні та інші концепції особистості в європейській та американській психології, зазначимо, що їхні автори недостатньо рефлексують філософсько-методологічні засновки пропонованих ними концепцій особистості, дотримуючись позиції, що кожна людина актуально є особистістю. Загалом, в історії філософії сформувався два основних світоглядних підходи до її розуміння: *християнський* (ієрархічний, що був започаткований К. Тертулліаном та розвивався С. Боецієм, А. Сен-Вікторським, А. Августиним, І.Д. Скоттом, Т. Аквінським еволюціонував до субстанційного (Г. Ляйбніц, Ф. Шеллінг, М. Лосський) і до морально-духовного (І. Кант, Г. Гегель), та *матеріалістичний* (демократичний), що виростає із соціально-правових уявлень римських юристів, враховував лише зовнішні аспекти буття людини та

еволюціонував до визначення Дж. Локка: людина, котра володіє свідомістю й рефлексією, є особистістю; пізніше це визначення переводилося в модерний концепт “кожна людина – особистість”. Незважаючи на те, що соціально-економічна база й ідеологія у країнах Західної Європи і в Радянському Союзі були різні, але уявлення про особистість ґрунтувалося на цьому однаковому концепті.

3. АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ЧОТИРЬОХ РІВНІВ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Розвиваючи надбання християнського та ієрархічного розуміння внутрішніх рис-якостей людини, сформулюємо авторське бачення особистості. У процесі життєдіяльності індивід здатний пройти чотири ступені духовного становлення, хоча й може зупинитися на одному із них.

Перший – тілесна (1. Кор. 2:14), вегетативна [3, с. 57–60], раб [39, с. 104], природна [11, с. 257], інстинктивна [52, с. 209] – залежна людина, або раб нерозвинутих власних потреб і соціальних обставин. Спонукуваннями у цього типу є тілесні нужди-потреби, мислення має одновимірний характер, тобто людина здатна оперувати однією змінною величиною, вона перебуває під тиском природної необхідності й не знає, що таке свобода вибору; тому вибір, який не відповідає матеріальним потребам, породжує у неї стрес.

Другий – посередня [20, с. 103, 107, 114; 39, с. 244; 27, с. 157–159], душевна [7, с. 198], або ще чуттєва [3, с. 57–60], хам [37], холуй [26, с. 39], Антихрист [46], людина маси чи пересічна особа [38, с. 17, 24] – репродуктивна людина, яка здатна відтворювати те, що відомо. Спонукуванням до діяльності в неї є економічна, політична, правова, моральна, психологічна, світоглядна вигода як головний мотив її життєдіяння. Мислення такої людини двовимірне, вона спроможна оперувати двома змінними величинами. Вибір проти природних потреб теж не відповідає її життєвим цінностям, утім вона “вміє” відкласти їх на “потім”. Незважаючи на те, що життєві орієнтири людини першого й другого рівнів розвитку консервативні, у другому випадку є потенційні можливості піднятися до особистісного буття, хоча і перший, і другий тип здатні бути лише суб'єктами часткових (економічних, політичних, правових) дій. Сутність й існування в

них не співпадають як не співпадають актуальний і потенційний виміри буття. Індивідів першого й другого рівнів духовного розвитку ще К. Тертулліан об'єднав однією назвою – старозаповітна людина [49, с. 228]. Її сутність до цього часу не змінилася: як на початку християнства, так і нині вона переважно зорієнтована на тілесні потреби, а тому органічно нездатна бачити перспективи й не спроможна до відповідальної діяльності.

Третій – духовна (1. Кор. 2:15), [7, с. 198], висока [20, с. 103, 107, 114], новозавітна людина [49, с. 228], божественна [39, с. 191], інтелектуальна [3, с. 57–60], шляхетна, добірна [38, с. 18] – особистість. Спонукуванням у неї є інтерес цілого (суспільство, культура, істина), мислення тривимірне й охоплює минуле, теперішнє та майбутнє. Так, до прикладу, професіонал особистісного рівня розвитку здатний поєднувати у своїй діяльності економічні, політичні, правові й культурні аспекти суспільного буття. Предмет і продукт діяльності становлять розвиток й удосконалення як самої особистості, так і благо суспільства.

Четвертий – геній, спонукуванням для якого є ідеал; мислення багатовимірне, предмет і продукт діяльності – утворення нових парадигм у технологічній, науковій та суспільній сферах. Особистості й генії здатні бути суб'єктами цілісної діяльності й учинення стають тотожними сутності людини, в якому актуальне і потенційне співпадають.

Буття людини на кожному із рівнів має досить усталений характер. Усі індивіди, які належать до одного структурного рівня, подібні за своїми соціально-психологічними та інтелектуальними властивостями. Рівень від рівня має якісні відмінності, а тому перехід можливий лише за певних умов і носить характер психоінтелектуальної революції. Людина вищих рівнів буття володіє вищими рисами-якостями, їх менше в кількісному відношенні, адже вони мають інтегральну побудову. З цієї позиції, суспільство постає як піраміда рівнів, серед яких особистісне функціонування – це перш за все відкрите буття. У кожній людини є особистісне начало, але під тиском тілесних потреб і зовнішніх обставин воно може залишитися нерозвиненим. Кожна людина спроможна досягнути рівня особистості, проте може не утриматися на ньому й деградує до посередності чи навіть до залежності.

Виникає закономірне питання: “Як звести до цілісної системи суперечливі твердження, що, з одного боку, ґрунтуються на принципі ієрархії (“особистість – принцип буття”), з іншого – на засновках демократії (“кожна людина – особистість”)?”. Наука й практика, мають чітко розмежовувати принцип ієрархії у пізнанні людської сутності й принцип демократії у ставленні до людини. На рівні взаємостосунків повинен діяти демократичний імператив: до кожної людини слід ставитися як до потенційної особистості, тобто всі люди єдиносущні, себто рівні за своєю духовною організацією, що може бути реалізовано, коли пріоритет у суспільстві належатиме особистостям. На рівні діяльності має втілюватися принцип ієрархії: людину потрібно осмислювати й оцінювати з позиції духовної досконалості, актуального інтелектуально-психоінтелектуального рівня розвитку. У тому разі, коли цей принцип відірваний від демократичного стилю життя, то веде до жорсткої соціально-економічної субординації й спотворює дійсність. Натомість й абсолютизація демократичного принципу призводить до примітивізації суспільного повсякдення та психодуховного світу людини. Отже, сутність людини не розкривається повно в системі координат: “кожна людина – особистість”, як і не виявляється вичерпно в ієрархічному трактуванні. Для розуміння людини треба поєднати обидві системи координат. Органічний взаємозв'язок рівності й ієрархії найбільш точно сформулював Н. Кузанський: “Рівність – це згорнута ієрархія” [21, с. 104].

Логіко-змістова еволюція поняття “особистість” супроводжувалася світоглядною боротьбою між християнською (“особистість – принцип буття”) й демократичною (“кожна людина – особистість”) концепціями. Перша формувалася зусиллями новозавітної людини й була зорієнтована на те, щоб більшість люду ставали суб'єктами внутрішньої активності, тоді як друга – щоб вона була суб'єктом зовнішньої діяльності. При цьому за світоглядною боротьбою між ієрархічним і демократичним поглядами на особистість розгадується прихована боротьба між особистістю й посередньою людиною за пріоритетне становище в суспільстві. Понятійний ескіз особистості є своєрідним “світоглядним портретом” павнівного у суспільстві типу людини й еволюціонував залежно від онтологічних умов її буття, співвідношення духовного й матері-

ального у соціальній буденності народного загалу. Так, зростання хаосу суспільного буття породило свого часу субстанційні уявлення Г. Ляйбніца, розвиток економічної діяльності призвів до появи прагматологічної концепції Т. Гоббса, розбудова громадянського суспільства сприяла формуванню соціально-правових поглядів Дж. Локка, глобальне панування матеріальних цінностей й посередньої людини спричинило постання демократичної моделі особистості.

ВИСНОВКИ

1. Світоглядний аналіз проблеми особистості доводить, що сутність людини треба осмислювати в ієрархічно-демократично-динамічній системі координат. У демократичній підсистемі діє концепт: “кожна людина – особистість”, тобто кожен має сприймати іншого й ставитися до нього як до особистості. Якщо хтось дозволить собі ставитися до іншого не як до особистості, то відразу деградує на нижчій рівень буття. Відтак в інтересах самозбереження досягнутого рівня розвитку людина не повинна дозволяти собі знеособлено ставитися до іншого. В ієрархічній підсистемі прийнятий закон “особистість – принцип буття”. Предметний характер буття становить високі вимоги до професійних та інтелектуальних якостей людини. Потреби життєдіяльності детермінують принцип ієрархії й вимагають цінувати людину за здібності, її здатність бути суб’єктом цілісної діяльності. Саме ця здатність у межах цілого, а не лише у сфері соціальної активності, покладена у підґрунтя змісту поняття “особистість”. Заперечуючи принцип ієрархії й ієрархічний підхід до розуміння особистості, модерна й постмодерна філософія та психологія створили умови для прийняття за особистостей тих, хто нездатний ними бути. Так були створені світоглядні передумови психічних епідемій, екзистенційної пустоти й антрополого-глобальної катастрофи – реальних проявів апокаліпсису.

2. Ієрархічна й демократична концепції особистості є протилежними, хоча на основі філософії М. Кузанського (протилежності мають об’єднуватися) їх слушно синтезувати, адже їх принципи не заперечують, а доповнюють один одного. Утім, виходячи із діяльнісної сутності буття, пріоритет має належати все ж ієрархічному принципу. Здійснити

координацію цих принципів посередня людина неспроможна, на що здатна лише особистість. Динамічний вимір означає, що ієрархічні рівні життєдіяльності людини не статичні, під впливом власних зусиль вона може розвиватися, але може й деградувати, якщо не докладатиме до зміни себе зусиль.

3. Епохи модерну та постмодерну, що розбудовані на світоглядному концепті “кожна людина – особистість”, сутнісно не могли завершитися позитивно. Масштаб матеріальної діяльності людини став характеризуватися глобальністю, що об’єктивно потребує обмежень. На кожному етапі буття становить єдність матеріального й духовного. Цей факт змушує філософів переосмислювати онтологічні умови буття людини і в їх контексті дати визначення особистості. Особистість – це суб’єкт діяльності, який усвідомлює онтологічні умови власного буття – надає пріоритет духовному над матеріальним як на рівні індивідуальному, так і суспільному, здатний діяти з позицій інтересу і потреб прийняттого для нього соціуму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Аквінський Т.* Сума теології / Тома Аквінський; пер. з лат. П. Содомори. – Львів: Сполом, 2010. – 520 с.
2. *Аквінський Ф.* Сумма против язычников / Фома Аквінський. – Кн. Первая; пер., вступ. ст. комментарии Т. Ю. Бородай. – Долгоруцкий: Вестком, 2000. – 463 с.
3. *Альберт Великий.* Об интеллекте и интеллигентном / Альберт Великий // Антология средневековой мысли: в 2 т. – СПб.: РХГИ, 2002. – Т. 2. – С. 49–80.
4. *Балл Г.* Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25–53.
5. *Бердяев Н. А.* Дух и реальность / Николай Александрович Бердяев. – М.: ООО АСТ; Х.: Фолио, 2003. – 679 с.
6. *Бердяев Н. А.* О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии / Николай Александрович Бердяев // Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – С. 4–163.
7. *Богослов Григорій.* Визначення, трохи окреслені / Григорій Богослов // Богослов Григорій. Творіння: в 2 т. – Т. II. – Кн. 1: Вірші богословські. Вірші історичні. Епітафії. Надписання. – К.: Українська Православна Церква Київського Патріархату, 2011. – С. 191–198.
8. *Боецій С.* Проти Євтихія та Несторія: про дві природи й одну особу во Христі / С. Боецій // Теологічні трактати; пер. з лат. Р. Паранько. – Львів: Український католицький університет, 2007. – С. 53–95.
9. *Вальверде К.* Философская антропология / К. Вальверде. – М.: Христианская Россия, 2000. – 411 с.
10. *Вассиян Ю.* Одиниця й суспільність (суспільно-філософські нариси) / Ю. Вассиян. – Торонто: Золоті

- ворота, 1957. – 90 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии религии / Г. В. Ф. Гегель // Философия религии: в 2 т. – М. : Мысль, 1977 – Т. 2. – С. 5–333.
 12. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет: в 2 т. – М. : Мысль, 1977. – Т. 2. – С. 7–212.
 13. Гегель Г. В. Ф. Основы філософії права, або Природне право і державознавство / Георг В. Ф. Гегель; пер. з нім. Р. Осадчука та М. Кушніра. – К. : Юніверс, 2000. – 336 с.
 14. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс // Сочинения: в 2 т. – М. : Мысль, 1991. – Т. 2. – 732 с.
 15. Дигесты Юстиниана. – М. : Наука, 1984. – 456 с.
 16. Донцов Д. За яку революцію / Дмитро Донцов. – Торонто: Ліга визволення України, 1957. – 79 с.
 17. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
 18. Кант И. Критика практического разума. 1788 / И. Кант // Сочинения: в 6 т. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч.1. – С. 311–505.
 19. Кант И. Религия в пределах только разума / И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Мысль, 1980. – С. 78–278.
 20. Конфуций. Уроки мудрости : Сочинения / Конфуций. – М. : Эксмо, 2005. – 958 с.
 21. Кузанский Н. Об ученом незнании / Н. Кузанский // Сочинения: в 2 т. – М. : Мысль, 1979. – Т. 1. – С. 47–184.
 22. Кульчицкий О. Основы філософії і філософічних наук / О. Кульчицкий; упоряд., наук. ред. А. Карась. – Мюнхен-Львів, 1995. – 164 с.
 23. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. – Изд. третье, перераб. / под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. – Л., Государственное изд., 1924. – 290 с.
 24. Лейбниц Г. В. Монадология / Г. В. Лейбниц // Сочинения: в 4 т. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – С. 413–429.
 25. Лейбниц Г. О самой природе, или природной силе и деятельности творений / Г. Лейбниц // Сочинения: в 4 т. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – С. 291–306.
 26. Ленін В. І. Пам'яті графа Гейдена / В. І. Ленін // Повн. збір. тв. – Вид. політ. літератури України, 1971. – Т. 16. – С. 36–43.
 27. Леонтьев К. Н. Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения / К. Н. Леонтьев // Избранное / [сост., вступ. ст., И. Н. Смирнова]. – М., 1993. – С. 119–168.
 28. Локк Дж. Розвідка про людське розуміння / Джон Локк // Розвідка про людське розуміння: у 4 кн. – Кн. 2: Про ідеї. – Oxford: Акта, 1997. – 607 с.
 29. Лок Дж. Два трактати про врядування / Джон Лок; пер. з англ. О. Терех, Р. Димерець. – К. : Основы, 2001. – 265 с.
 30. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.
 31. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития / А. Ф. Лосев: в 2 кн. – Кн.1. – Х: Фолио, 2000. – 832 с.
 32. Лосский Н. О. Ценность и Бытие: Бог и Царство Божие как основы ценностей / Н. О. Лосский. – Х. : Фолио, 2000. – 864 с.
 33. Маланюк Є. Ієрархія / Є. Маланюк // Український націоналізм: Антологія: в 2 т. – 2-е вид. / упоряд. В. Рог. – К. : ФОРМ-Стебеляк О. М., 2010. – Т. 2. – С. 69–81.
 34. Мамардашвили М. Философия и личность / М. Мамардашвили // Человек. – 1994. – № 5. – С. 5–20.
 35. Мангайм К. Идеология та утопія / К. Мангайм; пер. з нім. – К. : Дух і літера, 2008. – 370 с.
 36. Маркс К. Тези про Фейєрбаха / К. Маркс // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – К. : Держ. вид. політ. літ., 1959. – Т. 3. – С. 1–4.
 37. Мережковский Д. С. Грядущий хам / Д. С. Мережковский // В тихом омуте : ст. и исслед. разных лет. – М., 1991. – С. 350–377.
 38. Ортега-и-Гассет Х. Бунт мас / Х. Ортега-и-Гассет / / Выбранные творения; пер. з исп. В. Бурггардта, В. Сахна, О. Товстенко. – К. : Основы, 1994. – С. 15–139.
 39. Платон. Держава / Платон. – К. : Основы, 2005. – 355 с.
 40. Паранько Р. Коментарі. Проти Євтихія та Несторія: про дві природи й одну особу во Христі / Р. Паранько // Боецій С. Теологічні трактати. – Львів: Український католицький ун-т, 2007. – С. 121–134.
 41. Розин В. М. Как можно помыслить развитие личности? / В. М. Розин // Философские науки. – 2007. – №6. – С. 141–156.
 42. Рікер П. Сам як інший / П. Рікер; пер. із фр. – Вид. 2-е. – К. : Дух і Літера, 2002. – 458 с.
 43. Сен-Вікторський А. Про єдність Бога та множинність творіння / А. Сен-Вікторський // Філософська думка. – 2010. – №3. – С. 67–79.
 44. Скот И. Д. Избранное / И. Д. Скот. – М. : Изд. Францисканцев, 2001. – 583 с.
 45. Смирнов Г. Л. Советский человек. Формирование социалистического типа личности / Г. Л. Смирнов. – М. : Политиздат, 1971. – 376 с.
 46. Соловьев В. Из “Трех разговоров”: краткая повесть об Антихристе / В. Соловьев // Чтения о богочеловечестве; Статьи, стихотворения и поэма; Из “Трех разговоров”: краткая повесть об Антихристе. – СПб., 1994. – С. 416–486.
 47. Соловьев В. Великий спор и христианская политика (выдержки) / В. Соловьев // О христианском единстве. – Брюссель: Жизнь з Богом, 1967. – С. 37–88.
 48. Тертуллиан. Против Гермогена / Тертуллиан // Избранные сочинения. – М. : Прогресс, Культура, 1994. – С. 130–160.
 49. Тертуллиан. О воскресении плоти / Тертуллиан // Избранные сочинения. – М. : Прогресс, Культура, 1994. – С. 188–248.
 50. Флоренский П. А. О цели и смысле прогресса / П. А. Флоренский // Сочинения: в 4 т. – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 196–204.
 51. Франк С. Л. Реальность и человек : метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – Париж, 1956. – 416 с.
 52. Шеллинг Ф. В. Й. Введение в философию мифологии / Ф. В. Й. Шеллинг // Сочинения: в 2 т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 2. – С. 159–374.
 53. Шеллинг Ф. В. Й. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах / Ф. В. Й. Шеллинг // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 2. – С. 86–158.
 54. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – Нью-Йорк, 1954. – 160 с.
 55. Штайн Е. Будова людської особи. Лекції з філософської антропології / Е. Штайн. – Жовква: Місіонер, 2011. – 192 с.

REFERENCES

1. Akvinskyi T. Suma teolohii / Toma Akvinskyi; per. z lat. P. Sodomory. – Lviv: Spolom, 2010. – 520 s.

2. Akvynskiy F. Summa protyv yazychnykov / Foma Akvynskiy. – Kn. Pervaia; per., vstup. st. kommentaryy T. Yu. Borodai. – Dolhorpudnyi: Vestkom, 2000. – 463 s.
3. Albert Velykyi. Ob yntellekte y yntellyphelnom / Albert Velykyi // Antolohyia srednevekovoi mysly: v 2 t. – SPb.: RKhHY, 2002. – T. 2. – S. 49–80.
4. Ball H. Intehratyvno-osobystisnyi pidkhdid u psykhologii: vporiadkuvannia holovnykh poniat / Heorhii Ball // Psykhologii i suspilstvo. – 2009. – №4. – S. 25–53.
5. Berdiaev N. A. Dukh y realnost / Nykolai Aleksandrovych Berdiaev. – M.: OOO AST; Kh., Folyo, 2003. – 679 s.
6. Berdiaev N. A. Orabstve y svobode cheloveka. Opyt personalystycheskoi fylosofyy / Nykolai Aleksandrovych Berdiaev // Berdiaev N. A. Tsarstvo Dukha y tsarstvo Kesaria. – M.: Respublyka, 1995. – S. 4–163.
7. Bohoslov Hryhorii. Vyznachennia, trokhy okresleni / Hryhorii Bohoslov // Bohoslov Hryhorii. Tvorinnia: v 2 t. – T. II. – Kn. 1: Virshi bohoslavski. Virshi istorychni. Epitafii. Nadpysannia. – K.: Ukrainska Pravoslavna Tserkva Kyivskoho Patriarkhatu, 2011. – S. 191–198.
8. Boetsii S. Protv Yevtykhiia ta Nestoriia: pro dvi pryrody y odnu osobu vo Khrysti / S. Boetsii // Teolohichni traktaty; per. z lat. R. Paranko. – Lviv: Ukrainskiy katolytskyi universytet, 2007. – S. 53–95.
9. Valverde K. Fylosofskaia antropolohyia / K. Valverde. – M.: Khrystyanskaia Rossyia, 2000. – 411 s.
10. Vassyian Yu. Odynytsia y suspilnist (suspilno-filosofichni narysy) / Yu. Vassyian. – Toronto: Zoloti vorota, 1957. – 90 s.
11. Hehel H. V. F. Lektsyy po fylosofyy relyhyi / H. V. F. Hehel // Fylosofyia relyhyi: v 2 t. – M.: Mysl, 1977 – T. 2. – S. 5–333.
12. Hehel H. V. F. Fylosofskaia propedevtyka / H. V. F. Hehel // Raboty raznykh let: v 2 t. – M.: Mysl, 1977. – T. 2. – S. 7–212.
13. Hegel G.V.F. Osnovy filosofii prava, abo Pryrodne pravo i derzhavoznavstvo / Georh V. F. Hegel; per. z nim. R. Osadchuka ta M. Kushnira. – K.: Yunivers, 2000. – 336 s.
14. Hobbs T. Levyafan, yly Materyia, forma y vlast hosudarstva tserkovnoho y hrazhdanskoho / T. Hobbs // Sochyneniia: v 2 t. – M.: Mysl, 1991. – T. 2. – 732 s.
15. Dyhesty Yustynyana. – M.: Nauka, 1984. – 456 s.
16. Dontsov D. Za yaku revoliutsiiu / Dmytro Dontsov. – Toronto: Liha vyzvolennia Ukrainy, 1957. – 79 s.
17. Ylenkov Э. V. Fylosofyia i kultura / Э. V. Ylenkov. – M.: Polytyzdat, 1991. – 464 s.
18. Kant Y. Krytyka praktycheskoho razuma. 1788 / Y. Kant // Sochyneniia: v 6 t. – M.: Mysl, 1965. – T. 4, ch.1. – S. 311–505.
19. Kant Y. Relyhyia v predelakh tolko razuma / Y. Kant // Traktaty y pysma. – M.: Mysl, 1980. – S. 78–278.
20. Konfutsyi Uroky mudrosty : Sochyneniia / Konfutsyi. – M.: Эksmo, 2005. – 958 s.
21. Kuzanskyy N. Ob uchenom neznanyy / N. Kuzanskyy // Sochyneniia: v 2 t. – M.: Mysl, 1979. – T. 1. – S. 47–184.
22. Kulchytskyi O. Osnovy filosofii i filosofichnykh nauk / O. Kulchytskyi; uporiad., nauk. red. A. Karas. – Miunkhen-Lviv, 1995. – 164 s.
23. Lazurskyi A. F. Klassyfykatsyia lychnosti / A. F. Lazurskyi. – Yzd. trete, pererab./pod red. M. Ya. Basova y V. N. Miasyshcheva. – L., Hosudarstvennoe yzd., 1924. – 290 s.
24. Leibnyts H. V. Monadolohyia / H. V. Leibnyts // Sochyneniia: v 4 t. – M.: Mysl, 1982. – T. 1. – S. 413–429.
25. Leibnyts H. O samoi pryrode, yly pryrodnoi syle y deiatelnosti tvorenyi / H. Leibnyts // Sochyneniia: v 4 t. – M.: Mysl, 1982. – T. 1. – S. 291–306.
26. Lenin V. I. Pamiati hrafa Heidena / V. I. Lenin // Povn. zibr. tv. – Vyd. polit. literatury Ukrainy, 1971. – T. 16. – S. 36–43.
27. Leontev K. N. Srednyi evropeets kak ydeal y orudyе vsemyrnogo razrusheniia / K. N. Leontev // Yzbrannoe / [sost., vstup. st., Y. N. Smyrnova]. – M., 1993. – S. 119–168.
28. Lokk Dzhon Rozvidka pro liudske rozuminnia / Dzhon Lokk // Rozvidka pro liudske rozuminnia: u 4 kn. – Kn. 2: Pro idei. – Oxford: Akta, 1997. – 607 s.
29. Lok Dzhon Dva traktaty pro vriaduvannia / Dzhon Lok; per. z anh. O. Terekh, R. Dymereys. – K.: Osnovy, 2001. – 265 s.
30. Losev A. F. Fylosofyia. Myfolohyia. Kultura / A. F. Losev. – M.: Polytyzdat, 1991. – 525 s.
31. Losev A. F. Ystoryia antychnoi estetyky. Ytohy tysiacheletneho rozvytia / A. F. Losev: v 2 kn. – Kn.1. – Kh: Folyo, 2000. – 832 s.
32. Losskyi N. O. Tsennost y Bytye: Boh y Tsarstvo Bozhye kak osnovy tsennosti / N. O. Losskyi. – Kh.: Folyo, 2000. – 864 s.
33. Malaniuk Ye. Hierarkhiia / Ye. Malaniuk // Ukrainskiy natsionalizm: Antolohiia: v 2 t. – 2-e vyd. / uporiad. V. Roh. – K.: FOP Stebeliak O. M., 2010. – T. 2. – S. 69–81.
34. Mamardashvyly M. Fylosofyia y lychnost / M. Mamardashvyly // Chelovek. – 1994. – № 5. – S. 5–20.
35. Mannheim K. Ideolohiia ta utopiia / K. Mannheim; per. z nim. – K.: Dukh i litera, 2008. – 370 s.
36. Marks K. Tezy pro Feiierbakha / K. Marks // Marks K., Enhels F. Tvory. – K.: Derzh. vyd. polit. lit., 1959. – T. 3. – S. 1–4.
37. Merezkovskyy D. S. Hriadushchyi kham / D. S. Merezkovskyy // V tykhom omute : st. y yssled. raznykh let. – M., 1991. – S. 350–377.
38. Orteha-i-Hasset Kh. Bunt mas / Kh. Orteha-i-Hasset // Vybrani tvory; per. z isp. V. Burhardta, V. Sakhna, O. Tovstenko. – K.: Osnovy, 1994. – S. 15–139.
39. Platon Derzhava / Platon. – K.: Osnovy, 2005. – 355 s.
40. Paranko R. Komentari. Protv Yevtykhiia ta Nestoriia: pro dvi pryrody y odnu osobu vo Khrysti / R. Paranko // Boetsii S. Teolohichni traktaty. – Lviv: Ukrainskiy katolytskyi un-t, 2007. – S. 121–134.
41. Rozyn V. M. Kak mozžno pomyslyt rozvytie lychnosti? / V. M. Rozyn // Fylosofskye nauky. – 2007. – №6. – S. 141–156.
42. Riker P. Sam yak inshyi / P. Riker; per. iz fr. – Vyd. 2-e. – K.: Dukh i Litera, 2002. – 458 s.
43. Sen-Viktorskyi A. Pro yednist Boha ta mnozhynnist tvorinnia / A. Sen-Viktorskyi // Filosofska dumka. – 2010. – №3. – S. 67–79.
44. Skot Y. D. Yzbrannoe / Y. D. Skot. – M.: Yzd. Frantsyskantsev, 2001. – 583 s.
45. Smyrnov H. L. Sovetskyi chelovek. Formyrovanye sotsyalystycheskoho tipa lychnosti / H. L. Smyrnov. – M.: Polytyzdat, 1971. – 376 s.
46. Solovev V. Yz “Trehk razghovorov”: kratkaia povest ob Antykhryste / V. Solovev // Chteniia o boho-chelovechestve; Staty, stykhotvoreniia y poema; Yz “Trehk razghovorov”: kratkaia povest ob Antykhryste. – SPb., 1994. – S. 416–486.
47. Solovev V. Velykyi spor y khrystyanskaia polytyka (vyderzhky) / V. Solovev // O khrystyanskom edynstve. – Briussel: Zhyzn z Bohom, 1967. – S. 37–88.

48. Tertullyan. Protiv Hermohena / Tertullyan // Yzbrannye sochyneniya. – M. : Prohress, Kultura, 1994. – S. 130–160.

49. Tertullyan. O voskreshenyy ploty / Tertullyan // Yzbrannye sochyneniya. – M. : Prohress, Kultura, 1994. – S. 188–248.

50. Florenskiy P. A. O tsely u smysle prohressa / P. A. Florenskiy // Sochyneniya: v 4 t. – M. : Mysl, 1994. – T. 1. – S. 196–204.

51. Frank S. L. Realnost y chelovek : metafyzika chelovecheskoho bytyia / S. L. Frank. – Paryzh, 1956. – 416 s.

52. Shellynh F. V. Y. Vvedenye v fylosofiyu myfolohyy / F. V. Y. Shellynh // Sochyneniya: v 2 t. – M. : Mysl, 1989. – T. 2. – S. 159–374.

53. Shellynh F. V. Y. Fylosofskye yssledovaniya o sushchnosti chelovecheskoi svobody u sviazannykh s nei predmetakh / F. V. Y. Shellynh // Sochyneniya v 2-kh t. – M. : Mysl, 1989. – T. 2. – S.86–158.

54. Shlemkevych M. Zahublena ukrainska liudyna / M. Shlemkevych. – Niu-York, 1954. – 160 s.

55. Shtain E. Budova liudskoi osoby. Lektsii z filozofskoi antropologii / E. Shtain. – Zhovkva: Misioner, 2011. – 192 s.

АНОТАЦІЯ

Сабадуха Володимир Олексійович.

Гене́за уявлень про особу та особистість в історії філософії.

У статті проаналізовано гене́зу понять “особа” й “особистість” з моменту їх виникнення в історії культурного розвитку людства. Доведено, що від античності до сучасності навколо цих понять відбувається світоглядна боротьба, яка є відлунням боротьби посередньої людини проти особистості за пріоритет у суспільстві. З’ясовано, що в історії філософії сформувалися такі підходи: християнський, соціально-правовий, праксіологічний, субстанційний, морально-духовний й демократичний. Сформульовано авторський підхід, що органічно виростає із християнського, субстанційного й морально-духовного, логічно асимілює принципи ієрархії і демократії й ураховує динаміку розвитку людини. У діяльнісному вимірі пріоритет мусить належати принципу ієрархії, у якому особистість постає як досконалий суб’єкт діяльності. У контексті взаємовідносин й спілкування діє принцип демократії: до кожної людини, незалежно від її інтелектуально-психічного рівня розвитку, треба ставитися як до особистості.

Ключові слова: особа, особистість, посередня людина, світогляд, принцип ієрархії, принцип демократії, принцип єдності, субстанція, онтологія.

АННОТАЦИЯ

Сабадуха Владимир Алексеевич.

Гене́зис представлений о лице и личности в истории философии.

В статье проанализирован генезис понятий “лицо” и “личность” с момента их возникновения в истории культурного развития человечества. Доказано, что с античности и до настоящего времени вокруг этих понятий осуществляется мировоззренческая борьба, которая есть отражением борьбы среднего человека против личности за приоритет в обществе. Установлено, что в истории философии существовали такие подходы: христианский, социально-правовой, праксиологический, субстанциональный, морально-духовный и демократический. Сформулирован авторский подход, который вырастает из христианского, субстанционального и морально-духовного, логически соединяет принципы иерархии и демократии с динамикой развития человека. В контексте деятельности приоритет должен принадлежать принципу иерархии, при котором личность предстает как совершенный субъект деятельности. В аспекте взаимоотношений и общения действует принцип демократии: к каждому человеку независимо от его интеллектуально-психического уровня развития следует относиться как к личности.

Ключевые слова: лицо, личность, средний человек, мировоззрение, принцип иерархии, принцип демократии, принцип единства, субстанция, онтология.

ANNOTATION

Sabadukha Volodymyr.

Genesis of theoretical representations about person and personality in the history of philosophy.

The article analyses the evolution of terms “person” and “personality” from the date of their beginning. It is proved that the ideological struggle has been carried out since Antiquity until the present time. It reflects the fight of an average man against a personality for the priority in society. The existence of the following approaches in history of philosophy: Christian, social and legal, praxiological, substantive, moral and spiritual and democratic is established.

A proprietary approach – ontological – an approach, which beginnings are inherent in Christian, substantive, moral and spiritual approaches is defined. The ontological approach organically combines the principles of hierarchy and democracy with the dynamics of human development. In the context of activity, the priority should belong to the principle of hierarchy, which represents a person as a perfect actor. In the aspect of relationships and communication, the principle of democracy is applicable: every person regardless of his intellectual-psychological level of development should be treated as a personality.

Key words: person, personality, average man, worldview, principle of hierarchy, principle of democracy, principle of unity, substance, ontology.

Надійшла до редакції 10.03.2015.

В'ЯЧЕСЛАВ ЛИПІНСЬКИЙ ПРО ФІЛОСОФІЮ ПОЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Микола КРАВЕЦЬ, Степан ПАВЛЮК

УДК 130.2

Mykola Kravets, Stepan Pavliuk
VYACHESLAV LYRYSKYI ABOUT PHILOSOPHY OF POLITICAL ACTIVITY

Актуальність теми зумовлена низкою причин. Насамперед, малодослідженою залишається діяльність багатьох українських учених, які через політичні обставини змушені були емігрувати за межі України. Однією із таких постатей є видатний мислитель, соціальний філософ **В'ячеслав Липинський** (1882–1931). Його науковий, винятково важливий соціально і культурно, доробок для українського сьогодення виявився неоцінним і не розкритим належним чином. По-друге, наукові передбачення вченого виявились пророчими, а тому, осягнувши “лабораторію” його міркувань, можна прогностично висновувати про майбутнє українського соціуму та вберегти його від можливих фатальних помилок. По-третє, у творчій науково-політичній спадщині В. Липинського розкриті складні проблемні питання філософії політичної культури, її змісту, форм удіялення, на які зарубіжні дослідники звернули увагу набагато пізніше.

Мета дослідження – розкрити значущість теоретичної спадщини В. Липинського у царині соціальної філософії. Звернути увагу дослідників на те, що саме цей самородок української нації одним із перших проаналізував філософські засади політичної культури, розкрив зміст цього багатофункціонального яви-



**В'ЯЧЕСЛАВ ЛИПІНСЬКИЙ
(1882–1931)**

ща, подав низку узагальнювальних підходів стосовно організації політичної діяльності, притаманній новому індустріальному суспільству як особливому самостійному феномену розвитку світової спільноти першої чверті ХХ століття.

Головним завданням цієї розвідки є виявлення особливостей суспільно-політичної трансформації детермінантного поля політичної культури (чітко окреслених у творчій лабораторії В. Липинського), на тлі якого відбувався розвиток і формування нової структури постіндустріального суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У соціальній структурі сучасних соціумів політична діяльність та активність індивідів визначають основні напрямки розвитку суспільних відносин та суттєвим чином впливають на формування сучасного інформаційного суспільства. Закономірно, що політичну діяльність як складову структури політичної культури логічно вивчати в контексті трансформації останньої як певного соціально-філософського феномену. Відомо, що цей феномен проявляється на “двох відносно самостійних рівнях з різними векторами трансформації своєї структури та змісту...: на першому пере-

буває цілеспрямована, усвідомлена трансформація, що проводиться правлячою елітою з метою збереження притаманних їй соціально-політичних структур і власних економічних інституцій, що дозволяють утримати владу в межах програм існуючих політичних партій... Другий рівень найбільш емоційний і близький до революційного. Він несе в собі реальні загрози стабільності існуючим формам правління. Названі рівні й визначають певний коридор політичної культури” [3, с. 199], який спричиняє структуру, напрямки та особливості політичної діяльності. Саме так, розуміючи феномен політичної культури, В. Липинський аналізує тогочасну політичну діяльність українського соціуму та його лідерів. Однак, В. Липинський не просто актуалізує проблему, він уперше серед українських вчених розкриває її філософію. Заради історичної справедливості зазначимо, що це він зробив під завісу першої чверті ХХ століття.

У структурі політичної культури серед її складових панівне становище займає професійна політична діяльність. Саме вона в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства визначає загальнополітичні і соціально-економічні вектори розвитку цілих соціумів, постає передумовою змін у міждержавних орієнтаціях цілих народів, як це, скажімо, сталося на червневому референдумі (2016 р.) в об’єднаному королівстві Велика Британія. Однак, аналізуючи політичну культуру як певний соціально-філософський феномен, звертаємо увагу на те, що більшість українських дослідників дотримуються погляду, що поняття “політична культура” вперше з’явилося у статті американського політолога Г. Алмонда “Порівняльні політичні системи” в 1956 році” [1, с. 396].

На наше переконання, такий поняттєвий пріоритет у визначенні “політичної культури та часу його появи, що склався у вітчизняній монографічній літературі, є не зовсім коректним. Насамперед, на цю думку наводить та обставина, що у названій літературі відсутній почитаний, соціально-філософський аналіз означеної вище, вкрай важливої концептуально, статті Г. Алмонда. По-друге, в останні роки в окремих наукових працях скромно зазначається, що оригінальне визначення політичної культури було подане В. Липинським у 30-х роках ХХ століття” [4, с. 75]. Такої думки дотримуються М. Требін, О. Рудакевич. “В українській політичній думці проблема сутності політичної культури вперше чітко

сформульована фундатором консервативної школи у вітчизняній політичній науці В. Липинським у праці “Листи до братів-хліборобів” [6, с. 344–354].

Отже, аналізуючи діяльність В. Липинського у царині політичної культури, не можна обійти його дослідницький доробок саме у філософському аналізі цього суспільного феномену. “Політика як наука і політика як умілість (штука). – Тільки хотіння своєї влади на своїй власній землі може примусити українців до шукання раціонально найкращих політичних методів здійснення цього хотіння. – Без такого поривання всі українські теоретичні праці у сфері політики будуть практично безвартісні. – [І тут первинна] роль [належить] стихійним передвизначеним бажанням та свідомій і вільній волі у політичній творчості.” В. Липинський, як бачимо, окремо виділяє теоретичну та практичну форми політики. В контексті даного дослідження нас більше буде цікавити політика “як умілість (штука)”. Адекватні терміни тогочасному розумінню цього поняття сьогодні в політологічних і філософських дослідженнях практично не використовуються, що можна віднести до звуженого горизонту попереднього політичного розвитку нації. У словниках знаходимо, що “умілість (штука)” подається в контексті термінів “майстерність”, “дотепність”, “вправність” [2]. Щодо терміна “штука”, то, не вдаючись у дискусії останнього часу [9], наголосимо на тому, що В. Липинський уживає його однозначно з умілістю для розуміння змісту своїх листів широким загалом українців на теренах західних територій України. Причому є підстави висновувати, що для нього “умілість (штука)”, зважаючи на сучасний філософсько-політологічний дискурс, – це політична діяльність вищого ґатунку. Зокрема, він пише: “Слабесеньке хотіння України і ще слабша воля до його здійснення – одна з головних причин політичного небуття України” [6, с. 344]. Іншими словами, тут мовиться про відсутність політичної діяльності і політичної волі до неї.

Відтак В. Липинський ще на початку ХХ століття теоретично виділив головні вектори політичних перетворень й обґрунтував їх вагомість у досягненні Україною незалежності. Філософію співвідношення політичної волі і політичної діяльності він подає як взаємозумовлені категорії, вказуючи, що відсутність першої гальмує другу, й наголошуючи на тому, що “політична культура нації виявляється у хотінні та умінні її провідної верстви вико-

ристовувати для політичної творчості дані політичної науки і політичного досвіду” [6, с. 344]. Очевидно, що в структурі політичної культури філософ чітко й однозначно на перше місце ставить існування певного *соціополя*, яке він називає “хотінням”.

Скажімо, сьогодні в десятках модних політологічних теоріях, сотнях виступів лідерів правлячих та опозиційних партій України відсутні політична однозначність, наукова обґрунтованість дій. За модними, почасти незрозумілими для населення, термінами криються прагматичні і часто національно зрадницькі інтереси олігархічної системи. “У поясненні суспільних процесів переважає... примітивізм, зникає повага до свого опонента. Примітивний категорійний апарат сприяє формуванню патологічного небажання [долучатися] до дискусії” [5, с. 28]. Водночас В. Липинський ще століття тому чітко і зрозуміло пояснив: якщо в народі і його еліти не сформувалась воля до незалежності, то починати слід із політичної діяльності, спрямованої на формування такої волі. Автор “Листів до братів-хліборобів”, аналізуючи політичну культуру та її категорії, виділяє саме соціально-філософський аспект проблеми, аналізує діалектику її складових. Так, у листі № 30 він пише, що “необхідною передумовою розвитку політичної культури є взаємне розуміння себе між обсерваторами громадського життя і політиками-практиками, що з цих обсервацій захочуть скористатися. – Підставою такого взаємного розуміння є однаковість хотінь й однаковість відношення до проявів руху громадського життя. – Три основні типи такого відношення: емпіричний реалізм, діалектичний ідеалізм та ідеалістичний реалізм” [6, с. 344].

Таким чином, у щойно наведеній короткій, але надто змістовній, цитаті означена теорія і практика науково-прикладної політичної діяльності українського загалу. Заради справедливості зазначимо, що ідеї В. Липинського у царині політичної культури та політичної діяльності знаходили своє місце в теоретичних працях українських політичних діячів, насамперед від опозиційних громадсько-політичних течій і рухів, переслідуваних тоталітарною владою в 30–90-ті роки ХХ століття. Зокрема, у відкритому листі за 5 серпня 1987 року до М.С. Горбачова В’ячеслав Чорновіл зазначав таке: “...Непросто, але потрібно згадати і таку свіжу ще сторінку української історії, як партизанська і підпільна боротьба в Західній Україні 40-х – початку 50-х років. Хоча б тому,

що “істинно російська людина” й “обрусілий іноходець” щедро наділяють сьогодні назвиськом “бандерівець” і вихідця із західної частини України, і взагалі кожного, хто постійно послуговується українською літературною мовою, а не українсько-російським “суржиком” та виявляє бодай мінімальну самосвідомість” [10, с. 120]. Або, як зауважував В. Липинський, виявляє “Слабесеньке хотіння...” [6, с. 344]. З часу подачі цього документу минуло 19 років. Однак у діях нашого східного сусіда й донині відсутній здоровий політичний глузд.

Аналізуючи філософську концепцію політичної культури В. Липинського доходимо висновку, що ще на початку ХХ століття він писав про українське сьогодення. Так, у листі № 31 констатується: “Обсервацію громадського життя утруднює вічне перехресування в ньому двох собі протилежних сил: порушуючої сили активної меншості в напрямку як найбільшої свободи, і сили спротиву пасивної більшості в напрямку якнайбільшої рівності. Змагання активної меншості до здобуття собі перейнятливості на свій рух серед пасивної більшості. – Перейнятливості пасивної більшості здобувається активною меншостю з допомогою різних політичних методів, залежних од типу людей, до якого активна меншість належить. – Пізнання цих методів потрібне для того, щоб найбільше відповідний для даної нації і в даний час метод вибрати, а тому входить в обсяг політичної умілості” [6, с. 345].

Проблема методу в політиці, на наше переконання, не просто актуальна. Вона визначальна в майбутній організації політичного устрою соціуму в постреволюційний період. Більшість науковців стверджують, та й реальна політична практика це підтверджує, що метод досягнення політичної мети з часом трансформується в саму мету. Кінцевий результат політичних перетворень з часом може стати адекватним методам політичної діяльності. Згадаймо не далеке минуле. Була мета – побудова справедливого суспільства, тоді як методи її досягнення були репресивними. І з часом метою такого здержавленого суспільства стало постійне відтворення репресій. Сьогодні світові демократичні соціуми стали свідками, коли в досягненні незалежності політичні сили як метод використовують тероризм, вважаючи, що таким чином можна буде досягти незалежності. Звісно, можна! Але досягнута незалежність триматиметься на терорі проти власного народу. ХХ століття вимагає нового погляду на світ, на покликання і місце людини в ньому,

на цінності та форми їх збереження і розвитку.

Незважаючи на те, що владні відносини сталися з виникненням суспільної організації співжиття людей, а першим державним утворенням понад п'ять тисяч років, усе ж науковці до сьогодні ведуть дискусії стосовно предмету влади, її походження і сутності. Чому одні соціуми ведуть війни проти інших, а людина, як і тисячі років тому, проявляє жорстокість? Якою при цьому має бути діяльність обраних, наділених владою? Не оминув цю проблему, звісно, й В. Липинський. У “Листах до братів-хліборобів” (лист №34) знаходимо цікаву і досить актуальну думку про те, що “метою всякої політичної акції є влада, котра здобувається для реалізації означених політичних хотінь, на окремій території, серед проживаючого на ній, поділеного на класи і стани, громадянства. – Від того чи іншого методу завоювання політичної влади залежить устрій держави, її закон, те чи інше взаємовідношення держави і громадянства й, урешті-решт, продукт цього взаємовідношення – нація. – Можливе точне змістове наповнення всіх цих понять, що потрібне для того, щоб люди, які хочуть спільно вести політичну акцію, себе взаємно розуміли” [6, с. 345]. В. Липинський, як бачимо, знову повертається до взаємного хотіння перетворень, до розуміння мети таких перетворень і методів її досягнення. Саме так – досить продумано – автор листів уводить нас до філософії розуміння ролі людини у політичній культурі суспільства.

Політична культура для кожної особи дістається як певний спадок, у якому відображений складний соціально-політичний розвиток його етнічної чи етнонаціональної спільноти. На рівні підсвідомості вона занурена у цей спадок механізмом соціально-історичної пам'яті, котрий функціонує на двох рівнях – квазібіологічному і квазісоціологічному. Воднораз кожне нове покоління має свої цінності, стереотипи поведінки, бачення свого місця і свого народу в світовому співтоваристві землян. Унаслідок складного діалектичного взаємопроникнення внутрішніх і зовнішніх факторів, у полі яких розгортається праця людей, виникають нові форми політичної діяльності. Дуже цікаво і, на наш погляд, оригінально підкреслив цю особливість Нікколо Мак'явеллі. “Якщо і ми, і вони (мовиться про простолюд і сеньйорів – М.К., С.П.) розберемося гольцем, то нічим не різнитимемось один від одного, якщо ви одягнетесь в їхні строї, а вони у ваші, то ми здаватимемось шляхетними, а вони простолю-

дом, бо вся відмінність у багатстві і бідності саме у цьому” [7, с. 131]. Тому “взаємне хотіння” і шляхи його досягнення у різних соціальних груп різні. І ця обставина сьогодні гальмує процеси інноваційних перетворень в Україні, заважає їй поступу до європейського співтовариства.

Ознайомлення з теоретичною спадщиною В. Липинського – філософа і вченого, який усе своє життя прагнув розвою української незалежності, вказує на неперехідні пріоритети у повсякденній діяльності українських політичних інститутів. Як справедливо зазначив Я. Пеленський, В'ячеслав Липинський “займає передове місце серед європейських теоретиків свого часу й схарактеризовується на Заході “українським Вебером” [8, с. 12]. Й сьогодні для українських науковців його творча соціально-філософська спадщина може стати дієвим методологічним засобом системного дослідження перебігу політичних процесів в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Almond G. Comparative Political Systems / The Journal of Politics. – Vol. 18. – No.3. (Aug., 1956). – P. 391–409.
2. Вправність. Режим доступу: translate.academic.ru/вправність/ru/uk/1/
3. Кравець Н.С. Политическая культура: к вопросу трансформации структуры и содержания в информационном обществе // Центр гуманитарных исследований “Социум”: Материалы XVII Международ. науч.-практ. конф., г. Москва, 28.02.2014 г. – М., 2014. – С. 197–200.
4. Кравець М.С. Г.Алмонд, В. Липинський про соціально-філософський зміст політичної культури / Микола Кравець // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. – 2016. – Вип. № 17. – С. 73–80.
5. Kravec Mykola, Rashkevych Yuriy. The Influence of Information Technologies Upon the Human Civilization Development in the 21st Century: the Ukrainian Case / Prace Naukowe Studium Nauk Humanistycznych Politechniki Wroclawskiej.- Wroclaw. – 2011. – 304 p.
6. Липинський В. Листи до братів-хліборобів / В'ячеслав Липинський. Книга – Київ – Філадельфія: Інститут східноєвропейських досліджень НАН України, 1995. – 470 с.
7. Мак'явеллі Н. Флорентійські хроніки; Державець / пер. з італ. А Перепада. – К.: Основи, 1998. – 492 с.
8. Пеленський Я. Передмова. В'ячеслав Липинський і його “Листи до братів-хліборобів” // Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Книга – Київ – Філадельфія: Інститут східноєвропейських досліджень НАН України, 1995. – С. 11–14.
9. Форум СЛОВНИКА. ua – СЛОВНИК – ua. Режим доступу: forum.slovnika.ua
10. Чорновіл В.М. “Відкритий лист” до... М.С. Горбачова за 5 серпня 1987 року // Український вісник. Випуск 11–12. – Київ–Львів, 1988. – С. 120–121 (архівспівавторастатті М.С.К.).

REFERENCES

1. Almond G. Comparative Political Systems/ The Journal of Politics, Vol. 18, No. 3. (Aug., 1956), pp. 391-409. P. 396.
2. Vpravnist. Rezhym dostupu: translate.academic.ru/vpravnist/ru/uk/1/
3. Kravets N.S. Polytycheskaia kultura: k voprosu transformatsii struktury i sodержaniya v ynformatsionnom obschestve // Tsentri humanitarnykh issledovaniy "Sotsium", Materialy XVII Mezhdunarodnoy nauchno-praktycheskoy konferentsii, g. Moskva, 28.02.2014 g. – S. 197-200.
4. Kravets M.S. H.Almond, V.Lypynskiy pro sotsialno-filosofskiy zmist politychnoi kultury / Mykola Kravets // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filosofski nauky. – 2016. Vyp. № 17. – S. 73–80.
5. Kravec Mykola, Rashkevych Yuriy The Influence of Information Technologies Upon the Human Civilization Development in the 21ST Century: the Ukrainian Case / Prace Naukowe Studium Nauk Humanistycznych Politechniki Wroclawskiej.- Wroclaw. – 2011. – 304 p.
6. Lypynskiy V. Lysty do brativ-khliborobiv / V'iacheslav Lypynskiy. Knyha – Kyiv – Filadelfiia: Instytut skhidnoieuropeyskykh doslidzhen Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy, 1995. – 470 s.
7. Makiavelli N. Florentiisky khroniky; Derzhavets / per. z it. A Perepadiya. – K.: Osnovy, 1998. – 492 s.
8. Pelenskiy Ia. Predmova. V'iacheslav Lypynskiy i yoho "Lysty do brativ-khliborobiv" // Lypynskiy V. Lysty do brativ-khliborobiv. Knyha – Kyiv – Filadelfiia: Instytut skhidnoieuropeyskykh doslidzhen Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy, 1995. – S. 11-14.
9. Forum SLOVNYKA. ua – SLOVNYK – ua. Rezhym dostupu: forum.slovyk.ua
10. Chornovil V.M. "Vidkryty lyst" do... M.S. Horbachova za 5 serpnia 1987 roku // Ukrainyky visnyk. Vypusk 11-12. Kyiv – Lviv, 1988 r. S. 120–121 (arkhiv spivavtora statti M.S.K.).

АНОТАЦІЯ

Кравець Микола Степанович, Павлюк Степан Петрович.
В'ячеслав Липинський про філософію політичної діяльності.

У статті висвітлено авторське бачення молододослідженої проблеми наукового внеску В'ячеслава Липинського в обмірковування політичної культури та обґрунтування складових її структури. На думку авторів, Липинський, нарівні з Г. Алмондом, претендує на авторство введення в науковий обіг поняття "політична культура". Повноцінний соціально-філософський аналіз названого цим поняттям феномену був запропонований мислителем на чверть століття раніше, ніж це зробив Алмонд. Доведено, що на сьогодні науковий доробок українського філософа недооцінений сучасниками, особливо у дискурсі філософії політичної культури, потребує осмислення особливостей її структурної побудови як в узагальненому варіанті, так і на вітчизняних теренах, що заслуговує на методологію організації політичної діяльності теперішнього українського соціуму. Водночас у структурі

політичної культури, окреслений В. Липинським, намічені шляхи розв'язання нових проблем, з якими нині зустрілося українське суспільство.

Ключові слова: В. Липинський, Г. Алмонд, інформаційне суспільство, політична діяльність, політична культура, соціальна філософія, структура, соціум.

АННОТАЦИЯ

Кравец Николай Степанович, Павлюк Степан Петрович.
Вячеслав Липинский о философии политической деятельности.

В статье освещено авторское видение недостаточно исследованной проблемы научного вклада Вячеслава Липинского в анализ политической культуры и в обоснование составляющих ее структуры. По мнению авторов, Липинский, наравне с Г. Алмондом, претендует на авторство введения в научный оборот понятия "политическая культура". Полноценный социально-философский анализ названного этим понятием феномена был предложен мыслителем на четверть столетия раньше, чем это сделал Алмонд. Доказано, что на сегодня научный вклад украинского философа недооценен современниками, особенно в дискурсе философии политической культуры, требует осмысления особенностей ее структурного строения как в обобщенном варианте, так и в украинских реалиях, что заслуживает на методологию организации политической деятельности нынешнего украинского социума. Вместе с тем в структуре политической культуры, описанной В. Липинским, очерчены пути решения новых проблем, с которыми встретилось украинское общество сегодня.

Ключевые слова: В. Липинский, Г. Алмонд, информационное общество, политическая деятельность, политическая культура, социальная философия, структура, социум.

ANNOTATION

Mykola Kravets, Stepan Pavliuk.

Vyacheslav Lypynskiy about philosophy of political activity.

In the article we see the author's view of the scientific contribution of V.Lypynsky into the analysis of political culture and its constituent structures. According to the authors V. Lypynsky and G.Almond have same claim to authorship of commissioning scientific use the term of political culture. A full social and philosophical analysis of this phenomenon was proposed by V.Lypynsky a quarter century earlier than G.Almond did it. Underrated scientific achievements of V.Lypynsky in the analysis of philosophy of political culture and its structure on Ukrainian territory may be the methodology of political activity of modern Ukrainian society. The article notes that in the structure of political culture, described by V.Lypynsky, outlined solutions of new problems that Ukrainian society met today.

Key words: V.Lypynsky, G. Almond, information society, political activity, political culture, social philosophy, structure, society.

Надійшла до редакції 22.07.2016.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Теоретична психологія

ОНТОЛОГІЯ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕЖИВАТИ

Мирослав САВЧИН

УДК 159.928 : 942

Myroslav Savchyn

ONTOLOGY AND PHENOMENOLOGY OF PERSONAL'S ABILITY TO WORRY ABOUT

Постановка проблеми. Сучасна психологічна наука, забуваючи про свої витоки, призначення і завдання, гіпертрофує об'єктивні характеристики внутрішнього світу людини, перетворює його в об'єкт. Щодо зовнішнього світу, то, на думку Е. Гуссерля, настав час повернути об'єктивний світ у вихідне положення, перевернути світ з голови на ноги, розглядати об'єктивну реальність як життєвий світ людини, який не протилежний її внутрішньому засвіту, а, навпаки, становить разом з нею єдиний горизонт як інтерсуб'єктивної умови існування зовнішнього і внутрішнього складника буття. Людина сприймає свою тілесність та її психофізику, світ і себе у ньому не тільки розумом – раціонально, логічно, а й серцем, переживаючи емоційно. Це зумовлено тим, що незалежно від неї у світі існують речі, предмети, люди, причому деякі з них для неї значущі, інші – незначущі, ще інші – амбівалентні, деякі – нешкідливі, інші – навіть ворожі. Але вони – суть предмети потреб особистості, і тому вона залежна від них, тобто переживає задоволення чи незадоволення, радіє чи страждає, стає активною чи реактивною, або ж залишається пасивною.

Оскільки предмети потреб і прагнень людини існують поза нею, але одночасно їй потрібні, важливі для прояву й утвердження її суті, то вона намагається оволодіти ними. Це

зумовлює емоційно забарвлене сприйняття нею себе, світу і себе у світі, що так чи інакше оприявнюване у свідомості, самосвідомості, несвідомому та надсвідомому. Суперечливість цього сприйняття зумовлена проблематичністю утілення людиною своїх актуальних мотивів і задоволення потреб, реалізації цілей, особистих завдань і смислів. Одночасно вона буденно практикує у світі людей, а це породжує ще більш важливі емоції та почуття. Окрім того, людина живе у сфері цінностей, у тому числі духовних – віри, любові, добра, свободи, відповідальності. Остання обставина детермінує фундаментальні духовні переживання.

Отже, внутрішній світ особистості, її особистісне Я зосереджене в її переживаннях, яке слушно розглядається як одна з базових категорій психології [27]. О.Г. Асмолов указує на значення, в яких психологи використовують термін “переживання”. Зокрема, це “будь-яке емоційне забарвлення явищ дійсності, що безпосередньо присутнє у свідомості (й несвідомості та надсвідомості – М.С.) суб'єкта і постає для нього як подія його власного індивідуального життя” [4, с. 210]. Почасти переживання трактується як прагнення, бажання чи хотіння, котрі відображають у внутрішньому світі особи динаміку боротьби мотивів, вибір або відкидання цілей, до яких вона прагне.

Виклад основного матеріалу. Вже В. Дільтей, на відміну від З. Фрейда, чи навіть на протигагу йому, виходив з того, що психологічні глибини особистості розкриваються не в найнижчих, примітивних потягах, а у найвищих її об'єктивованих проявах” [3, с. 162]. Він зазначає, що душевне життя людини має певну внутрішню структуру, “архітектоніку”, в якій зв'язок між прагненнями, пристрастями, стражданнями і всією її долею підтримується та опосередковується початковими (безпосередніми) пережиттями, котрі охоплюють не тільки усвідомлену сферу, а й виходять за межі “чистої свідомості”, включаючи стосунки людини з її культурно-історичним оточенням та духовною сферою соціуму.

В. Дільтей виділяє такі ознаки переживання, зокрема: 1) воно існує лише в теперішньому, навіть якщо має пряме відношення до минулого; 2) це якісне буття – реальність, що не може бути однозначно визначена; 3) створює структурний взаємозв'язок людини із життям і пов'язане з ним у цілепокладанні та осмисленні; 4) у ньому виникає єдність, окремі аспекти якої пов'язані загальним значенням та особистою значущістю [19]. Ф.В. Бассін розглядав “значущі переживання” як важливий предмет психології [5], а Л.С. Виготський узагалі вважав переживання фундаментальною одиницею психологічного аналізу [13]. С.Л. Рубінштейн, прослідковуючи зв'язок пережиття з конфліктними ситуаціями, які неминуче присутні у всій історії індивіда, зосереджував увагу на обов'язковості включення в контекст дослідження переживання ідеї єдності афекту й інтелекту. На його думку, переживання – це “перш за все психічний факт як частина власного життя індивіда у плоті і крові його” [29, с. 11].

За О.М. Леонтьєвим, переживання діють як внутрішні сигнали, через які усвідомлюються особистісні смисли актуальних подій. Ф. Крюгер підкреслював, що пережиття завжди цілісне і за ним фундується особливі ціннісні спрямованості, “структури”. За Х.-Г. Гадамером, переживання – найнадійніший показник особливостей життя індивіда. “Буттєвий етап переживання полягає саме в тому, що воно описується через властивість внутрішнього світу людини, яке ніколи не завершується” [16, с. 111].

Душа, на думку С.Л. Франка, – це безпосередня цілісність душевного життя, “наше власне існування, яке ми щомиті переживаємо”

[33, с. 434]. Для нього переживати “відповідає простому “бути” у сенсі безпосереднього внутрішнього буття. Але так само, як буття взагалі охоплює все суще, є основою всього сущого, так само й внутрішнього буття, буття в собі і для себе, з яким ми маємо справу в душевному житті, є потенційно всім, а не окремим” [Там само, с. 103]. Цей відомий мислитель і психотерапевт виділяє з потоку пережиття як із стихії душевного життя “чисте переживання”, котре іманентно пов'язане з живим знанням і є внутрішнім буттям суб'єкта.

У психоаналізі (З. Фрейд і його школа) переживання пов'язуються з психічною травмою, яка лише через її усвідомлення особою може бути подолана. Зазначається, що суттєвою характеристикою травматичного переживання є здатність швидко викликати сильне збудження, з яким індивід не може впоратися і через яке виникає енергетичний дисбаланс у психіці. З. Фрейд вважав, що “ранні психічні пережиття (дитини – М.С.) оживають знову і знову, але вже не у вигляді спогадів (дорослого – М.С.), а як актуальне ставлення до особистості лікаря” [36]. Він стверджує, що психоаналітична робота виявляє забуті переживання і виносить їх на поверхню свідомості. У класичному психоаналізі через *категорію переживання* пояснюється, скажімо, зміст сновидінь. “Головною характерною рисою сновидіння є те, що воно збуджується бажанням, виконання якого стає змістом сновидіння, котре не просто виражає думку, а діє як галюцинаторне переживання під час виконання бажання” [35]. Звідси походить феномен амбівалентності переживань.

В індивідуальній психології А. Адлера аналізується переживання особистістю комплексу неповноцінності, що пов'язується із хвилюваннями життєвого плану, стилю життя та фіктивного фіналізму, які й зумовлюють позитивне чи негативне забарвлення переживань. “Пережиття дитиною факту неповноцінності органу відрізняється від сприйняття цього факту зовнішнім спостерігачем, оскільки дитина переживає цей факт, будучи зміненою своєю ж схемою аперцепції” [2]. К.-Г. Юнг розглядає переживання як нередуковані феномени душевного життя, які мають самостійну цінність, яким притаманна неподільна єдність почуття і розуміння [40]. Введене ним поняття *архетипу* трактується як “комплекс переживань, які входять у наше особистісне життя та впливають на нього як доля”. У більшості

людей тією чи іншою мірою властиве глибоке пережиття самоті, принаймні один раз у житті” [38]. Це пов’язане з реалізацією смислу життя, з найвищими життєвими цінностями, з піковим переживанням, як сказав би А. Маслоу [25]. К.-Г. Юнг розуміє переживання як кількарівневу структуру, тому що вони є свідомі, несвідомі, релігійні та ін. Він запропонував найбільш комплексне розуміння переживань, яке найближче виходить до нас із-за зависи, що приховує загадковість, мінливість та непередбачуваність цього психодуховного стану як для особистості, так і для дослідника.

Переживання – це зосередження та розширення поля психічної активності людини як у відносно вузькому, так і розлогому аспекті дійсності, але лише завжди в одному вимірі розширення. У переживанні закладений смисл, котрий, за Е. Гуссерлем, виконує функцію предметного змісту (“ядра”), навколо якого воно синтезується [18]. Навіть саму свідомість особистості він визначає як переживання життєвого світу, яка тоді є принципово відкритою, нетематичною, допредметною, герменевтичною. Переживання – це актуалізація і перетворення внутрішньої події, відчуття предметів зовнішнього світу у живий стан органічного сприйняття, живуще ставлення. Воно репрезентує свідомості те, що відбувається в навколишньому світі, біологічному тілі, “усередині” самої особистості чи у її духовній сфері. В онтологічному плані переживання постає не лише як цілісний акт, а й як процес, форма існування якого містить розвиток ставлення людини до самої себе й указує на становлення її стосунків із світом. За певних умов у цьому процесі актуалізуються духовні основи особистісного буття. Тоді переживання стає вершинним, що дозволяє людині відкрити сенс життя, ситуації, події, який знову і знову нею переживається. Це виводить особистість на новий щабель буттєвості – повноти екзистенційного повсякдення.

Якщо Е. Гуссерль і В. Дільтей розглядали переживання виключно як внутрішній феномен, що відірваний від реального соціального життя, то сучасні дослідники вказують на “зв’язок між переживанням і поведінкою як на “камінь, що був відкинутий будівельниками (психологами – М.С.) на свою біду. Без нього розпадається вся побудова нашої теорії і практики” [22, с. 25]. Переживання – це духовно-екзистенційний акт, пов’язаний з виходом людини за межі самої себе, коли ста-

ється її “друге народження”; водночас це ще й активність суб’єкта, “акт одкровення”, під час якого особа усвідомлює себе і світ, у якому існує. Як феномен існування людини воно виражається як “буття-у-світі присутності” (М.Г. Хайдеггер), яке з його фактичністю розкололося на певні способи “буття-в”. Саме у переживанні здійснюється життя людини, яке, за К. Ясперсом, є “здійснення можливостей, що досягається завдяки творчості та адаптації, боротьбі і смиренності, компромісам і повторним зусиллям, спрямованим на інтеграцію. При цьому крайності – збереження за собою свого простору і відкриття його іншим – поєднуються в ціле, не розпадаючись на взаємовиключні опозиції” [43, с. 398].

Ф.В. Бассін [5] розглядає переживання як активність, яка змінює і трансформує свідомість людини, є смисловим емоційним способом психічного відображення. Переживання також – це особлива діяльність, окрема робота з перебудови психічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю (внутрішнім світом – М.С.) і буттям, загальна мета якої зводиться до підвищення осмисленості життя” [11, с. 30]. Воно виникає в критичних ситуаціях неможливості реалізації суб’єктом головних мотивів і планів життя, руйнації його ідеалів та цінностей. Результатом такої діяльності є перетворення психічної реальності – внутрішнього світу людини. Завдяки здатності до переживань їй удається пережити важкі події і стани, оволодіти критичною ситуацією, відновити втрачену душевну рівновагу [11].

Переживання як особлива діяльність чи як специфічна робота особистості реалізується зовнішніми та внутрішніми діями, у результаті перебудовується її життєвий світ. Воно спрямоване на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якого є більш осмислене життя [3]; стимулює інтелектуальний неспокій і попереджує душевну інертність. Тільки таке розуміння переживань, на думку В.К. Вілюнаса, допоможе позбутись усе ще існуючого забобону про епіфеноменальність емоцій. Переживання – самотутня діяльність, самотійний процес, котрий співвідносить суб’єкта зі світом, вирішує його реальні життєві проблеми [Там само]. Хвилювання і пристрасті утворюють чи найважливіший психодуховний зміст буттєвості особистості, тому їх відсутність призводить до знецінення земного життя. Отож переживання

– первинний, душевно-духовний факт її проживання і пережиття, специфічний прояв її індивідуального світу.

В онтологічному плані особистість відчуває як вплив на себе оточення, так і наслідки своїх власних дій і вчинків, що змінюють її стосунки із довкіллям. Будь-які зміни, що відбуваються в ідеальному у змістовленні свідомості (внутрішнього світу) особистості, зумовлюють емоційні переживання, змінюючи їх психодуховне наповнення та інтенсивність. Вона переживає те, що з нею відбувається, і через це пережиття виявляє своє ставлення до того, що її оточує, що вона робить і що відчуває. У переживаннях знаходить відображення оцінка особою життєво важливих явищ, спонукань до вчинкової дії, передбачення її наслідків. Так, ми радіємо, уявляючи зустріч із доброю людиною чи прекрасним у світі, водночас нас огортає смуток від згадки про розлуку з близькими, рідними. Людині властиві сильні та непересічні переживання, які стали знаковими подіями внутрішнього життя та пов'язані з інтимною, зокрема духовною, сферою її особистісного буття. Ці переживання стосуються пошуку і знаходження сенсу життя, сприятливих подій (Благодаті Божої, творення любові, добра і свободи та відповідальності, самовираження й самореалізації внутрішнього світу, досягнення успіху та вдачі), конфліктних і суперечливих ситуацій, у які потрапляє особа. З цієї причини переживання є фундаментальним індикатором етапів життєвого шляху людини.

Як цілісні феномени у структурі психіки та особистості переживання завжди реальні, бо у них особистість представлена цілісно – у духовних, моральних, психічних, соціальних та фізичних вимірах. Вони також завжди глибоко суб'єктивні та інтимні. Переживаючи, особа певною мірою пасивна, страждаюча та одночасно активна, експериментуюча. Це не просто пережиття безпосередньої даності психічних змістів у внутрішньому світі, а й заглиблення в нього та одночасно вихід за межі свого Я у потенційні ситуації та часові перспективи до недалекого чи більш віддаленого майбутнього, включно аж до вічного.

Переживання, як зазначає Ф. Василюк [11], характеризуються психозмістовими і формально-структурними вимірами. До перших належать такі опозиції, як “свідоме – несвідоме”, “інтрапсихічне – інтерпсихічне”, до другого – “віддалення – наближення”, “розширення – звуження”, “розмикання – зами-

кання” тощо. Ступінь усвідомленості переживань може бути різним, що залежить від повноти й особливостей ставлення особи, яке переживається нею емоційно. Усвідомити емоції – значить не лише відчути екзистенцію переживання, а й співвіднести його з тим предметом, обставинами, світом власної особистості, духовною реальністю (внутрішньою особою), які його викликають і на які це переживання спрямоване. Неусвідомлені та неосмислені емоції й почуття вказують на відсутність їх співвіднесення або на неадекватне співвіднесення з об'єктивним і суб'єктивним аспектами чи вимірами буття, з духовною субстанцією Всесвіту.

У переживаннях реалізується сукупність психічних функцій, зокрема емоційні процеси, процеси сприйняття, мислення, уваги, рефлексії та ін. Але щоразу одна з них відіграє вирішальну роль, беручи основну частину “роботи” переживання із здолання проблемної ситуації. У переживанні поєднані афект та інтелект, переживання і знання як два полюси, що організовані у свідомості людини у єдності та взаємопроникненні. У цьому разі мовиться про переживання, які залежать від знання, і про знання, що залежать від переживання. Більше того, переживання – це динамічна, рушійна внутрішня сила поведінки та внутрішніх змін особистості. Зовнішні дії реалізують хвилювання не прямо, а через досягнення нею конкретних предметних результатів. Навпаки, внутрішні дії, котрі це хвилювання реалізують, призводять до зміни суб'єкта, його внутрішнього світу, насамперед свідомості і самосвідомості. На рівні духовного Я переживання представлені у оформленні пережиття наявності духу та його дії, щонайперше екзистенціалів віри, любові, добра, свободи та відповідальності, а також станів самотрансцендентності. На рівні морального Я вони стосуються переживання обов'язку, відповідальності, моральних позицій, ставлення, ідеалу, самооцінки. На рівні соціального Я людина переживає свої стосунки, взаємодію з іншими людьми, статуси, ролі, владу, успіхи тощо. На рівні індивідуального Я особистість переживає цілісність (нецілісності, конфліктність), ідентичність Я, тиск усвідомлених потреб у щасті, самоствердженні, самовираженні та самореалізації, в пізнанні, спілкуванні, в безпеці, задоволеннях та ін.

Загалом переживання – це форма вияву нашого ставлення до світу, до об'єкта, ситуації,

іншої людини, самих себе, форма емоційно-чуттєвої даності особистого ставлення до того, що нас оточує та до модусів внутрішнього світу і суспільного життя. Так, неприємна подія вже минула, але нас переповнює страх, коли згадуємо про неї, або нападає смуток, якщо згадуємо про розлуку. В пережитті втілені духовне, моральне, об'єктивне і суб'єктивне начала. Вихідний рівень охоплює безпосередньо перенесені суб'єктом психічні стани, що дані йому як іншому. Зміст його переживань становлять ставлення до світу, до себе у світі та у собі. В них відображається психодуховний стан особи, зумовлений стосунками з навколишнім світом. Ситуація, яка викликала задоволення чи незадоволення, постає в наших хвилюваннях ідеально, у формі певного психічного образу.

Існують особливі життєві ситуації, які спричиняють переживання суб'єкта, зокрема ситуації пов'язані станами віри, любові, свободи, екзистенції, відчуття особистого щастя. Пережиття зумовлюють позитивні, сприятливі й критичні обставини повсякдення. Прикладами перших є неочікувано наплинута духовна благодать, велика вдача чи успіх, стан щастя, свободи, любові, мудрості. Суть таких ситуацій – прихід неочікуваної можливості, котра значно перевершує наші життєві домагання та очікування, подає приклад приємно легшого здолання проблеми, принаймні без надзусиль і стресів. На жаль, у житті кожного поруч існують особливі – критичні, проблемні – життєві ситуації, які потенційно можуть бути розв'язаними за актуалізації повного спектру переживань. Критична ситуація визначається характером стану “неможливості”, у який потрапила життєдіяльність суб'єкта. Це, зокрема, критичні ситуації, які характеризуються різними за модусем неможливостями – жити по-старому, реалізувати внутрішні ресурси власного життя, повернути втрачене – рідну людину, кохання, щасливий збіг обставин тощо. “Неможливість” визначається життєвою нагальністю, яка паралізована нездатністю людини з допомогою притаманних їй типів активності справитися з наявними проблемами (зовнішніми і внутрішніми умовами життєдіяння) [11].

Будь-яка вимога оточення може зумовити критичну ситуацію в людини тоді, коли та нездатна впоратися з вимогами ситуації за одночасної сильної актуальності внутрішньої потреби – невідкладністю її задоволення. Тоді перед особою постає “завдання на сенс” як

завдання творення, пошуку, знаходження джерел нового сенсу. В цьому плані переживання – продуктивний процес, особлива робота особистості, діяльність як самостійний процес витрати зусиль, що єднає людину зі світом і вирішує її життєві проблеми.

У психології аналізуються типи критичних життєвих ситуацій, зокрема стрес, фрустрація, конфлікт, криза. Так, стрес – це нездоланний вимір буття, налаштований на “тут і тепер” задоволення чи на обов'язковість розв'язання проблеми. У цій ситуації головною характеристикою умов є труднощі, а внутрішньою – втамування потреби власного існування, тобто реалізація мотиву. Серцевинна ознака ситуації фрустрації – наявність в особистості сильної вмотивованості на досягнення мети й відтак на реалізацію смислу та здолання часових, соціальних, психологічних, моральних і матеріальних перепон, котрі блокують її досягнення. Тоді особистість часто втрачає контроль за обставинами, в неї дезорганізовується поведінка, гасне її спонукання, взагалі у повсякденні втрачається терпіння й надія. Фрустрацію створюють матеріальні, соціальні та ідеальні перешкоди, наприклад, заборона на здійснення діяльності, блокування сфери діянь, котрі дозволяє соціальний статус. Ці загати і заборони є для свідомості особи чимось самоочевидним, сприймаються психологічно як зовнішні бар'єри. Коли перешкода стає не тільки зовнішньою, очевидною, а ще й внутрішньо проблематичною, тоді ситуація фрустрації перетворюється на конфліктну. Для людини очевидні не тільки труднощі зовнішнього світу, що протидіють їй зусиллям та зумовлюють внутрішню дисгармонію, або ж стається розрив життєвих відносин суб'єкта, за яких обставини протидіють внутрішній активності. Тоді остання спрямовується на досягнення узгодженості та несуперечливості внутрішнього засвіту, зокрема, на подолання внутрішніх складностей – узгодження цінностей, цілей, мотивів, смислів, перш за все шляхом вибору з-поміж них значущіших, знаходження компромісних рішень. В. Штерн зауважує: “конфлікт ініціює переживання” [37, с. 194]; з іншого боку, “поки життя особистості протікає у звичному річищі, поки забезпечується конвергенція як беззастережна взаємодія навколишніх умов і внутрішніх диспозицій, людина живе спокійно та не потребує внутрішнього відображення. І тільки там, де існує внутрішня або зовнішня невизначеність вини-

кають ускладнення та суперечність, зіткнення яких “викликає спалах свідомості” [Там само, с. 194]. На думку В. Штерна, “в нейтральній події особистість ще нерозривно пов’язана зі світом, тоді як у переживанні вона прагне до руйнації цього зв’язку. Будь-яке переживання в той же час є руйнацією живого “Я” і світу, суб’єкта та об’єкта” [Там само, с. 196].

Тривала неможливість здолати конфліктну ситуацію породжує кризову ситуацію, коли особистість суб’єктивно невзможливо вийти із конфлікту, не розв’язавши його, не знайшовши компроміс між суперечливими мотивами, пожертвувавши одними й актуалізувавши інші. Тоді внутрішня життєва драма особистості полягає у реалізації свого шляху, свого задуму. За змістом це може бути критичний момент, криза життя, поворотний пункт життєвого шляху, точка біфуркації. Тоді особистість застосовує два засоби – волю та осмислення. Воля як її психологічний “орган” не завжди може здолати кризу, “провести” задум крізь труднощі та складності світу. Скажімо, коли труднощі охоплюють найважливіші життєві виміри людини, то воля виявляється безсилою, виникає специфічна для даного моменту проживання критична ситуація. У такій ситуації особистість актуалізує інший “психологічний орган” – смислове переживання, у якому як цілісному акті унааявлена вся особистість та її життєвий світ. За В. Франклом, “найвищий смисл кожного даного моменту людського існування визначається інтенсивністю її переживань і не залежить від будь-якої дії” [34]. “Сенс, постаючи як трансформоване у процесі переживання значення, є джерелом особистісних переживань, які визначають уже не організмичну вітальність як на рівні переживання-стану, і не ідеологічну приналежність до соціуму через інтеріорізацію ідеологем, а особистісний неповторний спосіб буття “Я”, його заданість до життя, тобто долю” [8, с. 44–45]. У її буденності існують періоди, коли внутрішній світ стає хаосом, свідоме і несвідоме різним чином поєднуються. Ці періоди завершуються утворенням нових структур, себто пережиття тут працює дуже активно і “матеріалом” його, як не парадоксально, є якраз неусвідомлене.

В. Штерн в контексті активного суспільного життя особистості вдало схарактеризовує свідомість, переживання та особистість. На його переконання, “особистість перетворює власне буття (Sein), свідомість (Bewusstseyn)

продукує “усвідомлене буття”, власне життя (Leben) зосереджене у переживанні (Erleben)” [37, с. 194]. Але він ще не диференціює ці явища, хоч намагається описати роботу переживань і віднайти їм місце у буденному житті та в структурі особистості. Сповідувана ним теорія конвергенції виявилася далекою від реально мінливої особистості, котра постійно самоорганізується, саморозвивається і зовсім не прагне спокою, а навпаки хоче розвитку, хвилювань, нового досвіду. Переживання виникає як відповідь на життєву подію, яка охоплює внутрішній світ, бо подія, ставши переживанням, фактично руйнує конвергентну узгодженість внутрішнього світу та “запускає” механізм структурування, завдяки якому ця подія стає привласненою – набуває для особи значущості (семантики), “вмонтовується” у її ментальний досвід. Кожне значуще пережиття охоплює весь внутрішній світ людини, у тому числі й ціннісно-сміслову сферу. Це означає, що одиницею життя особистості є не подія як така, а переживання життєвої події, що у її внутрішньому світі справді створює внутрішню подію.

Переживання стосуються особистості, невіддільне від неї, що не дозволяє відокремити його навіть у процедурах штучного теоретичного аналізу. Звісно, сама особистість може дистанціюватися й стати в опозицію до власного переживання. Але тут ідеться вже про зовсім інше пережиття, а не про те, з приводу якого виникало “протистояння”. Останнє стало досвідом та об’єктом самоспостереження. Коли ж конструктивне переживання не стає моїм, тоді воно залишиться (закарбується) комплексом, травмою, неопанованою думкою.

Особливості переживань зумовлені зовнішніми і внутрішніми вимірами життєвого світу людини як синергійними потоками різних енергій. Залежно від особливостей цих світів Ф. Василюк [11] запропонував цікавий аналіз переживань. Зокрема, на його думку, зовнішній світ може бути легким чи важким, а внутрішній – простим чи складним. Відповідно отримуємо такі основні варіанти поєднання зовнішнього та внутрішнього світів: 1) ззовні легкий (простий) і внутрішньо простий; 2) ззовні складний (важкий) і внутрішньо простий; 3) ззовні легкий (простий) і внутрішньо складний (важкий); 4) ззовні важкий життєвий світ і внутрішньо складний. Ці чотири “форми життя” й зумовлюють відповідні переживання. Так, за простого внутрішнього і легкого зовнішнього світів єдиною потребою

людини є задоволення. Це означає, що головним світовідчуттям стає задоволення і насолода, а головним принципом життя – відомий із психоаналізу принцип задоволення. У цьому випадку по суті пережиття взагалі відсутнє, оскільки легкість і простота світу – це забезпеченість і несуперечливість всіх ковітальних процесів, що унеможливує виникнення критичних ситуацій, які б спричинили хвилювання та стреси. Коли буття раптом перестає бути простим, тоді людина виявляється нездатною до потрібного переживання. Як показують наші дослідження, це характерно для нерозвинених у духовному, моральному і психосоціальному планах особистостей й нетипово для високодуховних персоналій, які у своєму житті мають надію на Божу Благодать, переживають стани віри, любові, свободи, а зовнішній світ розглядають як творіння Боже.

У випадку ззовні складного (важкого) світу і внутрішньо простого життєві блага людині не дані безпосередньо, для неї існують лише зовнішні перешкоди, опір речей, що блокують задоволення потреб, досягнення цілей, реалізації намірів. Щоб особі успішно жити у такій ситуації, їй треба долати ці труднощі, спрямовувати всю свою активність на предмет потреби; та й головною умовою її виживання у важкому для неї світі є адекватне сприймання реальності й відповідним чином організоване повсякдення. Прототипом зовнішньо складного і внутрішньо легкого життєвого світу є випадки, у яких одна якась потреба (мотив, ставлення) стає домінуючою в особистості порівняно із силою дії інших потреб. Це може бути як егоїстична потреба, скажімо, потреба у владі чи володінні матеріальними цінностями, або, навпаки, духовне домагання творити віру, любов, добро, свободу. Тоді переживання підпорядковується принципу реальності. Якщо перешкоду не вдається здолати, людина змирюється й пробує втамувати інші потреби. Таке “реалістичне” переживання набуває характеру одухотвореного терпіння, смирення. Складні життєві ситуації вимагають від суб’єкта внутрішньої активності, котра здійснюється у вигляді компенсації втрачених чи знижених здібностей, або їх заміщення. Йдеться про перетворення психологічної ситуації в таку, що уможливує повне задоволення фрустрованої потреби. Це – особистість з виразною спрямованістю – егоїстичною (кар’єрист, який прагне за будь-що здобути посаду), або гуманістичною (наприклад, людина жертвна).

Для особи зі складним внутрішнім і легким (простим) зовнішнім світом, який не становить перешкоду для її ініціативи, реалізації нею мотиву, досить розпочати діяльність і вона легко здійснюється. Це означає, що у цьому випадку її життя позбавлене ситуативності, адже основні труднощі стосуються її внутрішнього світу. Головна проблематичність і спрямованість внутрішньо складного життя – позбутися болісної обов’язковості постійних особистих виборів, знайти спосіб оцінки значущості різних, часто протилежних, мотивів. Єдиною ж й надійною мірою зіставлення мотивувань тут є цінності особистості, які відіграють роль життєвого принципу. Тому закономірно, що прототипи життя такої людини перебувають у сфері духовної та моральної поведінки, хоча в неї регулярно виникає внутрішній конфлікт, суперечність між духовними і бездуховними, моральними та аморальними спонуканнями. Водночас особистість цього психотипу не може відмовитися від життєвих стосунків, котрі суперечать внутрішнім потребам. Другий прототип критичної ситуації – “зовнішній конфлікт”, скажімо, у ситуації зникнення предмета одного з життєвих відносин суб’єкта, коли неможливо вибрати пов’язану з ним діяльність. Це – конфлікт між свідомістю і буттям, коли утілення намірів унеможливується (такими, наприклад, є переживання невротичної особистості чи особистості із виразною соціальною спрямованістю).

У критичній ситуації психологічно дискредитується майбутнє та актуальний сенс, руйнується цілісність життя. Між цими порушеннями світосприйняття особи немає причинно-наслідкових зв’язків, хоча й наявний розлад усієї системи життя у координатах “особистість – буття”. Подолання цієї суперечності життя за умов складного внутрішнього і легкого зовнішнього світів здійснюється через ціннісно-мотиваційні трансформації у спонукальній сфері особистості. Тоді в неї виникає ціннісне переживання, яке диференціюється на два основних підтипи: а) коли вона ще не досягла вищих етапів ціннісної досконалості, тоді переживання стосуються більшою чи меншою мірою зміни та розвитку ціннісно-спонукальної сфери, і б) коли вона піднялася на найвищі щаблі такого розвитку. Якщо до цього часу цінність належала особистості, була Я-цінністю, нехай навіть найважливішою складовою спонукальної сфери, то нині зовнішній

світ запропонує їй нові вартості, а тому вона фактично реалізує інші цінності. Перед особистістю постає проблема – знайти новий сенс і виправдання свого життя. Причому тут можливі два протилежні варіанти: коли життя збіднилося і спричиняє деградацію особи чи, навпаки, воно прогресивно змінилося й вимагає вдосконалення її нерозвиненої психодуховної системи. До прикладу, життєва ситуація склалася так, що людина опинилася серед культурних, духовно розвинених індивідуальностей, що закономірно спонукає її стати кращою, актуалізує її саморозвиткові тенденції.

У випадку внутрішнього складного і зовнішнього важкого світу життя людини одночасно ускладнене зовнішніми перешкодами і внутрішніми невизначеностями, суперечностями, коливаннями. Складність навколишнього світу виражається у його протистоянні не окремій діяльності, а їх сукупності – життєдіяльності. Одночасно їй притаманний високий рівень життєвий домагань та багато інтересів, у зв'язку з чим у соціальному світі в неї багато проблем і труднощів. У внутрішньому плані труднощі актуалізують претензії різних, часто протилежно спрямованих, сильних мотиваційних тенденцій активності суб'єкта поведінки. Подолання внутрішньої багатовекторності та невизначеності (внутрішньої складності) забирає значну частину душевної енергії особи, потрібної для забезпечення її продуктивного життя, що посилює труднощі реалізації мотивів не тільки ззовні, а й зсередини. Ця складність не долається лише зовнішніми зусиллями особистості, першочергово вагомою є її внутрішня робота над собою. Відтак у цій ситуації основними діючими психологічними чинниками є воля та переосмислення, які втілюють цілісність особистості як образу чи проекту задуму себе (про себе), про своє життя.

Воля, як відомо, стосується проблеми боротьби мотивів, яка розгортається під час реалізації діяльності й вибору. Одна з її основних функцій – зупинка боротьби мотивів, щоб не дати відхилитися активності суб'єкта на шляху життєдіяльності. У смислопродуктивності йдеться про самотворення особистості як про активне і свідоме плекання себе, про почуттєво-практичне втілення проектів і задумів зі створення свого психічного образу в умовах важкого і складного існування. У цьому разі йдеться про життєву творчість, яка є вищим принципом такого психотипу, а сама особистість високорозвинена в інтелектуаль-

ному, соціальному і психологічному планах, хоча ще не розвинена духовно. В неї все ускладнено, бо вона покладається лише на власні сили. У життєвому світі цього типу виникають особливі проблеми з узгодження вимог позаситуативності й надситуативності з умовами та обмеженнями конкретної ситуації. Змістом цих вимог є, по-перше, вічні цінності (віра, любов, добро, свобода, відповідальність), які перебувають поза простором і часом, по-друге, віддалені задуми, цілі, наміри, очікування, плани, зобов'язання тощо, які безпосередньо не входять до конкретики ситуації, але мають з нею певний, хоч й віддалений, смисловий зв'язок. І як тільки особистість починає орієнтуватися на автентичну духовну сферу трансцендентної природи її проблеми починають конструктивно вирішуватися.

Отже, специфічною для внутрішньо складного й зовні важкого життєвого світу критичною ситуацією є найскладніша криза – поворотний момент на шляху утвердження особистості, коли в даний час і за даних умов реалізація життєвого задуму стає суб'єктивно неможливою. Факт-наслідок переживання кризи може бути для особистості двояким: або це буде відновлення призупиненого кризою життєреалізування, або перетворення його у сутнісно інше повсякдення. Отож самотворення постає як найвищий щабель творчості людини – духовного екзистенціування, де переживання набуває смислопродуктивного, одухотвореного узмістовлення.

Ф.Ю. Васильок [11] виділяє три підтипи творчо-осмислованих переживань. За першого кризове життя відновлюється у старому стані, зберігаючи лише те суттєве, що конституювало його в минулому – ціннісну ідею. За другого задум способу життя, ґрунтуючись на хибних цінностях, дискредитується досвідом його здійснення, де завданням переживання є відшукати нову ціннісну систему, або опанувати й поєднати нову вартість із власною індивідуальністю, щоб надати смислу своєму повсякденню й у цьому відшукати оновлений ідеал себе; тут має місце перехід особистості на вищі рівні ціннісного розвитку. Нарешті третій підтип пов'язаний із життєвою кризою, зумовленою руйнацією чи загрозою руйнації системи цінностей, з якими особистість ідентифікує себе. Тоді її переживання набувають глибинного індивідуального характеру.

Окремо, зауважимо, що духовно розвинена людина переживає актуальності внутрішнього

та зовнішнього світів як творіння Боже, глибоко приймаючи віру, любов, автентичну свободу та відповідальність. У неї просто неможливі стреси, фрустрації, кризові ситуації та кризи. Звертаючись до Божої Благодаті, вона успішно розв'язує кризи, долає труднощі, що виникають на її життєвому шляху.

Переживання, як зазначає М. Папуча [26], виникають у трьох процесах: а) перетворення зовнішнього відстороненого світу в мій світ “навколо мене”; б) створення власного зовнішнього образу особистості; і в) плекання власного внутрішнього світу Я. Незважаючи на складність, світ переживань ніколи не є хаотичним. Завдяки вираженню-втіленню як загальної атрибутції особистісного існування світ зовнішній не характеризується безладом (“це мій світ, що мене огортає, а не стоїть навпроти”). Хаос може породжуватися винятково й деструктивними потугами цивілізації, як це має місце в сучасну епоху. Тоді як самому світу хаотичність абсолютно не властива (лише як тимчасова форма, з якої виникають нові структури). Людина аж ніяк не може жити ні в хаосі, ані біля нього, як й не може переносити його у своєму внутрішньому світі. Вона може існувати, “якщо є можливість та умова світу, котрий здатен розуміти, у якому спроможна по-людськи діяти, за щось відповідати й щось знати. І світ цей є створеним” [23, с. 131]. Результат переживання – зміна структури внутрішнього світу, його переструктурування, створення нового смислового осереддя. Оформлення структури у переживанні завершується її приєднанням до ціннісно-смислової сфери особистості. У будь-якому разі завдяки переживанням світ для неї стає значущим [5, с. 54].

У переживанні об'єднуються три фундаментальні інстанції, себто три представництва буття – світ, мій внутрішній світ, Я. Щоб співвіднести себе зі світом, особистості потрібно “дистанціюватися” (термін В. Франкла) від світу і від себе, що означає не відсторонитися, а увійти одночасно у стосунки (вибудувати ставлення) зі світом і з собою – своїм внутрішнім світом. Переживання – визначальний “момент особистісного буття, передумова і водночас умова його розгортання – від простого самовідчуття до вищих і значущіших рівнів відображення світу” [8, с. 44]. Залежно від того, який зміст буде актуалізовуватись, переживання може бути смислорозгорнутим, “смисловичерним”, якщо ґрунтуватиметься

на діалогічно-суб'єктивних засадах у взаємопрониклих відношеннях з “обом світами”, у т.ч. актуалізувати совість (духовність) Я. Але воно може бути й іншим – потребо-прагматичним, невротичним, інфантильним, якщо будуть протилежні, недіалогічні відношення і якщо актуалізуються відповідні психічні складові досвіду і Я. Характер переживання визначає особливість стосунків людини зі світом, характер її буття у світі та є умовою розгортання “первинного хвилювання і трансформування його у власне людські прояви суб'єктного, особистісного, соціального, морального і духовного життя. Ці спрямовувальні тенденції-сили здебільшого оприявнюються як соціокультурні утворення – соціальні значення (“ідеологеми”). Джерелом власне особистісного смислогенезу, на думку О.Ф. Бондаренка, “є персоналізовані, тобто вищою мірою індивідуалізовані у процесі глибокого особистісного переживання значення” [8, с. 45]. Але розвиток переживання, його насичення особистісно одухотвореним змістом пов'язане не тільки із привласненням соціальних значень, а й з каналами архетипного, спонтанно-ноумінального матеріалу.

В. Штерн указує на характеристики переживань, зокрема, на актуалізованість, сконцентрованість, структурованість, підкреслює той факт, що “воно виділяється з фону і є внутрішньо розчленоване” [37, с. 196]. “Якщо ми назвемо окремих процес життя особистості, який може бути виділений із загального потоку як окрема *структура*, миттєвою подією” (Lebnis), то переживання поки що психофізично нейтральне. Коли ж воно входить у внутрішній світ – стає “переживанням”, але частіше не повною мірою, а настільки, наскільки переходить у внутрішній світ” [Там само, с. 196]. Отож будь-яке переживання має певну спрямованість, “його об'єкт – або власна особистість, актуальний стан якої в даний момент переживається як почуття і де її активність постає як вольова регуляція, або буття цієї особистості протягом тривалого часу – як її самосвідомість, – або ж світ, існування якого в даний момент входить у переживання як сприйняття, минуле і майбутнє цього світу організується як уявлення і пам'ять, тоді як буття його протягом тривалого часу оформляється як ідея”. Причому “значення переживання, котре не визначається певною мірою його наявним буттям, є символічним” [Там само, с. 196]. Це означає, що “Я символічно

виражає себе в чуттєвих і вольових переживаннях, які є певною його проекцією, хоча неповною і неусвідомленою, а фрагментарною і поточною, адже свідомість ніколи не може досягти найглибших пластів Я” [Там само, с. 196–197]. І так само для особистості неповно і фрагментарно (символічно) у переживаннях унааявлений зовнішній світ.

Переживання характеризуються всезагальністю, генералізованістю, тому що в них цілісно відображено духовне життя, внутрішній світ людини, її індивідуальна і колективна психіка. Як особливий внутрішній життєвий процес, воно захоплює емоції та почуття особи, її розум, уяву, волю, усі душевні й тілесні функції, несвідомі й свідомі процеси та стани в цілому. Останні виникають постійно, відрізняються тривалістю і мають ірраціонально-раціональний (інстинктивно-інтелектуальний) характер. Переживання – це не тільки ситуативні, життєві явища, а ще й позаконтекстні, до прикладу, первинні потерпання чи ейфорійні екзистенції. На думку М. Гайдеггера, душевне життя завжди дане у своїй цілісності, самості. Існує певний функціональний зв’язок між самістю і зовнішнім світом, який утворює особисту структуру свідомості та буття людини. Переживання – це головний “інструмент” (процес), що структурує внутрішній світ і завдяки дії якого вона постає суб’єктом власного внутрішнього світу. Філософ указує на низку його засадничих ознак: рефлексивність, спрямованість на те, що цінне для особистості, та ін.

Переживання потребує вираження і водночас організовує його (М.М. Бахтін). У поведінці воно виявляється як життєва історія, внутрішній діалог, особливо при пережитті важких подій. У структурі переживання виділяються три складові – почуття, розуміння й вільна особистісна креативна дія, які зливаються у цілісності миттєвого акту, котра надалі не розпадається. Переживання, як вважає М. Папуча [26] “втягує” у себе, інтегрує в собі весь внутрішній світ, що постає у змінено-концентрованому, але цілісному вигляді плинної структурованої форми, створеної (і неперервно відновлюваної) самою людиною. Як особлива емоційно-почуттєва актуальність, переживання реалізуються у зовнішніх і внутрішніх діях особи, спрямовані на перебудову її внутрішнього світу, на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, мета якої полягає у зростанні

рівня усвідомленості й осмисленості життя. В них поєднується реальне й ідеальне, психічне і духовне, природне і моральне. Так, ми не виявляємо окрему емоцію, а переживаємо радість чи смуток, ніжність чи гнів як цілісний вияв нашої особистості. Закономірно, що пережиття осідають у ставленнях, позиціях, смислах, зовнішній поведінці. Воно набуває різних форм і рівнів перебігу поведінкових та психодуховних процесів – ейфорії, гумору, сарказму, іронії, сорому, порушення константності сприйняття та глибинних – віри, любові, надії, щастя, свободи та відповідальності.

Відомо, що особистість не може водночас відчувати два сильні переживання, онтично вони існують послідовно, коли відбувається те чи те зосередження на якомусь часовому моменті або ситуації, співвіднесення пережитих випадків із актуальними чи потенційними минулими, теперішнім чи майбутніми подіями. З позиції перспективи, пережита пригода чи okazія розглядається особою не тільки порівняно з іншою подією, а й із погляду тривалої перспективи (здебільшого в межах усього життя людини, етносу, людства чи навіть вічності). До того ж особистісні хвилювання мають власну динаміку, скажімо, регресують тоді, коли суб’єкт прагне уникнути неспокою, повертаючись до більш ранніх стадій розвитку Я, або прогресують, коли зумовлюють зміни внутрішнього світу людини та її життя. Загалом переживання призводять до: 1) розрядки психічної енергії – відреагування; 2) надання психічної енергії діям, об’єктам та ідеям – до катарсису; 3) переведення енергії – перенесення збентеження від одного змісту (мотиву, дії, ідеї) до іншого, тобто до переходу із однієї форми в іншу; 4) виникнення енергії, де кожен успіх, досягнення, вдача підвищують енергетичний потенціал людини, що виявляється у постановці вищих цілей і здатності долати важчі труднощі та більші перешкоди; 5) до поступу в духовному розвитку й у самовдосконаленні особистості.

Робота переживання спрямована як на єднання людини зі світом, так і на розмежування з ним, наприклад, з конфліктними ситуаціями. Початково вміщуючи у собі межу між особистістю і світом, вони руйнують чи формують певний бар’єр між ними. Інакше кажучи, усвідомлення власних переживань не замикається у внутрішньому засвіті, а завжди співвідноситься із зовнішнім світом. Уже сам факт такого усвідомлення змінює умови здійс-

нення її душевних зусиль, котрі перестають бути простою сукупністю реакцій як відповідь на зовнішні впливи, а породжують іншу особистісну структуру, їх змінне саморегулювання. Врешті-решт переживання людиною життєвої ситуації (скажімо, хвороби) є психологічним засобом регуляції нею власної психіки.

Переживання – це також системотвірний механізм, який охоплює інші психічні процеси і який свідомості надає пристрасності [5], ієрархізує смисли і вартості, збагачує ціннісно-смыслову сферу особистості загалом [33]. Пережиття здебільшого оновлюють її сенсовий ресурс, хоча може й спричиняти втрату сенсу, що ставить перед людиною завдання пошуку нового сенсу.

В. Штерн пов'язує виникнення переживання із життєвою подією, але не обов'язково поганою. Особистість переживає себе, свій внутрішній світ і своє Я. Крім свідомості, матеріал несвідомого потрапляє під вплив переживання, адже викликає душевний неспокій може лише те, що ввійшло до світу внутрішнього і стало враженням. Іноді інформація “обминає” цей етап і тоді попадає в несвідоме у вигляді відчуттів та сприймань, тобто не пережитою. Але дуже часто людина знову повертається до цієї інформації і вповні переживає її – створює нову структуру, перебудовує внутрішній світ. В. Штерн вказує на “помилки об'єктивних переживань (objektivierende nebmsse) і суб'єктивних переживань (subjektivierende)” [37, с. 197]. Наші переживання так само мало розкривають нам власну особистість (“Я у собі”), як і пізнання світу (“речі у собі”).

Витоки переживання знаходяться у враженні від зовнішнього та внутрішнього світів. Існує відмінність між відчуттям і переживанням: якщо перше – відображена реальність, то друге – ідеально перетворена, така, що стала моєю реальністю. Я зможе прийняти й пережити тільки того, хто вже початково якимось чином входить у моє життя. Також переживання не слід плутати з потребами у враженнях, відчуттях тощо, адже воно стосується саморозвитку мене як особистості. Переживання самих вражень є актом психічного оздоровлення людини, яка звільнюється від тиску і залежності від “не зовсім своїх” уражень, опановує ними.

На основі вражень виникає вираження внутрішнього світу особистості, яке, за О.Ф. Лосевим, відкриває простір існування пережи-

вання. Без вираження немає ніякого хвилювання; “психічне переживання – це те внутрішнє, що стає зовнішнім” [12, с. 254]. Вираження особистісного буття характеризується постійними динамічними взаємопереходами внутрішнього й зовнішнього. Як стверджує М.М. Бахтін, на підґрунті вражень виникає процес його вираження, яке вперше дає йому форму й визначеність напряду” [7, с. 86]. “Сам термін “вираження” вказує на деяке активне самоперетворення внутрішнього в зовнішнє” [Там само, с. 45]. Вираження не є просто функцією особистості, а становить її засадничий, базисний атрибут. Виражене буття – це завжди синтез двох планів – зовнішнього, очевидного і внутрішнього, осмислювального, того, що допускається. Вираження завжди становить синтез чогось внутрішнього і чогось зовнішнього” [21, с. 45]. Отож у вираженні особистості унаявлена тотожність її зовнішнього і внутрішнього. Сприймаючи особу тільки зовні, ми водночас охоплюємо і внутрішнє, тобто те, що виявляється в зовнішньому. Але існує зворотній процес, коли зовнішнє самоперетворюється у внутрішнє. Вираження породжує переживання, формує його, яке не стільки виявляється, скільки визначає й наповнює вказане вираження реальним змістом.

Одним із способів вираження є висловлювання, яке не стільки виражає переживання, скільки формує його. Все, що відбувається в організмі та внутрішньому світі, “може стати матеріалом переживання, може набути знакової форми”, зокрема оформитися у слова як елементи “внутрішнього мовлення” [12, с. 242]. Будь-яке переживання має знаковий й символічний характер (О.Ф. Лосев). Символізм з'являється раніше знаковості, оскільки він “ближче” до ціннісно-смыслові сфери особистості.

Ще вищою особистісною формою вираження є втілення, яке породжує принципово нову форму співіснування людини й навколишнього світу. Втілення – “це закарбування живої активності як процесу реалізації людських сутнісних сил, коли світ перестає бути перед і навпроти людини, а перетворюється у її світ, що існує навколо неї. З цього приводу С.Л. Рубінштейн доречно зауважує: “Людина перебуває всередині буття, яке є зовнішнім стосовно її свідомості” [30, с. 262]. Переживання виникає саме тоді, коли світ зовнішній стає світом навколо, а не напроти мене як абсолютна умова його виникнення. Одночасно це і спосіб існування переживання, а “результу-

татом його втілення є його творіння” [1, с. 100]. Вираження-втілення – це фундаментальний вид творчості, спосіб існування переживання, що цим втіленням породжується. Зміст і форма переживань спричинена суспільними умовами життя людини, соціокультурним контекстом, інтеріоризованим в онтогенезі та зорганізованим духовною сферою. Існують стійкі “схеми” екзистенційного розігрування переживань людини, що зумовлено проблемністю, недовизначеністю життя.

Переживання – надзвичайно важкий об’єкт для емпіричного дослідження. Головна проблема тут полягає в неможливості досягнути цілком адекватної репрезентації людиною того, що саме і як саме вона переживає. Коли дослідник ставить їй завдання описати свої переживання, то тим самим він породжує в неї інше переживання й зовсім інший образ. І тому він ніколи не має об’єктивної картини про конкретні збентеження, хвилювання чи неспокій. Людині важко розповісти про власні переживання, тому що для цього їй слід безпосереднє суб’єктивне опосередковано перетворювати на об’єктивне, а ця операція, як правильно зауважив Дж. Б’юдженталь, знищує суб’єктивне [10]. “Доки ми самі занурені у стихію творчого, ми нічого не бачимо і нічого не пізнаємо, ми навіть не сміємо пізнавати, оскільки немає речі більш шкідливої й небезпечної для безпосереднього переживання, ніж пізнання” [41]. Через спонтанність, безпосередню даність переживання непізнаване. У точці, коли ми починаємо його пізнавати, ставимося до нього як до активного суб’єкта пізнання, переживання руйнується. “Коли справа доходить до глибоких внутрішніх переживань, до самої сутності людської особистості, люди здебільшого починають відчувати страх, і багато хто не витримує – тікає... Ризик внутрішнього переживання, своєрідний духовний авантюризм, як правило, людям не властивий; можливість психічної реалізації нездоланна для них” [38].

Для людини, зазначає Б.С. Братусь, важливі як негативні, так і позитивні переживання, бо в них часто закладені витоки зростання, які можуть дати поштовх до пошуку нового погляду на життя [9]. Навпаки, К. Роджерс наголошує на тому, що особі потрібний досвід насамперед радісних, позитивних переживань, відкриття себе як професіонала, своєї ідентичності, пізнання інших [28]. У психічному житті особистості А. Маслоу виділяє вершинні пе-

реживання, яким притаманні різні ступені інтенсивності. Самоактуалізовані люди, котрі долучаються до вершинних переживань, вирізняються відкритою практичністю та ефективно функціонують у реальному світі.

Важливими для особистості є екзистенційні переживання. Так, пережиття смерті – основне джерело неспокою, що призводить до виникнення першого екзистенційного конфлікту між усвідомленням неминучості смерті й бажанням продовжувати жити (конфлікт між страхом неіснування і бажанням бути). Одночасно будь-яка кінечність життя подвійна, бо, з одного боку, вона реагує на ситуації, факти і людей, з іншого – самі реакції володіють активним і креативним (творчим) характером стосовно конкретної ситуації” [42, с. 398]. Ще одне важливе переживання – збентеження свободою, котре викликає другий екзистенційний конфлікт: між зіткненням людей з відсутністю опори і свободи та їх прагненням до знаходження для себе основи і структури, які є інтегралом волі і відповідальності. Переживання самотності – породжує третій екзистенційний конфлікт, що виникає між усвідомленням особою її фундаментальної ізоляції (самотності) та бажанням встановлювати контакти, шукати захисту й існувати як частина більшого цілого. Сміслові переживання – важливий вид хвилювань, а неспокій безглуздя призводить до виникнення четвертого екзистенційного конфлікту: між потребою людей у сенсі і байдужим світом, у якому немає ніякого смислу. Ще один вид – це Dasein (тобто людське “буття-у-світі”) як переживання провини [42]. З цього приводу П. Тілліх зауважує, що “від людини очікується, щоб вона зробила із себе те, чим вона може стати, втілити свою долю” [24, с. 152]. Якщо цього не вдається зреалізувати, то в особистості виникає екзистенційна провина як неспокій у зв’язку з “невикористаним”, непрожитим життям.

У теологічній літературі містичні переживання традиційно розглядаються як якісно відмінні від усіх інших. Зазначається, що слабкі містичні хвилювання переживають багато людей, навіть більшість, а лише у невеликої кількості вони бувають щоденно. Глибокі затривоження – це значно посилені переживання, у яких присутня втрата або трансцендентність свого Я (зосередженість на здоланні будь-якої проблеми, сильна концентрація уваги, інтенсивні чуттєві пережиття, насолода музикою чи іншими творами мис-

тецтва). Ще менше людей переживають одухотворені стани, що вказує на їх фундаментальну значущість. В. Дільтей пише: “тільки те, що створено духом, може бути ним і осягнуте. Природа, предмет природознавства охоплює реальність, яка виникла незалежно від зусиль людського духу. Все те, на чому людина залишила свій відбиток, становить предмет досліджень гуманітарних наук” [19, с. 47]. К.-Г. Юнг теж особливого значення надавав релігійним переживанням: “Якщо ми поставимо питання про психологічну структуру релігійного досвіду, який призводить до цілісності, рятівного, всеосяжного, то ми прийдемо до наступної формули, яка визначає цю структуру: в релігійному переживанні людина опиняється віч-на-віч з певною “іншістю”, яка перевершує її психологічну сутність [38]. Тому релігійні переживання – це особливий різновид збентежень. Вони вирізняються з-поміж інших своєю трансцендентністю та одночасною орієнтацією на внутрішню глибинну сутність людини.

ВИСНОВКИ

1. Переживання – це всезагальний активно-пасивний, особистісний процес, який безпосередню охоплює емоційну, інтелектуальну та вольову складові й спрямований на перетворення життя та зміну внутрішнього світу особистості.

2. Переживання як фундаментальний феномен (факт, подія її внутрішнього світу і життя) супроводжує всі сторони активності та самоактивності людини – споглядання, діяльність, спілкування, пізнання, гру, вчинки.

3. Здатність переживати має свою специфічну онтологію та феноменологію, що не просто опосередковує інші види здатностей особистості, а має з ними безпосередній зв'язок.

4. Переживання має як мінімум чотири вектори: орієнтація на людину, на саму себе – вітальні переживання, орієнтація на оточення (на інших людей) – соціальне переживання, орієнтація на життя як цілісність – екзистенційне переживання та орієнтація на духовну сферу – духовні переживання.

5. Переживання стосуються трьох світів особистості: “внутрішнього буття” – сутнісне, значеннєве (“прототип”, за О.Ф. Лосєвим), “зовнішнього буття” – вигляд, обличчя, поведінка особистості, та зовнішнього світу – простір буття, який унааявлений для особистості у формі відчуттів, образів, уявлень; всі вони

становлять синергетичну динамічну цілісність, а “на стиках” цих світів і виникає переживання, що зумовлює його сутнісні особливості.

6. Переживання знижують “когнітивний дисонанс”, викликаний прийнятим рішенням, забезпечують підтримку, підвищення самооцінки чи очікуваної оцінки в очах оточення, стабілізують почуття самоцінності й власної гідності, опосередковують пошук причин (витоків, підстав, приводів, мотивів тощо) пережитих подій, їх сприйняття (зовнішніх і внутрішніх), сприйняття інших людей і себе, що опосередковується дією захисних механізмів заперечення, раціоналізації, проєкції, ідентифікації та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер; пер.с англ. и нем.; А.А. Юдин (сост.-ред.). – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 511 с. – (Труды Института психологии РАН)
4. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206–220.
5. Бассин Ф.Б. “Значащие” переживания и проблемы собственно психологической закономерности / Ф.Б. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – №3. – С. 13–22.
6. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г.С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–144.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1972. – 321 с.
8. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности / А.Ф. Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 188 с.
9. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
10. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – М.: Корвет, 2008. – 309 с.
11. Василюк Ф.Е. Психология переживаний, анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 199 с.
12. Волошинов В. Философия и социология гуманитарных наук / В. Волошинов. – СПб.: АСТА-ПРЕСС УТД, 1995. – 380 с.
13. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243–403.
14. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376–385.
15. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессозна-

тельное / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – С. 132–148. – (Академия педагогических наук СССР).

16. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.

17. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: [курс лекций] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1998. – 334 с.

18. Гуссерль Э. Феноменологическая психология. Амстердамские доклады / Э. Гуссерль. – www.philosophy.ru/library

19. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.

20. История философии: Запад – Россия – Восток. – Книга третья: Философия XIX–XX века / Под ред. Н.В. Мотрошиловой и А.М. Руткевича. – М.: “Греко-латинский кабинет” Ю.А. Шичалина, 1998. – 286 с.

21. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21–185.

22. Лэйнг Р.Д. Феноменология переживания / Р.Д. Лэйнг; пер. с англ. – Львов: Инициатива, 2005. – 343 с. – (Серия “Citadelle”).

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

24. Марцинковская Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 453 с.

25. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М., К.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. – 300 с.

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

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

28. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 463 с.

29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

30. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 352 с.

31. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–285.

32. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.

33. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека / С.Л. Франк. – СПб.: Наука, 1995. – 387 с.

34. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

35. Фрейд З. О психоанализе / З. Фрейд. – М., 1990. – 90 с.

36. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Минск: Беларусь, 1991. – 606 с.

37. Штерн В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 186–199.

38. Юнг К.Г. Аналитическая психология: ее теория и практика, тевистокские лекции; Исследование процесса индивидуальности / К.Г. Юнг. – М.: Рефл-бук, 1998. – 295 с.

39. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К.Г. Юнг. – К-М.: Порт-Рояль-Совершенство, 1997. – 383 с.

40. Юнг К.Г. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойманн. – К.: Ваклер, 1996. – 302 с.

41. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг; пер. с нем. А.М. Боковой. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 331 с.

42. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / М. Ялом. – М.: Класс, 2004. – 576 с.

43. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс; пер. с нем. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Djejtjel'nost' i psihologija lichnosti / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – M.: Nauka, 1980. – 336 s.

2. Adljer A. Nauka zhit' / A. Adljer; Pjer.s angl. i njem.; A.A. Judin (sost.-rjed.). – K.: Port-Royal, 1997. – 288 s.

3. Ancyfjerova L.I. Razvitije lichnosti i probljemy gjerontopsihologii / L.I. Ancifjerova. – M.: Institut psihologii RAN, 2006. – 511 s. – (Trudy Instituta psihologii RAN)

4. Asmolov A.G. Lichnost': psihologicheskaja stratjegija vospitanija / A.G. Asmolov // Novoje pjedagogichjeskoje myshljenje / Pod rjed. A.V. Pjetrovskogo. – M.: Pjeda-gogika, 1989. – S. 206–220.

5. Bassin F.B. “Znachaschije” pjerjezhivaniya i probljemy sobstvenno psihologichjeskoj zakonomjernosti / F.B. Bassin // Voprosy psihologii. – 1972. – №3. – S. 13–22.

6. Batischjev G.S. Djejtjel'nostnaja suschnost' chjelovjeka kak filosofskij princip / G.S. Batischjev // Probljema chjelovjeka v sovremjennoj filosofii. – M.: Nauka, 1969. – S. 73–144.

7. Bahtin M.M. Estjetika slovjesnogo tvorčhestva / M.M. Bahtin. – M., 1972. – 321 s.

8. Bondarjenko A.F. Social'naja psihotjerapija lichnosti / A.F. Bondarjenko. – K.: KGPPIJa, 1991. – 188 s.

9. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – M.: Mysl', 1988. – 301 s.

10. B'judzhjental' Dzh. Iskusstvo psihotjerapjevta / Dzh. B'judzhjental'. – M.: Korvet, 2008. – 309 s.

11. Vasiljuk F.E. Psihologija pjerjezhivaniy, analiz prjeodoljenija kritichjeskih situacij / F.E. Vasiljuk. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 199 s.

12. Voloshinov V. Filosofija i sociologija gumanitarnyh nauk / V. Voloshinov. – SPb.: ASTA-PRESS UTD, 1995. – 380 s.

13. Vygotskij L.S. Voprosy djetskoj (vozzrastnoj) psihologii / L.S. Vygotskij // Sobranije sochinjenij: v 6-ti t. – M.: Pjeda-gogika, 1984. – T. 4. – S. 243–403.

14. Vygotskij L.S. Krizis sjemi ljet. Voprosy djetskoj (vozzrastnoj) psihologi / L.S. Vygotskij // Sobranije sochinjenij: v 6-ti t. – T. 4. – M.: Pjeda-gogika, 1984. – S. 376–385.

15. Vygotskij L.S. Psihika, soznaniye, bjessoznatjel'noje / L.S. Vygotskij // Sobranije sochinjenij: v 6-ti t. T. 1. Voprosy tjeorii i istorii psihologii / pod rjed. A.R. Lurija, M.G. Jaroshjevskogo. – M.: Pjeda-gogika, 1982. –

S. 132–148. – (Akademija pedagogičeskih nauk SSSR).
 16. Gadamer H.-G. Istina i mjetod / H.-G. Gadamer. – M.: Progrjess, 1988. – 700 s.
 17. Gippjerejtjer Ju.B. Vvedenije v obschuju psihologiju: [kurs ljekcij] / Ju.B. Gippjerejtjer. – M.: ChjeRo, 1998. – 334 s.
 18. Gussjerl' E. Fjennomjenologicheskaja psihologija. Amstjerdamskije doklady / E. Gussjerl'. – www.philosophy.ru/library
 19. Dil'tej V. Opisatel'naja psihologija / V. Dil'tej. – SPb.: Aljetjeja, 1996. – 160 s.
 20. Istorija filosofii: Zapad – Rossija – Vostok. – Kniga trjet'ja: Filosofija XIX-XX vjeka / Pod rjed. N.V. Motroshilovoj i A.M. Rutkjevicha. – M.: “Grjeko-latinskij kabinjet” Ju.A. Shichalina, 1998. – 286 s.
 21. Losjev A.F. Dialjektika mifa / A.F. Losjev // Filosofija. Mifologija. Kul'tura. – M.: Politizdat, 1991. – S. 21–185.
 22. Lejng R.D. Fjennomjenologija pjerjezhivanija / R.D. Lejng; pjer. s angl. – L'vov: Inicijativa, 2005. – 343 s. – (Sjerija “Citadelle”).
 23. Mamardashvili M.K. Kak ja ponimaju filosofiju / M.K. Mamardashvili. – M.: Progrjess, 1990. – 368 s.
 24. Marcinkovskaja T.D. Istorija psihologii / T.D. Marcinkovskaja. – M.: Izd. cjentr “Akademija”, 2001. – 453 s.
 25. Maslow A. Psihologija bytija / A. Maslow. – M., K.: Rjejl-buk; Vajler, 1997. – 300 s.
 26. Papucha M.V. Vnutrishij svit ljudyny ta jogo stanovlennja: [nauk. monografija] / M.V. Papucha. – Nizhyn: Vydavjec' Lysenko M.M., 2011. – 656 s.
 27. Pjetrovskij A.V. Osnovy tjeorjetichjeskoj psihologii / A.V. Pjetrovskij, M.G. Jaroshjevskij. – M.: INFRA-M, 1998. – 528 s.
 28. Rodzhjers K. Konsul'tirovanije i psihoterapija / K. Rodzhjers. – M.: Exmo-prjess, 2000. – 463 s.
 29. Rubinshtejn S.L. Osnovy obschjej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Pitjer, 2004. – 713 s.
 30. Rubinshtejn S.L. Principy i puti razvitija psihologi / S.L. Rubinshtejn. – M.: Izd-vo AN SSSR, 1959. – 352 s.
 31. Rubinshtejn S.L. Chjelovjek i mir / S.L. Rubinshtejn // Problemy obschjej psihologii. – M.: Pjdagogika, 1973. – S. 255–285.
 32. Smirnov S.D. Psihologija obraza: probljema aktivnosti psihichjeskogo otrazhjenija / S.D. Smirnov. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. – 231 s.
 33. Frank S.L. Prjedmjet znanija. Dusha chjelovjeka / S.L. Frank. – SPb.: Nauka, 1995. – 387 s.
 34. Frankl V. Chjelovjek v poiskah smysla / V. Frankl. – M.: Progrjess, 1990. – 368 s.
 35. Frjejd Z. Psihoanalizje / Z. Frjejd. – M., 1990. – 90 s.
 36. Frjejd Z. Psihoanalitichjeskije etjudy / Z. Frjejd. – Minsk: Bjelarus', 1991. – 606 s.
 37. Shtjern V. Pjersonalisticheskaja psihologija / V. Shtjern // Istorija zarubjezhnoj psihologii. Tjexty. – M: MGU, 1986. – S. 186–199.
 38. Jung K.G. Analiticheskaja psihologija: jeje tjeorija i praktika, tjevistoxkije ljekcii; Issljedovanije procjessa individual'nosti / K.G. Jung. – M.: Rjejl-buk, 1998. – 295 s.
 39. Jung K.G. Dusha i mif. Shjest' arhjetipov / K.G. Jung. – K.-M.: Port-Rojal'-Sovjershenstvo, 1997. – 383 s.
 40. Jung K.G. Psihoanaliz i iskusstvo / K.G. Jung, E. Nojmann. – K.: Vajler, 1996. – 302 s.
 41. Jung K.G. Problemy dushi nashjego vrjemeni / K.G. Jung; pjer. s njem. A.M. Bokovikova. – M.: Izdatjel'skaja gruppa “Progrjess”, 1996. – 331 s.

42. Jalom I. Ekzistencial'naja psihoterapija / M. Jalom. – M.: Klass, 2004. – 576 s.
 43. Jaspjers K. Obschaja psihopatologija / K. Jaspjers; pjer. s njem. – M.: Praktika, 1997. – 1056 s.

АНОТАЦІЯ

Савчин Мирослав Васильович.

Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати.

У дослідженні розглянуто трактування природи переживань як духовно-екзистенційного феномену і як форми вияву активності особистості на історичному полотні розвитку психологічної науки. Аналізується онтологія, феноменологія та властивості переживань, характеризуються способи їх вираження особистістю і фундаментальні екзистенційні та духовні вболівання на її динамічно змінному життєвому шляху.

Ключові слова: переживання, особистість, внутрішній світ особистості, здатність переживати, екзистенційні переживання, містичні пережиття.

АННОТАЦИЯ

Савчин Мирослав Васильевич.

Онтология и феноменология способности личности переживать.

В исследовании рассмотрены трактовки природы переживаний как духовно-экзистенциального феномена и как формы проявления активности личности на историческом полотне развития психологической науки. Анализируется онтология, феноменология и свойства переживаний, характеризуются способы их выражения личностью и фундаментальные экзистенциальные и духовные переживания на ее динамически меняющемся жизненном пути.

Ключевые слова: переживание, личность, внутренний мир личности, способность переживать, экзистенциальные переживания, мистические переживания.

ANNITATION

Savchyn Myroslav.

Ontology and phenomenology of personal's ability to worry about.

In the research is examined the interpretation of the nature experiences as spiritual-existential phenomenon and as a form of expression of the individual's activity on the historical canvas of development of psychological science. Is analyzed ontology, phenomenology and properties of experiences, are characterized ways of their expression by personality and the fundamental existential and spiritual experiences on its dynamically changing life path.

Key words: experiences, personality, inner world of the personality, the ability to experience, existential experiences, mystical experiences.

Надійшла до редакції 08.02.2016.

ТЕСТУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ В АРМІЇ США У РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Василь ОСЬОДЛО, Дмитро ЗУБОВСЬКИЙ

УДК 159.9.796

Vasyl Osiodlo, Dmytro Zubovskyi
TESTING THE INTELLECT IN THE US ARMY DURING THE FIRST WORLD WAR

“Війна була виграна завдяки продуманим енерговитратам мозку, а не колосальними витратами людської сили”
(генерал Е. Краудер, 14 вересня 1918 року)

Постановка суспільної проблеми. Еволюція людського знання неодноразово підтверджувала незаперечність тези про те, що формування високої культури фахівця, практика чи дослідника, неможливе без історичного знання “своєї” науки. Саме це знання дозволяє обрати найбільш ефективні шляхи професійного розвитку, не допускати витрат часу на розвиток ідей, які вже продемонстрували свою непродуктивність. Адже всі наукові відкриття, навіть найбільш приголомшливі та революційні, ніколи не виникають на пустому місці. За ними завжди стоять роки напрацювань, спроб та помилок.

Історичні екскурси у глибини формування та становлення власної наукової думки мають більшість сучасних відгалужень психологічної науки: педагогічна психологія, соціальна психологія, клінічна психологія, юридична психологія та ін. Ці напрацювання дозволяють з усім розмахом оцінити становлення та варіації їх об’єктів, предметів, методів і ключових завдань, оцінити особистий внесок кожного видатного науковця та комплекс запропонованих ним знань.

Однак, незважаючи на те, що військова психологія вже доволі давно відокремилася у самостійну наукову галузь, що має свою систему та структуру, в цьому контексті вона суттєво відстає як у кількості, так і в якості напра-

цювань. Якщо закордоном подібні дослідження, хоча і нерегулярно, все ж відбуваються, то у вітчизняній військово-психологічній літературі повністю відсутнє вичерпне відображення як загального процесу становлення військової психології, так і ключових його етапів. Це положення унеможливорює вирішення цілого спектру проблем, ключове місце серед яких займає якісне навчання компетентнісній мислєдіяльності військових психологів. Адже ще В.І. Вернадський зазначав, що не існує кращого способу розкрити зміст проблеми, стан і перспективи будь-якої науки, ніж розглянути її історично, у процесі розвитку [2, с. 22].

З огляду на вищезазначене, нами було поставлено за мету заповнити цю прогалину, проаналізувати та узагальнити весь *континуум формування військової психології*, її розвитку з актуальним спектром проблем, що вирішувались як на індивідуально-психологічному, так і на соціально-психологічних рівнях, а також відзначити на даному континуумі найважливіші віхи її становлення.

Одним з таких етапів, який має незаперечне значення для формування військово-психологічної науки, є Перша світова війна. Саме цей конфлікт послугував передумовою до прикладного використання психологічних знань в армії Сполучених Штатів Америки (США) та

поштовхом до подальшого розвитку практичної психології в цілому. І все ж масив тогочасних психологічних напрацювань не дозволяє їх якісно та повно розкрити в межах однієї статті. Через це ми першочергово зосередилися на висвітленні найяскравішого прикладу “симбіотичної взаємодії” між військовими та психологами – програмі тестування інтелекту в армії США, розробленій у роки Першої світової війни.

Виклад основного матеріалу дослідження й отриманих наукових результатів. З настанням світового конфлікту США оголосили про свій нейтралітет і тривалий час не брали участі у воєнних діях. Така міжнародна позиція дозволила їм виступати у ролі головного постачальника важливих продуктів промислового виробництва (пального, продовольства, озброєння, військової техніки) до Великої Британії та інших країн-союзників. Проте значна кількість затоплених торгівельних кораблів та підписання таємної військової угоди між Німеччиною та Мексикою спровокували зміну ставлення американського уряду до нейтральної позиції держави. 6 квітня 1917 року було офіційно оголошено про вступ США у війну та початок експедиційної військової компанії на стороні Антанти.

Однак, як з'ясувалося, через те, що США не планували вступати у світову війну, їх збройні сили були не готові до великомасштабного збройного протистояння. На той час фактично як армія, так і флот, не були здатними до ведення активних бойових дій. Ця проблема змусила уряд залучити всі наявні ресурси для швидкого відновлення військової потужності держави.

Ключовим елементом у цьому процесі стала підготовка та впровадження наукових напрацювань у військову сферу. З цією метою під егідою Національної академії наук США було створено спеціалізований науковий орган – Національну дослідницьку раду, яка розпочала активну політику залучення представників професійних наукових організацій до виконання програм державного замовлення.

Одними із перших представників наукового товариства, які виступили з відкритою пропозицією у допомозі збройним силам та співпраці з Національною дослідницькою радою, стали члени Американської психологічної асоціації (АПА). Незважаючи на те, що вони обстоювали відносно молоду наукову дисципліну

(психологія як цілісна та організована наука налічувала всього 25 років) і мали у розпорядженні незначну кількість спеціалістів (тогочасна кількість психологів, які входили до складу АПА становила близько 336 осіб), їхня ініціатива мала логічне підґрунтя та й велике значення для військового керівництва [3, с. 43].

Відразу ж після оголошення війни Р. Йоркс, тогочасний президент АПА, опублікував звернення, у якому закликав усіх психологів країни об'єднатися в інтересах оборони. “Наші знання та наші методи...” – відзначав Йоркс, “... мають важливе значення для збройних сил нашої країни, і наш обов'язок максимально співпрацювати їм, тим самим, підвищити ефективність нашої армії і флоту” [8, с. 86–87]. Уже 21 квітня 1917 року в місті Філадельфія було скликано спеціальне засідання Ради АПА, що ставила за мету сформуванню загальний план використання психологічних знань у військовій сфері [10, с. 566]. До її складу увійшли найбільш поважні “психологи-експериментатори” того часу: Р. Йоркс, У. Бінгхем, Г. Лангфельд, Н. Дайлоп, У. Скотт, Р. Додж та ін. Результатом засідання стало визначення ключових напрямків роботи психологів і санкціонування створення при Національній дослідницькій раді Генерального психологічного комітету, котрий повинен був координувати військово-психологічну роботу по всій країні.

Для якісного застосування психології у всіх визначених напрямках співробітництва в структурі Генерального психологічного комітету було сформовано 13 підкомітетів. Серед найбільш значущих відзначимо Комітет із психологічних проблем авіації (під керівництвом Г.Е. Бартта), Комітет із “Пропаганди в тилу німецьких військ” (під керівництвом Дж. Енжела), Комітет з відбору осіб для виконання завдань, що вимагають особливих здібностей (під керівництвом Е.Л. Торндайка) та Комітет із психологічної перевірки призовників (під керівництвом Р. Йоркса) [8, с. 91–93]. Саме останньому було приписано вирішити найважливіше державне замовлення – масовий професійно-психологічний відбір в інтересах збройних сил країни.

Потреба у такому відборі була зумовлена низкою чинників, головним серед яких стало оголошення масової мобілізації населення. Всього за кілька місяців відносно малочислені збройні сили США, що переважно були вкомплектовані кадровими військовими (перед самим початком активних бойових дій їх

загальна кількість не перевищувала 6 000 офіцерів та 200 000 рядових), різко зросли за людським ресурсом [4, с. 282]. Призовники надходили з центрів комплектування до армії в середньому у ритмі 180 000 осіб щомісячно (станом на 1919 рік чисельність збройних сил зросла у 17 разів) [3, с. 44]. Всіх мобілізованих слід було якісно відібрати, навчити, розподілити, а інколи навіть призначити на офіцерські посади. Ця ситуація зумовила необхідність у раціональному використанні людських ресурсів, що можливо лише з урахуванням психологічних особливостей та можливостей конкретної людини. Ставало очевидним, що психологічно не придатні призовники особливо схильні до травматизму, невиконання поставлених завдань і швидкої втрати боєздатності.

Ще до початку офіційної роботи Комітету, 29 квітня 1917 року, відповідно до пропозицій Ради АПА Р. Йоркс як голова майбутнього підрозділу підготував і передав на розгляд військового керівництва “План з психологічної перевірки призовників для усунення божевільних” [8, с. 54]. Розроблений, щоб здійснити якісний відбір новобранців до збройних сил шляхом виявлення в них “розумової відсталості, психопатичних тенденцій, нервової нестійкості та недостатнього самоконтролю”, план у загальних рисах окреслював пропозиції щодо створення психологічної служби у складі військово-медичних підрозділів армії США та детально описував загальновійськову процедуру психологічного вивчення [Там само, с. 99].

Зокрема, відповідно до плану психологічне вивчення організовувалось у всіх начальнотренувальних таборах, безпосередньо при проходженні медичного огляду кожним новобранцем. Дане вивчення здійснювалось штатними військовими психологами та полягало в індивідуальному й нетривалому за часом (до 10 хв.) вимірюванню інтелектуального рівня. За результатами вивчення психолог отримував приблизну оцінку психічного стану та міг віднести новобранця до однієї з трьох класифікаційних груп: розумово неповноцінні особи, відносно нормальні особи та особи з високим рівнем інтелекту. При цьому особлива увага зверталась на осіб, чия психологічна придатність (низькі показники інтелекту) була поставлена під сумнів. З ними, згідно з окремим планом, проводилося додаткове та більш тривале (від 30 до 60 хв.) індивідуальне обстеження, яке охоплювало аналіз різних форм та аспектів відповідей: характеристики стомлюваності,

пам'яті, сугестивності, адаптивності, швидкості навчання та здатності розмірковувати. Рекомендації про непридатність призовника формувалися лише після колективного аналізу та обговорення екзаменаційного запису всіма членами психологічного підрозділу [8, с. 94–97]. На початку травня цей план був поданий на розгляд начальнику військово-медичної служби армії США.

Очевидно, що запропонована у плані процедура перевірки багато в чому була близькою до тогочасних основних традицій академічної психології та в цілому відображала дві ключові тенденції – розгляд інтелекту як вирішальної якості особистості та індивідуальний підхід до його вимірювання. Щодо останнього, то такий підхід на той час активно використовувався у широковідомих Стенфордській версії шкали Біне-Сімона та Бальній шкалі Йоркса-Бриджес, які вважалися “золотими стандартами” тестування.

Однак, незважаючи на свою наукову обґрунтованість, запропонована схема була неприйнятна з позицій військових реалій та зіштовхнулася із шерехом суттєвих зауважень зі сторони військового керівництва. Зокрема, з огляду на перспективу багатотисячних перевірок, представники останнього вказували на недопустиму тривалість тестування, низьку пропускну здатність та занадто копітку систему оцінювання. Було схвалено резолюцію про потребу адаптувати психологічну перевірку до військових завдань.

Для здійснення поставленого завдання Комітет із психологічної перевірки призовників був переміщений до Вейлендської навчальної школи для дітей з розумовою відсталістю. Саме у цьому навчальному закладі в наступні місяці – з 28 травня по 7 липня 1917 року – Комітет здійснив основоположні напрацювання із створення нового загальновійськового плану психологічної перевірки. Окрім Р. Йоркса, до складу Комітету увійшли майже всі тогочасні видатні спеціалісти у царині психологічного тестування: Уолтер В. Бінгам, Генрі Г. Годдарт, Томас Г. Хейнес, Левіс М. Термен, Фредерік Л. Уеллс та Гай М. Уіплл [4, с. 285].

Сприймавши зауваження військового керівництва та оцінивши реалії майбутніх перевірок, психологами Комітету було прийнято рішення серйозно вдосконалити процедуру перевірки. Щоправда вдосконалення стосувалося лише інструментарію (було вирішено створювати групову методику) та деяких орга-

нізаційних моментів. Ключовий критерій відбору залишався незмінним. Так, після обговорення та аналізу попереднього плану, члени Комітету підтримали ідею Р. Йоркса про вирішальну роль інтелекту та запропонували обмежити роботу головним чином до розподілу новобранців на основі їх інтелектуальних здібностей, хоча й з особливим акцентом на виявлення розумово відсталих осіб та осіб з винятковими розумовими здібностями (високим рівнем інтелекту). До речі, саме ця позиція дещо пізніше була чітко пояснена Л.М. Терменом при його аналізі процесу перетворення “орди в армію” [6, с. 177]. Вчений зазначав, що важливість відбору та розподілу новобранців на основі їх “розумових здібностей” була зумовлена тим фактом, що більшість осіб, які надходять до армійських лав, призначалися до виконання обов’язків, що мали мало спільного із тим родом занять, який вони освоїли у цивільному житті” [Там само, с. 178]. Ці військовослужбовці повинні були опанувати свої нові обов’язки із самого початку, тому та швидкість, з якою вони могли зробити це, багато в чому залежить від їхнього інтелекту.

І справді, технологічні зміни, які відбулися на початку ХХ ст., стали вимагати від військовослужбовця більш спеціалізованої підготовки. Тепер йому було потрібно не просто навчитися марширувати, стріляти, перезаряджати та пересуватися полем бою, а ще й зрозуміти механіку літака та специфіку хімічної зброї. Скажімо, всі піхотинці тепер використовували затвор, патронно-зарядні гвинтівки та кулемети – величезну вогневу перевагу, що потребувала детального технічного обслуговування й спеціалізованого ремонту. Артилерійський вогонь став набагато точнішим, ніж будь-коли раніше, та вимагав значної компетентності у математиці для обчислення траєкторії пострілу. Навчання всьому цьому займало не лише багато часу, але й було відносно дорогим порівняно з більш ранньою підготовкою військовиків.

Визначивши центральні аспекти своєї діяльності, Комітет присвятив перші дні роботи створенню нової групової шкали інтелекту. Оскільки шкали інтелекту на початку ХХ століття створювалися шляхом об’єднання наборів дискретних тестів, то постало завдання обрати із числа існуючого на той час репертуару тестів ті, які з найбільшим успіхом могли бути адаптовані для використання у військових

реаліях. Для цього, за рішенням Комітету, кожен запропонований тест повинен був бути оцінений за шкалою від 1 до 5 за дванадцятьма ключовими критеріями. До найважливіших серед них треба віднести: “можливість адаптації до групового використання”, “високий ступінь валідності як міри інтелекту”, “забезпечення широкого діапазону вимірювання інтелекту” (забезпечення можливості визначення як розумової відсталості, так і високого рівня інтелекту), “об’єктивність оцінки” (можливість використання трафаретів і зліквідування суб’єктивних суджень про правильність відповіді), “швидкість підрахунку”, “непіддатливість до навчання” (обиралися тести, які забезпечувалися великою кількістю альтернативних “форм”), “непіддатливість до симуляції” (тести передбачали можливість отримання ключів, що дозволяли дослідникам виявляти симуляцію), “незалежність результатів від шкільної освіти” (тест першочергово був покликаний виміряти природні здібності особи, а не результати шкільного навчання), “мінімальна кількість письмових відповідей” (головно шляхом підкреслення чи викреслювання), “інтерес та привабливість” (за рівних умов перевага надавалася цікавим тестам) [9, с. 300–301].

У результаті такого оцінювання Комітетом було детально проаналізовано тринадцять тестів, з яких у кінцевому підсумку було обрано десять, що увійшли до складу першої армійської групової шкали інтелекту – “Груповий екзамен А”. Це були такі тести: тест №1 – “послідовні усні вказівки” (виконання певних дій з олівцем після усних вказівок психолога); тест №2 – “пам’ять на цифри” (адаптований до нових вимог тест “пам’яті на цифри” зі шкали інтелекту А. Отіса); тест №3 – “перегрупування речення” (правильно структурувавши слова, треба було сформулювати речення, яке констатувало б відомий факт, й оцінити його як “правильне” чи “помилкове”); тест №4 – “розв’язання арифметичних задач” (вирішення арифметичних завдань, що базуються на простих дробах і чотирьох фундаментальних математичних операціях); тест №5 – “загальна поінформованість” (вибір відповіді на запитання загальної інформованості із чотирьох альтернативних варіантів); тест №6 – “визначення синонімів чи антонімів” (повністю повторював тест синонімів-антонімів А. Отіса); тест №7 – “прояв практичних суджень” (полягав в обранні аль-

Тести, що увійшли до “Групового екзамену А”,
та їх внесок в загальну оцінку інтелекту, у %

1	Послідовні усні вказівки – 4	6	Визначення синонімів антонімів – 16
2	Пам'ять на цифри – 5	7	Прояв практичних суджень – 4
3	Перегрупування речення – 8	8	Продовження числових рядів – 6
4	Вирішення арифметичних задач – 8	9	Встановлення аналогій – 16
5	Питання загальної поінформованості – 16	10	Створення числових порівнянь – 16

тернативної відповіді на практичне завдання); тест №8 – “продовження числових рядів” (передбачав завершення числового ряду, який формувалася за певною логічною закономірністю); тест №9 – “встановлення аналогій” (полягав у виборі однієї аналогії на запропоноване слово із чотирьох можливих варіантів); тест №10 – “створення числових порівнянь” (полягав у виборі найменшого та найбільшого числа в кожному з двадцяти числових стовбців) [9, с. 299–302].

Згідно із задумом дослідників тести, які увійшли до “Групового екзамену А” повинні були мати різний ступінь унеску в загальну оцінку рівня інтелекту особистості (*табл.*).

У контексті відбору тестів для “Групового екзамену А” окремо слід відзначити значний вклад Артура С. Отіса та його неопубліковану шкалу для групового тестування інтелекту. Саме ця методика стала основоположною для чотирьох (послідовні усні вказівки, пам'ять на цифри, визначення синонімів чи антонімів, встановлення аналогій) з 10 новостворених тестів [9, с. 300]. Ці тести були запозичені з методики Отіса практично без змін й уже на той час відповідали всім визначеним критеріям.

Інші тести та завдання, що входили до структури “Групового екзамену А”, незважаючи на те, що певною мірою також базувалися на широко відомих у той час методиках, зазнали серйозної переробки та адаптації до групового використання. Щонайперше була змінена організація форми кожного тесту та перероблені майже всі завдання, що входили до попередніх цивільних варіантів.

Для відбору завдань і формування нового вигляду тестів члени комітету дотримувались декількох засадничих принципів. Зокрема, кожен тест повинен був складатися з 10–40 завдань, починаючи від простого і завершуючи складним. Час для виконання всіх завдань тесту не повинен був перевищувати 3 хвилини (це дозволяло не більше 5 % осіб відповісти на всі завдання). Кожен тест обов'язково су-

проводжувався максимально прямою й простою інструкцією та двома-трьома прикладами з правильними відповідями.

Для усунення можливості навчання тестовій роботі було прийнято рішення розробити для кожного тесту 10 еквівалентних форм. Натомість для забезпечення взаємовідповідності різних форм, передусім із позиції складності, було використано запропонований Ф.Л. Уеллсом принцип “рандомного розподілу” завдань (він був застосований до всіх тестів, крім тесту “послідовні усні вказівки”) [9].

У результаті таких суттєвих трансформацій новостворена військова методика отримала численну кількість відмінностей від тогочасних цивільних аналогів, серед яких особливого значення набула нова орієнтація шкали на створення повністю кількісно (об'єктивно) обумовлених результатів [4, с. 278]. До цього моменту така нагальність не виникала, тому більшість шкал інтелекту для свого проведення потребували посередництва кваліфікованого фахівця, який безпосередньо, під час тестування, здійснював як оцінку відповіді, так й інтерпретацію результатів. Але у новоствореному Комітетом інструментарії технологія професійної майстерності була замінена кількісними обрахунками, що глибоко змінила роль психолога у процесі перевірки.

Зіткнувшись із реаліями військового часу, Комітет здійснив серйозне переосмислення цивільних психологічних напрацювань та перетворив тестування в новий вид діяльності, у якому професійна оцінка підкорялася об'єктивно зумовленим та статистично підкріпленим маніпуляціям. Наслідки цієї трансформації поширилися навіть на рівень окремих тестів. Так, під час обговорення одного з тестів, Р. Йоркс зазначив: “була висловлена спільна думка, що тест завершення запропонований М. Трабуе, є кращим показником інтелекту... Проте труднощі у забезпеченні альтернативних форм цього тесту та в організації його проведення без написання та об'єктивної оцінки

були занадто великими, щоб виконати його у відведений час” [4, с. 278]. Проблема з цим тестом полягала не в тому, що він не відповідав психологічним критеріям (він був надзвичайно чудовим мірилом інтелекту), а в тому, що він не задовольняв військові критерії. Зіштовхнувшись з вибором між психологічними та військовими стандартами, психологи Комітету принесли у жертву конструкт, який вони планували вимірювати, щоб побудувати інструмент, який би відповідав умовам і потребам армійської служби.

З 10 до 23 червня 1917 року, члени Комітету провели пілотні дослідження шкали “Груповий екзамен А” на вибірках, які охоплювали різні категорії респондентів (діти з вадами розумового розвитку, учні старшої школи, студенти, пацієнти психіатричних клінік, ув’язнені особи, новобранці авіаційних військ, морські піхотинці, новобранці з офіцерських тренувальних таборів) [6; 9]. Всього у дослідженнях взяло участь 469 осіб, серед яких найбільш численними були групи американських морських піхотинців і кандидатів на вступ до таборів підготовки офіцерського складу [9].

Отримані результати були ретельно проаналізовані. Особлива увага зверталася на кореляцію кожного з 10 тестів (та загальної оцінки шкали) з валідними методиками вимірювання інтелекту – стенфордською шкалою Сімона-Біне, Бальною шкалою Йоркса-Бріджес. Отримані коефіцієнти кореляції були задовільними та свідчили про достатньо високі кореляційні плеяди результатів із зовнішніми критеріями. При цьому низька інтеркореляція тестів засвідчувала, що вони не повторюють один одного [9, с. 304–305].

На основі отриманих даних за короткий проміжок часу військовий “Груповий екзамен А” був суттєво доопрацьований. Зокрема, завдяки емпіричній перевірці, істотного уточнення зазнали часові межі, що визначалися для виконання кожного тесту (для більшості тестів час був зменшений). Декілька завдань з тестів були змінені за змістом або формою. Для кожного тесту було розраховано середнє значення, стандартне відхилення та відносна складність завдань (на основі цього було здійснено перестановку завдань залежно від їх складності) [9, с. 304]. Крім того, було розроблено керівництво для екзаменаторів, у якому містилися вказівки щодо процедури проведення обстежень; заповнення різних аркушів і бланків (для реєстрації, підрахунку балів тощо).

Новий підхід до тестування та отримані за допомогою нього результати викликали численні критичні відгуки зі сторони академічної психології. Новостворена методика отримала значну кількість звинувачень у “механізації” процесу вивчення і неадекватності відображення запиту військового часу. Скажімо, Х.С. МакКомас був стурбований тим, що без якісних даних, кількісна оцінка сама по собі не забезпечить тієї інформації, яка потрібна офіцерам для розподілу своїх підлеглих [4, с. 288].

Комітет не став ігнорувати критичні зауваження психологічної спільноти. Вже на початку липня 1917 року Р. Йорксом було подано новий “План для психологічної військової служби”, що формалізував запропоновані Комітетом рішення стасовно повторної валідації “Групового екзамену А”. Це рішення ознаменовувало новий крок в еволюції методики і сутнісно звелось до кореляції результатів методики “з військовою біографією досліджуваного індивіда”. Підкресливши важливість “негайної військової придатності”, Р. Йоркс заявив, що розподіл новобранців “доведе корисність на практиці лише тоді, коли наше психологічне вимірювання корелюватиме з фактичною продуктивністю солдатів і матросів” [4, с. 288].

Це рішення вказує на ту міру, в якій програма психологічної перевірки була переміщена в нову площину. Сам собою заклик до кореляції з продуктивністю у виконанні військових обов’язків не був чимось незвичайним; ще у 1916 році Р. Йоркс указав на виняткову значущість кореляції результатів тесту з “різнонаїтними методами вимірювання ефективності особи у житті” [4, с. 228]. Швидше за все тут зіграла помітну роль відсутність упевненості, що військове керівництво розцінить програму тестування як дієвий засіб у розподілі призовників. Психологи Комітету прекрасно знали як виявити розумово відсталіх осіб. Вони також знали, і військові погоджувались з ними, що особи з низьким рівнем інтелекту навряд чи зможуть коли-небудь стати хорошими солдатами [4, с. 228]. Однак вони були не впевнені у своїй здатності розподілити осіб на основі інтелекту, оскільки місце інтелектуальності у визначенні успіху людини у різних видах діяльності ще не було достатньо описано. З цього питання на той час не існувало жодного консенсусу, в рамках якого інтелект був би вирішальним фактором в індивіду-

альних досягненнях [там само, с. 228]. Таким чином, рішення Комітету для виявлення осіб з високим рівнем інтелекту та класифікація всіх новобранців поставили психологів перед обов'язковістю переконати і себе, і своє військове керівництво, що інтелект людини або сприяє, або значною мірою визначає ті завдання, які вона могла б якісно виконувати у збройних силах. У процесі створення цієї оцінки, психологи були змушені приймати військові критерії успіху як одного з базових показників, за яким можна відкалібрувати свій інструментарій.

Після перегляду центральних аспектів свого початкового плану за програмою перевірки, а також за допомогою гранту в розмірі \$2500 було проведено другий етап досліджень “Групового екзамену А”. Це обстеження охоплювало значно більшу чисельність респондентів. Зокрема, воно включало 4000 вояків з однієї військово-морської бази і трьох тренувальних таборів, тривало з 15 липня по серпень 1917 року [8, с. 10].

Відповідальність за аналіз результатів дослідження було покладено на статистичний підрозділ Комітету, який особисто очолював Едвард Лі Торндайк, видатний психолог та спеціаліст у сфері психологічного тестування. Складність роботи для Торндайка та його соратників, передусім А.С. Отіса та Л. Терстоуна, полягала у побудові правильного аналізу результатів, який за своїм характером дозволяв би здійснити якісну оцінку валідності “Групового екзамену А” як надійного інструменту вимірювання інтелекту [4, с. 289].

Для досягнення мети було проведено три набори розрахунків: а) груба кореляція результатів “Групового екзамену А” з очікуваннями рівня інтелекту різних груп обстежуваних; б) інтеркореляція всіх десяти структурних тестів шкали між собою та в) кореляція кожного структурного тесту та шкали в цілому з оцінками офіцерів рівня інтелектуальності їх підлеглих. Саме в останній процедурі ця перевірка помітно відрізнялася від першого дослідження і від методів, що в ньому використовувались.

Зазначимо, що під час першого дослідження, члени Комітету, оцінюючи валідність “Групового екзамену А”, першочергово, спиралася на кореляцію з іншими психологічними методиками (стенфордська шкала Сімона-Біне) як первинним критерієм для валідації. Виявивши високу кореляцію ($r=0,8$) із зовнішнім валідним критерієм, Комітет дійшов

висновку, що інструментарій задовольняє всі вимоги для вимірювання інтелекту.

Статистичний аналіз Едвард Лі Торндайк зробив інакше. Операціоналізувавши ключовий заклик Йоркса про потребу співвіднесення оцінки інтелекту з певними критеріями військового успіху, підрозділ розділив обстежувану вибірку на три групи – дефективні особи; особи, котрі були зараховані до збройних сил; особи, які були направлені до навчальних таборів для підготовки офіцерів – та визначив процедуру, як кожна з них виконує тест. В результаті такого аналізу було отриману чітку залежність між групою та середнім рівнем інтелекту її членів. До прикладу, дефективні особи отримали найнижчі бали інтелекту, в той час як студенти в офіцерських тренувальних таборах продемонстрували найвищі середні оцінки. Окрім цього, результати тестування на помірно високому рівні (близько 0,5) корелювали з оцінюванням офіцерами своїх підлеглих.

За результатами вищезазначеного аналізу Торндайк та його соратники дійшли висновку про встановлення прийнятної валідності “Групового екзамену А”. Як висловився сам Торндайк було отримано інструмент, що здатний досить добре прогнозувати “розумові здібності, які особа буде виявляти під час служби в армії США” [4, с. 290]. У цьому процесі статистичний аналіз фіксував тенденцію зміни парадигм цивільних методів оцінювання інтелекту в напрямку явно військових запитів. Торндайк у своїй доповіді так сказав про статистичні результати: “Груповий тест повинен бути використаний для прогнозування розумових здібностей, які особа буде проявляти в армії. Наш найкращий критерій – це оцінка розумових здібностей, наданих людині її командиром роти. Якщо хоч один із десяти тестів на нульовому рівні корелює з оцінками офіцерів, то він заслуговує нульової вагомості в узагальненій оцінці, яка буде використовуватись для прогнозування. Якщо він високо корелює, то заслуговує на велику вагу” [4, с. 290]. Це рішення Статистичного підрозділу валідизувати психологічну шкалу за допомогою оцінок, наданих офіцерами, й особливо його готовність змінити іспит для того, щоб збільшити співвідношення методики та оцінок, частково відображають переконання Торндайка про природу інтелекту і те, як його слід оцінювати, а також вказують на те, що методика створювалася справді для військових.

Після завершення всіх статистичних аналізів та узгодження процедури Комітет повідомив, що закінчив підготовку методів, специфічно адаптованих для відбору новобранців до армії, та запропонував нові рекомендації стосовно проведення психологічної перевірки [8]. Згідно з цими рекомендаціями загально-армійська програма тестування інтелекту повинна була проводитися за допомогою шести кваліфікованих експертів, кожен з яких буде відповідати за психологічну роботу в одному таборі. Для кожного експерта передбачалося 18 помічників [9, с. 10].

Названі рекомендації були прийняті до розгляду військовим керівництвом, і вже 17 серпня 1917 року Р. Йоркс отримав звання майора санітарної служби Сухопутних військ із завданням організації нового Психологічного управління. Багато в чому саме ця подія поклала початок активної участі армії у проєкті психологічного вивчення своїх новобранців. Якщо до цього моменту контактування між членами Комітету та військовим керівництвом було дещо неофіційним, і психологи більше спирались на свої уявлення про те, що потребує армія, то з серпня 1917 начальник військово-медичної служби та члени Управління генерал-ад'ютанта почали виявляти пильний інтерес до програми перевірки того, що вона здатна виконати.

Р. Йоркс відразу розпочав активну роботу з набору оптимального штату спеціалістів. Оскільки майбутнє управління організаційно входило до складу Військово-медичної служби США, то його чисельність та склад багато в чому визначалися баченням начальника цієї служби. Спочатку була визначена штатна чисельність особового складу управління на рівні 16 кваліфікованих психологів, які після мобілізації повинні були отримати звання лейтенантів санітарної служби. На думку керівництва, залучення на той час до Психологічного управління великої кількості людей потрібно було уникати, доки не буде остаточно продемонстрована практична цінність методів та ефективність його роботи. Вимоги, які висувалися до кандидатів полягали у психологічній освіті та досвіду використання відповідних професійних методів роботи. Особам, які мали вчений ступінь доктора філософії з психології чи які професійно займалися психологічною практикою, надавалася перевага [9, с. 11].

Новостворене Психологічне управління прийняло рішення реалізувати загальну програму тестування. Для цього головою управ-

ління, Р. Йорксом, було подано Начальнику військово-медичної служби план для офіційного армійського випробування програми тестування. При аргументації та роз'ясненні програми начальнику штабу Пейтону С. Марчу начальник військово-медичної служби Уільям Горгас підкреслював дві її особливості: здатність виявляти розумово неповноцінних осіб, а також той факт, що "її результати високо корелюють з оцінками офіцерів своїх підлеглих і виправдовують подальшу офіційну перевірку з нового психологічного вивчення" [4, с. 291]. Затверджений план Р. Йоркса передбачав проведення перевірки "Групового екзамену А" та інших психологічних методик на призовниках у чотирьох основних військових містечках: Форт Давенс, Форт Дікс, Форт Лі та Форт Тейлор.

Для виконання вищезазначеного до штату Психологічного управління, на прохання Р. Йоркса, додатково було найнято 24 цивільних психологи. Загалом увесь процес повторного дослідження тривав з вересня по грудень та охоплював понад 65 000 солдатів у "реальних" військових умовах. Тоді, окрім перевірки тестів на валідність, психологи також ставили перед собою завдання з'ясувати ставлення військових командирів різного рівня до психологічної роботи. З цією метою кожному офіцеру було запропоновано заповнити простий опитувальник. Завдяки цьому вже через короткий проміжок часу Р. Йоркс та його колеги стали отримувати зворотний зв'язок про реакції військових керівників стосовно практичної цінності їхньої наукової перевірки. Спочатку новини не обнадіювали. Звіт з табору військових екзаменаторів продемонстрував байдужість, а подекуди навіть ворожість стосовно роботи психологів серед багатьох членів офіцерського корпусу.

Величезне полегшення відбулося, коли прийшли перші офіційні оцінки. Зокрема, генерал-майор Альберт Кронхейт, головнокомандувач 80-ї дивізії Форту Лі, у своєму зверненні до Генерал-ад'ютанта надзвичайно позитивно оцінив результати екзаменаційної програми. Підкреслюючи корисність програми, він зазначав, що "результати психологічного обстеження повністю підтверджуються фактичними спостереженнями здібностей і потенціалу військовослужбовців у виконанні покладених на них обов'язків". "Я не маю на увазі, продовжує Альберт Кронхейт, що ці тести – абсолютне мірило, але я впевнений, що вони є абсолютним орієнтиром" [4, с. 291]. Подальші доповіді інших військових командирів також

підтримали цей погляд, підкреслюючи тісну кореляцію між результатами випробування та офіцерськими оцінками як одного з показників ефективності програми. Керівник Відділу військової освіти полковник Джон Дж. Бредлі висловився так: “Ця психологічна процедура та її ефективність для військових є абсолютно новою, тому Відділ військової освіти підійшов до неї з великою часткою сумніву. Однак ретельне вивчення поданих доповідей твердо переконало спеціалістів у тому, що ця перевірка буде мати велике значення в допомозі з’ясування можливостей усіх недавно підготовлених осіб й усіх кандидатів до участі в роботі офіцерських тренувальних таборів” [4, с. 291].

Серед доповідей, на які посилався Дж. Бредлі, був звіт про результати опитування офіцерського корпусу стосовно узгоджуваності тестових оцінок з їхніми спостереженнями. Всього від офіцерів з чотирьох тренувальних таборів було отримано 322 доповіді, результати яких свідчили про їх високу оцінку та підтримку програми психологічної перевірки. Зокрема: 58% респондентів (179 офіцерів) оцінили програму позитивно без застережень, 23% (72) оцінили програму позитивно з певними застереженнями і лише 19% (57 офіцерів) у будь-якому разі не сприймали тестування [9]. Окрім цього, психологи зазначали, що більшість несприятливих відповідей містили нерозуміння окремими офіцерами природи та мети психологічного вивчення, а також вагомості його результатів. Враховуючи той факт, що робота була абсолютно новою та здійснювалася у надзвичайно несприятливих умовах, психологи були схильні оцінювати ці результати як надзвичайно позитивні.

На основі цих результатів та отриманих відгуків від офіцерів військовим керівництвом збройних сил США було прийнято рішення про офіційне впровадження всеармійської програми психологічної перевірки. Офіційний “План для психологічної перевірки в армії” було викладено в меморандумі Генерал-ад’ютанта від 3 січня 1918 року [9]. У цілому цей план систематизовував досвід, який був накопичений у процесі попередніх випробувань “Групового екзамену А”. В ньому детально описувалася як організаційна складова, так і безпосередня процедура проведення перевірки. Згідно з цим планом та відповідно до загальних розмірів армії США психологічна служба мала охоплювати 123 офіцерів, 124 сержантів і 620 рядових солдат. Психологи повинні були знаходитися у кожному з 31 військового містечка.

Штатна структура психологічної служби для окремого містечка складалася з чотирьох офіцерів санітарного корпусу (мається на увазі психологів): начальника психологічної служби у званні майора або капітана; клінічного психолога у званні першого лейтенанта або капітана, та двох помічників психолога у званні першого лейтенанта або капітана. Окрім офіцера, до кожної психологічної служби входили 4 сержанти та 20 помічників змінного складу з числа рядових військовослужбовців санітарних груп. Більшість з них задіявалися до психологічного вивчення тільки у період активного групового навчання. В інший час вони проходили службу в санітарних або медичних підрозділах [9, с. 26].

Воднораз планом передбачалося створення двомісячної школи підготовки для військових психологів у Форті Оглторп, штат Джорджія [8]. Для цього було розроблено спеціалізовану навчальну програму, яка охоплювала військові та психологічні теми, що мали важливе значення. Зокрема, перший місяць навчання спрямовувався на загальновійськову і військово-медичну підготовку та охоплював вивчення основ надання першої медичної допомоги на полі бою, обов’язків солдата, організації збройних сил США, військової організації полку, його використання та внутрішнього управління, організаційної структури польового госпіталю, його обладнання та використання, військових психозів та неврозів, снарядного шоку. Другий місяць навчання передбачав освоєння виключно психологічних тем і передбачав здобування знань про організацію та управління психологічного вивчення, ведення діловодства, пов’язаного із психологічним вивченням особи військовика, практичні методи і прийоми групового вивчення та індивідуальної перевірки, статистичних методів, стимуляційної поведінки. Навчання передбачалося здійснювати під керівництвом кваліфікованих інструкторів у чині капітана або майора. Відповідно до плану щонайменше 150 офіцерів та 50 сержантів санітарної служби повинні були пройти ці курси протягом шести місяців.

Крім цього, згідно з планом передбачалося спорудження будівель для проведення психологічного вивчення вояків у кожному таборі. Ця умова особливо підкреслювалася, зважаючи на порівняно складний характер роботи і на нагальну потребу швидкого обстеження сотень осіб щоденно – як групами, так і індивідуально. До того ж приміщення були потрібні для розміщення та збереження друкованих

матеріалів, конфіденційних документів і звітів. Проектувалося, що будівлі для психологічного вивчення мають бути споруджені у два поверхи: на першому – для групового вивчення (150–200 осіб) і три кімнати для індивідуального вивчення, на другому – для обрахунку результатів тестування.

За процедурою, план передбачав, що всі особи, які отримали найнижчі оцінки рівня інтелекту, обов'язково повинні були бути додатково вивчені індивідуально. У разі, якщо все таки розумова відсталість буде підтверджена, то вони мали бути класифіковані як рекомендовані: а) медичній службі для звільнення з військової служби; б) для призначення у батальйони обслуговування через розумову неповноцінність; в) як придатні для призначення до тренувальних підрозділів [9]. У зв'язку з цим для кожного діючого підрозділу були організовані команди обслуговування.

Стосовно мети психологічної перевірки план передбачав, щоб кожна зарахована особа та кожен новопризначений офіцер були протестовані. Визначалися три цілі обстеження: виявлення розумово неповноцінних; виявлення осіб, інтелектуальні якості яких дозволяють їм виконувати складні завдання; забезпечення приблизно рівномірного розподілу особового складу між підрозділами (мається на увазі виконання вимог принципу усереднення інтелектуальності військовослужбовців кожного підрозділу). Остання ціль ознаменувала вирішальну відмінність здійснюваної психологічної роботи із тогочасними загальноприйнятими військовими стандартними. Збалансування підрозділів за даними інтелекту було чимось новим. До цього часу в збройних силах не існувало жодного подібного механізму, та й керівництво не замислювалось над такою потребою. Однак уже на ранніх етапах виконання програми психологічного тестування психологи почали повідомляти про наявність великого дисбалансу між підрозділами у рівні психічного віку їх особового складу. З плином часу цей дисбаланс стали помічати й командирами підрозділів. Це відбулося щонайперше тому, що командир міг бачити вираження інтелекту кожного свого підлеглого у числовому вигляді і порівняти за цим критерієм особовий склад свого підрозділу з підрозділом іншого командира. У подальшому саме можливість використання рейтингів інтелекту для збалансування підрозділів сприймалася більшістю офіцерів як одне з головних завдань програми тестування [4, с. 294].

З прийняттям рішення про продовження психологічного вивчення військовиків у всеармійських масштабах наступним завданням Психологічного управління було проаналізувати дані, отримані під час остаточної апробації програми перевірки, а особливо “Групового екзамену А”. Для цього Р. Йоркс створив спеціальний Комітет на чолі з капітаном Кларенсом С. Йокумом. До його складу також увійшли Карл К. Брігхам, Маргарет В. Кобб, Гай М. Віппел. Їх головним завданням було, використовуючи результати повномасштабного дослідницького процесу, провести ретельну ревізю “Групового екзамену А” та виправити недоліки й похибки, що стали очевидними після початку випробування [9].

Для досягнення цієї мети Комітет повинен був оцінити кожен тест, що входив до загальної методики, за власними критеріями та визначити його внесок у валідність шкали в цілому. Комітет провів низку окремих вимірювань валідності, акцентуючи увагу на двох з чотирьох вище використаних критеріях валідизації: кореляція кожного тесту з очікуваннями продуктивності групи, із загальною тестовою оцінкою, рейтингами офіцерів та шкалою Біне. В основному статистичні висновки Комітету були аналогічні до тих, що отримані при попередніх перевірках валідності.

Створена в результаті вищезазначеного статистичного аналізу методика отримала нову (як згодом з'ясувалося, і кінцеву) назву – “Армія Альфа”. Вона істотно відрізнялася від “Групового екзамену А”, й особливо від формату запропонованого статистичним підрозділом Торндайка. Сутнісні зміни стосувалися усунення тесту №2 (обсяг пам'яті) і тесту №10 (числові порівняння). При цьому було збільшено вагомість тесту №6 (синоніми/антоніми) ґрунтовніше доповнені та істотно перевірені пункти для більшості інших тестів [8]. Окремі закордонні дослідники виокремлюють три основні фактори такої зміни.

По-перше, лідери кожної групи розглядали природу інтелекту по-різному. Торндайк давно вірив у композиційний, гетерогенний характер інтелекту, тому стверджував, що кожен аспект вимагає свого власного виміру психічних навичок. З іншого боку, Л. Термен, який був, без сумніву, найважливішим членом комітету К. С. Йокума, розглядав інтелект як єдине ціле, елементи якого можуть розрізнятися за ступенем, але не за натуральною формою. Через це, для того щоб забезпечити валідність

методики, Л. Термену було вкрай важливо співвіднести результативність “Армії Альфа” зі встановленим коефіцієнтом інтелектуальності.

По-друге, відмінності між “Армією Альфа” та “Груповим екзаменом А” можна простежити у змінах цілей самого тестування. Додавання Вальтером Д. Скоттом “інтелекту” до критеріїв, за якими мали бути оцінені всі військово-службовці для відбору до сержантських чи офіцерських центрів підготовки, мало за мету розподілити всіх новобранців для більш доцільного подальшого їхнього призначення. Йоркс і його Комітет відповів на цю потребу зміною характеру тесту, перетворивши його із процедури загального вимірювання на методику, яка була здатна здійснювати дискримінацію однаково добре на всі складові інтелекту.

По-третє, відмінності між “Армією Альфа” і “Груповим екзаменом А” виникли тому, що Комітет К.С. Йокума орієнтувався головним чином на адекватність нового інструменту відповідно до вже не військових, а до психологічних критеріїв. Досягнувши визнання на офіційному рівні, психологи почали повертатися до першочергового задуму тестування “психологічного інтелекту”.

Остаточна презентація Комітетом “Армії Альфа” відбулася у січні 1918 року, хоча ще протягом наступних трьох місяців психологічні перевірки тривали із застосуванням “Групового екзамену А”, причому за відносно повільного пропускового темпу – приблизно 14000 призовників щомісячно. Затримка була пов’язана з потребою друкування потрібної кількості екземплярів тесту та з низкою деяких бюрократичних проблем. Лише з 28 квітня 1918 розпочалося використання нового тесту в повному обсязі. Зазначимо, що цей новий тестовий формат “Армія Альфа” був уведений разом з форматом “Армія Бета”, тоді пропускна спроможність тестування сягнула 200000 осіб на місяць. Цей рівень утримувався до кінця війни.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Розвиток військової психології у роки Першої світової війни набув особливого імпульсу. Прагнення здійснити свій внесок у перемогу одними з перших зробили представники наукового товариства Американської психологічної асоціації, які виступили з відкритою пропозицією у допомозі збройним силам й у налагодженні співпраці з Національною дослідницькою радою.

2. На прикладі розробки тестів інтелекту американські військові психологи вперше вирішили найважливіше державне замовлення – здійснити масовий професійно-психологічний відбір в інтересах збройних сил своєї країни за показниками розвитку психологічних здібностей особового складу (таке обстеження пройшло 1726966 осіб).

3. Реалізація плану психологічного вивчення мобілізованих у всеармійських масштабах дала змогу новоствореному психологічному Комітету здійснити апробацію програми перевірки особового складу на інтелект, здійснити її верифікацію (стандартизацію) та створити за результатами статистичного аналізу методику, яка отримала назву “Армія Альфа”, що стала прообразом сучасних тестів інтелекту, а за багатьма позиціями так і залишилась неперевершеною й сьогодні.

4. Показником розвитку військової психології у роки Першої світової війни було створення психологічних підрозділів, зокрема Психологічного управління та психологічної служби армії США, які в подальшому стали ключовими центрами розвитку теорії і практики військової психологічної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.: ил. – (Серия “Учебник нового века”).
2. Вернадский В.И. Труды по общей истории науки / В.И. Вернадский. – 2-е изд. – М.: “Наука”, 1988. – 335 с.
3. Driskell J.E. Psychology and the military: Research applications and trends / J.E. Driskell, O. Beckett // *American Psychologist*. – 1989. – Vol. 44. – №1. – P. 43.
4. Carson J. Army alpha, army brass, and the search for army intelligence / J. Carson // *Isis*. – 1993. – P. 278–309.
5. Samelson F. World War I intelligence testing and the development of psychology / F. Samelson // *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. – 1977. – Vol. 13, №3. – P. 274–282.
6. Terman L.M. The use of intelligence tests in the army / L.M. Terman // *Psychological bulletin*. – 1918. – Vol. 15, № 6. – P. 177–187.
7. Yoakum C.S. Army mental tests / C.S. Yoakum, R.M. Yerkes – New York: H. Holt, 1920. – P. 303.
8. Yerkes R.M. Psychology in relation to the war / R.M. Yerkes // *Psychological Review*. – 1918. – №25. – P. 85–115.
9. Yerkes R. M. Psychological Examining in the United States Army: Edited by Robert M. Yerkes / R.M. Yerkes // US Government Printing Office. – 1921. – Vol. 15. – P. 890.
10. Kevles D.J. Testing the Army’s intelligence: Psychologists and the military in World War I / D.J. Kevles // *The Journal of American History*. – 1968. – Vol. 55. – № 3. – P. 565–581.
11. Rogers A.L. Experimental tests of mathematical ability and their prognostic value / A.L. Rogers // *Teachers college, Columbia university*. – 1918. – № 89. – P. 376.

REFERENCES

1. Burlachuk L.F. Psihodiagnostika: Uchjebnik dlja vuzov / L.F. Burlachuk. – SPb.: Pitjer, 2006. – 351 s.: il. – (Sjerija “Uchjebnik novogo vjeka”).
2. Vjernadskij V.I. Trudy po obschjey istorii nauki / V.I. Vjernadskij. – 2-je izd. – M.: “Nauka”, 1988. – 335 s.
3. Driskell J.E. Psychology and the military: Research applications and trends / J.E. Driskell, O. Beckett // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44. – №1. – P. 43.
4. Carson J. Army alpha, army brass, and the search for army intelligence / J. Carson // Isis. – 1993. – P. 278–309.
5. Samelson F. World War I intelligence testing and the development of psychology / F. Samelson // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1977. – Vol. 13, №3. – P. 274–282.
6. Terman L.M. The use of intelligence tests in the army / L.M. Terman // Psychological bulletin. – 1918. – Vol. 15, № 6. – P. 177–187.
7. Yoakum C.S. Army mental tests / C.S. Yoakum, R.M. Yerkes – New York: H. Holt, 1920. – P. 303.
8. Yerkes R.M. Psychology in relation to the war / R.M. Yerkes // Psychological Review. – 1918. – №25. – P. 85–115.
9. Yerkes R. M. Psychological Examining in the United States Army: Edited by Robert M. Yerkes / R.M. Yerkes // US Government Printing Office. – 1921. – Vol. 15. – P. 890.
10. Kevles D.J. Testing the Army’s intelligence: Psychologists and the military in World War I / D.J. Kevles // The Journal of American History. – 1968. – Vol. 55. – № 3. – P. 565–581.
11. Rogers A.L. Experimental tests of mathematical ability and their prognostic value / A.L. Rogers // Teachers college, Columbia university. – 1918. – № 89. – P. 376.

АНОТАЦІЯ

Освідло Василь Ілліч, Зубовський Дмитро Сергійович.
Тестування інтелекту в армії США у роки Першої світової війни.

У статті детально проаналізована програма організації та проведення тестування інтелекту в армії Сполучених Штатів Америки в роки Першої світової війни, що являє собою найяскравіший приклад конструктивної взаємодії між військовими та психологами й має незаперечне значення для формування військової психології як прикладного відгалуження психологічної науки. Саме у цей період американські військові психологи вперше виконали найважливіше державне замовлення – здійснили масовий професійно-психологічний відбір в інтересах збройних сил й у такий спосіб заклали підвалини використання психологічних знань для вирішення складних військових завдань. Логіко-історична реконструкція вказаної співпраці дозволила з усім розмахом визначити становлення й варіації методів і засобів, що використовувалися в межах комплексного тестування інтелекту, оцінити особистий внесок кожного науковця у загальну скарбницю психодіагностичних знань. Вона, окрім того, вказує на наявність цілісної системи розробки, практичної апробації й статистичної верифікації (стандартизації) однієї з найбільш значимих психодіагностичних методик в історії психології – шкали “Армія Альфа”. Ця методика стала прообразом сучасних тестів інтелекту, а за багатьма позиціями так і залишилась неперевершеною й донині.

Ключові слова: військова психологія, тестування інтелекту, “Груповий екзамен А”, “Армія Альфа”.

АННОТАЦИЯ

Осёдо Василий Ильич, Зубовский Дмитрий Сергеевич.
Тестирование интеллекта в армии США в годы Первой мировой войны.

В статье представлен подробный анализ организации и проведения программы тестирования интеллекта в армии Соединенных Штатов Америки в годы Первой мировой войны. Эта программа представляет собой яркий пример конструктивного взаимодействия между военными и психологами и имеет неоспоримое значение для формирования военной психологии как прикладного ответвления психологической науки. Именно в этот период американские военные психологи впервые выполнили важный государственный заказ – осуществили массовый профессионально-психологический отбор в интересах вооруженных сил и таким образом заложили основания использования психологических знаний для решения сложных военных задач. Логико-историческая реконструкция указанного сотрудничества позволила со всем размахом оценить становление и вариации методов и средств, которые использовались в рамках комплексного тестирования интеллекта, оценить личный вклад каждого ученого в общую сокровищницу психодіагностических знаний. Она, кроме этого, указывает на наличие целостной системы разработки, практической апробации и статистической верификации (стандартизации) одной из наиболее значимых психодіагностических методик в истории психологии – шкалы “Армия Альфа”. Эта методика стала прообразом современных тестов интеллекта, а по многим позициям так и осталась непревзойденной и до сегодняшнего дня.

Ключевые слова: военная психология, тестирование интеллекта, “Групповой экзамен А”, “Армия Альфа”.

ANNOTATION

Osioddlo Vasyi, Zubovskiyi Dmytro.
Testing the intellect in the US Army during the First World War.

The paper presents a detailed analysis of the organization and conduct of program intelligence testing in the United States Army during the First World War. This program represents the most vivid example of the “symbiotic interaction” between the military and psychologists and has undeniable importance for the formation of the military branches of psychology as applied psychological science. Exactly in this period, the US military psychologists first satisfied the most important state order - mass professional psychological selection in the interests of the armed forces and laid the foundation for the use of psychological knowledge to solve military tasks.

Performed analysis allows to estimate all scale formation and variation of methods and tasks that were used and handled within the program of intelligence testing, to assess the contribution of each individual researcher and a set of knowledge offered by him. In addition, the analysis provides the opportunity to learn the way of development, practical testing, and statistical verification (standardization), one of the most important psychodiagnostic methods in the history of psychology - scale “Army Alpha”. This technique has become the prototype of the modern intelligence tests, and many positions remained unsurpassed today.

Keywords: military psychology, intelligence tests, “Army Alpha”, “Group examination A”

Надійшла до редакції 17.08.2016.

СТРУКТУРА, ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Олексій ЧЕБИКІН

УДК 159.942

Oleksiy Chebykin THE STRUCTURE, CONTENT AND PECULIARITIES OF EMOTIONAL REGULATION OF COGNITION ACTIVITY OF PUPILS

Як організувати учіння школярів, щоб воно приносило радість пізнання, формувало творчі захоплення, гармонійно розвивало здатності навчатися? – На ці питання можна дати відповіді, якщо розв'язати проблему емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності дітей і молоді. У цій розвідці подані лише деякі як теоретико-методологічні, так і практичні аспекти можливого її розв'язання. При їх висвітленні ми прагнули враховувати специфіку структури пізнавальної діяльності учнів в умовах масового навчання, тобто брали до уваги мотиви, цілі і дії, взаємозв'язки названих компонентів, індивідуальні й сумісні форми співпраці.

Мета цього дослідження полягала в обґрунтуванні структури психологічних механізмів і дидактичних умов емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів, а його **основне завдання** передбачало розробку та апробацію системи як експресивних методів регуляції їхніх емоцій, так і професійної підготовки майбутніх педагогів до компетентного керівництва емоційними станами вихованців.

1. ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ПСИХОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Емоції, які виникають слідом за актуалізацією мотивів, до раціональної оцінки людиною своєї діяльності, є генетично висхідними стосовно інтелекту і волі. Утворюючи певну надбудову над процесами пізнання, вони не тільки

супроводжують їх, зафарбовуючи й оцінюючи суб'єктивне значення цих процесів, а й постають впливовими регуляторами їхньої ефективності.

Найбільш точно взаємозв'язок емоцій і процесу пізнання визначений В.К. Вілюнасом: “Спрямовуючи емоції на причини, сигнали та інші аспекти значущих подій, процеси пізнання тим самим визначають і свою участь, згодом самі спрямовуючись емоціями на ці причини, сигнали тощо для кращого ознайомлення з ними і з'ясування оптимального способу поведінки. Тільки таким взаємодоповнювальним впливом сфер інтелекту й афекту, котрі відповідають за відображення або об'єктивних умов діяльності, або суб'єктивної значущості цих умов, забезпечується досягнення кінцевої мети діяльності...” [5, с. 10]. Це дає підстави вважати, що емоції безпосередньо задіяні до перебігу пізнавальних процесів, орієнтують суб'єкта, вказуючи йому на значущість навколишніх для нього явищ, виконують важливу функцію у регуляції динамічної і функціонально-енергетичної сторони мотивації [1, с. 10].

У низці досліджень ([3], [13], [14], [22], [29]), присвячених вивченню пізнавальної діяльності, виокремлюються зовнішні й внутрішні мотиви. Імовірно, перші зумовлюють можливість навчання, надають йому привабливості через суто зовнішні чинники. Другі виходять із змісту процесного боку побудови навчання, способу реалізації діяльності та її

результату. Відомо, що емоції, відображаючи відносини між мотивами і можливістю успішної реалізації мети діяльності, долучаються до процесу цілепокладання. В тому разі, коли прийняті наміри здійснюються в раціональний спосіб, тобто у цьому процесі не відбувається зустрічі афекту з інтелектом, то не виникають їй відповідні функціональні новоутворення, не уреальнюється спонукальна сила свідомості [2]. Все це значною мірою зумовлює участь емоцій в ефективній регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Існують дослідження (див., наприклад [3]), у яких здійснені спроби виділити різні типи структур діяльності на підґрунті співвідношення мотивів і цілей та описати при цьому відповідні якості і функції емоційних процесів. Вказаний підхід певною мірою характерний і для інших робіт [8], [11]. Умовно автори розрізняють три структури діяльності.

У першій структурі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів та успіху або неспіху реалізації стереотипних схем і дій, здійснюваних заради цих зовнішніх мотивів. Характер емоційних переживань тут показує стан задоволення або незадоволення [3]. У даній структурі може домінувати зовнішній результативний мотив із постановкою конкретних цілей, де функціонують механізми емоційного закріплення [11]. Тут також можлива емоційна спонукка до мети [8].

У другій структурі діяльності емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом. Породжені у цій структурі діяльності емоції успіху чи неспіху, на відміну від задоволення/незадоволення, виконують функції внутрішніх оцінок адекватності або неадекватності її проміжних результатів [3], [27], [28]. Є підстави вважати, що в цій структурі відбувається домінування внутрішнього результативного мотиву з постановкою загальних цілей, де механізми емоційної регуляції виконують функцію наведення [11] і сприяють прояву емоцій упевненості чи сумніву [8].

У третій структурі діяльності емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами як якісно розвитковим предметним змістом, входять у процес цілеутворення й спрямовуються не тільки на проміжні результати, а й на істотні зв'язки, внутрішні закономірності конкретного предметного у змістовлення. Тут функція емоцій полягає у внутрішній сигналізації процесу формування новоутворень, котрі ведуть до зміни предмета діяльності від-

повідно до закономірностей його розвитку. В цій структурі також можливе утворення цільових структур, що охоплюють загальні та конкретні цілі, де механізми емоційної регуляції виконують функції наведення [3], [28], або емоційної оцінки результатів діяльності [8].

Стосовно специфіки навчально-пізнавальної діяльності вирізнення механізмів емоційної регуляції може бути розглянуто в декілька етапів: при пред'явленні завдання учнями з метою його привласнення, пошуку способів його вирішення, а також при оволодінні знаннями, вміннями, навичками, компетенціями або здібностями розв'язувати задачі того чи іншого класу.

З урахуванням вищеописаних механізмів емоційної регуляції діяльності співвідношення мотивів і цілей на етапі аналізу навчального завдання може характеризуватися домінуванням зовнішніх результативних мотивів із виробленням конкретних цілей для оцінки психодидактичної ситуації; на етапі синтезу – переважанням внутрішнього результативного мотиву, зорієнтованого на пізнання властивостей даного явища, а на аналітико-синтетичному етапі – домінуванням внутрішнього мотиву з виробленням цільових систем загальної і конкретної спрямованості.

Проведені дослідження ([14], [15], [16], [22], [24], [28] та ін.) показують, що до класу емоцій пізнавального характеру слушно віднести *здивування, успіх, упевненість, сумнів, цікавість* та ін. При цьому нерідко ці емоції називаються *переживаннями*. Що ж до опису системи специфічних емоцій учбової діяльності, відповідних розвитку основних компонентів навчально-пізнавального процесу, то це залишається достатньо проблематичним питанням, оскільки вказані емоції недостатньо досліджені як у теоретичному плані, так і в експериментальному аспекті.

Враховуючи це, ми прагнули виокремити коло саме таких емоцій, їх рух-розвиток і співвідношення на різних етапах розгортання процесу пізнання. Вирішення даного питання було пов'язано не тільки з підбором і конструюванням дидактичного матеріалу, адекватного меті, з погляду його емоціогенності, але й з підбором оперативних прийомів корекції емоційних станів, котрі виникають в учнів на заняттях. У результаті тривалого дослідницького пошуку із 112 емоційних проявів різних груп школярів нами виділені провідні та похідні емоції.

Щодо структурних компонентів розгортання навчально-пізнавального процесу на етапі аналізу провідні емоції – від здивування до цікавості, на етапі синтезу – від цікавості до допитливості, на аналітико-синтетичному – від допитливості до захоплення. При цьому здивування розглядається нами як несподівано виникла короточасна емоційна реакція типу: “Що це таке?”, “У чому справа?”; цікавість – як позитивне емоційне ставлення юної особи до зовнішньої форми дидактичного матеріалу; допитливість – як схильність до надбання нових, але недостатньо глибоких знань; захоплення – як повне заповнення, поглинання навчальним змістом.

Перелік похідних емоцій значно ширше й охоплює емоції не тільки з позитивним, але і з негативним знаком. До їх масиву доречно віднести *задоволення, нудьгу, подив, сумнів, байдужість, розчарування, злість, боязнь*. Не дивлячись на те, що ці емоції мають головно ситуативний характер, проте саме вони є певними індикаторами (регуляторами) ефективності процесу формування учбових дій школярів і корекції їх власних спонук. За реальних умов навчання співвідношення виділених емоцій (як основних, так і похідних) здебільшого має складний, а почасти амбівалентний характер. Головне, що дане співвідношення сутнісно визначає наявний рівень функціонування механізмів емоційної регуляції діяльності. Однак стосовно етапів розгортання постановки й розв’язання учбової задачі може змінюватися і психологічне наповнення цих механізмів.

Зокрема, слушно припустити, що первинний аналіз навчального завдання – це не тільки емоційне оцінювання, а ще й певне емоційне закріплення. Етап синтезу, що протікає на рівні співвідношення емоційних і когнітивних процесів, – це стимулювання гностичних функцій у наведенні і корекції дій. Аналітико-синтетичний етап – посилення ролі специфічних емоцій (див. *табл. 1*). Здійснений аналіз усе ж характеризується умовністю. Водночас його результати певною мірою узгоджуються з дослідженнями, спрямованими на вивчення емоцій у суміжних сферах діяльності [3], [10].

Процес розв’язання учбової задачі припускає виконання учнями системи відповідних (учбових) дій та операцій. Реалізація останніх ставить проблему пошуку прийомів (засобів) емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності школярів. Загалом у сучасній психоло-

гії нагромадився значний арсенал прийомів регуляції емоційних станів, які використовуються з високою ефективністю у різних сферах життєдіяльності людини. Скажімо, існують дослідження, у яких здійснені спроби впровадити прийоми емоційної регуляції станів учнів з метою інтенсифікації процесу привласнення ними знань [12]. У цих розвідках також розглядаються умови щодо створення емоційного комфорту на заняттях [16], [18], [26], [28]. Проте всі ці пошукування проводяться без урахування психологічних і дидактичних умов емоційної регуляції [24], [27] специфіки основних компонентів учбової діяльності школярів та студентів.

Враховуючи це, при вирішенні даного питання ми прагнули підбирати лише ті прийоми, які були адекватні умовам розгортання навчального процесу, доступні вчителям і не вимагали б великої підготовки, тобто пов’язували їх з дидактичним матеріалом при моделюванні процесу розв’язання учбової задачі на занятті. До теперішнього часу нами виділений шерег таких прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності учнів. Їх перелік поданий у *табл. 2*, а характеристика подана нами раніше [23], [27], [28].

У реальних умовах учбової діяльності окремого школяра послідовність уживаних прийомів може видозмінюватися, доповнюватися іншими засобами, носити імпровізований і мимовільний характер. Основна мета таких прийомів – сприяти активізації функцій емоцій, котрі спричиняють навчально-пізнавальну діяльність. Їх використання визначається перш за все умовами генезису розгортання навчального процесу, де кожний етап має свої специфічні вимоги до емоційно-мотиваційної сфери учнів. За своїм характером усі прийоми мають цільову спрямованість, адекватну умовам освітнього процесу. Водночас зміст кожного прийому, крім специфічної спрямованості, дає змогу варіювати його вживання на будь-якому етапі навчального циклу, якщо цього вимагають обставини.

Виокремлені психологічні умови і дидактичні прийоми емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності учнів апробовані нами експериментально. Так, наприклад, їх урахування при моделюванні і здійсненні циклу занять із природознавства у початковій школі свідчить про те, що співвідношення та унаявленість емоцій пошуково-пізнавальної активності на кожному з етапів освітнього процесу

Таблиця 1

Структура емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності

Етап навчально-пізнавальної діяльності	Внутрішній психологічний рівень регуляції		
	Мотиваційний	Емоційний	
		Загальний	Специфічний
Аналіз	Домінування зовнішніх результативних мотивів із виробленням конкретних цілей, спрямованих на зовнішні ознаки дидактичного матеріалу	На рівні емоційності як динамічної властивості особистості (від здивування до цікавості)	Первинний аналіз навчального завдання емоційно оцінюється й одержує у свідомості певне емоційне закріплення
Синтез	Переживання внутрішнього результативного мотиву із виробленням загальних цілей, спрямованих на факти, правила, освоєння властивостей предметів, явищ	На рівні співвідношення емоційних і когнітивних процесів (від цікавості до допитливості)	Закріплення нових емоцій, що каталізує функції гностичного наведення і корекції учбових дій
Аналітико-синтетичний	Домінування внутрішнього мотиву. Вироблення цільових систем з урахуванням загальної і конкретної спрямованості на з'ясування суті явищ, їх походження, встановлення загальних принципів, що діють за різних умов	На рівні задіяння емоції у гностичні процеси свідомості (від допитливості до захоплення)	Посилення евристичних функцій емоцій у творчому пошуку практико зорієнтованих дій

в експериментальному класі наближалися до гіпотетично обґрунтованої моделі розвитку основних емоцій. За показниками основних емоцій і низки похідних на I і III етапах розгортання групового навчання спостерігаються статистично достовірні відмінності між даними експериментального і контрольного класів. На II етапі вказані відмінності нівелюються. Що ж до пізнавальної активності, то в конкретному дослідженні вона виявилася на 1/3 середньогрупових значень вище в експериментальному класі порівняно з контрольним.

2. ВЧИТЕЛЬ ТА ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ НАВЧально-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У наших роботах ([23], [25], [28], [31] та ін.) було встановлено, що сучасний учитель гостро потребує оволодіння такою системою методів регуляції емоцій учнів, яка б дозволяла йому: 1) посилювати емоціогенний ефект змісту пропонованого на загал дидактичного матеріалу, 2) коригувати ситуативні емоції учнів і здійснювати їх переключення з одних видів

Таблиця 2

Прийоми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності

Етап навчально-пізнавальної діяльності	Зовнішній психолого-педагогічний рівень регуляції		
	Прийоми регуляції	Спрямованість на створення	
		ситуацій	емоційного ефекту
Аналіз	Перемикання уваги Композиційне моделювання Психомоторні вправи Експресивна виразність Колірна дія Використання яскравих цитат і парадоксальних випадків	Несподіванки, яскравості, контрастності	Новизни
Синтез	Імпровізоване сюжетно-ролеве коментування Моделювання спільної діяльності Соціально-педагогічний тренінг Мультиплікація Музична дія	Драматизації Проблемності	Співпереживання (емпатійність)
Аналітико-синтетичний	Інформаційна недостатність Швидкісне експонування Помилкова поінформованість Обмеження у часі	Змагальності (суперництва) Конфліктності	Захоплення

діяльності на інші з метою розвиткового відновлення їхньої пошукової пізнавальної активності.

Перша група методів переважно пов'язана з регуляцією емоцій, котрі відображають ставлення учнів до змісту дидактичного матеріалу при його викладанні. Умовно структуру розгортання їхньої учбової діяльності можна розділити на три основні фази [25], [28]. По-перше, це знайомство учнів з умовами зовнішньої задачі, або так зване зіштовхування з умовою задачі; тут домінує ефект новизни, що фіксується педагогом за ситуативно-пізнавальними емоціями на кшталт здивування, подиву, зацікавлення тощо. По-друге, це знаходження і опрацювання способу розв'язання задачі, коли переважає ефект співпереживання, який фіксується вчителем за такими емоціями вихованців, як допитливість, сумнів, захоплення та ін. По-третє, це фаза закріплення освоєного способу розв'язання учбової

задачі та використання його у подальшій освітній діяльності; провідним тут є ефект "захоплення-дозволу", що фіксується вчителем за емоціями учнів – захоплення, задоволення, радість, натхнення.

Виділення **другої групи** методів потрібне для коригування несприятливих емоцій, які ситуативно виникають у школярів на занятті з різних причин. Найтипівішими й волаючими негайного коригування є, як відомо, емоції страху, образи, агресивності. До того ж одноманітна тривала робота на уроці викликає у більшості учнів емоції нудьги, байдужості, апатії. Водночас надмірна активність на занятті, навпаки, дезорганізуватиме їхню учбову діяльність. Запобігти розвитку вказаних станів покликані методи саме цієї, другої, групи.

У пропонованій розвідці здійснена спроба розробити названу систему методів й апробувати її в навчально-професійній діяльності студентів педагогічного інституту. Розробка не-

обхідних прийомів велася на основі узагальнення вже наявних у педагогічному досвіді [30], адаптації до умов навчання прийомів медичної психології [21], психології спорту [17], праці [9], а також створення принципово нових їх видів.

При систематизації прийомів нами були враховані як спосіб їх вияву, так і можливості вживання за різних умов учбової діяльності. З урахуванням зростаючої складності була обґрунтована система експресивних, вербальних і комбінованих методів [20], [26], [28], [30]. Зокрема, до групи експресивних увійшли мімічні і жестові прийоми, до групи вербальних – плановані та ситуативні, до групи комбінованих – наочно-ілюстративні, проблемно-екстремальні та соціально-психологічні.

Оволодіння студентами основами техніки використання того чи іншого прийому для посилення емоційного ефекту, виходячи з вимог розгортання їх учбової діяльності, коригування ситуативних емоцій та їх переключення, проводилося на спеціально організованих заняттях для майбутніх педагогів. Для цих цілей був розроблений спецпрактикум “Основи емоційної регуляції учбової діяльності” [19], де вони одержували знання про те, як потрібно вчитися керувати емоціями школярів. Спецпрактикум складався із двох частин; **перша** була зорієнтована на ознайомлення студентів з характеристикою специфічних емоцій учбової діяльності [23], [27], [28], [31] й основами технології їх розпізнавання, **друга** – спрямована на оволодіння ними технікою різних методів емоційної регуляції вихованців в умовах навчання.

В експерименті, пов’язаному з апробацією практикуму, взяло участь більше 60 студентів III курсу педагогічного інституту, дві експериментальні групи. Одна з них була основною, друга – коректувальною. Групи почергово мінялися ролями.

При впровадженні спецпрактикуму побудова учбової задачі наближалася за своїм змістом до описаних вище трьох фаз учбової діяльності, або так званої потрібної проблематизації: по-перше, на етапі знайомства з умовами заданої задачі; по-друге, на етапі знаходження й освоєння способу її розв’язання; по-третє, на етапі закріплення і використання засад привласнення способу дії у подальшій навчально-професійній діяльності. Основний акцент під час розв’язування учбової задачі більшою мірою зміщувався на розвиток у сту-

дентів випереджальної, процесної і підсумкової емоційних ритмів регуляції вказаної діяльності [27], [30]. Заняття проводилися у спеціально обладнаній дзеркалами і необхідною відеотехнікою кімнаті. Організаторами спільної навчально-професійної діяльності студентів на перших двох етапах були психолог і вчитель-практик, на завершальному циклі, тобто при закріпленні й використанні прийомів на практиці, студенти самостійно прогнозували емоціогенні ситуації та підбирали прийоми психодидактичного впливу.

Припускалося, що інтеграція знань психолога і вчителя-практика (на рівні розробки заняття, його проведення і підсумкового обговорення) уможливить не тільки взаємозбагачення професійної спрямованості занять, а й зліквідує труднощі перенесення сформованих теоретичних знань на прикладну діяльність студентів як майбутніх учителів. Спочатку вони долучалися до спільного обговорення дидактичної ситуації, яка вимагала знання прийомів регуляції емоційних станів людини. Потім опановували узагальненими способами оцінки цих ситуацій. Насамкінець освоювали узагальнені принципи підбору прийомів для створення бажаних емоціогенних ефектів. У процесі проведення експерименту у студентів вивчалися особливості зміни основних типів їх емоційної регуляції навчально-професійної діяльності (ЕРНПД), тобто процесного, випереджального, підсумкового; окремих властивостей емоційної стійкості і спрямованості мотивації учіння.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

I. Для дослідження типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності застосовувався комплекс спеціально розроблених методик.

1. Діагностика розвитку процесного типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності здійснювалася за допомогою:

а) методики визначення емоцій учнів (дві серії). У *першій* кожному студенту показувалося дев’ять фотографій, на яких були зафіксовані особи, котрі виражають специфічні емоції наступників в учбовій діяльності [27], [30]. Завдання студента зводилося до того, щоб визначити модальності емоції. В *другій серії* студентам демонструвалися відеофрагменти виразу цих самих емоцій у школярів на уроках. Ступінь розпізнавання оцінювався за

критерієм точності обраних модальностей кожної емоції. Якщо студент правильно визначав сім та більше емоцій, то це відповідало високому рівню (6–5); якщо від чотирьох до шести – середньому (4–3); якщо ж одну-три емоції – низькому (2–1). За підсумками двох серій виводився узагальнений показник ступеня розпізнавання майбутнім педагогом емоцій;

б) методики визначення комфортності уроку на підставі експертного спостереження за емоціями учнів. У ролі експертів виступали психолог і вчитель, які спостерігали два-три уроки студентів. Якщо в учнів, з якими працював окремий студент, на занятті спостерігалися емоції, котрі відображали ефект новизни, співпереживання, свободи дій, що були адекватні етапам навчання, а також успішно коригувалися несприятливі емоції, то показник комфортності уроку оцінювався високим рівнем (6–5). Якщо перераховані умови іноді спостерігалися, іноді ні, то цей рівень оцінювався як середній (4–3). Якщо вказані умови фактично не спостерігалися – низьким рівнем (2–1). Результати експертного моніторингу доповнювалися опитуванням окремих учнів про ті переживання, які вони відчували на занятті.

2. Діагностика розвитку прогнозованого типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності у студентів здійснювалася на підставі:

а) методики експертної оцінки серії розроблених конспектів уроків на наявність у їх змісті емоціогенного дидактичного матеріалу згідно з етапами розгортання учбової діяльності. Експертами були психолог, дидакт-методист і досвідчений шкільний учитель. Якщо емоціогенний матеріал був унааявлений мало, то це оцінювалося низьким рівнем (2–1). Якщо такий матеріал передбачався, але без співвідношення його з етапами розгортання учбової діяльності, то середнім рівнем (3–4). Якщо ж дидактичний матеріал за імовірним емоціогенним ефектом був адекватний вимогам етапу, розгортання навчання, то високим рівнем (5–6);

б) методики прогнозування вибору прийомів регуляції емоцій учнів. Процедура полягала в тому, щоб на відеомоніторі відтворювалися ситуації, які демонструють нудьгу, байдужість, боязкість, схвильованість, надмірне емоційне збудження, злість наступників та ін. Студенти мали після прогляду ситуації підібрати систему адекватних прийомів для її коригування. Якщо конкретний студент, прогножуючи ситуацію, виказував декілька

версій її розвитку і пропонував різні системи прийомів її коригування, то такий рівень прогнозування оцінювався як високий (6–5). Якщо він називав лише одну версію розвитку ситуації і пропонував один або декілька прийомів її коригування, то такий рівень оцінювався як середній (4–3). Якщо студент лише фіксував ситуацію й виявляв утруднення у прогнозуванні розвитку та підборі прийомів коригування, то його рівень оцінювався як низький (2–1);

в) методики вивчення застережливого використання прийомів регуляції емоцій учнів. В основі методики лежить принцип самооцінки і експертної оцінки. Експертами були психолог і вчитель, які спостерігали уроки, котрі проводилися студентами. Високим рівнем оцінювався той студент, який, завдяки адекватному підбору системи прийомів, оперативно попереджав чи зліквідував несприятливі емоції учнів на уроці. Низьким (2–1) оцінювався студент, який відчував труднощі у виборі прийомів коригування емоцій вихованців. Закономірно, що посереднє значення рівня (4–3) отримував той студент, котрий займав проміжне положення.

При складанні вказаних методик виводився показник розвитку випереджального типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності студентів.

3. Визначення розвитку сумарного типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності проводилося за допомогою вивчення даних, що характеризують особливості умінь студентів аналізувати проведені або переглянуті уроки. При цьому високим рівнем (6–5) оцінювався студент, який не тільки виділяв найвдаліші чи невдалі емоціогенні ситуації, а й виявляв причинно-наслідкові відношення, які цьому сприяли. Середнім рівнем (4–3) наділявся студент, котрий іноді це робив удало, іноді із труднощами. Низький рівень (2–1) приписувався студенту, який тільки визначав найвдаліші чи невдалі емоціогенні моменти у проведеному уроці, тобто без їх аналізу чи характеристики.

II. Для дослідження особливостей емоційної стійкості студентів використовувався спеціально розроблений опитувальник [28], [31], що дозволяв визначати розвиток *саморегуляції* (високі значення за даним показником свідчать про здатність особи добре регулювати свої емоції); *емпатії* (високі значення тут указують на спроможність глибоко розуміти різні переживання інших людей і вселяти їм

довір'я); експресії (високі значення за цим показником – це підтвердження яскравого виразу емоцій у людини, їх великої емоційної навіюваності, тобто тієї ситуації, коли настрої швидко передається навколишнім).

На завершення, на підставі одержаних даних, виводився інтегральний показник емоційної стійкості особистості.

III. Для вивчення мотивів навчання використовувався метод опитування та експертного спостереження. Методика опитування дозволила виявити і кількісно оцінювати: а) зовнішню мотивацію студентів, спрямовану як на неприйняття організованого навчання, так і на досягнення кінцевої мети, що не відповідає повною мірою учбовій діяльності; б) внутрішню мотивацію, зорієнтовану як на досягнення конкретного результату (продукту), так і на процес отримання знань. Результати самооцінки студентів при опитуванні доповнювалися даними спостережень експертів, якими були два-три товариші по студентській групі.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Аналіз даних, одержаних до формувального експерименту, показав, що залежно від переважального типу ЕРНПД всіх студентів можна розподілити на три групи: а) студенти (31 особа), у яких домінує процесний тип ЕРНПД і які наближуються у своєму розвитку до середнього рівня на фоні недостатньої сформованості решти типів (*рис.*); 2) студенти (23 особи), у яких провідним є сумарний тип ЕРНПД і які досягнули середнього рівня розвитку на тлі низьких значень вираженості показників процесного і прогнозного типів; 3) студенти (8 осіб), у яких дещо переважає низький рівень прогнозного типу ЕРНПД над показниками інших типів.

Як видно із *рис.*, найбільші відмінності мають місце за показником прогнозного типу між першою і другою групою студентів, причому вони статистично достовірні ($t = 2,0$, $p < 0,05$). Існує тенденція до відмінностей і за показником процесного типу між першою та другою групами студентів.

Серед параметрів, що характеризують особливості емоційної сфери юнаків і дівчат, домінуючою є емпатія в усіх групах, кількісно не опускаючись нижче середнього рівня розвитку. В цілому ж спостережувані відмінності за всіма показниками властивостей емоційної стійкості між групами незначні й коливаються в межах

від 7,08 до 8,37.

Примітно й те, що у всіх групах параметри внутрішньої мотивації майбутніх педагогів займають більш високі позиції через отримані дані їхньої спрямованості на досягнення конкретного результату й, насамкінець, щодо показників зовнішньої мотивації.

Після проведення формувального експерименту відбулися істотні зсуви показників, що характеризують основні типи ЕРНПД. Так, у першій групі студентів значно зріс (на 4,1) параметр прогнозного типу стосовно початкового ($t = 2,60$, $p < 0,001$). Даний показник, відображаючи високий рівень, став провідним у цій групі. Другу позицію у зростанні (щодо початкового значення) зайняв параметр підсумкового типу ЕРНПД. Він збільшився на 2,0 ($t = 2,30$, $p < 0,01$), *досягнувши* разом з показником сумарного типу значення середнього рівня. У другій групі істотне збільшення відбулося за показниками сумарного (на 2,7) і процесного (на 2,28) типів ЕРНПД. Тут зафіксовані статистично достовірні відмінності на рівні $p < 0,001$. Ведучим же в цій групі став процесуальний тип, що змінив прогноуючий. В останній групі показник сумарного типу зберіг своє домінуюче положення. Проте найбільше зростання у цій групі припадає на прогноуючий (на 1,8) і процесно налаштований (1,7) типи.

Щодо показників і властивостей емоційної стійкості студентів, то емпатія зберегла те своє визначальне положення на фоні істотного збільшення параметрів експресії у першій (на 1,2) і другій (на 1,5) групах, а також саморегуляції (на 1,0) у другій і (на 1,5) в третій.

Підкреслимо, що вихідні дані вираженості спрямованості мотивації бралися нами у студентів шляхом фіксації їхнього загального ставлення до предметної сфери занять, які вони відвідували до експерименту. Кінцеві результати визначалися після проходження спецпрактикуму і торкалися з'ясування їх ставлення як до занять, так і до уроків з інших предметів. На *рис.* подані кінцеві дані, що характеризують мотиви студентів під час проходження спецпрактикуму. В усіх групах внутрішня мотивація зросла на 8,5% і зберегла своє переважання. Зовнішня мотивація, навпаки, знизилася у середньому на 7%. Що ж до зміни показників ставлення студентів до інших занять, то тут наявна тенденція до збільшення внутрішньої мотивації.

Таким чином, проведене дослідження показало, що після проходження спецпрактику-

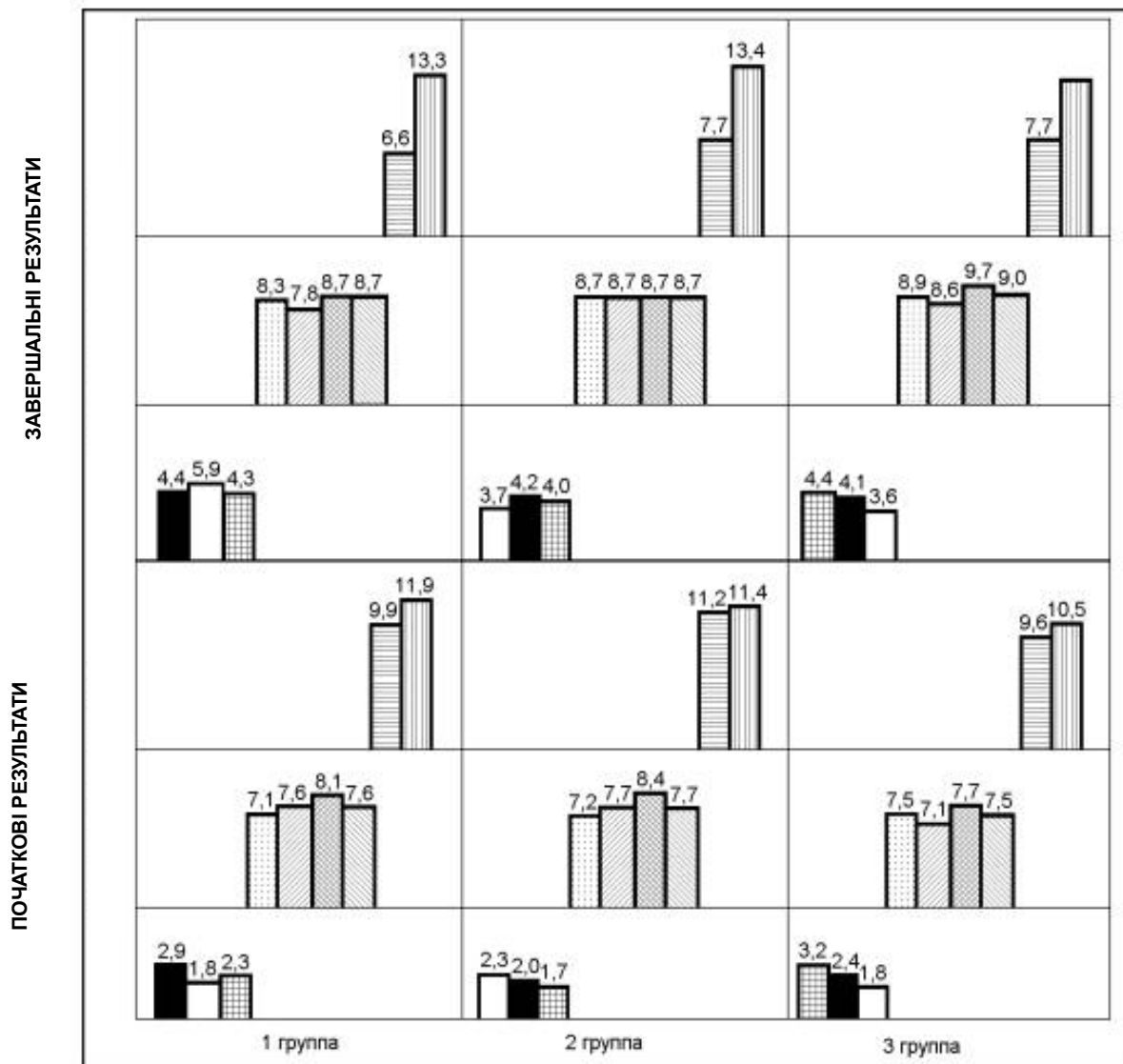


Рис.

Зміни середньогрупових показників, які характеризують сформованість: типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності (процесуального ■, прогнозуючого □, підсумкового □); особливостей емоційної сфери (експресії □, саморегуляції ▨, емпатії ▩, емоційної стійкості ⊠); спрямованості мотивації (зовнішньої ≡, внутрішньої ▨) у студентів.

му у студентів спостерігаються позитивні зміни у зростанні основних типів ЕРНПД, у нарощуванні потенціалу розвитку властивостей емоційної стійкості і спрямованості їхньої мотивації. Зокрема, серед умов спецпрактикуму, що сприяють опануванню студентами прийомами регуляції емоцій школярів, можна назвати їх вступом до основ навчально-професійної діяльності з урахуванням специфіки емоціоген-

них чинників під час розгортання процесів постановки і розв'язування учбової задачі, інтеграції знань (із психології, дидактики і методики) на етапі розробки заняття, його проведення і підсумкового обговорення, продуктивності індивідуальної роботи викладачів зі студентом.

Найбільші утруднення виникали у студентів усіх груп при освоєнні й використанні вер-

бальних методів регуляції емоцій учнів. Ми пов'язуємо це з недостатнім рівнем розвитку комунікативних здібностей майбутніх педагогів стосовно умов навчально-професійної діяльності.

Аналіз типологічних даних про ЕРНПД показує, що їх вираженість у різних групах студентів є неоднозначною. В кожній групі домінує один тип, який може змінюватися іншим у процесі професійного навчання. Наочно це відбулося у першій групі, де процесуальний тип ЕРНПД після проходження спецпрактикуму змінився на прогнозувальний, а останній – у другій групі – на процесуальний. Ці результати вказують як на можливість формування основних типів ЕРНПД у спеціально організованій освітній роботі, так і на індивідуальні особливості компенсаторного характеру, які мають у розпорядженні студенти. Формування прогнозувального типу ЕРНПД пов'язано з розвитком їх умінь прогнозувати спостережувані ситуації, тобто виявляти декілька версій можливого їх розвитку і пропонувати при цьому різні системи прийомів для коригування, а процесуального типу – вміння підтримувати на хорошому рівні комфортність уроку.

Рівномірний розвиток властивостей, що спричиняють емоційну стійкість на фоні переважання емпатії, свідчить про те, що оволодіння студентами прийомими регуляції емоцій школярів позначається і на певному розвитку їхньої особистої експресії і саморегуляції. Стосовно домінування емпатії, то вона, мабуть, є віддзеркаленням вимог специфіки навчально-професійної діяльності студентів. Вочевидь, що ця властивість є найістотнішою у детермінації емоційної стійкості вчителя. Вказана тенденція показує, що чим стійкіші властивості емоційної сфери студентів, тим краще проходить процес формування основних типів ЕРНПД. Тому емоційна стійкість є важливим показником ступеня готовності студентів до освоєння професійних компетентностей майбутніх учителів.

Спостережуваний зсув у зменшенні вираженості зовнішньої і збільшенні внутрішньої мотивації вказує на те, що психоритміка занять зі спецпрактикуму наближалася до вимог навчально-професійної діяльності. Незначне зростання внутрішньої мотивації на інших заняттях – це водночас позитивна зміна ставлення студентів до навчання після проходження ними спецпрактикуму. Виконане дослідження також показало, що у студентів

з домінуванням процесуального типу і середнім рівнем вираженості властивості емоційної стійкості розвиток усіх видів ЕРНПД проходив ефективно. Повільніший перебіг цього процесу здійснювався (щодо початкового) у групі, де провідним був сумарний тип. Студенти першої групи швидше освоювали способи визначення емоцій і прийоми їх регуляції в учнів середньої загальноосвітньої школи.

ВИСНОВКИ

1. Розглянута нами проблема емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності показує, що її розв'язання спрямовано на пошук співвідношення емоційного і раціонального до такого рівня, за якого забезпечується бажана пошуково-пізнавальна діяльність школярів. Причому структура механізмів емоційної регуляції вказаної діяльності може мати трикомпонентний характер.

2. Співвідношення і домінуюча функція основних компонентів у спричиненні пізнавальної активності залежать від психологічних і дидактичних умов змістової сторони розгортання навчального процесу. Систему (модель) основних емоцій, що детермінують пошукову пізнавальну активність учнів відповідно до основних компонентів їхньої учбової діяльності, доречно подати як рух-розвиток емоцій від здивування до цікавості, далі – від цікавості до допитливості й, насамкінець, від допитливості до захоплення.

3. Перелік ситуативних (похідних) емоцій значно ширший. Специфічна функція регуляції припускає емоційну оцінку навчального завдання із подальшим його закріпленням, посилення гностичних функцій емоцій у наведенні, корекції і передбаченні дій, у розгортанні творчого пошуку.

4. Розроблений комплекс психолого-педагогічних прийомів емоційної регуляції, заснованих на використуванні звукових, колірних, експресивних і соціально-психологічних дій стосовно цілеспрямованого формування учбової діяльності школярів є вагомою психодидактичною умовою коректування їхньої пошукової пізнавальної активності.

5. Використовування вищеописаних прийомів емоційної регуляції учіння становить одну з найістотніших сторін педагогічної майстерності вчителя, його емоційної стійкості при керівництві навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

6. Доведено, що сучасний учитель гостро потребує спеціальної підготовки як до оперативного коригування несприятливих емоцій учнів, так і до створення адекватних емоційних ситуацій згідно з вимогами розгортання психоформувального процесу учбової діяльності.

7. Розроблена й апробована (у рамках спецпрактикуму “Основи емоційної регуляції учбової діяльності”) система експресивних методів регуляції емоцій учнів, що розподіляються на мимічні і жестові прийоми, вербальні – на плановані і ситуативні прийоми, комбіновані – на наочно-ілюстративні, проблемно-екстремальні і соціально-психологічні прийоми. Вона може бути упроваджена у практику професійної підготовки вчителя до емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів.

8. Навчання студентів основам керівництва емоціями учнів дозволяє сформувавши в них достатній і високий рівні розвитку основних типів ЕРНПД, понизити зовнішню і підвищити внутрішню мотивацію, спрямовану на процес навчально-професійної діяльності.

9. Виявлена залежність між даними сформованості основних типів ЕРНПД і вираженістю показників, які детермінують емоційну стійкість студентів, вказує на можливість використання останніх у профдіагностичних цілях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976. – 157 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 463 с.
3. Васильев Н.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М., 1980. – 190 с.
4. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – 142 с.
5. Виллюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 3–28.
6. Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №1. – С. 32–42.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 237 с.
8. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. докт. дисс.... – М., 1985.
9. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость

профессиональной деятельности. – М., 1984. – С. 48–49.

10. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986. – 173 с.

11. Копина О.С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в условиях различной мотивации: автореф. канд. дис... – М., 1982.

12. Лозанов Г. Суггестология. – София, 1977. – 517 с.

13. Маркова А.К. Формирование мотивации в школьном возрасте. – М., 1983. – 95 с.

14. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. – 143 с.

15. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М., 1977. – 117 с.

16. Моисеев Б.К. Педагогический ауто-тренинг в целостном процессе подготовки будущего учителя // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. Всесоюз. конф. – М.; Одесса, 1986. – С. 131.

17. Некрасов В.П., Худадов Н.А., Пиккенхайн Л., Фрестер Р. Психорегуляция в подготовке спортсменов. – М., 1985.

18. Полякова А.С. Роль эмоционального комфорта в успешном взаимодействии учителя с классом // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. Всесоюз. конф. – М.; Одесса, 1986. – С. 147.

19. Программа спецпрактикума “Основы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности”. (Экспериментальный вариант). – Одесса, 1988.

20. Психомоторная регуляция познавательной активности младших школьников (методические рекомендации). – Одесса, 1987.

21. Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент, 1979.

22. Фурман А.В. Теория навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

23. Чебыкин О.Я., Павлова И.Г. Становление эмоциональной зрелости личности: Монография. – Одесса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

24. Чебыкин А.Я. Попытка выделения психологических и дидактических условий эмоциональной регуляции учебной деятельности // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы докл. 1-го Всесоюз. семинара молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 48.

25. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42–47.

26. Чебыкин А.Я. Сюжетно-ролевой комментарий как средство эмоциональной регуляции учебной деятельности // Психологическая саморегуляция. – М., 1983. – 223 с.

27. Чебыкин А.Я. Управление эмоциональным состоянием учебно-познавательной деятельности // Психологическое обеспечение АСОУ. – Одесса, 1986. – С. 66.

28. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.

29. Щукина Г.И. Активизация познавательной дея-

тельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – С. 21.

30. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Мат-лы Всесоюзной конференции. – М., 1987. – С. 85–95; 266–268.

31. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Мат-лы Всесоюзной конференции. – М., 1988. – С. 159–164; 238–244.

REFERENCES

1. Asjejev V.G. Motivacija povjedjenja i formirovanija lichnosti. – М., 1976. – 157 s.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i jeje formirovanije v djetskom vozrastje. – М., 1968. – 463 s.

3. Vasil'jev N.A., Popluzhnyj V.L., Tihomirov O.K. Emocii i myshljenje. – М., 1980. – 190 s.

4. Viljunas V.K. Psihologija emocional'nyh javljenij. – М., 1976. – 142 s.

5. Viljunas V.K. Osnovnyje problemy psihologichjeskoj tjeorii emocij // Psihologija emocij: Tjexy / Pod rjed. V.K. Viljunasa, Ju.B. Gippjenrjetjer. – М.: Izd-vo MGU, 1984. – S. 3–28.

6. Davydov V.V., Lazarjev V.S., Njevjerkovich S.D. K problemje sovjershjstvovanija mjetodov podgotovki rukovoditeljev // Psihologichjeskij zhurnal. – 1989. – T.10. – №1. – S. 32–42.

7. Davydov V.V. Problemy razvivajuschjego obuchenija. – М., 1986. – 237 s.

8. Dashkjevich O.V. Emocional'naja rjeglucija djeatjel'nosti v extrjema'nyh uslovijah: avtorjef. dokt. diss.... – М., 1985.

9. Dikaja L.G. O roli psihofiziologichjeskoj samorjeglucii v povyshjenii psihichjeskoj ustojchivosti chjelovjeka-operatora // Psihologichjeskaja ustojchivost' professional'noj djeatjel'nosti. – М., 1984. – S. 48–49.

10. Zaporozhjec A.V., Njevjerovich Ja.Z., Koshjeljeva A.D. i dr. Razvitije social'nyh emocij u djetjej doskol'nogo vozrasta. – М., 1986. – 173 s.

11. Kopina O.S. Issledovanije emocional'noj rjeglucii myslitel'noj djeatjel'nosti v uslovijah razlichnoj motivacii: avtorjef. kand. dis... – М., 1982.

12. Lozanov G. Suggjestologija. – Sofija, 1977. – 517 s.

13. Markova A.K. Formirovanije motivacii v shkol'nom vozrastje. – М., 1983. – 95 s.

14. Matjuhina M.V. Motivacija uchjenija mladshih shkol'nikov. – М., 1984. – 143 s.

15. Morozova N.G. Uchitelju o poznavatjel'nom intjeresje. – М., 1977. – 117 s.

16. Moisjejev B.K. Pjedagogichjeskij autotrjening v cjelostnom procjessje podgotovki buduschjego uchitelja / / Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj i trudovoj djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. Vsjesojuzn. konf. – М.; Odjessa, 1986. – S. 131.

17. Njekrasov V.P., Hudadov N.A., Pikkjenhaj L., Frjstjer R. Psihorjeglucija v podgotovkje sportsmjenov. – М., 1985.

18. Poljakova A.S. Rol' emocional'nogo komforta v uspjeshnom vzaimodjstvii uchitelja s klassom // Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj i trudovoj djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. Vsjesojuzn. konf. – М.; Odjessa, 1986. – S. 147.

19. Programma spjесpraktikuma “Osnovy emocional'noj rjeglucii uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti”. (Expjermjental'nyj variant). – Odjessa, 1988.

20. Psihomotornaja rjeglucija poznavatjel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov (mjetodichjeskije rjekomjendacii). – Odjessa, 1987.

21. Rukovodstvo po psihoterapii / Pod rjed. V.E. Rozhnova. – Tashkjent, 1979.

22. Furman A.V. Teoria navchal'nyh problemnyh situacij: psihologo-didaktichnij aspekt: Monografija. – Ternopil': Aston, 2007. – 164 s.

23. Chjebikin O.Ja., Pavlova I.G. Stanovljennja jemocijnoi zrilosti osobistosti: Monografija. – Odjessa: SVD Chjerkasov, 2009. – 230 s.

24. Chjebikin A.Ja. Popytka vydjelenija psihologichjeskih i didaktichjeskih uslovij emocional'noj rjeglucii uchjebnoj djeatjel'nosti // Emocional'no-voljevaja rjeglucija povjedjenja i djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. 1-go Vsjesojuzn. sjeminara molodyh uchjennyh. – Simfjropol', 1983. – S. 48.

25. Chjebikin A.Ja. Problema emocional'noj rjeglucii uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti uchaschihsja // Voprosy psihologii. – 1987. – № 6. – S. 42–47.

26. Chjebikin A.Ja. Sjuzhjetno-roljevoj kommjentarij kak srjedstvo emocional'noj rjeglucii uchjebnoj djeatjel'nosti // Psihologichjeskaja samorjeglucija. – М., 1983. – 223 s.

27. Chjebikin A.Ja. Upravljennie emocional'nym sostojaniem uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti // Psihologichjeskoje objеспjечjenije ASOU. – Odjessa, 1986. – S. 66.

28. Chjebikin A.Ja. Emocional'naja rjeglucija uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti. – Odjessa, 1992. – 168 s.

29. Schukina G.I. Aktivizacija poznavatjel'noj djeatjel'nosti uchaschihsja v uchjebnom procjessje. – М., 1979. – S. 21.

30. Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj djeatjel'nosti: Mat-ly Vsjesojuznoj konfjercjii. – М., 1987. – S. 85–95; 266–268.

31. Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj djeatjel'nosti: Mat-ly Vsjesojuznoj konfjercjii. – М., 1988. – S. 159–164; 238–244.

АНОТАЦІЯ

Чебикін Олексій Якович.

Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів.

В контексті аналізу проблематики ефективного учіння в дослідженні обґрунтовані структури психологічних механізмів і дидактичних умов емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів, подана класифікація емоцій й охарактеризована система методів умілої роботи педагога з їхніми емоційними станами; крім того, узмістовлення отримали внутрішній і зовнішній оргфункціональні рівні регуляції пошукової пізнавальної активності за етапами її удіяльненого розгортання (аналіз – синтез – аналітико-синтетичне опрацювання), а також подані результати вивчення типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів та особли-

востей їхньої емоційної стійкості й актуальних мотивів навчання за окремими комплексами запропонованих психодіагностичних методик, що підтвердило ефективність упровадження в освітній процес авторського спецпрактикуму для студентів та уможливило визначення психодідактичних умов ситуаційного коригування емоцій школярів.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, учіння, емоційна регуляція, мотивація, класифікація емоцій, механізми та прийоми емоційної регуляції, емоційна ситуація, система методів регуляції емоцій, типологія емоційної регуляції діяльності, емоційна стійкість особистості.

АННОТАЦИЯ

Чебыкин Алексей Яковлевич.

Структура, содержание и особенности эмоциональной регуляции познавательной деятельности школьников.

В контексте анализа проблематики эффективного учения в исследовании обоснованы структуры психологических механизмов и дидактических условий эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учеников, предложена классификация эмоций и подробно описана система методов умелой работы педагога с их эмоциональными состояниями; кроме этого, содержательное наполнение получили внутренний и внешний оргфункциональные уровни регуляции поисковой познавательной активности по этапам ее деятельного развертывания (анализ – синтез – аналитико-синтетическая проработка), а также поданы результаты изучения типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов и особенностей их эмоциональной стойкости, актуальных мотивов учебы за отдельными комплексами предложенных психодиагностических методик, что подтвердило эффективность внедрения в образовательный процесс авторского спецпрактикума для студентов и сделало возможным определение психодідактических условий ситуативной коррекции эмоций школьников.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, учение, эмоциональная регуляция, мотивация, классификация эмоций, механизмы и приемы эмоциональной регуляции, эмоциональная ситуация, система методов регуляции эмоций, типология эмоциональной регуляции деятельности, эмоциональная стойкость личности.

ANNOTATION

Chebykin Olexsiy.

The structure, content and peculiarities of emotional regulation of cognition activity of pupils.

In the context of analysis the problems of effective learning in the research are substantiated structures of psychological mechanisms and didactic conditions of emotional regulation of teaching-cognitive activity of pupils, is given classification of emotions and is characterized the system of methods of skilful work of teacher with their emotional states; in addition, filling the content meaning have received internal and external org-functional levels of regulation searching cognitive activity by the stages of its deployment (analysis – synthesis – analytical-synthetic processing) and also are given results of study the types of emotional regulation of teaching-professional activities of future teachers and peculiarities of their emotional stability and actual reasons of learning by a separate complexes of proposed psychodiagnostic methods that confirmed the effectiveness of implementation into educational process author special practice for students and enabled determination psychodidactic conditions of situational adjustment by emotions of students.

Key words: teaching-cognitive activity, learning, emotional regulation, motivation, emotion classification, mechanisms and methods of emotional regulation, emotional situation, system of methods of emotion regulation, typology of emotional regulation of activity, emotional stability of personality.

Надійшла до редакції 15.10.2016.

*Фундатору аксіопсихології
як оригінального напрямку пізнання природи людини
професору З.С. Карпенко присвячується*

КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В АКсіОЛОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: КОНТУРИ СУТНІСНОЇ ЕВРИСТИКИ

Анатолій А. ФУРМАН

УДК 130:2 : 159.923 : 316.752

Anatoliy A. Furman

THE CONCEPT OF PERSONALITY IN AXIOLOGICAL PSYCHOLOGY: CONTOURS OF THE ESSENTIAL HEURISTICS

Актуальність теми дослідження. У сучасних зрушеннях психологічної науки завжди актуальною залишаються питання розвитку ціннісно-сислової сфери особистості. Злободенність означуваної проблематики диктується надмірною плінністю і нестабільністю вартостей суспільства, що опосередковуються низькими стандартами життя у нашій державі, за яких нормативність стосунків соціального доквілля відзначається примітивністю, прагматизмом, конс'юмеризмом (споживацтвом). Загалом людина сучасності, будучи тотально оповита проблемністю життєвих банальностей, стає заручником матеріального облаштування буденності, котре набуває глобальних масштабів. Тому проблема формування моральних орієнтирів і духовних цінностей особистості, їх соціокультурного спрямування постає як найактуальніша в умовах сьогодення.

Мета дослідження: здійснення метатеоретичного аналізу концептуальної план-карти особистості, що обрнута в аксіологічній психології та в суміжних дисциплінарних напрямках психологічного пізнання (психології інтегральної суб'єктності, психологічній герменевтиці, психософії вчинку та ін.).

Об'єктом дослідження є ціннісно зорієнтована особистість як теоретичний конструкт сучасної психології, що відіграє роль мисленнєвого засобу задля добування цілісного гуманітарного знання у взаємодоповненні його концептуальної та емпіричної форм організації.

Предмет вивчення становить ціннісно-сислова сфера свідомої життєдіяльності особистості та її онтофеноменальні виміри, форми узмістовлення, рівні функціонування, сфери, стадії, складники і параметри розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підвалинах розвитку напрацьовань вітчизняної і світової психологічної думки відома українська дослідниця людської психіки **Зіновія Степанівна Карпенко** пропонує новітнє бачення й теоретико-методологічне обґрунтування ціннісно-сислової сфери особистості (див. [8–11]). Для поіменування нового напрямку досліджень під завісу ХХ століття вона вводить у науковий слововжиток термін “аксіопсихологія”. Системне висвітлення концептуальних засад пізнання *аксіосфери людини* здійснено нею у монографії 1998 року “Аксіопсихологія особистості”, у якій досліджується розмаїття ціннісно-орієнтацій-

них пріоритетів, настановлень, уподобань, спонук, формоутворень. Причому *об'єктом* дослідження постає *аксіопсихіка*, а його *предметне ядро* утворюють онтологічні виміри *ціннісної свідомості* особистості.

Примітно, що для встановлення розмірності вартісного простору, в якому відбувається самовизначення людини як духовного суб'єкта, znana дослідниця скористалася *системним підходом*, за яким особистість постає структурною (змістовою) і функціональною єдністю, котра здійснює певне духовне поривання. Водночас нею обґрунтовано *принцип інтегральної суб'єктності*, що пояснює процес мотивації і ціннісного самовизначення особи й на цій основі встановлено п'ять іпостасей людини як суб'єкта духовно-психічної активності: суб'єкт як індивід чи організм; суб'єкт як діяч; особистість як носій моралі чи соціально утвердженої поведінки; індивідуальність як суб'єкт творчої діяльності; універсальність як ідеал самовдосконалення [11, с. 121, 196].

Основним *методом*, обстоюваним у названому монографічному дослідженні, возвеличеним у ранг *технології* постання ціннісної свідомості особистості, є *аксіопсихологічна герменевтика*, що дозволяє глибинно осягнути, зрозуміти і пояснити генезу, телеологічно спрогнозувати (окреслити модель ціннісної картини свідомості) та визначити функціональне призначення і рівні оприявлення вартісної складової у змістовому, смисловому, спонукально-діяльному її аспектах [Там само, с. 122]. Запропонована З.С. Карпенко авторська концептуальна модель ціннісної свідомості особистості охоплює ієрархію духовних поривань, зорієнтованих на: 1) вартості вітальної активності індивіда; 2) цінності істини, справедливості і користі; 3) добро як основоположний чинник морально-етичної взаємодії з довкіллям; 4) утвердження індивідуальної творчої діяльності з її орієнтацією на прекрасне; 5) загальне благо як верховне устремління людської екзистенції, що формовивяється у відданості справі життя, служінні істині. Очевидно, що у підґрунті побудови цієї моделі покладено відому ідею *системологічного моделювання особистості* В.А. Богданова, модифіковану дослідницею з огляду на: а) функціональні особливості індивіда, які характеризують його як суб'єкта діяльності, б) змістовні риси-якості людини, котрі конституують її як особистість.

Динамічна система смислових утворень, на переконання З.С. Карпенко, становить кон-

ститууючу підставу особистості, яка, своєю чергою, є узмістовленим виявом (характеристикою) людини. Дослідниця відстоює позицію, за якою суб'єктність становить визначальний спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, котрий репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень [10, с. 45]. Тому аксіопсихологія особистості – це одночасно новий формат теоретизування та предмет методологічної рефлексії принципів конструювання гармонійної, збалансованої теорії особистісного зростання чи суб'єктної самореалізації й самотворення [Там само, с. 60–61].

Оновлена у 2010 році концепція аксіологічної психології З.С. Карпенко базується на твердженні, що “аксіогенез особистості являє собою цілісний процес розвитку ціннісно-смислової сфери людини, наділеної відповідними біологічними, психічними, соціокультурними і духовно-трансцендентними можливостями”. Причому потенціал цієї сфери реалізується через: 1) мотиваційні ставлення (суб'єктивні, смислові); 2) диспозиційні утворення (атитюди, ціннісні орієнтації); 3) мотиваційні чинники (потреби, інтереси, ідеали, спонування, спрямованість); 4) емоційно-ціннісні характеристики процесу безпосереднього переживання явищ довколишньої дійсності; 5) життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення [11, с. 10].

Та все ж, на наш погляд, у повномасштабному описі аксіопсихіки варто відзначити непересічну вагомість діяльнісного компонента функціонування вартісної системи і на його вершинному рівні – *вчинку* (В.А. Роменець). Адже вчинок становить сутнісне ядро людського буття, є одиницею культурно-історичного поступу, утворює осередок особистісного самопізнання і самотворення [13, с. 110]. Предметним колом психології є вивчення системи сутнісних особливостей людини, що узмістовлюється у ціннісно-смисловій сфері, віховим осередком якої є вартості і сенси, самотутність сприйняття довкілля, автентичність розуміння свого Я, котре, своєю чергою, практично реалізується через учинення. В.А. Роменець розглядає вчинок як “логічний осередок психічного”, як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для суб'єкта конкретним життєвим смислом. Вчинок – це обов'язково високоморальне, відповідальне, вільне, творче діяння, це спосіб автентичного буття, канон будь-якої форми людської діяльності,

серцевинний перетин зв'язку особистості з матеріальним світом. У повноцінному вираженні він завжди є водночас й акцією духовного розвитку індивіда, й творенням моральних цінностей. Тож *учинковий підхід*, на нашу думку, – це найдоцільніший методологічний засіб при вивченні й описі аксіопсихіки особистості [Там само].

З.С. Карпенко виділяє основні аспекти аксіопсихології: 1) культурно-історичний, що постулює процес присвоєння індивідом заданих суспільством духовних цінностей як зразків соціально бажаної поведінки; 2) психодинамічний, який відстежує зворотний бік аксіогенезу як знаходження шляхів актуалізації вроджених духовних інтенцій у просторі соціальних зв'язків особистості; 3) феноменологічно-рефлексивний, що уможливує взаємне проникнення обох вищевказаних напрямів дослідження і заснований на уявленні про нерозривну єдність об'єктивних і суб'єктивних джерел аксіогенезу особистості та їх представленість у внутрішньому (феноменальному) світі людини, вищим проявом якого є ціннісно-сміслова свідомість з притаманними їй рефлексивними атрибутами [11, с. 11].

Зауважимо, що бігевіористські засади функціонування ціннісно-сміслової сфери також відіграють вагомий роль у репрезентації особою власного Я в повсякдення. Адже вона може бути за всіма декларованими рисами-якостями доброю, чуйною, толерантною, відвертою, та як тільки потрапляє у проблемне чи агресивне середовище, поводить себе зухвало, нечемно, агресивно чи зверхньо. Тож поведінковий компонент реалізації цінностей у життєздійсненні є найвагомим, оскільки слугує справжнім мірилом, істинним маркером функціонування аксіопсихіки особистості. До прикладу, Е. Шостром приділяв неабияку увагу можливостям сутнісного розкриття вартостей особистості у буденній поведінці, його тлумачення самоактуалізації безпосередньо пов'язане з дихотомією внутрішніх домагань і ступенем їх реалізації у повсякденні, синергією тілесного і духовного, бажаного і дійсного, мисленнєвого і діяльного [20].

Універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості є інтеракція, завдяки якій актуалізується інтеріоризація чужих персоніфікованих смислів і формування знаково-символічної структури її свідомості. При суб'єкт-суб'єктній взаємодії відбувається своєрідне входження Іншого в духовний світ

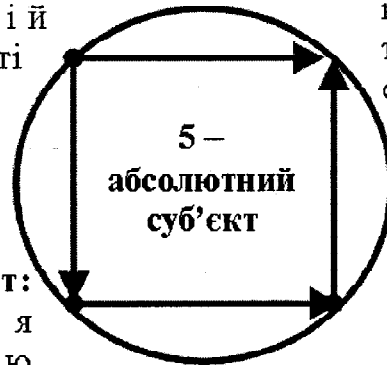
Я як опонента, партнера чи навіть можливого взірця саморозвитку. Саме через особистісні смисли людина спроможна осягнути глибину і часопростір власного буття, котрі визначають її спрямованість, соціальну позицію, функціональну зрілість самосвідомості, масштабність світогляду, психокультурний потенціал.

За концепцією З.С. Карпенко, суб'єктом аксіогенезу є особистість, котра розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей (потреби, мотиви, смисли, установки тощо), до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.). Відома дослідниця, аналізуючи напрацювання В.О. Татенка [19], висновує про слушність ототожнення суб'єктності як форми творення людиною себе з концептом психічної активності як властивості живих істот мати у собі джерело самозмін і якісних перетворень. Загалом же в літературі переважає тенденція зведення суб'єктності до набутої якості індивіда, нерозривно пов'язаної зі свідомістю і можливістю здійснення ним соціально значущих перетворень дійсності (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Зважаючи на широкий змістовий спектр визначень суб'єктності, З.С. Карпенко допускає існування людини як *інтегрального суб'єкта*, що акумулює різні плани її буття і вартісного самовизначення. На думку авторки, суб'єктна іпостась особи дозволяє системно розглянути її духовно-ціннісну природу, кристалізовану в категорійному понятті “особистість”. Загалом суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних ставлень. За своїм змістом суб'єктність становить розгалужену систему з різнотипними зв'язками між її структурними компонентами й, перш за все, функціональними і генетичними, що репрезентують каузальний (причинно зумовлений) і телеологічний тип їх детермінації [10]. Суб'єктність – це саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних предметностей з використанням психофізіологічних ресурсів організму й можливостей соціокультурних

1 – відносний суб'єкт:
індивід, носій
інстинктивної активності

2 – моносуб'єкт:
відзначається
цілеспрямованою
предметною діяльністю



4 – метасуб'єкт:
індивідуальність, яка
творчо збагачує наявну
соціокультурну практику

3 – полісуб'єкт: особистість
зі сформованою ціннісною
свідомістю і здатністю до
морального самовизначення

Рис. 1.

Стадії суб'єктного аксіогенезу, за концепцією З.С. Карпенко.

контекстів. Сама ж особистість становить змістове (ціннісне) визначення суб'єкта як носія і самопричини духовної екзистенції людини, яка водночас постає її загальною, родовою ознакою [11].

На підґрунті зазначених теоретико-методологічних засад, авторка засвідчує, що в основу концепції аксіогенезу особистості покладено *принцип інтегральної суб'єктності*, як той методологічний засіб, що уможливило вивчення шляху сходження людини до вершин духовної досконалості через послідовні, еволюційно вмотивовані стадії біологічного індивіда (відносного суб'єкта), суб'єкта предметної діяльності (моносуб'єкта), суб'єкта соціально розподіленої діяльності (полісуб'єкта), суб'єкта суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкта) й абсолютного суб'єкта, котрий уособлює універсальні духовні цінності (див. *рис. 1*).

У підсумку аргументовано доводиться, що аксіогенез особистості – це розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої окреслює індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальнісний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних поривань людини. Причому розвиток ціннісно-сміслової сфери узмістовлюється через реалізацію її здатності до самоактуалізації, що повно виявляється у висхідній телеологічній перспективі: рівнів розвитку суб'єктності, вершинним досягненням якого є абсолютний суб'єкт як втілення універ-

сальних властивостей духовного єства людини [11, с. 11].

Рівень моносуб'єкта зосереджує увагу на категорії діяльності як цілеспрямованій предметній активності індивіда з досягнення бажаного результату. Така іпостась людини-діяча найчастіше пов'язується з її функціональними особливостями (О.М. Леонт'єв, В.Ф. Сафін та ін.) як “розпорядника душевних сил” (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв) із погляду впливу на навколишній матеріальний світ.

Рівень полісуб'єкта задає умови розвитку особистості внаслідок інтерналізації суспільних цінностей і суб'єктивних смислів інших людей та оформлення власної ціннісно-смілової (за змістом) і знаково-символічної (за формою) свідомості. Особистість – це сутнісна, узмістовлена характеристика людини, що визначається системою її ставлень до дійсності й рівнем домагань. Даний щабель – це точка відліку самопрезентацій духу, вольових зусиль, спрямованих на забезпечення гідного життя людини. Тому поняття особистості, – резюмує Зіновія Степанівна, – охоплює не лише сферу свого конституювання – спілкування і внутрішньогрупову взаємодію, а й інші феноменальні прояви інтегрального суб'єкта [10].

Рівень метасуб'єкта репрезентований категорією “індивідуальність”, засвідчує наявність у людини неповторної системи анатомо-фізіологічних, морфологічних та змістово-функціональних рис-якостей. На цьому рівні

духовне буття людини опосередковується творчими запитами як оригінальними, нестандартними формами її діяльності. Індивідуальність – це інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття людини, у рамках якої вона оволодіває внутрішньою цілісністю і відносною самостійністю, активно і своєрідно (творчо) проявляє себе в навколишньому світі на основі розкриття особистих задатків і здібностей. Як індивідуальність людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості і діяльності, здатним до самовизначення, саморегуляції, самовдосконалення, що здійснюється за участі і підтримки довколишнього суспільного загалу [11].

Найвищим шаблоном розвитку суб'єктності, що акумулює в собі попередні рівні, є Абсолютний суб'єкт як носій духовності, котрий осмислюється через ідентифікацію з божественним началом і проявляється в широсердному розумінні сенсу життя, в усвідомленні своєї причетності до світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом (Богом) [18, с. 372]. Рефлексія людиною своєї духовної динаміки є єдиним абсолютним критерієм її поступу до гармонії і досконалості.

Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних та естетичних запитів й інтересів у процесі активної життєдіяльності. Духовно багатують ту людину, яка живе в гармонії із собою і світом зі сформованими вищими цінностями, котрій притаманні життєві установки і прагнення до ідеалу. У зв'язку з цим І.Д. Бех пише, що інтеріоризація суспільної цінності в особистісну залежить від суб'єктного ставлення (внутрішнього вартісного мотивування). Причому ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності для людини. Саме інтенційне пристрасне пережиття задіяних в орбіту індивідуального повсякдення суспільних вартостей становить суб'єктивні надбання особистості [1].

Крім того, І.Д. Бех приділяє неабияку увагу особистісній рефлексії у формуванні ціннісно-сислової самосвідомості суб'єкта. З огляду на духовно перетворювальні можливості, дослідник виокремлює такі її типи: 1) регулятивна рефлексія – це активність суб'єкта, метою якої є свідомо регуляція продуктивності психічних процесів; 2) визначальна – виявляється в осмисленні суб'єктом свого Я, розумінні внутрішніх чинників саморозвитку; 3) синтезу-

вальна – об'єднує сформовані цінності в цілісне “духовне ядро”; 4) створювальна – регулює духовно-моральний розвиток особистості, узмістовлює її самосвідомість [Там само, с. 48]. У зв'язку з цим науковець охарактеризував перехід особистості від нижчого до вищого рівня морально-духовного розвитку, який потребує організації науково обґрунтованого виховного процесу з урахуванням певних законів: випереджувального морально-духовного розвитку; провідної мотивації учіння; розвитку вищих емоційних переживань; оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури; пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ; руху від ідентифікації вихованця зі значущим дорослим до ототожнення з ним; занурення в емоційні стани, відповідно до яких наступник вправляється у переживаннях почуттів [Там само, с. 170].

Сутнісна характеристика людини кристалізується в центральних теоретичних конструктах, що фіксують взаємозв'язки і взаємоперетворення в динамічній ціннісно-сислової системі. Ними є відповідне життєве ставлення, смислоутворювальний мотив і диспозиційні моделі поведінки. В людині розвивається вища системна цілісність усіх її найскладніших суперечливих рис-якостей й, першочергово, психічних процесів, станів, цінностей, матерії її свідомості й несвідомих узмістовлень, будь-яких типів і рівнів її активності загалом [11, с. 110].

У наукових дослідженнях Д.О. Леонтєва увага центрується довкола динамічних процесів розвитку *сислової сфери* особистості, серед яких автор виділяє три різновиди: 1) смислоутворення – надає відображуваний в індивідуальній свідомості дійсності особистісного смислу, означаючи тим самим специфічне його бачення і розуміння; 2) смислоусвідомлення – віднаходження змістовних зв'язків між особистісно значущими об'єктами смислового наповнення; 3) смислопобудова – переосмислення і перелаштування життєвих ставлень і смислових структур. Останній процес породжується трьома групами процесів: критичними життєвими ситуаціями, особистісними внесками значущого суспільного загалу і катарсичними ефектами власних життєвих переживань [12]. Проте названий перелік процесів смислосфери особи є неповним. Зокрема, зважаючи на вимоги *принципу квінтетності* (див. [23], [24]), є методоло-

1 – сутнісний: формування передиспозицій, організмична активність, вітальні безпосередні переживання, оцінка дійсності

2 – інтраіндивідний: пізнавальна активність, міжособове спілкування, досвід практичної діяльності, напрацювання внутрішньої позиції, установок



4 – метаіндивідний: диспозиційні рівні усвідомлення дійсності, особистісні судження, творчі запити, рефлексивне світовідчуття законів життя

3 – інтеріндивідний: взаємодія з соціальним докільям, мораль, етичні засади поведінки, добро і гуманізм як основа співжиття, соціальна орієнтація прагнень і домагань

Рис. 2.

Компоненти ціннісно-сміслової свідомості, за концепцією З.С. Карпенко.

гічні підстави виокремити ще два важливих процеси – *смыслопродукування* і *смыслотворення*, що потребує окремого дослідження. Хоча нам цілком імпонують фундаментальні напрацювання у цьому плані Ю.В. Романенка [14], В.А. Роменця [15], А.В. Фурмана [25], [26], С.К. Шандрука [29] та ін.

У міждисциплінарних пошукуваннях З.С. Карпенко обстоює *системний підхід* у вивченні індивідуальної свідомості, що дозволяє виділити базові ціннісні орієнтації особистості в структурі її життєдіяльності на індивідному, груповому і суспільному рівнях. При цьому визначеним рівням суб'єктивного становлення відповідають вартості, що спрямовують особистість на реалізацію тієї чи іншої духовної цінності, яка є насущною в конкретній соціальній ситуації. Так, цінностями індивідуального рівня буття людини є істина, справедливість і значущість, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практикоперетворювальній діяльності. Вартостями, виробленими у процесі групових взаємодій, є добро як об'єктивний засновок моралі. Адже там, де задіяні інтереси кількох осіб чи групи, об'єктивно з'являється потреба в нормативно-ціннісній регуляції поведінки на підставі спільно вироблених критеріїв розуміння взаємного блага. Тільки в умовах внутрішньогрупової взаємодії з'являється феномен морального вибору, оскільки у міжособових стосунках складається індивідуальна ієрархія цінностей.

Вершинною вартістю людської екзистенції є краса як вільний вияв досконалості, як ідеальний образ, що пронизує собою реальну дійсність [11, с. 99]. А краса, за Г. Гегелем, – це "чуттєве просвітлення ідеї" [3].

Вказані цінності формовиявляються у безпосередній діяльності, мають жорстку індивідуальну орієнтацію, тому передусім реалізують суб'єктно-об'єктні ставлення людини до світу (див. *рис. 2*). Наскрізною ж цінністю людського життя (у її тривимірності: індивід, група, суспільство) є благо, що охоплює розвиток особистісного потенціалу, окреслює сенсовність, змістовлює буття загалом [11, с. 100].

Результатом аксіогенезу особистості є *ціннісна свідомість* з таким спектром диспозиційно-мотиваційних утворень: передиспозицією "передчуваю", що регулює ефективність організмичної активності відносного суб'єкта; диспозицією "треба", яка забезпечує нормовідповідну поведінку в пізнавальній, трудовій і комунікативній діяльності й орієнтована на освоєння монособ'єктом критеріїв істини і справедливості; диспозицією "мушу", зорієнтованою на добротність як умову продуктивної сумісної взаємодії полісуб'єкта; диспозицією "буду", націленою на творче оволодіння дійсністю метасуб'єктом за критеріями прекрасного; супердиспозицією "приймаю", що досягається духовною практикою людини як абсолютного суб'єкта, зорієнтованого на загальне благо [8–11].

Теоретичне конструювання предметної площини аксіологічної психології особистості вимагає вибору релевантного засобу, що б виконував функцію надійного індикатора визначення ціннісної якості феноменального світу людини. На думку З.С. Карпенко, саме *принцип суб'єктності* визнається у теоретичній психології тією гносеологічною підставою, яка дозволяє виокремити різні онтологічні, а не тільки аксіологічні, площини буття людини. тому виправданим є розгляд психічних явищ через категорію *суб'єкта*, що єдино спроможний забезпечити інтегративність психологічного пізнання [11, с. 109]. Воднораз релевантним *методом* дослідження аксіогенезу є аксіопсихологічна герменевтика (Н.В. Чепелева, З.С. Карпенко) з механізмами первинного інтуїтивно-емоційного вчування і вторинного феноменологічного рефлексування суб'єктивної реальності особистості, що забезпечує цілісний підхід до розуміння і тлумачення аксіопсихічних феноменів у взаємозв'язку їх доцільних, каузально (причинно) зумовлених і синхронно спостережуваних змін (див. [10], [11]; [28]; [31]).

Однак, на нашу думку, розгляд розвитку аксіопсихологічних атрибутів особистості не повинен обмежуватися гносеологічними заходами їх вивчення, коли особистість розглядається через формат інтегральної суб'єктності (що пропонує авторка як найдоцільніший у вивченні аксіопсихіки). Адже рух-поступ пізнання за схемою “суб'єкт – об'єкт” керується лише емпіричними здобутками на відміну від епістемологічних зрушень, які за точку відліку в надбанні знань обирають сам об'єкт. Скажімо, епістемологія першочергово зацентровує увагу на ірраціональних способах пізнання (інтуїції), обстоюючи абстрактну структуру самого знання. Визнаючи недосяжність абсолютної істини, людина стикається з проблемою оцінки достеменності дійсності, що породжує розрізнення абсолюту і відносності у розумінні світу. Так, з епістемологічної позиції, людина є мірою всіх речей, але інструментом виміру слугують цінності як взірці належного чи істинного.

Чотирирівмірність (поєднання економічної, соціальної, політичної і духовної підсфер) розгляду будь-яких наукових зрушень у *сферному підході* дозволяє орієнтуватися в багатоманітності соціальних проявів і розглядали суспільство як органічну єдність, тоді як системний підхід обстоює цілісність розгля-

ду множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, обмежуючись тим самим конкретною площиною дослідження. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальних закономірностей, що встановлюють зв'язок між параметрами означуваної системи. Сферний же підхід постає у пізнанні як більш методологічно цілісний, адже, сполучаючись, сфери буття дають не просто системно-площинне, а об'ємне бачення функціонування конкретних її елементів [16]; [17]; [22].

У філософсько-психологічній концепції людини і світу С.Л. Рубінштейна суб'єкт – ініціатор активності, схильний до самодетермінації, саморозвитку та самовдосконалення. Принцип суб'єктності дозволяє розглядати людину не як сукупність окремих її психічних функцій і психологічних параметрів, соціальних характеристик та особливостей поведінки, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними рисами-якостями і проявами, коли сама особистість розвиває, організує і контролює свою діяльність. Суб'єктність передбачає обстоювання особистісної позиції творця власного життєвого шляху, ініціює до життя всі види людської активності – від поведінкових актів до повновагомих учинків – і сприяє її результативності. Та все ж суб'єктне ставлення людини до власної життєдіяльності характеризується націленістю свідомості на свої погляди і переконання, її спрямованістю на внутрішні резерви, можливості вибору засобів здійснення діянь на підґрунті взаємодії вже сформованих навичок саморегуляції та компонентів власного досвіду. Тоді як раціональне знання приймає як аксіому те, що речі, явища і світ у цілому пізнаються як частини об'єктивної реальності, незалежної від людини та її свідомості.

Абсолютні цінності, на думку Г. Ріккєрта, В. Віндельбанда, – вічні й незмінні, не залежні від суб'єкта, існують поза індивідуальною свідомістю, але обов'язково мають більше чи менше значення для самої особистості. У напрацюваннях К. Поппера чітко вирізняється концепція “об'єктивного” знання, за якою науковець розрізняє три світи або універсуми: 1) світ фізичних об'єктів або станів; 2) світ свідомості чи розумових станів; 3) світ об'єктивного змістонаповнення мислення, зокрема наукового, поетичного і творів мистецтва (див. [4]). “Третій світ” має багато спільного з платонівським світом ідей та із гегелівським об'єктивним духом, а самі знання на думку

філософа – безсуб'єктні.

Цінності як регулятори діяльності людини мають буттєве підґрунтя й оприявнюються у спрямуванні організації її життєвого шляху, а система вартостей – це світ практичних діянь, у яких відтворюється ідеальний образ мети і сенсу активності суб'єкта. Вони є основою у здійсненні особою раціонального вибору засобів та інструментів досягнення позитивних результатів своїх діянь, тоді як сам процес чи процедура вибору відбувається на фундаменті оцінної функції цінностей. Тому предметний безмір вартостей становить своєрідний підсумок усього розмаїття діяльностей і вчинків людини як сукупності матеріальних і духовних домагань, складної ієрархії ідеалів і смислів, значущих для неї як особистості в контексті конкретного суспільного загалу.

Наступним шаблоном у порівняльній характеристиці наукових підходів до вивчення аксіосфери особистості є розрізнення ноуменального і феноменального. Для І. Канта ноуменальне знання не дається в акті інтелектуальної інтуїції чи якогось інсайту, воно здобувається на засадах послідовності, доказовості й методичної виваженості, не передбачає миттєвого проникнення у сутність речей, а потребує чітких, зважених кроків свого розгортання, доказів, перевірки чи спростування. Ноумени – це першочергово приписи, атрибути суб'єктивного бачення світу. Тільки феномени можуть служити об'єктами пізнання, тоді як ноумени залишаються предметом віри – постулатами практичного розуму (див. [7]).

Для Е. Гуссерля фундаментальна реальність – спонтанно-сислове життя свідомості, тому предметом феноменології є опис актів свідомості в їх ставленні до об'єктів, а сама свідомість розуміється як “чиста”, тобто як трансцендентна, абстрагована від людини і суспільного довкілля. Мислитель протиставляє “чисті феномени”, тобто очищені феноменологічною редукцією від всіляких характеристик, приписуваних їм повсякденно свідомістю, й стверджує, що оптимальним методом феноменологічного пізнання є пряме інтуїтивне споглядання сутностей у процесах ідеації (див. детально [5]).

Оволодіння індивідом своєю мотиваційно-сисловою сферою означає її усвідомлення, що постає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні

орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної саморегуляції поведінки [21]. Цим рівнем можна вважати *габітус* – цілісну систему диспозицій сприйняття, оцінювання, класифікації та дій, результат досвіду та інтеріоризації індивідом соціальних структур, які носять неусвідомлений характер. Габітус – сукупність сталих надбаних схильностей або система патернів як множини стереотипних (шаблонних) поведінкових реакцій чи послідовності певних дій.

Формовияв епістемологічного осягнення ціннісної системи у філософії смислу Ф. Гватарі і Ж. Дельоза здійснюється через поняття *ризми* – динамічного утворення, уособлюваного з корневищем (цибулиною), що містить абсолютне пояснення істини, всередині якого швидкості постійно то зростають, то зменшуються, сингулярності скупчуються, актуалізуються, детериторизуються [6]. Ризома, на думку названих мислителів, не має меж, хоча в ній усе відбувається, стається посередині, передусім фіксується принципово неструктурний і нелінійний спосіб організації цілісності, що залишає відкритою можливість для іманентної автохтонної рухливості і, відповідно, реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурування. Даний концепт є стрижневим у формуванні об'єктивних цінностей і слугує укоріненню рефлексивної системи оцінки дійсності.

Рівень суб'єктивного розуміння навколишнього світу завжди опосередковується приписами самої людини (Н.В. Чепелева [28]), її оціночними судженнями, специфікою бачення ситуації, призначенням і перспективою можливого використання об'єктів довкілля у власних цілях та інтересах. Іншими словами, суб'єкт керується у виборі цінностей сенсовими вподобаннями й уявленнями, сприймаючи дійсність через призму своїх бажань та устремлінь. Сенс – це особливий зміст, яким людина наділяє вияви своєї життєдіяльності, надаючи їм певного значення; це своєрідний орієнтир саморозкриття людини, незалежно від обставин і часу. Епістемологічні наукові розвідки постулюють породження об'єктивованих цінностей і смислів, орієнтованих на глибинне бачення людиною сутності речей, розуміння їх змістонаповнення, ества. Смысл визначає місце феномену в деякій цілісності; також це вміст поняття, його внутрішній зміст і загальне значення, що досягається розумом.

Наукове осмислення цінностей вперше розпочато М. Вебером (див. [2]). Аналізуючи дії людей, науковець виходив з неокантіантської передумови, за якою кожний людський акт стає осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями, у зіставленні з якими визначаються норми поведінки людей та мета діяльності. Тож цінності – будь-який матеріальний або ідеальний об'єкт, який має значення для людини і суспільства, це спроба об'єктивного бачення навколишнього світу в проекції на розуміння сутності загального блага чи істини, заради якого чи якої вона діє і живе.

Аксіосфера з центральним її поняттям цінностей – це система уособлених психічних утворень свідомості й самосвідомості особистості, що стає підґрунтям соціально-психологічних настанов, відповідних дій, учинків, основою спрямованості діяльності людини, її суспільної, моральної активності. Ціннісні орієнтації носять індивідуалістичний характер через суб'єктивну оцінку довколишньої дійсності з урахуванням особистісних рис якостей і властивостей. Вони уособлюють вибіркоче ставлення до вартостей з урахуванням життєвого досвіду людини.

Цілісне дослідження розвитку людини дозволяє досягнути всю множину задіяння свідомісних структур у становленні особи, щонайглибше зрозуміти детермінацію, збагнути сутність і специфіку даного процесу, осмислити принципи і критерії вибору орієнтирів на цьому шляху. Становлення людини у досягненні самості як вищого ступеню її розвитку передбачає ціннісне зорієнтування особистості, чим постулює рух-поступ до самовдосконалення через систему сформованих вартісних уподобань, суспільних установок і смислів, життєвих диспозицій.

Важливим у вивченні цінностей є безпосередній їх зв'язок з особистісними рисами-якостями, котрі відіграють посередницьку роль у формуванні домагань людини як доладної системи її діяльних спрямованостей і суспільних форм та моделей активності. Реалізація особою вартісної складової передбачає всеохватне розуміння значущості, доцільності і подальшої прогностичності використання окреслених свідомістю конкретних цінностей. Орієнтація людини у вирі вартостей слугує засновком в обранні конкретних форм поведінки і вчинення, оцінковим мірилом наслідків дій і чинником завбачливості діяльності та розумності вчинків.

Складна і багатогранна структура ціннісних орієнтацій особистості передбачає значну кількість стратегій, принципів, критеріїв і параметрів їх дослідження. Таке надскладне завдання постає у розрізі теоретико-прикладного пояснення цілісного бачення проблеми становлення людини у плинні вартісних пріоритетів. Тож особливе місце у вивченні ціннісного зорієнтування особистості посідають доробки методологічного характеру. Йдеться перш за все про світоглядно-логічні засади теоретичного та емпіричного пізнання соціально-психологічних процесів, явищ, подій.

Найпривабливішим у цьому випадку вбачається *сферний підхід*, основні загальнотеоретичні постулати котрого розроблені Л.М. Семашком – фундатором *тетрасоціології*. У наукових доробках автор постулює поняття “сфера” з позицій вічності та фундаментальності, виділяючи чотири основні: соціальну, інформаційну (духовну), організаційну і технічну. Означений розподіл виник на противагу діалектико-матеріалістичному вченню і є абсолютизацією системного підходу (першочергово називався системно-сферним). Тетрасоціологія як соціологічне вчення поєднує чотири сегменти знання: соціальну статистику – вчення про ресурси суспільства; динаміку – постулати про процеси відтворення, продукування; структуратику – теорії про сфери як структурні компоненти суспільства; генетику – вчення про стадії соціального розвитку. Основний віховий замисел тетрасоціології – закон соціальної гармонії сфер, а в доробках автора ключовою постає ідея гармонізації зносин суспільства і людини [17].

Засновки сферного підходу були запропоновані ще в середині XIX ст. К. Марксом та Ф. Енгельсом, які розглядали суспільство як органічну, єдину систему, що поділяється водночас на чотири основні підсфери: економічну, соціальну, політичну та духовну [16]. Такий розподіл дозволяє орієнтуватися в багатоманітності суспільних феноменів. Економічна сфера забезпечує задоволення основних нужд і потреб людини; політична здійснює загальне керівництво суспільством завдяки функціям прийняття рішень та мобілізації ресурсів на їх виконання; соціальна регламентує споживання і розподіл всіх благ, виконує функції інтеграції, соціального контролю, самореалізації людини у плинні міжособових стосунків; духовна слугує мірилом моралі, релігії, культури, освіти, науки, творів

1 – емоційно-почуттєва: безпосередні переживання власного Я, оціночне ставлення до дійсності, життєві інтереси і пріоритети, привабливість і задоволення буттям

2 – когнітивна: перманентний процес пізнання, конкретні бачення, світоглядні принципи, норми і правила життя, категорії добра, краси, свободи



4 – діяльно-вольова: активна життєва позиція, регулятор руху-поступу до гармонізації власних запитів і реалій світу, особистісна конгруентність

3 – потребо-мотиваційна: чітке усвідомлення потреб, бажань, спонук, домагань, що скеровують особистість, прагнення самоактуалізації

Рис. 3.

Сфери реалізації ціннісно зорієнтованої особистості.

мистецтва тощо. Всі названі сфери тісно пов'язані та, взаємодіючи одна з одною, обопільно впливають на ступінь їх діяльної присутності у повсякденні.

Фундаментальною першоосновою сферного підходу є також відомі доробки В.І. Вернадського – вчення про біо- та ноосферу. Подальші ж доопрацювання цього вчення, класифікації й уточнення понять у його лоні споглядаються в працях О.Л. Чижевського – психосферний підхід, П.О. Флоренського – пневматосферний, Е. Леруа, П. Шардена – ноосферний. Збагачення постулатів сферного підходу здійснили В. Самнер, А. Келлер та Т. Парсонс, які вводять у науковий обіг і змістовно наповнюють поняття “соцієтальний” (від англ. – *societal*) для характеристики суспільства в цілому, тобто всієї множини суспільних відносин (побутових, міжособових, економічних, суспільних, політичних тощо) [16]; [17]. Соцієтальна система постійно відтворює суспільну рівновагу своїх підструктур і, відповідно, риси-якості осіб і громад, які задіяні в їх функціонування. На соцієтальному рівні суспільство розглядається як стійке, взаємопов'язане, інтегральне ціле, котрому притаманна культурна і соціально-структурна диференціація.

Основні сфери людської життєдіяльності продукуються функціональним призначенням суспільства, яке полягає в: 1) забезпеченні і відтворенні матеріально-економічних умов життя (виробництві благ для задоволення вітальних потреб, зростанні добробуту, матері-

ального статку, підвищенні рівня комфортності життя); 2) регуляції й організації суспільних відносин (забезпеченні соціально-політичних та етичних гарантій виживання людства, упорядкуванні і нормалізації міжособових стосунків); 3) акумуляції, збереженні і подальшому відтворенні людської духовності в формовиявах науки, мистецтва, релігії, філософії тощо [17].

Існує певна упередженість розгляду сферного підходу в ракурсі структурності, а не цілісності, що вважаємо не зовсім доречним, адже, сполучаючись, сфери буття дають системне бачення функціонування конкретних її елементів, що у взаємодоповненні гармонізують увесь розвиток особистості. А це як сам організм людини, де всі органи і системи виконують свою чітку роль, так і психодуховний вимір її буття, що у біфункціонуванні й становить життя як таке.

Сферний підхід до соціально-філософського осягнення фундаментальних чинників розвитку особистості дозволяє простежити природу, з'ясувати специфіку, передбачити (спрогнозувати) сутнісні характеристики людини, виходячи з її задіянь у суспільне буття. Спираючись на наукові здобутки означеного підходу до розуміння гармонізації розвитку суспільства і людини в ньому, пропонуємо модель посферної організації ціннісного зорієнтування особистості (див. *рис. 3*).

Емоційно-почуттєва сфера містить оціночні судження про явища навколишньої дійсності, що безпосередньо сприймаються особою і, за-

барвлюючи ситуації проживання враженнями, слугують формуванню сталого погляду на насиченість (вартісність) буття. Когнітивна складова охоплює сферу теоретичного пізнання, тобто науковий поступ від емпірії до теорії буття суспільства, вона постає у даному розрізі як своєрідний гностичний ідеал, кінцева мета пізнавального процесу. Потребомотиваційна сфера розуміється як “простір відтворення повсякденного життя”, в якій формується особистість і її світоглядні установки, що слугують вектором для самоздійснення людини. Діяльно-вольова складова означає співвідносність досвіду, самоусвідомлення і діяльних проявів особистості у всій повноті буття, утворює автентичність поведінки людини.

Сучасні наукові здобутки намагаються пояснити вартісну спрямованість особистості лише через суспільні взаємодії як лінійну (площинну) систему, а в руслі цілісного (сферного) осмислення людина постає у багатогранності і множинності власних іпостасей. Суспільство при цьому розглядається як поле для активної реалізації себе у світі, як часопростір формування вільної особистості, котра прагне самості. На основі раніше виголошених нами ідей особистісного становлення [22], теоретичних постулатів аксіогенезу З.С. Карпенко [11] і методологічних доробок культуротворчого зреалізування людиною свого потенціалу А.В. Фурмана [24], пропонується квінтесенція наукового осмислення формування ціннісно зорієнтованої особистості (див. *табл.*).

Отже, ціннісне зорієнтування особистості упредметнює її світогляд через конкретизацію суджень, переконань, оцінок, поглядів та принципів, які, своєю чергою, визначають найзагальніше бачення та розуміння світу і місце людини в ньому, її життєві позиції, стратегії поведінки та діяльності. Передусім ціннісний світогляд – це процес чуттєво-практичного відношення людини до світу, властивий свідомості спосіб бачення нагальності об’єктів довкілля, інструмент вартісного сприйняття дійсності. Ціннісно зорієнтована особистість у рефлексивному тлумаченні власних домагань намагається отримати істинні знання, відкрити об’єктивні закони світу, передбачити тенденції його розвитку, зрозуміти синергетичну єдність макрокосму і власного Я як універсуму.

ВИСНОВКИ

1. Системне висвітлення концептуальних засад вартісної складової людини здійснене З.С. Карпенко, яка розглядає розмаїття ціннісно-орієнтаційних пріоритетів, настановлень, уподобань, спонук, формоутворень у постанові розвитку аксіопсихіки як об’єкта наукового пошукування, що, своєю чергою, упредметнюється в онтологічних вимірах *ціннісної свідомості* особистості. Методологічні засади вивчення аксіопсихічної активності особистості окреслені герменевтикою як методом-технологією глибинного осягнення, розуміння і пояснення генези та функціонального призначення рівнів оприявлення ціннісної картини свідомості у змістовому, смисловому, спонукально-діяльному об’єкті зреалізування персоніфікованої буттєвості. Сама ж особистість – це завжди ціннісно-змістовий спосіб зорієнтування людини як суб’єкта життєдіяльності й водночас досягнутий щабель її саморозвиткового спричинення як виражника одухотвореної екзистенції. Причому досягнення цього здійснюється через послідовні, еволюційно вмотивовані стадії біологічного індивіда (відносного суб’єкта), особи, задіяної у предметну діяльність (моносуб’єкта), утримувача соціально розподіленої діяльності (полісуб’єкта), наступника суспільно корисної творчої діяльності (метасуб’єкта) й абсолютного суб’єкта, котрий уособлює універсальні духовні цінності.

2. Найвагомішим рушієм-чинником аксіопсихіки є діяльність як буттєва іпостась оприявлення вартісного визначення особистості у повсякденні її існування. Вершинним рівнем задіяння особистості у живильний вир взаємодій і відносин зі світом є *вчинок*, що становить сутнісне ядро людського буття, постає одиницею культурно-історичного розвитку, ознаменовуючи тим самим кульмінаційні формовияви особистісного самопізнання і самотворення. В.А. Роменець розглядає вчинок як “логічний осередок психічного”, як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для суб’єкта конкретним життєвим смислом. Учинок – це обов’язково високоморальне, відповідальне, вільне, творче діяння, це спосіб автентичного буття, канон будь-якої форми людської діяльності, серцевинний перетин зв’язку особистості з матеріальним світом. У повноцінному вираженні він завжди є водночас й акцією духовного розвитку людини, й творенням моральних цінностей.

Таблиця

Становлення ціннісно зорієнтованої особистості

Рівні особистісного розвитку	Стадії суб'єктності (за З.С. Карпенко)	Сфери зреалізування людини	Принципи становлення особистості	Показники сформованості ціннісного зорієнтування
Мікрорівень	Відносний суб'єкт	Емоційно-почуттєва	Грунтового аналізу	Оцінка дійсності, вибірковість уподобань, специфічна значущість об'єктів довкілля
Мезорівень	Моносуб'єкт	Когнітивна	Рефлексивного напруження	Зваженість думок, об'єктивовані судження, переконання, усвідомлення дійсності
Екзорівень	Полісуб'єкт		Розуміння та передбачення наслідків діяльності	Вартісність, сталі установки, нормативи поведінки, чіткі прагнення, активна позиція, автономність тлумачення світу
Макрорівень			Потребо-мотиваційна	Чистого мислення
Мегарівень	Метасуб'єкт	Діяльно-вольова	Культуротворення	Атитюди, мораль, соціальна значущість і альтруїстична спрямованість, взірці соціальної взаємодії
Метарівень			Продукування (самотворення)	Ціннісно-духовна зорієнтованість, системна діяльність із самовдосконалення, самодостатність
Ідеал	Абсолютний суб'єкт	Самість	Екзистенціали (життєтворення)	Універсум

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Макс Вебер; пер. з нім. Олександр Погорілий. – К.: Основа, 1998. – 534 с.
3. Гегель Г. Феноменологія духа / Георг Вільгельм Фридрих Гегель; ред. колегія: В.В. Бычков, П.П. Гайденко, М.Н. Громов [и др.]. – М.: Изд-во “Наука”, 2000. – 495 с. – (Серія “Пам'ятники філософської мислі”)
4. Гречаний О.Ф. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним : [монографія] / Олександр Гречаний, Володимир Сабадуха. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2015. – 211 с.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Эдмунд Гуссерль. – СПб.: Изд-во “Владимир Даль”, 2004. – 400 с.
6. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; пер. с фр. и послесл. С.Н. Зенкина – М.: Институт экспериментальной социологии, Спб.: Алетейя, 1998. – 288 с.
7. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. – М.: Наука, 1999. – 653 с. – (Пам'ятники філософської мислі).
8. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 1996. – Вип. 1. – Ч. II. – С. 42-48.
9. Карпенко З.С. Аксиопсихологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 219 с.
10. Карпенко З.С. Предмет і метод аксиопсихології особистості / З.С. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 23-31.
11. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
12. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15-26.
13. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: [зб. ст.] / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
14. Романенко Ю.В. Смыслопродуктування в соціальних системах : [монографія] / Юрій Вікторович Романенко. – Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К.: ЦТІ “Е та Е”, 2005. – 276 с.
15. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок. : [Філософсько-психологічні студії] / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.
16. Семашко Л.М. Сферний підхід / Лев Михайлович Семашко. – М.: Нотабене, 1992. – 368 с.
17. Семашко Л.М. Тетрасоціологія: революція соціального мислення, путь гармонії и процветания / Лев Михайлович Семашко. – Мичиган: Сударыня, 2000. – 168 с.
18. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в

психологию субъективности : [уч. пособ. для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

19. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
20. Фурман А.А. Категоріальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психології / А.А. Фурман // Вітакультурний млин : [методологічний альманах]. – 2007. – Модуль 6. – С. 43-46.
21. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку студентів-психологів / А.А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 148-158.
22. Фурман А.А. Сферний підхід до вивчення ціннісно зорієнтованої особистості / А.А. Фурман // Вітакультурний млин : [методологічний альманах]. – 2014. – Модуль 17. – С. 53-58.
23. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 362 с.
24. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
25. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16-42.
26. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології, Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
27. Фурман А.В. Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47-60.
28. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики : [монографія] / ред. Н.В. Чепелева; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
29. Шандрук С.К. Психологія професійних творчих здібностей : [монографія] / Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.
30. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск: Полифакт, 1992. – 128 с.
31. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

REFERENCES

1. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti : [pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / I.D. Bekh. – K.: Lybid, 2008. – 848 s.
2. Veber M. Sotsiolohiia. Zahalnoistorychni analizy. Polityka / Maks Veber; per. z nim. Oleksandr Pohorilyi. – K.: Osnova, 1998. – 534 s.
3. Hehel H. Fenomenolohyia dukha / Heohr Vylhelm Frydrykh Hehel; red. kollehyia: V.V. Bychkov, P.P. Haidenko, M.H. Hromov [y dr.]. – M.: Izd-vo “Nauka”, 2000. – 495 s. – (Seryia “Pamiatnyky filosofskoi mysli”)
4. Hrechanyi O.F. Filosofiia zdibnostei u konteksti priorytetu dukhovnoho nad materialnym : [monohrafiia] / Oleksandr Hrechanyi, Volodymyr Sabadukha. – Luhan-

sk: Vyd-vo SNU im. Volodymyra Dalia, 2015. – 211 s.

5. Husserl E. Krizis evropeyskykh nauk y transtsententalnaia fenomenologiya / Edmund Husserl. – SPb.: Izd-vo “Vladymyr Dal”, 2004. – 400 s.

6. Delioz Zh. Chto takoe fylosofyia? / Zh. Delioz, F. Hvattary; per. s fr. y poslesl. S.N. Zenkyna – M.: Institut eksperimentalnoi sotsyolohyy, Spb.: Aleteyia, 1998. – 288 s.

7. Kant I. Krytyka chystoho razuma / Immanuyl Kant. – M.: Nauka, 1999. – 653 s. – (Pamiatnyky filosofskoi myslu).

8. Karpenko Z.S. Tsinnisni vymiry indyvidualnoi svidomosti / Z.S. Karpenko // Zbirnyk naukovykh prats: filosofiia, sotsiolohiia, psykholohiia. – Ivano-Frankivsk: Vyd-vo “Plai” Prykarpatskoho universytetu, 1996. – Vyp. 1. – Ch. II. – S. 42-48.

9. Karpenko Z.S. Aksiopsykholohiia osobystosti : [monografiya] / Zinoviya Stepanivna Karpenko. – K.: TOV “Mizhnarodna finansova ahentsiia”, 1998. – 219 s.

10. Karpenko Z.S. Predmet i metod aksiopsykholohii osobystosti / Z.S. Karpenko // Psykholohiia i suspilstvo. – 2008. – №1. – S. 23-31.

11. Karpenko Z.S. Aksiolohichna psykholohiia osobystosti : [monografiya] / Zinoviya Stepanivna Karpenko // Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 2009. – 512 s.

12. Leontev D.A. Tsennost kak mezhdystsyplynarное poniatyie: opyt mnohomernoi rekonstruktsii / D.A. Leontev // Voprosy filosofii. – 1996. – №4. – S.15-26.

13. Psykholohiia vchynku: Shliakhmy tvorchosti V.A. Romentsia: [zb. st.]. / uporiad. P.A. Miasoid; vidp. red. A.V. Furman. – K.: Lybid, 2012. – 296 s.

14. Romanenko Yu.V. Smysloprodukovannia v sotsialnykh systemakh : [monografiya] / Yurii Viktorovych Romanenko. – In-t sots. ta polit. psykholohii APN Ukrainy. – K.: TsTI “E ta E”, 2005. – 276 s.

15. Romenets V.A. Vchynok i postannia kanonichnoi psykholohii / V.A. Romenets // Liudyna. Subiekt. Vchynok. : [Filosofsko-psykholohichni studii] / za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid, 2006. – S. 11-36.

16. Semashko L.M. Sferyni podkhod / Lev Mikhailovich Semashko. – M.: Notabene, 1992. – 368 s.

17. Semashko L.M. Tetrasotsyolohia: revoliutsia sotsialnoho myshleniya, put harmonii y protsvetaniya / Lev Mikhailovich Semashko. – Michyhan: Sudarania, 2000. – 168 s.

18. Slobodchikov V.Y. Osnovy psykholohicheskoi antropolohii. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psykholohiyu subiektivnosti : [uch. posob. dlia vuzov] / V.Y. Slobodchikov, E.Y. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.

19. Tatenko V.A. Psykholohiya v subyektnom izmerenii : [monografiya] / Vitalii Aleksandrovych Tatenko. – K.: Vydavnychiy tsentr “Prosvita”, 1996. – 404 s.

20. Furman A.A. Katehorialnyi aparat aksiosfery yak problema teoretichnoi psykholohii / A.A. Furman // Vitakulturnyi mlyn : [metodolohichniy almanakh]. – 2007. – Modul 6. – S. 43-46.

21. Furman A.A. Tsinnisno-oriiientatsiini chynnyky osobystisnoho rozvytku studentiv-psykholohiv / A.A. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. – 2009. – № 3. – S. 148-158.

22. Furman A.A. Sferyni pidkhid do vuvchennia tsinnosno zorientovanoi osobystosti / A.A. Furman // Vitakulturnyi mlyn : [metodolohichniy almanakh]. – 2014. – Modul 17. – S. 53-58.

23. Furman A.V. Ideia profesiinoho metodolohuvannia : [monografiya] / Anatolii Vasylovych Furman. – Yalta-Ternopil: Ekonomichna dumka, 2008. – 362 s.

24. Furman A.V. Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia : [monografiya] / Anatolii Vasylovych Furman. – Ternopil: TNEU, 2016. – 378 s.

25. Furman A.V. Metodoloh – profesiia maibutnoho / Anatolii V. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. – 2016. – №1. – S. 16-42.

26. Furman A.V. Metodolohiia paradyhmalnykh doslidzhen u sotsialnii psykholohii : [monografiya] / Anatolii Vasylovych Furman. – K.: Instytut politychnoi i sotsialnoi psykholohii; Ternopil: Ekonomichna dumka, 2013. – 100 s.

27. Furman A.V. Svit metodolohii / Anatolii V. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. – 2015. – №2. – S. 47-60.

28. Chepelieva N.V. Problemy psykholohichnoi hermenevtyky : [monografiya] / red. N.V. Chepelieva; In-t psykholohii im. H.S. Kostiuks APN Ukrainy. – K.: Milenium, 2004. – 276 s.

29. Shandruk S.K. Psykholohiia profesiinykh tvorchykh zdibnostei : [monografiya] / Serhii Kostiantynovych Shandruk. – Ternopil: Ekonomichna dumka, 2015. – 357 s.

30. Shostrom E. Anti-Karnehy ili Chelovek-manipuliator / E. Shostrom. – Minsk: Polyfakt, 1992. – 128 s.

31. Yanitskiy M.S. Tsennostnyie orientatsiy lichnosti kak dinamicheskaya sistema / M.S. Yanitskiy. – Kemerovo: Kuzbassvuzvydat, 2000. – 204 s.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Анатолійович.

Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики.

Стаття присвячена метатеоретичному аналізу концептуальної план-карти особистості, що обґрунтована в аксіологічній психології й у своїй центральній ланці пов'язана з ґрунтовними працями фундатора цього нового напрямку психологічної науки професора Зіновії Карпенко. У результаті теоретичної рефлексії аксіогенезу особистості як цілісного процесу становлення ціннісно-сміслової сфери у взаємодоповненні онтофеноменологічних вимірів, форм і пріоритетів узмістовлення, рівнів потенціювання і функціонування, стадій, складників, компонентів і параметрів розвитку її ціннісної свідомості. Аргументовано, що осереддя особистісного самопізнання і самотворення є вчинок, який у повноцінному вираженні завжди постає як акт духовного розвитку особи, так і як процес актуалізації її моральних цінностей. Застосування системного, герменевтичного і сферного підходів уможливило змістове виокремлення емоційно-почуттєвої, когнітивної, потребо-мотиваційної, діяльно-вольової і самісної сфер у глобальній аксіосфері особистості, а також дало змогу описати восьмирівневий цикл її становлення як ціннісно зорієнтованої психодуховної даності, що різнобічно підтверджує евристичність аксіопсихо-

логічного підходу в сучасному гуманітарному дискурсі.

Ключові слова: особистість, ціннісні орієнтації, аксіологічна психологія, ціннісна свідомість, ціннісно-смысловая сфера, аксіопсихологічна герменевтика, вчинок, аксіогенез, суб'єктивність, особистісна рефлексія, габітус, ризома, аксіосфера, особистісний розвиток.

Фурман Анатолий Анатольевич.

Концепция личности в аксиологической психологии: контуры сущностной эвристики.

Статья посвящена метатеоретическому анализу концептуальной план-карты личности, обоснованной в аксиологической психологии и в своем центральном звене связана с фундаментальными работами основателя этого нового направления психологической науки профессора Зиновии Карпенко. В результате теоретической рефлексии аксиогенезиса личности как целостного процесса становления ценностно-смысловой сферы во взаимодополнении онтофеноменологических измерений, форм и приоритетов обогащения содержания, уровней потенцирования и функционирования, стадий, составляющих, компонентов и параметров развития ее ценностного сознания. Аргументировано, что средоточием личностного самопознания и самосозидания есть поступок, который в полноценном выражении всегда выступает как акт духовного развития личности, так и как процесс актуализации нравственных ценностей. Применение системного, герменевтического и сферного подходов сделало возможным содержательное выделение эмоционально-чувственной, когнитивной, потребностно-мотивационной, деятельно-волевой и самостной сфер в глобальной аксиосфере личности, а также позволило описать восьмиуровневый цикл ее становления как ценностно ориентированной психодуховной данности, что разносторонне подтверждает эвристичность аксиопсихологического подхода в современном гуманитарном дискурсе.

Ключевые слова: личность, ценностные ориентации, аксиологическая психология, ценностное сознание, ценностно-смысловая сфера, аксиопсихологическая герменевтика, поступок, аксиогенез, субъективность, личностная рефлексия, габитус, ризома, аксиосфера, личностное развитие.

ANNOTATION

Furman Anatoliy A.

The concept of personality in axiological psychology: contours of the essential heuristics.

The article is devoted to meta-theoretical analysis of the conceptual plan-card of personality that is substantiated in the axiological psychology and in its central link is connected with thorough writings of the founder of this new direction of psychological science professor Zinovii Karpenko. As a result of theoretical reflection of axiogenesis of personality as a holistic process of establishing value-semantic sphere into complementarity of ontophenomenological dimensions, forms and priorities of filling the semantic meaning, levels of potentiation and functioning, stages, ingredients, components and parameters of development its value consciousness. It is proved that the core of personal self-cognition and self-creation is a deed which in the full expression is always appears as an act of spiritual development of the personality and as a process of actualization its moral values. Application of the system, hermeneutic and sphere approaches enabled semantic single out of emotional-sensual, cognitive, needs-motivational, actively-willed spheres in the global axiosphere of personality and also enabled to describe eight level cycle of its formation as a value-oriented psychospiritual givens that broadly confirms heuristic of axio-psychological approach in the modern humanitarian discourse.

Key words: personality, value orientations, axiological psychology, value consciousness, value-semantic sphere, axio-psychological hermeneutics, the deed, axio-genesis, subjectivity, personal reflection, habitus, rhizomes, axiosphere, personal development.

Надійшла до редакції 2.11.2016.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ МОВЧАННЯ, ГОВОРІННЯ І СПІВУ В РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Сергій БОЛТІВЕЦЬ

УДК 159.91 : 922.7

Serhiy Boltivets PSYCHOPHYSIOLOGY SILENCE, SPEAKING AND SINGING IN THE REGULATION OF STUDENT LEARNING

НАВЧАННЯ ЧИ ЗДОРОВ'Я?

Взаємозалежність навчання і здоров'я, встановлена наприкінці XIX століття, одразу ж викликала міжпрофесійну дискусію між лікарями і педагогами про роль кожної з професій у збереженні й охороні здоров'я учнів. Так, лікар Н.І. Заволзька у книзі "Шкільна гігієна" (1898) вказала на обов'язковість паритетної участі лікарів в освітньому процесі, обґрунтовуючи перевагу спільної мети, якою є гармонійний, а отже здоровий, розвиток дитини над засобами, основою яких був і залишається вчительський вплив: "Але педагоги переконалися, що авторитет учителя через шкільного лікаря не зменшився, що педагогіка і гігієна, прагнучи реальної мети, йдуть пліч-о-пліч і що спільна дія лікаря й учителя сприяє гармонійному розвитку дітей у розумовому й фізичному відношенні" [1, с. 165]. Як видно зі стилю, ініціатива такого партнерства належала лікарям, оскільки саме вони за своїм професійним обов'язком мали справу з усуненням дисгармоній і розладів здоров'я, пов'язаних із шкільним навчанням. В цей же період Г.Л. Тейлор (Нью-Йорк) називає міста різновидом "штучного біологічного розплідника ненормальностей" [2, с. 81], а С. Холл підводить підсумок суспільним поглядам на цінність шкільного навчання: "Чи не повинні ми поставити собі з тривогою запитання: яка користь дитині, якщо вона оволодіє всім пізнаним світом, але втратить на цьому здоров'я?" [Там само, с. 83].

Поставлене свого часу С. Холлом запитання, проте, не змінило ситуацію впродовж XX

століття. Так, наприкінці його 80-х років лікар О.О. Дубровський написав і розповсюдив серед делегатів останнього, перед розпадом СРСР, Всесоюзного з'їзду вчителів брошуру "Відкритий лист лікаря вчителю", у якому, зокрема, відзначив: "Вчитайтесь і вдумайтесь у сподвижницьку роботу будь-якого новатора, в будь-яку пропозицію щодо інтенсифікації педагогічної праці. І знову знайдете там усе, починаючи з економії часу, із збереження кожної хвилини уроку і закінчуючи дидактичними пропозиціями, але там немає ні слова про турботу й охорону здоров'я учня" [3, с. 15]. І більш ніж через століття освітнє середовище таки зреагувало властивим для педагогічної свідомості способом – слова про збереження здоров'я учнів початкових класів з'явилися у назві предмету "Основи здоров'я": "Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасної школи, яке має стати атрибутом будь-якої освітньої діяльності у навчальному закладі і поза його межами. Але найповніше це завдання реалізується через предмет "Основи здоров'я" [4]. Як бачимо, дитяче здоров'я стало предметом дитячого навчання, збереження і зміцнення якого втілюється через цей предмет найбільш повно, а в іншій освітній діяльності, що видно з пояснювальної записки до програми, менш повно або неповно. Логічно припустити, що втрата та ослаблення здоров'я у процесі навчання іншим предметам компенсується предметом "Основи здоров'я", хоча в будь-якому разі шкільне навчання не є ні збереженням, ані зміцненням здоров'я нащадків. Воно формує усвідомлене ставлення до здоров'я як цін-

ності та загальних способів його збереження і зміцнення, оминаючи, однак, індивідуальні особливості психофізичного розвитку, вираженість і динаміка яких потребують об'єктивних результатів кваліфікованих індивідуальних психофізіологічних обстежень і вимірювань.

ІДЕЯ ЦІЛЮЩОГО СПІВУ

Ідея гармонії інтелекту та здоров'я кандидата медичних наук Наталії Яновської¹ полягає у визначенні особливостей початкового навчання, які забезпечують переваги “безстресової освіти” як суспільного запиту батьківської громади. Розроблений нею медично-педагогічний проект “Гармонія інтелекту та здоров'я” має на меті створення умов для повноцінного фізичного, духовного здоров'я, психологічного комфорту та соціального благополуччя дітей шляхом визначення пріоритету особистісно зорієнтованого корекційно-оздоровчого навчання як основного чинника гармонійного розвитку дитини, утвердження свідомого ставлення та громадянської відповідальності за власне здоров'я. Згаданий проект, затверджений наказом МОН України від 10.11.2008 № 1028 “Про впровадження медико-педагогічного проекту “Гармонія інтелекту та здоров'я”, спрямований на створення у навчальних закладах умов збалансованого розвитку нащадків, що передбачає запровадження в практику роботи навчальних закладів моніторингу діагностики і корекції стану їх здоров'я, медично-педагогічної технології такого розвитку, образно названої авторкою проекту “музикотерапевтичною педагогікою “Піснезнайко”, де педагогічним ідеалом постає дівчинка-знавець української пісні і водночас співолюбка знань як способу їх опанування в дитячому віці. Первинність дівочості головного образу проекту відображає, як бачимо, особистісну орієнтацію самої авторки – лікарки Наталії Яновської. Завдяки цьому в уяві учнів виникає неназваний персонаж – хлопчик, який діє разом з Піснезнайкою, на ім'я Піснезнайко, для якого невластиві жодні шкідливі поведінкові звички та залежність від них. І в цьому образі може побувати кожен із школярів. І якщо *піснярка* і *пісняр* є авторами пісень або їх виконавцями, то *піснезнайка* і *піснезнайко* становлять найперший чин оволодіння пісен-

ним мистецтвом – спочатку знаннями пісні і, вже вміючи співати її, пісенними знаннями, які містяться в найбільшій серед надбань інших народів світу українській пісенній спадщині. Дитячий чин піснезнайки і піснезнайка, певна річ, ще не рівний не тільки чиненому *піснетворцями* і *співачками-пісельницями* та *співачками-пісельниками* – виконавцями вже створених пісень, проте їхні образи вже набувають узірцевості в дитячому піснезнавстві.

Стратегіями медично-психологічного проекту, як визначає їх сама авторка, є надання пріоритетності проблемі гармонійного розвитку дітей в усіх ланках освіти, гуманізація та демократизація взаємин учасників освітнього процесу, забезпечення у навчальних закладах сприятливого психологічного мікроклімату та відповідного інформаційно-предметного довілля. В масштабах України – це створення мережі шкіл гармонійної освіти, впровадження їх досвіду в практику роботи дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів, залучення учнівської молоді до активної участі у добродійній просвітницькій роботі з пропаганди здорового способу життя в довіллі однолітків, розвиток відповідних національних та родинно-сімейних традицій та виховання здорової дитини, якнайширше залучення до цього батьків, формування культури здоров'я педагогів як першоумови створення гуманного освітнього простору.

Названі стратегії ґрунтуються на етнологічній усталеності духовної культури українців, зосередженої у феномені *цілющого співу*, як це слушно довела змістом посібників “Звукове мовлення в народно-побутовому вжиткові Українців” [5], “Голос горлиці” [6], “Постановка голосу” [7] та інших професор Київської консерваторії В.Г. Антонюк, наводячи звичаєві форми практичних групових занять за розробленою на етнологічних джерелах оздоровчою вокально-терапевтичною методикою. В особистому листі до мене Валентина Антонюк відзначила: “І мій посібник з етнології “Звукове мовлення в народно-побутовому вжиткові українців” у 1996 році вийшов під Вашою науковою редакцією саме у Київському інституті удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка. На своїх лекціях для вихователів дитсадочків мала змогу викладати розроблену мною унікальну методику, за якою ще й досі

¹ Яновська Наталія Миколаївна, лікар, кандидат медичних наук, президент Міжнародного інноваційного центру гармонійного розвитку людини.

працюють із дітьми вихователі Києва та області. Ось роки шість тому влаштувала свою онуку в дитсадок на Чоколівці. Їй мене впізнали вихователі, водили в групу й показували заняття за моєю оздоровчою – вокально-терапевтичною – методикою. А першою про феномен цілющого співу написала, та й розповіла на Українському радіо саме я. У книжці нарисів з етнології “Голос горлиці” про це багато що сказано. Все ж відбувалося у Вас перед очима, дорогий С.І. 10 червня 2016 року”.

Техніку оздоровчого співу на основі бронхіального дихання, яке дається людині з народження, розробив Павло Тютюнник [8], який назвав її філософією українського “прекрасного співу” – італійською мовою “бельканто”. П. Тютюнник поставив за мету повернути українській нації її співучість шляхом відкриття нових голосів у будь-якому віці, адже душевні хвороби та одна з їх причин – страх, жахи – споконвіку успішно усувалися співом.

Новизною ідеї Наталії Яновської є застосування для гармонізації навчання дітей спеціально створених з цією метою навчальних пісень, змістом яких є систематизовані знання, котрими діти швидко опановують завдяки образній пісенній формі та ритму, вірєць для якого створює музичне обрамлення відеофільмів. Останні створені на підґрунті оригінальних навчальних пісень, що заохочують дітей до виконання рухів у такт музиці [9; 10].

Відзначимо, що поступова гуманізація шкільного навчання другої половини, й особливо наприкінці, ХХ століття була пов’язана з виявленою і масово констатованою лікарями гіподинамією учнів середніх шкіл. Дослідження М.В. Антроповою працездатності учнів в освітньому процесі дозволимо сформулювати принцип інформаційно-рухової збалансованості [11], який полягав у врахуванні взаємозалежності: отримання нової інформації викликає потребу в її руховому збалансуванні. Так, діти, які дізналися щось нове для себе відчувають непереборну потребу в русі – бігти, нічого не бачачи перед собою, крутитись, постійно змінювати позу, гризти ручки, зачіпати однокласників, спонукаючи їх до гри, борюкання, втечі, що завжди призводило і призводить до неусвідомлюваних конфліктів і взаємних образ між дітьми. Тоталітарна система навчання продукувала адекватну її суті відповідь на цей лікарський запит часу: якщо учням бракує руху на уроках, а уроки фізичної культури бувають не кожного дня, то вихід

було знайдено в мікроуроках фізичних вправ на кожному гіподинамічному уроці – фізкультхвилинках, які зобов’язані були проводити всі вчителі, поділяючи урок на дві частини: до фізкультхвилинки і після неї. Незважаючи на назву “хвилинки”, фізкультхвилинка не обмежувалась 60-ма секундами, а рекомендувалась і проводилась по 2–3 хвилини, впродовж яких фізичні рухи учні не обирали – їх пропонував і показував учитель. Тоді як виконання вправ усіма учнями здійснювало куряву в класі, особливо помітну в сонячні дні, інтенсивність вправ могла викликати потребу в подальшому заспокоєнні збуджених нею учнів, але не розв’язувала головного – співпадіння пізнавальних і рухових ритмів дитячого організму. Саме навчальний спів став засобом регуляції вищої нервової діяльності школярів.

СПІВОЧІ ЕФЕКТИ ДИТЯЧОГО ЗДОРОВ’Я

Застосування медично-педагогічного проєкту “Гармонія інтелекту та здоров’я” Наталії Яновської дозволив з’ясувати її найважливіші для збереження і зміцнення здоров’я дитини психофізіологічні ефекти:

1. Прослуховування і проспівування спеціально створених для навчання пісень заохочує і врівноважує пізнавально-рухову активність учнів, поліпшує інтегративну діяльність мозку, активізує міжпівкульну взаємодію, що є важливою умовою гармонійного розвитку їхнього інтелекту. До того ж гармонізація діяльності основних центрів головного мозку створює особливо сприятливі передумови для сприймання і запам’ятовування навчальної інформації, розвитку центрів уваги, мислення і мовлення, поліпшує психоемоційний стан і діяльність внутрішніх органів. А це, звісно, дуже важливо, оскільки у дітей 6–9-річного віку тільки розпочинається оволодіння багатьма мисленневими операціями, такими як аналіз, логічне осмислення інформації, лічба, читання, письмо, які формують відповідні зв’язки між нейронами (нервовими клітинами). У багатьох молодших школярів у процесі активного формування перебуває зорове, слухове і просторове сприйняття, зорова і слухова пам’ять, зорово-моторна координація, мовленнєвий розвиток. Деякі діти відзначаються функціональною психофізіологічною слабкістю, тому потребують охоронно-ощадних способів освоєння невеликих обсягів

навчального навантаження. Зрозуміло, що організм дитини сам регулює прийнятний обсяг, складність і час, протягом якого він може виконувати роботу без зниження інтересу, настрою й самопочуття. В нормі, після 10–15 хвилин навчальної діяльності, увага дітей розсіюється, вони починають відволікатись і переключатись на компенсаторні дії – розмовляти між собою, хаотично рухатись.

Примушування молодшого школяра до продовження виконання навчальної роботи вольовими зусиллями створює передумови для виникнення надмірного напруження, що втілюється у стан дистресу і цим зумовлює виникнення в нього фізіологічних, що мають психоневрологічну генезу, поведінкових та інтелектуальних порушень. Їх інтегрованим наслідком є поява так званого “шкільного неврозу”, генеза якого полягає у дисгармонії шкільного навчання та конкретних умов учіння. Первинні прояви “шкільного неврозу” виявляються у надмірному збудженні, підвищеній втомлюваності, частих відволіканнях, забудькуватості, пізніше – у дратівливості, надмірній стурбованості, страхітливості, тривожності, погіршеному настрої без об’єктивно виражених внутрішніх психофізіологічних підстав. Пошукова пізнавальна активність при цьому істотно знижується.

2. Важливими для психофізіологічної гармонізації навчальної діяльності учнів, за музично-педагогічною технологією Н.М. Яновської, є доповнення слухового і зорового сприйняття освоюваного ними змісту рухової активності, а це, поряд із прослуховуванням і підспівуванням навчальних пісень, переглядом візуалізованої інформації та виконання довірливих рухів у такт звуковому ритму музики, створює так потрібний оздоровчий ефект не тільки для дітей, а й для педагога. Принагідно зауважимо, що розроблена за нашою ініціативою та участю програма “Ритміка й основи танцю” [12], що затверджена МОН України, вже третє десятиліття застосовується в Україні для оздоровчого навчання в усіх санаторних загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей з психоневрологічними захворюваннями, більшість з яких страждають саме на вже згадані “шкільні неврози” унаслідок тотально знерухоженого і деемоційованого навчання. Методика Н. Яновської поєднує зір, слух і рух дитини, утворюючи співмірність або гармонію здорової активності, яка не допускає формування і виникнення психофізіологічних дисгармоній у

навчальному процесі як основи розвитку психоневрологічних захворювань. Залучення рухових (кінестетичних) аналізаторів до сприйняття інформації є досі повною мірою не поцінованим і тому недостатньо витребуваним у процесі організованого навчання чинником добування знань дітьми-кінестетиками, якими є переважна більшість школярів початкових класів, адже це – закономірна психофізіологічна потреба загального розвитку дітей цього віку. Обмеження їхньої природної рухливості на уроці зумовлює неповне і тому дисгармонійне сприймання і фрагментарне опанування навчального матеріалу.

Наступність дошкільного і шкільного навчання ґрунтується на українській музично-хореографічній традиції, яку вперше ввела до наукового обігу А.С. Шевчук як поняття-уявлення, що позначає категорію педагогічного потенціалу цих традицій для розвитку дитини й охоплює дитячу хореографію, методику дитячої хореографічної діяльності, методи і прийоми індивідуалізації музичного і хореографічного навчання дітей, набуття ними мистецького досвіду оволодіння дитячим музично-руховим репертуаром. Психофізіологічний ефект синергії рухового, слухового і зорового сприймання світу і самої себе дитиною дошкільного віку А.С. Шевчук розкрила у монографіях “Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників” [13], “Використання українських музично-хореографічних традицій як засобу гармонійного впливу на розвиток дитини” [14], “Музично-руховий розвиток дошкільників засобами хореографії” [15], посібнику “Розвиток дошкільнят у музично-руховій діяльності” [16]. Комфортність переходу дітей від дошкільного до шкільного навчання якраз і забезпечується цією домінантою рухової діяльності, яка продовжує залишатись провідною замість статичної сидіння за партами-фіксаторами всього дитячого організму і фізичної постави у лоні нормативів початкового навчання.

3. Душевне і духовне наснаження дитини українською піснею, тексти і мелодії якої мають важливе виховне значення. Переживання колізії пісенного змісту розвивають не тільки фізично, а й душевно, духовно, розширюють світогляд і підвищують резистентність організму до психічних шкідливостей, зміцнюють психофізіологічну стресостійкість, яка формується пісенним змістом і руховим ритмом. Це

конче потрібно для гармонійного розвитку кожної дитини та попередження порушень духовного і душевного розвитку школярів. Спеціально створені українськими поетами, композиторами і виконавцями пісні навчальних комплектів “Всесвіт”, “Чарівний світ чисел”, крім знань, містять виховні настановлення щодо гармонізації взаємин людей між собою і з природним довкіллям.

4. Можливості оцінки і пов’язаної з нею самооцінки розвитку психофізіологічної зрілості дитини забезпечують психологічні тести і медичні анкети, подані в інтегрованих навчальних посібниках до методики. Їх використання дає змогу оцінити активність пошукової пізнавальної активності (увага, мислення, пам’ять, мовлення), індивідуальні психофізіологічні особливості, стан здоров’я, наявність виявів дистресу, невротичні і депресивні тенденції розвитку, здійснити діагностику, профілактику і, за потреби, корекцію найпоширеніших порушень, до яких належить дислексія, дисграфія і дискалькулія.

5. Гармонійне навчання виключає перевантаження і дистрес як функціональну відповідь організму на виснаження однієї або кількох систем життєзабезпечення дитини. Запобіжним засобом у цьому є свобода вибору учнем актуального способу життєвого функціонування в кожній конкретній навчальній ситуації: рухатись чи відпочити, співати чи слухати, повторювати з усіма чи обрати індивідуальну творчу задачу. Результати свідчать, що без напруження діти опановують таблицю множення всього за один місяць, а далі використовують її в лічбі і під час розв’язування прикладів і задач, оскільки музично-педагогічна технологія Н.М. Яновської дозволила заощадити решту навчального часу й особистої енергії вихованців.

На все своє подальше життя людина повинна зберегти невимушеність та емоційність, котрі важливі як для її психічного здоров’я, так і для гарного організмичного самопочуття в цілому, яке формується як спосіб природної життєвої енергії і власного самовираження у дитячому віці. Те, що для маленьких дітей характерна саме ця невимушеність та емоційність, цілісний та образний характер їхньої пізнавальної активності, є набутокм кожної особи, запасом життєвої сили, її інтелектуальних і творчих можливостей на майбутнє.

Спогади про дитинство, ностальгія за дитячими роками у зрілому віці характеризує стан подолання дорослою людиною актуаль-

них життєвих ускладнень, і вони будуть подолані, якщо такий запас дитячих вражень, почуттів і наснаги був достатньо розвиненим і сформованим саме в дитинстві. Особи, які в дорослому віці на якомусь із життєвих етапів не витримують вимог життя, ускладнення повсякдення, особливо у переживаннях важких станів самотності, нерозуміння і відчуженості від оточуючих, найчастіше вдаються до пошуків доступних сурогатів недоотриманих емоцій, відчуттів і станів у дитячі літа. Сурогатами для заповнення дефіциту дитячих відчуттів уже в юнацтві стають залежності від усього, що здатне змінити психічний стан на повернення до недоотриманих і тому повністю не пізнаних відчуттів дитячого щастя – невимушеної ейфорії почуттів і психофізіологічних станів організму. Найпоширенішими із цих сурогатів дитячого щастя у дорослому віці є адикції – алкогольна, наркотична, ігрова, які повертають зрілу особу до переживань непережитих станів вивільненої дитячої безпосередності, свободи від обов’язків і відповідальності за життя себе самого і значущих близьких та рідних людей.

І педагоги, і батьки, на жаль, не завжди можуть правильно оцінити психічні стани дітей, реагуючи лише на доступне їх нащадкам розуміння свого стану здоров’я. Так, за відсутності виражених соматичних порушень невротичні розлади часто розцінюються як слабовілля або погана поведінка, астеничний синдром – як лінь, що призводить до ще більшого посилення виховних вимог до ослаблених і психічно хворих дітей. У результаті перенапруження і виснаження їхніх нервово-психічних сил призводить до депресії і хронічних психосоматичних захворювань.

ДАНИ МЕДИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОБСТЕЖЕНЬ

Створені у рамках медично-педагогічного проекту “Гармонія інтелекту і здоров’я” універсальні практичні моделі гармонійної освіти учнів потребують відстеження об’єктивних психофізіологічних і медичних показників у різних навчальних закладах і в домашніх умовах для того, щоб вони могли бути усвідомлено використані як учасниками проекту, так й іншими педагогами і батьками, котрих об’єднує ідея гармонійного поєднання освіченості і здоров’я дітей. Психологічною основою

такого поєднання є природний розвиток емоційно-вольової саморегуляції дитини в трьох-компонентному процесі навчання, виховання та оздоровлення, який приходить на зміну давно вживаного педагогічного терміну “навчально-виховний процес”; тому варто доповнити його оздоровчим призначенням і назвати: “освітньо-оздоровчий процес”. Не вдаючись до відновлення давньої дискусії педагогів про те, як слід розуміти поняття “навчання” і “виховання”, яке з цих педагогічних понять має первинне і провідне значення, а яке – вторинне і похідне, виходитимемо з того, що будь-яке навчання виховує, а виховання – навчає. Психологічною основою, на якому ґрунтується названий нами освітньо-оздоровчий процес є і можуть бути лише позитивні емоції життєствердження: радості, доброзичливості, цікавості, терплячості, милосердя, уважності, люб’язності, ласки, наснажування кожного з його учасників.

Які ж педагогічні, медичні і соціальні проблеми дозволяє розв’язати медично-педагогічна методика поєднання навчання із збереженням здоров’я тих, хто навчається?

На ініційований за нашою участю запит МОН України від 18.05.2016 р. №4478/3.4 Інститут педіатрії, акушерства і гінекології НАМН України надав такі дані з приводу вивчення стану здоров’я підлітків: дослідницькі результати показують, що “серед них лише 37,4% підлітків мали гармонійний фізичний розвиток, до групи здорових можна віднести тільки близько 20% підлітків.

Дослідження функціонального стану серцево-судинної системи виявило, що у понад 57% школярів 9–11 класів виявлені знижені фізичні можливості. Відмічено також у 25,2% підлітків незадовільну адаптацію та її зриви у 13,5%, причому в 73,7% мають місце скарги на втому в процесі шкільного навчання” [17]. Дослідницькі дані, запропоновані НАМН України для врахування у підготовці щорічної доповіді Президенту України про становище молоді в Україні за підсумками 2015 року, які тим самим набувають офіційного визнання загальнодержавної проблеми, такі: “В умовах навчання у школі відчувають себе цілком комфортно, здоровими та впевненими у собі – відповідно 62,5%, 65%, та 41,6% загального масиву дітей. Встановлено, що невпевненими себе відчувають лише 13,5% учнів, втомленими – 41,7%, мають поганий настрій під час навчання 14,9%, Постійне хвилювання і тривож-

ність в умовах школи переживають відповідно – 28,9% та 13,3%. Ситуація зі стану соціальної адаптації дитини в умовах школи може бути покращена через введення системи заходів профілактики втомлюваності та зменшення негативного тягаря специфічних стресових навантажень” [Там само].

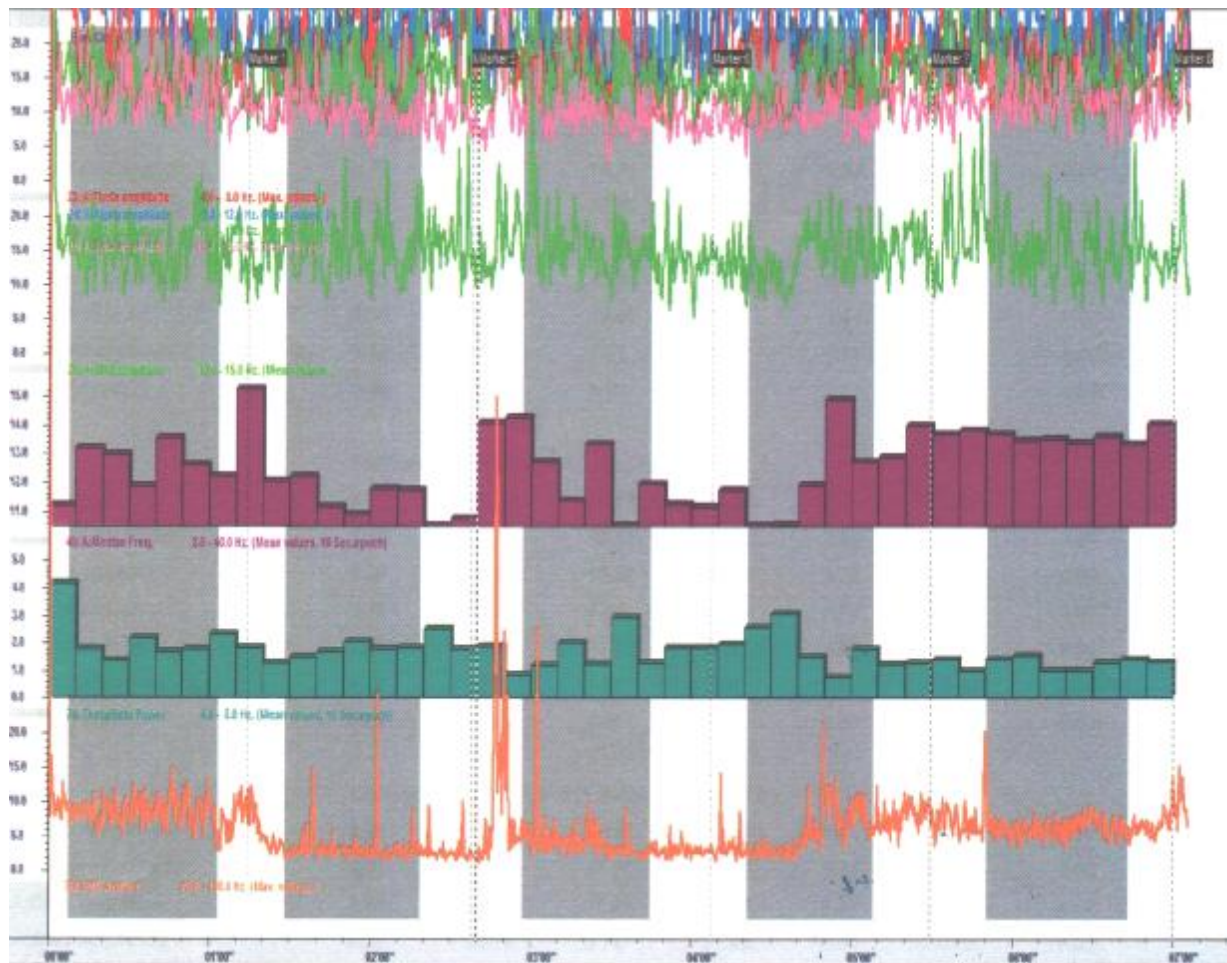
Обстеження висококваліфікованих медичних працівників Інституту педіатрії, акушерства і гінекології НАМН України встановили суттєву відмінність у станах здоров’я дітей, які навчаються за методикою медично-педагогічного проекту “Гармонія інтелекту і здоров’я”, й іншими учнями. У першій групі учнів виявлена відсутність перевантажень вищої нервової діяльності, врівноважування психоемоційних станів, які не тільки поліпшують життєдіяльність організму кожного з учнів, а й гармонізують взаємини дітей і дорослих, попереджають агресію і конфліктність.

Експертною групою Клініки активної терапії особливих станів під керівництвом доктора медичних наук, професора Ю.В. Пакіна за нашою участю проведено медично-психофізіологічне обстеження 12-річного учня загальноосвітньої школи Владислава після завершення ним початкового навчання. Владислав закінчив початкову школу, яка навчала без застосування названої нами музично-педагогічної технології, що стало однією з передумов звернення до Клініки активної терапії особливих станів з приводу шкільного неврозу, який супроводжувався руховою розгальмованістю, нестримною гіперактивністю з синдромом дефіциту уваги, нічним нетриманням сечі.

Результати медично-психофізіологічного обстеження на апараті “НЕКСУС-10” (“NEXUS-10” Mark-II виробництва Королівства Нідерланди) представлено в мультипараметричній таблиці (табл. 1). Це обстеження висвітлює п’ять лабораторно створених психічних станів, послідовно позначених на зображенні сірим кольором. Загальний консультативний висновок про психофізіологічний стан учня свідчить про високий рівень відновлювального потенціалу – “HF”=1051 мс²; помірний рівень мобілізувального потенціалу – “LF”=930 мс²; помірний рівень гормональної модуляції регуляторних механізмів – “VLF”=1348 мс²; переважання процесу відновлення енергетичного потенціалу – “LF < HF”; індекс стресу – 98 одиниць – в межах норми; адапційні можливості організму вище середнього рівня – “TP”=1239 мс²; частота серцевих ско-

Таблиця 1

Мультипараметрична таблиця показників медико-психофізіологічного обстеження учня*



рочень (ЧСС)=70 на хвилину – норма; частота дихальних рухів (ЧДР)=10; 56 на хвилину – норма; дихальна аритмія серця при діафрагмальному диханні (ДАС)=25 – норма; шкірна провідність (SC)=3,7 мкСм (мікросіменси, тобто мільйонні частки сіменсу) – помірно підвищена, що свідчить про переважання тону симпатичної нервової системи; температура пальців рук (T)=25,71о С, що відповідає нормі; амплітуда Альфа-ритму – 23,8 н/В (нановольт, тобто мільярдних часток вольту); Бета-ритму – 9,97 н/В, Тета-ритму – 21,09,5 н/В, доміантна частота – 12, 78 герць; проба із заплющеними очима позитивна; амплітудно-частотні характеристики електроенцефалограми відповідають віковій нормі; Тета/Бета коефіцієнт – 1,82 мкВ (мікрвольту, тобто

мільйонної частки вольту) нижчий за вікову норму, що може свідчити про дефіцит уваги. У будь-якому разі об'єктивне обстеження на апараті “NEXUS – 10” виявило переважання тону симпатичної нервової системи, зниження адаптаційних можливостей організму у поєднанні із синдромом дефіциту уваги.

П'ЯТЬ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ СТАНІВ

У процесі медично-психофізіологічного обстеження учня на апараті “НЕКСУС-10” в клініці було проведено моделювання п'яти лабораторно створених психічних станів: 1) стан спокою учня, який розслаблено сидить без пред'явлення будь-яких пізнавальних завдань; 2) читання учнем вірша напам'ять із шкільної

*Тут і далі показники подаються згідно з технічним описом голландського апарату Nexus-10 Mark-II виробництва Mind Media BV (м. Хертен, Королівство Нідерланди) [18].

Таблиця 2

Психічний настрій учня у розслабленому стані

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників:				
		міні-мальне	макси-мальне	середнє	варі-абельність	стандартне відхилення
0	1	2	3	4	5	6
1	Тета-ритм (Theta amplitude)	3.69	57.81	21.09	85.33	9.24
2	Альфа-ритм (Alpha amplitude)	3.04	70.10	23.80	161.39	12.70
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	0.69	30.14	11.38	34.67	5.89
4	Бета-ритм (Beta amplitude)	0.28	41.78	9.97	26.22	5.12
5	Переважна мозкова частота (Median Freq.)	4.00	21.00	12.78	8.40	2.90
6	Співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) – маркер здатності до концентрації уваги	0.23	6.49	1.82	1.39	1.18
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	1.28	17.11	6.96	4.53	2.13

програми; 3) розв'язування пізнавальної задачі, яка становить собою розрізнення і класифікацію семи зображень за кольором і формою (стрес-тест); 4) спів пісенного куплету; 5) спів пісенного куплету з позитивним візуальним й акустичним супроводом навчального аудіовідеопосібника серії “Піснєзнайка”, що мало на меті створення благодатного зовнішнього емоційного фону.

Результати медично-психофізіологічного обстеження подано у **табл. 2–6**. Так, психічний настрій учня, який перебуває у стані розслабленого спокою без пред'явлення йому будь-яких пізнавальних завдань, подано у **табл. 2**. Очевидно, що найвищі серед усіх п'яти проб показники варіабельності Тета- та Альфа-ритму – відповідно 85,33 і 161,39, що свідчить про надмірну внутрішню напруженість, нездатність до розслаблення, переходу в проміжний стан між бадьорістю і сном, який уповільнюється в діапазоні мозкових хвиль від 4 до 8 Гц, і це в той час, коли середнє значення показника Тета-ритму перевищує цю норму. Переносячи цей індивідуальний стан з клінічної лабораторії до гамірного класу можна з упевненістю прогнозувати, що апаратурно зафіксоване внутрішнє напруження учня закономірно виявиться назовні надмірним збудженням, і це при одержаних занижених показ-

никах здатності до концентрації уваги й відтак за неповної осмисленості дій. Тоді його поведінка призведе до виникнення непорозумінь з однокласниками і вчителями, тобто до конфліктних ситуацій, причиною яких може стати саме його психофізіологічно зумовлені особливості вікового розвитку. Певне поліпшення психофізіологічного стану учня пов'язане зі зміною зовнішньої спрямованості цього внутрішнього напруження – йому приділена індивідуальна увага і запропоновано прочитати вголос вірш із шкільної програми.

Показники психічного стану учня у процесі читання вірша із шкільної програми подано в **табл. 3**. Отож запропонована діяльність, у якій, на наш погляд, певний вплив має поетична ритмомелодика прочитаного, суттєво змінює показники психофізіологічного стану: зменшення варіабельності більшості ритмів головного мозку свідчить про певну гармонізацію стану психофізіологічного функціонування молодшого школяра. Зокрема, варіабельність Тета-ритму (Theta amplitude) знизилась з 85,33 до 52, 21, або на 32%, Альфа-ритму (Alpha amplitude) – на 39, 41, або на 24%, Бета-ритму (Beta amplitude) – на 9.24, або на 35%, переважна мозкова частота (Median Freq.) – на 5,64, або на 67%, співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою

Таблиця 3

Психічний стан учня під час читання вірша зі шкільної програми

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників:				
		міні-мальне	макси-мальне	середнє	варіабель-ність	стандартне відхилення
0	1	2	3	4	5	6
1	Тета-ритм (Theta amplitude)	2.72	42.25	16.88	52.21	7.23
2	Альфа-ритм (Alpha amplitude)	1.26	58.72	20.24	121.98	11.04
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1.58	35.75	12.12	37.12	6.09
4	Бета-ритм (Beta amplitude)	0.28	26.07	7.64	16.98	4.12
5	Переважна мозкова частота (Median Freq.)	7.00	18.00	11.52	2.76	1.66
6	Співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) – маркер здатності до концентрації уваги	0.31	7.01	1.80	1.36	1.17
7	М'язові артефакти (EMG Artifact)	0.66	26.08	2.38	2.60	1.61

активністю мозку (Theta/Beta Power) як маркер здатності до концентрації уваги – всього на 0,03, або на 2%. Водночас незначною мірою підвищився сенсомоторний ритм (SMR amplitude), який відображає ступінь сенсомоторного напруження, потрібного для прочитання вірша вголос, – на 2,45, або на 7%, та м'язові артефакти – на 3,14, або на 43%, оскільки читання вірша вголос є м'язовою дією. Уявлення про певну специфіку образного і логічного мислення, які склалися серед педагогів, у психофізіологічному вимірюванні не мають значущих відмінностей. В даному разі перехід до логічного способу мислення не підвищує, а навпаки знижує внутрішню ситуативну напруженість.

Показники психічного стану учня у процесі розв'язування пізнавальної задачі подано у **табл. 4**. Вони вказують на те, що розв'язування пізнавальної задачі призвело до подальшого зниження варіабельності мозкового функціонування як процесу гармонізації стану психофізіологічного функціонування дитини. Так, варіабельність Тета-ритму (Theta amplitu-

de) зменшилась, порівняно з табл. 3 з 52,21 до 42,08, або на 20%, Альфа-ритму (Alpha amplitude) – з 121,98 до 109,66, або на 10% при природному підвищенні потрібного для виконання мисленневих дій сенсомоторного ритму (SMR amplitude) з 37,12 до 44,43, або на 16% та переважної мозкової частоти – з 2,76 до 5,95, або на 54%. Решта показників не зазнали суттєвих змін, хоча співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) як маркер здатності до концентрації уваги засвідчило тенденцію до зростання з 1,36 до 1,56, або на 13%.

Виходячи з предмету звернення до Клініки активної терапії особливих станів, який містить гіперактивність із синдромом дефіциту уваги, вже на первинному, діагностичному етапі психологічного втручання – виконання пізнавального стрес-тесту – отримало корекційне значення, оскільки сприяло вивленню здатності учня до зосередження, обсяг якого забезпечує більш як одну десяту можливих психологічних змін на краще. Чим же відрізняється мовчазна

Таблиця 4

Психічний стан учня під час розв'язування пізнавальної задачі

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників:				
		мінімальне	максимальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
0	1	2	3	4	5	6
1	Тета-ритм (Theta amplitude)	2.22	42.26	16.85	42.08	6.93
2	Альфа-ритм (Alpha amplitude)	1.87	69.76	20.53	109.66	10.47
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	0.98	49.97	11.89	44.43	6.87
4	Бета-ритм (Beta amplitude)	0.65	27.69	7.71	18.26	4.27
5	Переважаюча мозкова частота (Median Freq.)	6.00	23.00	12.03	5.95	2.44
6	Співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) – маркер здатності до концентрації уваги	0.12	6.58	1.72	1.56	1.25
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	0.65	35.35	3.10	5.33	2.31

розумова діяльність від співу в його психофізіологічному значенні для дитячого організму?

Результати вимірювання психофізіологічного стану учня у процесі співу куплету української пісні подано в *табл. 5*. Із даних таблиці слідує, що показником гармонізації досліджуваного стану функціонування є зменшення варіабельності більшості ритмів головного мозку під час співу. Підвищення Тета-ритму (Theta amplitude) з 42.08 до 52.88, або на 20% – це показник спокійної бадьорості, стану вільного асоціативного мислення, інсайтів і нових ідей, який співмірно змінює переважну мозкову частота (Median Freq.) – з 5.95 до 7.22, або на 18%, а також співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) як маркеру здатності до концентрації уваги з 1.56 до 2.34, або на 34%. Водночас зменшуються показники Альфа-ритму (Alpha amplitude) з 109.66 до 97.26, або на 11%, сенсомоторного ритму (SMR

amplitude) з 44.43 до 28.35, або на 36%, Бета-ритму (Beta amplitude) – найшвидших хвиль, частота яких варіюється від 14 до 42 Гц, пов'язаних з бадьорістю і зосередженістю, – з 18.26 до 13.94, або на 24%. Така співмірність у поліпшенні психофізіологічного функціонування учня викликана сольним проспівуванням пісенного куплету, має виражене саморегуляційне значення, хоча й значні резерви в досягненні свого оптимуму. Звертаємо увагу на те, що в цьому випадку куплет української пісні виконувався сольо, тому це був самотній спів. Виходячи з наведених у цій таблиці даних, на наш погляд, є підстави стверджувати, що тоді, коли ми чуємо, що учень сам став наспівувати пісеньку, то тим самим він поліпшує стан свого психофізіологічного функціонування, який виражається в кращому самопочутті і поліпшенні настрою.

Видатний український піснелюб, засновник і багатолітній керівник українського народного хору “Гомін” Леопольд Іванович Яценко³

³ Яценко Леопольд Іванович (2.06.1928 – 2.04. 2016, Київ) — музикознавець, фольклорист, диригент, композитор, кандидат музикознавства, засновник і керівник хору “Гомін”.

Таблиця 5

Психічний стан учня під час співу пісенного куплету української пісні

№	Канал	Значення статистичних показників:				
		міні-мальне	макси-мальне	середнє	варіабель-ність	стандартне відхилення
0	1	2	3	4	5	6
1	Тета-ритм (Theta amplitude)	2.49	41.22	16.52	52.88	7.27
2	Альфа-ритм (Alpha amplitude)	2.45	57.71	19.29	97.26	9.86
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1.29	27.84	10.86	28.35	5.32
4	Бета-ритм (Beta amplitude)	0.56	21.99	7.54	13.94	3.73
5	Переважаюча мозкова частота (Median Freq.)	7.00	22.00	12.13	7.22	2.69
6	Співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) – маркер здатності до концентрації уваги	0.11	11.07	1.86	2.34	1.53
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	0.62	21.56	4.46	8.87	2.98

якоюсь сказав мені в особистій розмові⁴, що, на його думку, кожна людина, яка простує вулицею, мала б при цьому і співати: її зупиняє тільки неправильно і тому згубно вихований соціум. “Якщо твереза людина почне співати на вулиці, – провадив свою думку Леопольд Яценко, – то, звісно, алкоголізована свідомість навколишніх буде певна, що твереза людина нетвереза. Дивлячись на дорослих, ще менше наважиться на таке підліток. І тільки дитина може співати, коли їй захочеться, якщо до цього її привчають батьки. Саме спів має визначати і настрій, і свідомість людей, для яких алкоголь є зайвим, він лише перешкоджає радості співу і викликаного співом гарному настрою”. Психофізіологічні дані, наведені у табл. 5, підтверджують саме це. Але яким чином впливає на організм людини спільний, хоровий спів, або його аналоги, які підкріплюють індивідуальні зусилля?

З цією метою було проведено психофізіологічне обстеження учня, який співав пісенний куплет з позитивним зоровим (візуальним) і звуковим (акустичним) супроводом навчального аудіовідеопосібника серії “Піснєзнайка”. Результати обстеження подані у **табл. 6**. Її параметри вказують на оптимальну траєкторію гармонізації психофізіологічного стану учня, оскільки відзначаються найменшою варіабельністю показників, тому відчуття комфорту є найбільш стабільним. Так, найменший рівень Тета-ритму (Theta amplitude), зокрема, зниження з 52.88 до 41.14, або на 22%, свідчить про його перехід у ритм спокійного обдумування, зосередження. Зниження Альфа-ритму (Alpha amplitude) з 97.26 до 87.20, або на 10%, переважної мозкової частоти з 7.22 до 5.17, або на 28%, співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) з 2.34 до 0.84, або на

⁴ Повертаючись пізно ввечері з роботи, я зайшов до напівпорожнього тролейбуса, у якому хтось грав на сопілці, як у давні часи Григорій Сковорода. Тільки біля цього чоловіка місце було порожнє – ніхто не наважувався сісти поруч. Зацікавившись, я сів біля нього і впізнав Леопольда Івановича Яценка, привітався і між нами відбулась ця розмова.

Таблиця 6

Спів пісенного куплету учнем із з позитивним візуальним та акустичним супроводом

№ з/п	Канал	Значення статистичних показників:				
		міні-мальне	макси-мальне	середнє	варіабельність	стандартне відхилення
0	1	2	3	4	5	6
1	Тета-ритм (Theta amplitude)	2.26	41.45	15.96	41.14	6.41
2	Альфа-ритм (Alpha amplitude)	2.01	54.67	17.98	87.20	9.34
3	Сенсомоторний ритм (SMR amplitude)	1.88	37.32	11.69	34.46	5.87
4	Бета-ритм (Beta amplitude)	0.39	26.13	9.19	21.49	4.64
5	Переважаюча мозкова частота (Median Freq.)	7.00	22.00	13.46	5.17	2.27
6	Співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) – маркер здатності до концентрації уваги	0.13	7.98	1.24	0.84	0.92
7	М'язові артефакти (EMG Artifakt)	1.41	11.20	5.10	1.99	1.41

64%, фіксує розслаблення всього організму, приємної гармонії самопочуття, вираженої здатності до концентрації уваги. Реалізація зосередженості свідомості на сприйманні позитивного візуального й акустичного супроводу з одночасним проспівуванням куплету відображена у підвищенні активності найшвидших хвиль головного мозку – Бета-ритм (Beta amplitude) зріс з 13.94 до 21.49, або на 35%, сенсомоторний ритм (SMR amplitude) з 28.35 до 34.46, або на 18%.

А тепер порівняємо одержані показники варіабельності трьох психофізіологічних станів:

– **говоріння**, порівняно із **мовчанням**, за сімома наведеними показниками варіабельності Тета-ритму (32%), Альфа-ритму (24%), Бета-ритму (35%), переважної мозкової частоти (67%), співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (2%), сенсомоторного ритму (7%), артефактів м'язового напруження (43%), поліпшує психофізіологічний стан дитини у середньому на 30%, або **на третину**;

– **спів** із позитивним візуальним та акустичним супроводом, порівняно з **говорінням**, знижує показники Тета-ритму (Theta ampli-

tude) з 52.21 до 41.14, або на 21%, Альфа-ритму (Alpha amplitude) – з 121.98 до 87.20, або на 29%, сенсомоторного ритму (SMR amplitude) – з 37.12 до 34.46, або на 7%, співвідношення між повільнохвильовою і швидкохвильовою активністю мозку (Theta/Beta Power) як маркеру здатності до концентрації уваги – з 1.36 до 0.84, або на 38%, артефактів м'язового напруження – з 2.60 до 1.99, або на 23%, при зростанні активності Бета-ритму (Beta amplitude) – з 16.98 до 21.49, або на 21% і переважної мозкової частоти (Median Freq.) – з 2.76 до 5.17, або на 47%. За цими ж сімома показниками змінюваність, що свідчить про поліпшення психофізіологічного стану, становить 20%, себто **на одну п'яту** від попереднього стану активності, самопочуття і настрою.

Медицино-психологічні дані, одержані у процесі застосування музично-педагогічної технології “Пісезнайка”, вказує на її ефективність та універсальність, комфортність і доступність для всіх дітей незалежно від актуального рівня інтелектуального розвитку і стану здоров'я. Одночасно це дає змогу досягти таких психолого-педагогічних результатів:

- зацікавленості дітей навчанням;
- попередження труднощів у навчанні на основі цієї зацікавленості, що уможливило б більш швидке освоєння знань за шкільною програмою у процесі привабливої для дітей творчої навчальної діяльності – прослуховування і проспівування навчальних пісень, перегляді спеціально створених із дидактичною метою музичних фільмів, виконанні рухів у такт музичного супроводу, розв’язанні творчих задач і завдань, систематизованих у навчальному посібнику. Зокрема, опанування всієї таблиці множення і ділення в межах одного місяця, оволодіння додаванням чисел з переходом через 10 без розкладання чисел, швидке освоєння вмінням читати цілими словами, яке блокує виникнення дислексії;
- збереження і поліпшення самопочуття, настрою й активності дітей, які є основними чинниками збереження фізичного, психічного і духовного здоров’я учнів, попередження появи дистресів, пов’язаних з навчанням;
- гармонізації психофізіологічного функціонування організму учнів і педагогів у навчальному процесі.

ЧОМУ ЦЕ ВАЖЛИВО УПРОДОВЖ ЖИТТЯ?

Стурбованість власним майбутнім, а його визначають і творять кожне 25-ліття все нові й нові покоління, властиве більшості європейських країн, включаючи й Україну, в якій найвища фактична відповідальність належить сім’ї у таких її формах, які ще здатні підтримувати народження і життєве функціонування дітей, і найменша – політичній еліті, де найвищим органом є держава. Думка спеціалістів, наприклад, стосовно дистресу шестирічних дітей, епідемічно притаманного їм у зв’язку з тотальним законодавчим рішенням щодо здійснення навчання із шестирічного віку, залишилась їхньою особистою думкою, яка жодним чином не впливає на політику держави у галузі освіти та охорони дитинства. За наслідками клінічних та амбулаторних медичних і психологічних обстежень більшість спеціалістів констатують стабільні співвідношення порушень здоров’я майбутніх шестилітніх першокласників: хронічні патології має 51,8% з них, функціональні порушення – 25,5%, підвищену психічну втомлюваність – 39%, тривожність – 37%, дистресові стани – 55%, а цілком здоровими до школи йде трохи менше чверті

усіх шестиліток – лише 22,7% з них.

Проблема, що штучно створена політично всупереч психофізіологічним реаліям природного дитячого розвитку, набула хронічного характеру. Її розв’язання в актуальній суспільній свідомості відкладено на майбутній час, а отже й майбутні покоління зазнають різноманітних утруднень і протистоять шкідливостям для власного здоров’я на горизонті дошкільного і шкільного періодів свого життя. Ця ситуація подібна до того, що за три десятиліття після ядерної катастрофи на Чорнобильській АЕС у 1986 році й досі не знайдено іншого, більш інтелектуалізованого, розв’язання проблеми ядерної безпеки Європи, крім накриття розрахованого на рік експлуатації саркофагу другим, уже французьким, вочевидь задля відкладення її розв’язання до третього накриття. Діти теж, ховаючись від шкільних страхів, часто накривають голову ковдрою, щоб подовше вберегтись від травми шкільного навчання. Проте від неблаганного політичного рішення про дострокове, до настання шкільної зрілості, відвідування навчального закладу, тепла ковдра рятує їх дуже мало.

За межами предмета нашої психологічної праці залишаються суб’єкти політично-економічного впливу на дитяче здоров’я, але, оскільки у світі усе пов’язано з усім, маємо за свій моральний науковий обов’язок хоча б назвати цей найнижчий в ієрархії потреб зв’язок. Так, за оцінками фахівців “щоденна вартість наркотиків, який транспортується через Україну до ЄС, дорівнює в середньому \$1 млрд. доларів, що на рік становить \$365 млрд., тобто на 32% більше розміру бюджету РФ на 2016 рік – “\$247,4 млрд. Бюджет США на 2016 рік – \$3990 млрд., тобто у 16 разів більший” [19]. Визначний український нарколог Ю.В. Пакін у новій книзі “Лікування наркоманії: чинники успіху”, яка щойно побачила світ у зв’язку з цим психологічно точно відзначив, що “людина, яка вживала наркотики, запам’ятовує цей стан ейфорії на все життя. На відміну від інших людей вона конкретно уявляє задоволення, котре виникає від вживання наркотика. Це завжди буде реальною спокусою, яка інколи може виявляти себе дуже наполегливо, формуючи стан так званого “потягу”, який належить подолати” [20, с. 58]. Відзначимо, що в основі розладу звичок і потягів є порушення вольових функцій людини, а тому алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, ігроманія і kleптоманія, як це

підтверджує наша багатолітня клінічна практика, мають спільну генезу і ситуативно чи узвичаєно поєднуються.

Нестримному потягу до грошей, наркотиків, алкоголю, передує внутрішнє напруження, невдоволення собою і всім, що входить до актуального сприймання; водночас підвищується ситуативна тривожність, яка заміщується станом надмірного збудження, піднесеним настроєм, ейфорією від скоєного – здобутих будь-яким способом грошей і цінностей, що визнаються саме такими абулічною (безвільною) особою. У зв'язку з цим потяг до грошей – це психологічне підґрунтя до вживання наркотиків, алкоголю, впадання в екзистенцію ігрового азарту.

Наше привернення уваги до обсягу коштів, пов'язаних з переправлянням наркотиків до ЄС, має на меті вказати політико-економічну генезу виникнення надмірних грошових спокус, які не здатні подолати у собі майбутні тривожні, втомлювані, травмовані невластивим віковій зрілості шкільним навчанням із шестирічного віку юнаки і юнки, обтяжені хронічними патологіями і функціональними порушеннями. Першими наслідками ранньої шкільної травматизації, іншими загальносуспільними шкідливостями, включаючи шкільне навчання з названого віку незрілих до такої форми суспільного продукування дітей, є відповідне зниження віку першого вживання наркотиків, на яке звертає увагу професор Ю.В. Пакін: “В Україні останнім часом спостерігається тенденція до омолодження наркоманії: вік першого вживання наркотиків становить 13–15 років, а в деяких містах України він значно менший – 9–13 років” [20, с. 12]. Дисгармонійний розвиток дітей, збільшення кількості дитячих і підліткових суїцидів, суміжних психічних розладів є проблемою не тільки для України, а й інших країн світу, передусім Японії і США, у яких вона набуває найбільш відкритого обговорення (наприклад, таких виняткових випадків, коли діти через гроші, приміром, для відвідування сексуальних сайтів, вбивають своїх батьків). Одночасно формування синдрому психічної залежності (нав'язливого потягу) і синдрому фізичної залежності (втрати контролю над собою) має виражену власну генезу у віці дошкільного і шкільного дитинства.

Загальні психологічні особливості осіб, котрі страждають на різноманітні види залежностей, були сформовані вже у дитячому віці, зокрема,

це – знижена здатність до подолання труднощів повсякденного життя, страхи перед стійкими і тривалими міжлюдськими стосунками, брехливість, звички звинувачувати у своїх невдачах інших й уникати відповідальності за свої рішення або їх відсутність, як і відсутність власних учинків. Учні (ліцеїстів, гімназистів тощо) навчальних закладів так званого “нового типу”, які відновили назви гімназій та ліцеїв позаминулого XIX століття, це стосується набагато більшою мірою, оскільки саме у цих закладах, за даними медичної статистики, суміжні психоневрологічні захворювання зустрічаються на 20% частіше, ніж у звичайних загальноосвітніх школах, причому ця тенденція продовжує зростати. Психологічний тип споживача, який формують заклади “нового типу”, є насамперед типом перфекціоніста приємностей – успіхів, задоволень і насолод від переваг над іншими, не такими успішними і престижними. Але для якої мети розвивається інтелект ціною втрати здоров'я цих дітей? Наша клінічна практика свідчить, що головним і найчастіше єдиним застосуванням високих вимірів інтелектуального розвитку залишаються способи обману своїх батьків для здобуття в них грошей на наркотики і вишукані розваги, дедалі жорстокіша експлуатація родинних почуттів із цією, фактично єдиною метою.

Ілюзія успіху – це психічний наркотик, якому відповідає грецька етимологія стану очманіння, заціпеніння, втілена у понятті **нарке** [21, с. 474]. На питання про те, що саме викликало очманіння, грецький етимон не містить у собі жодної відповіді, а це означає, що і для утвореної цим поняттям категорії психічних станів ще не винайдено ніякого понятійного значення. Відповідальність за конкретизацію належить особі, чиї розлади поведінки зумовлюються одним або кількома нездоланими для неї патологічними потягами.

Насправді мають значення лише особистісні властивості дитини, підлітка або молодої людини, які є спільною психологічною засадою для виникнення майбутнього узалежнення (адикції). З багатолітнього лікарського досвіду їх наводить один з найвидатніших сучасних українських наркологів Ю.В. Пакін: “Люди, які вживають наркотики, найчастіше мають спільні риси особистості, що немов би стає передумовою для їхньої майбутньої залежності. Це передусім невпевненість у собі, нерішучість у ситуації вибору поведінки, невміння протистояти тиску оточуючих й обстою-

вати свої переконання, низький рівень самоповаги, емоційна нестійкість. Особливо чітко ці риси виявляються у підлітків, які починають вживати наркотики, щоб відчувати себе дорослими, самостійними людьми, суперменами. Як правило, це юнаки і юнки, які мають проблеми у спілкуванні або в навчанні” [20, с. 13], тобто утворюють собою групи ризику задовго до того, як більш досвідчені підліткові наркодилери з такими ж особистісними рисами для власного фінансового збагачення їх “підсадять на голку”. Знову ж звертаємо увагу на те, що жадоба наживи, дитяча корупція, залежність від грошей, здобутих будь-яким способом, навіть за рахунок здоров’я і життя інших людей, є первинною у виникненні і прогресуванні інших шкідливих звичок. Серед дітей з психоневрологічними захворюваннями найчастіше зустрічаються хронічні соматичні розлади, соціальні дисфункції, патологічні звички – алкоголізм і наркоманія.

ВИСНОВКИ

1. Однією з головних причин руйнування здоров’я дітей є все більш клінічно і психофізіологічно встановлений так званий “шкільний чинник”, до шкідливостей якого належить не завжди сприятлива система взаємин у мікроколективі як з педагогами, так і з ровесниками, старшокласниками, іншими особами-учасниками освітнього процесу, навчальні переважанні, монотонія або, навпаки, невідповідність навчальних вимог, дистрес, невідповідність навчальних методик психофізіологічним особливостям і життєвим потребам дітей.

2. У сучасній школі, незалежно від того, до якого типу відносять її зовнішні суб’єкти впливу, некомфортно відчують себе діти з інертною нервовою системою, особливо чутливі до будь-якої несправедливості, діти з підвищеною моральною відповідальністю, індивідуальними задатками здібностей, які неможливо реалізувати в тоталітаризованій

системі шкільних компетенцій і звуженій програмовими вимогами картині світу, способи освоєння якого звужено до розвитку двох головних телерецепторів – органів слуху і зору, гіперексплуатація яких спотворює дитяче сприймання, заміщення якого здійснюється хімічними шляхами – наркотизації дітей або їх медикаментозного порятунку.

3. Індивідуальне мислення дітей відбувається в набагато більшій різноманітності виявів, ніж це вимагає система освіти, запрограмована на засадах самодостатніх потреб дорослих: відомих їм уявлень про світ, обсягу грошей і годин, потрібних для навантаження вчителів, використання дітей для взаємоперевірок власної самоефективності у стандартизованих формах психогенних випробувань педагогічної спроможності – державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання тощо. Все це – чинники хронічного напруження нервової системи дітей, які, у поєднанні з генетичними, пренатальними, натальними і постнатальними шкідливостями, іншими несприятливими впливами створюють патологічне середовище оберненої самореалізації дітей і підлітків, небезпечної для їхнього здоров’я і суспільного співжиття.

4. Важливо створювати, розвивати і запроваджувати в навчальній діяльності способи навчання, прийнятні та комфортні для всіх дітей, незалежно від організації їхньої вищої нервової діяльності, міри вияву психофізіологічних задатків, здібностей, стану здоров’я для гармонізації їхніх взаємин, поліпшення самопочуття і піднесення власної самооцінки та рівня ціложиттєвих домагань, як це передбачено авторським медично-педагогічним проектом “Гармонія інтелекту і здоров’я”.⁵

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Заволжская Н.И. Школьная гигиена / Н.И. Заволжская. – С.-Пб.: Изд. ж. “Современная медицина и гигиена”, 1898. – 178 с.
2. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике / С.Холл [под ред. прив.-доц. Н.Д.Виноградова

⁵ Довідково: за сприяння МЗС України навчальні комплекти серії “ПіснеЗнайка” Н.М. Яновської, виготовлені в Україні, направлені посольствам і генеральним консульствам України у 22 країни світу, де дипломати подарували їх шкільним організаціям української діаспори США, Канади, ФРН, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Грецької Республіки, Республіки Польща, Держави Ізраїль, Литовської Республіки, Республіки Молдова, Королівства Бельгія, Королівства Нідерланди, Турецької Республіки, Латвійської Республіки, Республіки Узбекистан, Естонської Республіки, Словацької Республіки, Румунії, Арабської Республіки Єгипет, Алжирської Народної Демократичної Республіки, Лівії, Республіки Білорусь, Аргентинської Республіки.

и А.А.Громбаха]. – М.: Моск. книгоизд-во, 1912. – 444 с.

3. Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю [уч. пос.] / А.А. Дубровский. – М.: Просвещение, 1988. – 30 с.

4. Основи Здоров'я. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 “Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/metoduchni.html>

5. Антонюк В. Г. Звукове мовлення в народно-побутовому вжиткові українців : [посіб. з етнології] / В. Г. Антонюк ; ред. Т. І. Люріна ; КМПУ ім. Б. Д. Грінченка. – К.: Обрії, 1996. – 128 с.

6. Антонюк В.Г. Голос горлиці : нариси з етнології / В. Г. Антонюк? ред. О. Губко. – К.: Обрії, 1996. – 88 с.

7. Антонюк В. Г. Постановка голосу : [навч. посіб. для студ. вищ. муз. закл.] / В. Г. Антонюк ; КНУКиМ. – К. : Укр. ідея, 2000. – 68 с.

8. Тютюнник П. Техніка оздоровчого співу або техніка українського бельканто [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cerkva.dp.ua/ozdorovchij-spiv/>

9. “ПіснеЗнайка”: унікальне навчання – і здоров'я, і знання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sanaris.com.ua/pesneznaika/>

10. “ПіснеЗнайка” – сучасній освіті // Всеукраїнська науково-практична конференція “Сучасні технології навчання в початковій освіті”, 13-14 квітня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sanaris.com.ua/pesneznaika/suchasnij_osviti_suc_3230.html

11. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности / М.В. Антропова. – М.: Просвещение, 1968. – 251 с.

12. Ритміка та основи танцю. Програми загально-освітніх санаторних шкіл-інтернатів для дітей з психоневрологічними захворюваннями (1-9 класи): [навч. вид.] / Белкіна Е.В., Болтівець С.І., Долгих В.О., Клименко В.В., Тараканова А.П., Уралова Л.Т., Шевчук А.С. – К.: РУМК, 1993. – 1993. – 32 с.

13. Шевчук А.С. Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників : [монографія] / А.С. Шевчук. – Фастів: Поліфаст, 2005. – 332 с.

14. Шевчук А.С. Використання українських музично-хореографічних традицій як засобу гармонійного впливу на розвиток дитини : монографія // Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колект. монограф. / [авт. кол.: З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. М. Голота та ін.; за заг. ред. Г. В. Беленької, М. А. Машовець]. — К.: Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. — 232 с. — С. 131-150.

15. Шевчук А.С. Музично-руховий розвиток дошкільників засобами хореографії : [монографія] / А.С. Шевчук. – Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф., Цось А.В., Шиян Б.М. та ін. // Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти: [монографія] / Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф., Цось А.В., Шиян Б.М. та ін. — Запоріжжя: ЗОППО, 2010. – 250 с. – С. 188–214.

16. Шевчук А. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності : [навч.-метод. посіб.] / А. Шевчук. – К.: Вид. дім “Шкільний світ”, 2006. – 128 с.

17. Інформація та пропозиції щодо підготовки щорічної доповіді Президенту України про становище молоді в Україні за підсумками 2015 року/ДУ “Інститут педіатрії, акушерства і гінекології НАМН України” (на лист Міністерства молоді та спорту України від 18.05.2016 р. №4478/3.4).

18. “NEXUS-10” Mark-II виробництва “Mind Media BV”, Herten The Netherlands [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mindmedia.info/CMS2014/en/products>

19. Верещагин М. Бюджет РФ на 2016 год [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fakeoff.org/corruption/byudzheth-rf-na-2016-god>

20. Пакин Ю. Лечение наркомании: факторы успеха / Ю.В. Пакин. – К.: Клініка активної терапії особливих станів, 2016. – 92 с.

21. Сучасний словник іншомовних слів / [уклали О.І.Скопненко, Т.В.Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

REFERENCES

1. Zavalzhskaja N.I. Shkol'naja gigijena / N.I.Zavalz'ka. – S.-Pb.: Izd. zh. “Sovrjemennaja mjedicina i gigijena”, 1898. – 178 s.

2. Holl S. Sobranije statjei po pjedologii i pjedagogikje / S.Holl [pod rjed. priv.-doc. N.D.Vinogradova i A.A.Grombaha]. – М.: Моск. knigoizd-vo, 1912. – 444 s.

3. Dubrovskij A.A. Otkrytoje pis'mo vracha uchitjelju [uch. pos.] / O.O.Dubrovskij. – М.: Prosvjeschjenije, 1988. – 30 s.4. Osnovy Zdorovia. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 1-4 klasy. Lyst Ministerstva № 1/9-426 vid 01.06.2012 “Shchodo instruktivno-metodychnykh rekomendatsii iz bazovykh dystsyplin” [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/metoduchni.html>

5. Antoniuk V. H. Zvukove movlennia v narodno-pobutovomu vzyhtkovi ukraintsiv : [posib. z etnolohii] / V. H. Antoniuk ; red. T. I. Liurina ; KMPU im. B. D.Hrinchenka. – К.: Obrii, 1996. – 128 s.

6. Antoniuk V.H. Holos horlytsi : narysy z etnolohii / V. H.Antoniuk? red. O. Hubko. – К.: Obrii, 1996. – 88 s.

7. Antoniuk V. H. Postanovka holosu : [navch. posib. dlia stud. vyshch. muz. zakl.] / V. H. Antoniuk ; KNUKiM. – К. : Ukr. ideia, 2000. – 68 s.

8. Tiutiunyk P. Tekhnika ozdorovchoho spivu abo tekhnika ukrainskoho belkanto [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://cerkva.dp.ua/ozdorovchij-spiv/>

9. “PisneZnaika”: unikalne navchannia – i zdorovia, i znannia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://sanaris.com.ua/pesneznaika/>

10. “PisneZnaika” – suchasni osviti // Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia “Suchasni tekhnolohii navchannia v pochatkovii osviti”, 13-14 kvitnia 2006 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://sanaris.com.ua/pesneznaika/suchasnij_osviti_suc_3230.html

11. Antropova M.V. Rabotosposobnost uchashchyksia

і її динаміка в процесі навчання у трудовій діяльності / М.В. Антропова. – М.: Просвещеніє, 1968. – 251 с.

12. Rytmika ta osnovy tantsiu. Prohramy zahalno-osvitnikh sanatornykh shkil-internativ dlia ditei z psyhovnevrolohichnymy zakhvoriuvanniamy (1-9 klasy): [navch. vyd.] / Bielkina E.V., Boltivets S.I., Dolhykh V.O., Klymenko V.V., Tarakanova A.P., Uralova L.T., Shevchuk A.S. – K.: RUMK, 1993. – 1993. – 32 s.

13. Shevchuk A.S. Ukrainski muzychno-khoreorafichni tradytsii yak zasib muzychno-rukhooho rozvytku starshykh doshkilnykiv : [monohrafiia] / A.S. Shevchuk. – Fastiv: Polifast, 2005. – 332 s.

14. Shevchuk A.S. Vykorystannia ukrainskykh muzychno-khoreorafichnykh tradytsii yak zasobu harmoinoho vplyvu na rozvytok dytyny : monohrafiia // Teoriia i praktyka doshkilnoi osvity v Ukraini: kolekt. monohraf. / [avt. kol.: Z. N. Borysova, H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, N. M. Holota ta in.; za zah. red. H. V. Bieliienko, M. A. Mashovets]. — K.: Kyivskyi un-t im. Borysa Hrinchenka, 2011. — 232 s. — S. 131-150.

15. Shevchuk A.S. Muzychno-rukhoovi rozvytok doshkilnykiv zasobamy khoreorafii : [monohrafiia] / A.S. Shevchuk. – Vilchkovskiy E.S., Denysenko N.F., Tsos A.V., Shyian B.M. ta in. // Optymizatsiia fizychnoho rozvytku dytyny u vitchyzniani systemi osvity: [monohrafiia] / Vilchkovskiy E.S., Denysenko N.F., Tsos A.V., Shyian B.M. ta in. — Zaporizhzhia: ZOIPPO, 2010. – 250 s. — S. 188-214.

16. Shevchuk A. Rozvytok doshkilniat v muzychno-rukhoovii diialnosti : [navch.-metod. posib.] / A. Shevchuk. – K.: Vyd. dim “Shkilnyi svit”, 2006. – 128 s.

17. Informatsiia ta propozytsii shchodo pidhotovky shchorichnoi dopovidi Prezydentu Ukrainy pro stanovyshche molodi v Ukraini za pidsumkamy 2015 roku/DU “Instytut pediatrii, akusherstva i hinekolohii NAMN Ukrainy” (na lyst Ministerstva molodi ta sportu Ukrainy vid 18.05.2016 r. №4478/3.4).

18. “NEXUS-10” Mark-II vyrobnyctva “Mind Media BV”, Herten The Netherlands [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mindmedia.info/CMS2014/en/products>

19. Vereshchahyn M. Biudzhet RF na 2016 hod [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://fakeoff.org/corruption/byudzhet-rf-na-2016-god>

20. Pakyn Yu. Lechenye narkomanyu: faktory uspekha / Yu.V. Pakin. – K.: Klinika aktyvnoi terapii osoblyvykh staniv, 2016. – 92 s.

21. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv / [uklaly O.I. Skopenko, T.V. Tsybaliuk]. – K.: Dovira, 2006. – 789 s.

АННОТАЦІЯ

Болтівець Сергій Іванович.

Психофізіологія мовчання, говоріння і співу в регуляції навчання учнів.

У роботі висвітлені взаємозалежності навчання і здоров'я учнів та аргументоване їх утілення в медично-педагогічному проекті “Гармонія інтелекту та здоров'я”, який містить інноваційну методику корекційно-оздоровчого безстресового навчання к. мед. н. Н.М. Яновської – *музикотерапевтичну педагогіку*, образно названу для суб'єктної самореалізації учнів у ній “Піснєзнайкою”. Дослідження охоплює психофізіологічні ефекти методики, результати медично-психологічних обстежень, зіставлення й аналіз апаратних показників п'яти психофізіологічних станів учня, основними з яких є мовчання, говоріння і спів. Розкрито ціложиттєве значення гармонійного до-

шкільного і шкільного періодів навчання у взаємозв'язках із соціально зумовленими шкідливостями, виникненням узалежнень та оберненої самореалізації дітей і підлітків, небезпечної для їхнього здоров'я і суспільного співжиття.

Ключові слова: “Гармонія інтелекту та здоров'я”, *Піснєзнайка, психофізіологічні ефекти, варіабельність ритмів головного мозку, потяги, залежності, індивідуальні задатки здібностей.*

АННОТАЦИЯ

Болтівець Сергій Іванович.

Психофізіологія мовчання, говоріння і співу в регуляції навчання учасників.

В работе освещены взаимозависимости обучения и здоровья учащихся и аргументированно их воплощение в медико-педагогическом проекте “Гармония интеллекта и здоровья”, который включает инновационную методику коррекционно-оздоровительного бесстрессового обучения к. мед. н. Н.Н. Яновской – *музикотерапевтическую педагогику*, образно названную для субъектной самореализации учащихся в ней “Песнєзнайкой”. Исследование охватывает психофизиологические эффекты методики, результаты медико-психологических обследований, сопоставление и анализ аппаратных показателей пяти психофизиологических состояний учащегося, основными из которых являются молчание, говорение и пение. Раскрыто значение гармонического дошкольного и школьного периодов обучения на протяжении всей жизни во взаимосвязях с социально детерминированными вредностями, возникновением зависимостей и обратной самореализации детей и подростков, опасной для их здоровья и общественного сосуществования.

Ключевые слова: “Гармония интеллекта и здоровья”, *Песнєзнайка, психофизиологические эффекты, вариабельность ритмов головного мозга, влечения, зависимости, индивидуальные задатки способностей.*

ANNOTATION

Boltivets Serhiy.

Psychophysiology silence, speaking and singing in the regulation of student learning.

The research deals with the interdependences of teaching and health of learners and their implementation in the medical and psychological project. This project includes the corresponding technique of schooling harmonization “Harmony of intelligence and health”, developed by PhD in Medicine N. Yanovskaya, and figuratively named “Pisneznyaka” for the subjective self-realization of learners.

The study covers the psychophysiological effects of the technique, the results of medical and psychological examinations, correlation and analysis of hardware indexes of five psychophysiological states of learners such as silence, speaking and singing.

There has been discovered the life-long value of harmonic preschool and school teaching periods in relation to socially determined dangers resulted in addictions and inverted self-realization of children and adolescents, dangerous for their health and social coexistence.

Key words: “harmony of intelligence and health”, *Pisneznyaka, psychophysiological effects, variability of brain rhythms, drives, addictions, individual genesis of abilities.*

Надійшла до редакції 1.10.2016.

**ПОКАЖЧИК СТАТЕЙ,
надрукованих у журналі “Психологія і суспільство” у 2016 році**

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ

Проблеми суспільствотворення

Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього №1. – С. 16–42

Фундатори світової думки

Кузнецов Ю. Зигмунд Фройд: народження нової філософії №4. – С. 6–16

Провідники української нації

Abulkhanova K. To memory of Volodymyr Andriyovych Romanets №2. – С. 6–9
Furman A.V. Volodymyr Rovenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition №2. – С. 10–24

Болтівець С. Ціложиттєва теорія гіпнозу Євгена Гливи №1. – С. 6–15

Болтівець С. Психіка, вивірена вчинком №2. – С. 98–104

Гусельцева М. Творчість В.А. Роменця в еволюції психологічних знань №2. – С. 25–47

Карпенко З. Аксиометрика вчинку: модус самотворення №2. – С. 90–97

Кириленко Т. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості №2. – С. 84–89

М'ясоїд П. Творчість В.А. Роменця і проблема людини у психології №2. – С. 48–72

Титаренко Т. Життєтворення особистості у психологічній спадщині В.А. Роменця №2. – С. 73–83

Епістемологія

Комаха Л. Знання як “онтологічна реальність”: аргумент від “апріорного” №1. – С. 43–47

Філософська методологія

Бердяєв М. Проблема етичного пізнання №4. – С. 17–29

Методологія як сфера миследіяльності

Buherko J. Philosophical approaches to the study of the spiritual human being: naturalistic interpretation of spirituality №3. – С. 46–52

Лакатош І. Історія науки та її раціональні реконструкції №3. – С. 13–23

Щедровицький Г. Смісл і значення №3. – С. 24–45

Філософія історії

Ivanova N. The phenomenon of spiritual in dimensions of irrational: the context of intuition and faith №3. – С. 6–12

Історія філософії

Сабадуха В. Генеза теоретичних уявлень про особу та особистість в історії філософії №4. – С. 30–43

Соціальна філософія

Кравець М., Павлюк С. В'ячеслав Липинський про філософію політичної діяльності №4. – С. 44–48

Морщакова О. Концептуальні засади філософії соціальної роботи №3. – С. 68–79

Філософія освіти

Крисоватий А. Сутність паритетної освітньої діяльності №3. – С. 61–67

Суліма Є. Філософія освітньої паритетності: парадигма діалогічності №3. – С. 53–60

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**Теорія та історія психології**

- М'ясоїд П.** Психологічне пізнання як предмет історичного метатеоретичного аналізу №1. – С. 64–90
- Осьодло В.,
Зубовський Д.** Тестування інтелекту в армії США у роки Першої світової війни №4. – С. 64–75
- Панок В.** Теоретичне обґрунтування прикладної психології №1. – С. 91–108

Теоретична психологія

- Савчин М.** Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати №4. – С. 49–63

Соціальна психологія

- Вакуленко О.** Оновлення ідентитетів: упроблемнення соціально-психологічного дискурсу №3. – С. 105–114

Педагогічна та вікова психологія

- Лерш Ф.** Нарис психології дитинства та юності: новий підхід до періодизації вікового розвитку №3. – С. 80–104
- Чебикін О.** Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів №4. – С. 76–88

Психологія особистості

- Іванова Я.
Фурман А.А.** Сутність пасіонарності як властивості особистості Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики №3. – С. 115–121
№4. – С. 89–102

Психофізіологія

- Болтівець С.** Психофізіологія мовчання, говоріння і співу в регуляції навчання учнів №4. – С. 103–120

Теорія і технології соціально-психологічної роботи

- Надвичина Т.** Моделі і схеми профілактичної роботи психологічної служби університету №1. – С. 114–133

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ**Економічна теорія і соціологія**

- Буян І.** Робоча сила, праця, робоче місце, виробництво – фундаментальні чинники задоволення нужд людини №1. – С. 48–63
- Буян І.** Суспільство – соціальний чинник задоволення нужд людини №2. – С. 105–122

Соціальні комунікації

- Імерідзе М.** Сутнісно-функціональний аналіз мас-медіа №1. – С. 109–113

СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ

- Фурман А.В.,
Гіряк А.,
Гіряк Г.** Громадський моніторинг роботи судів Тернопільщини №3. – С. 122–128

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

- Подшивалкіна В.,
Пундєв В.** Виклики сучасності: транскордонні та трансдисциплінарні перспективи №1. – С. 134–136

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бібліографія посмертних праць академіка В.А. Роменця, праць про нього та про його творчість №2. – С. 123–132

НАШІ АВТОРИ

Юрій Кузнецов – доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений працівник освіти України, провідний науковий співробітник Інституту літератури імені Тараса Шевченка НАН України, м. Київ.

yubkuznetsov@gmail.com

Микола Бердяєв (1874–1948) – всесвітньовідомий філософ, літератор, публіцист, основоположник екзистенціалізму в Росії, почесний професор Кембриджського університету.

Володимир Сабадуха – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, м. Івано-Франківськ.

ukrainian_idea@ukr.net

Микола Кравець – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України, м. Львів.

kramsin@ukr.net

Степан Павлюк – доктор історичних наук, професор, академік Національної академії наук України, директор Інституту народознавства НАН України, м. Львів.

ina@mail.lviv.ua

Мирослав Савчин – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

msavchun@gmail.com

Василь Осьодло – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, начальник гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ.

v.osyodlo@gmail.com

Дмитро Zubovський – молодший науковий співробітник Науково-методичного центру кадрової політики Міністерства оборони України, м. Київ.

ntckprou@mil.gov.ua

Олексій Чебикін – доктор психологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений діяч науки й техніки України, ректор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Костянтина Ушинського, м. Одеса.

pdpu@pdpu.edu.ua

Анатолій А. Фурман – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету, м. Одеса.

foorman@meta.ua

Сергій Болтівець – доктор психологічних наук, професор, керівник реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, голова Українського товариства гіпнозу, постійний автор і член редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.

boltivetssergij@i.ua

“ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО”

Украинский теоретико-методологический социогуманитарный журнал

Учредитель и издатель: Тернопольский национальный экономический университет
 Соиздатели: Институт социальной и политической психологии НАПН Украины,
 Философский факультет, факультет социологии, факультет психологии
 Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

ISSN 1810-2131



Председатель редакционного совета — Андрей Крисоватый
 Шеф-редактор — Владимир Мовчан
 Главный редактор — Анатолий В. Фурман
 Заместитель главного редактора — выпускающий редактор — Юрий Москаль
 Заместители главного редактора — Юрий Яковенко, Оксана Фурман, Андрей Гирняк
 Заведующая редакцией — ответственный секретарь — Надежда Колисник

Редакционная коллегия:

Георгий Бала, Игорь Бычко, Александр Билокобыльский, Сергей Болтвицев, Леонид Бурлачук, Жанна Вирна,
 Евгений Головаха, Оксана Гомотюк, Татьяна Гончарук-Чолач, Анатолий Довгань, Лариса Журавлёва,
 Вячеслав Казмиренко, Зиновия Карпенко, Виталий Климчук, Светлана Кузикова, Анатолий Лой,
 Юрий Максименко, Виктор Москалец, Пётр Мясоед, Элеонора Носенко, Виктор Пазенок, Мария Пирен,
 Владимир Пича, Валентина Подшивалкина, Евгений Потапчук, Юрий Романенко, Мирослав Савчин,
 Александр Самойлов, Ольга Санникова, Виталий Татенко, Татьяна Титаренко, Михаил Томчук,
 Сергей Шандрук, Наталия Шевченко, Татьяна Шербан, Вадим Ямницкий, Алла Ярошенко,
 Владимир Ярошовец, Тамара Яценко (Украина), Марина Гусельцева, Елена Старовойтенко (Россия),
 Владимир Янчук (Беларусь), Игорь Раку (Молдова), Бэрри Моррис (Канада), Эвген Гльва (Австралия)

Редакционный совет:

Анатолий Выхрущ, Андрей Горбачик, Иван Данилюк (заместитель председателя), Николай Жульинский,
 Зеновий-Михаил Задорожный (заместитель председателя), Анатолий Конверский (заместитель председателя),
 Василий Кремень, Юрий Кузнецов, Михаил Лучко, Владимир Мельник, Виктор Огневюк, Виталий Панок,
 Игорь Пасичник, Мирослав Попович, Виктор Рыбаченко, Николай Слюсаревский (заместитель председателя),
 Надежда Скотная, Максим Стриха, Евгений Сулима, Алексей Чебыкин

Адрес редакции:

46009, Украина, г. Тернополь, ул. Львовская, 9, к. 5,
 тел.: (097) 442-75-95; (0352) 47-50-50 (вн.) 15-179

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, a.furman@tneu.edu.ua<http://psm2000.ucoz.ua>

Рег. свид.: Серия KB № 15617-4089 ПР от 2009.25.12 ISSN: 1810-2131

Подписной индекс — 21985

“PSYCHOLOGY & SOCIETY”

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: Ternopil National Economic University

Co-publisher: Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine,

Philosophical faculty and faculty of sociology and faculty of psychology Taras Shevchenko national university of Kyiv

Chairman of editorial advice: Krysovatyi Andriy

Chief editor: Movchan Volodymyr

Editor: Furman Anatoliy V.

Co-editor — Executive editor: Moskal' Yuriy

Co-editors: Yakovenko Yuriy, Humeniuk Oksana, Girmiak Andriy

Executive secretary: Kolisnyk Nadiya

Editorial board:

Ball Heorhiy, Bychko Ihor, Bilokobyl'skyi Oleksandr, Boltivets Serhiy, Burlachuk Leonid, Virna Zhanna,
 Homotiuk Oksana, Goncharuk-Tcholatch Tetiana, Dovhan Anatoliy, Holovakha Yevhen, Zhuravlyova Larysa,
 Kazmirenko Vyacheslav, Karpenko Zinoviya, Klymchuk Vitaliy, Kuzikova Svitlana, Loy Anatoliy, Maksymenko Yuriy,
 Moskalets' Viktor, Myasoyid Petro, Nosenko Eleonora, Pazenok Viktor, Piren Mariya, Picha Volodymyr,
 Podshyvalkina Valentyna, Potapchuk Yevhen, Romanenko Yuriy, Savchyn Myroslav, Samoylov Oleksandr,
 Sannikova Olha, Tatenko Vitaliy, Tytarenko Tetiana, Tomchuk Mykhaylo, Shandruk Serhiy, Shevchenko Nataliya,
 Shcherban Tetiana, Yamytskyi Vadym, Yaroshenko Alla, Yaroshovets' Volodymyr, Yatsenko Tamara (Ukraine),
 Guseltseva Marina, Starovoytenko Yelena (Russia), Yanchuk Vladzimir (Belarus), Racu Igor (Moldova),
 Morris Barry (Canada), Hlywa Eugene (Australia)

Editorial council:

Vykrushch Anatoliy, Danyiuk Ivan (Vice-chairman), Gorbachyk Andriy, Zhulyn'skyi Mykola, Zadorozhnyi Zeniviy-Mykhaylo (Vice-chairman), Konverskyi Anatoliy (Vice-chairman), Kremen' Vasyl, Kuznetsov Yuriy, Luchko Mykhaylo,
 Melnyk Volodymyr, Ohnevyyuk Viktor, Pasichnyk Ihor, Panok Vitaliy, Popovych Myroslav, Rybachenko Viktor,
 Skotna Nadiya, Sliusarev'skyi Mykola (Vice-chairman), Strikha Maksym, Sulima Yevgen, Chebykin Oleksiy

Адрес:

9 Lvivska Street, 5, Ternopil, 46009, Ukraine call: +38-097-442-75-95;

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, a.furman@tneu.edu.ua<http://psm2000.ucoz.ua>

Registration: KV # 15617-4089 PR 2009.25.12 ISSN: 1810-2131

Subscription index: 21985