

## СУТНІСТЬ ІНТЕЛЕКТУ, МИСЛЕННЯ, МОВЛЕННЯ, СВІДОМОСТІ ЯК ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ДАННОСТЕЙ

Віктор МОСКАЛЕЦЬ

Copyright © 2014  
УДК 159.9.016.5 : 922 : 955

*“Я не впевнений, чи можна справді збагнути диво мислення”*  
(Альберт Ейнштейн)

**Актуальність теми.** Сучасному етапу науково-технічного прогресу властиве особливо інтенсивне створення і використання наукоємних технологій у більшості галузей виробництва та організації життя суспільства й управління ним. Це вимагає високої та якісної освіти, складних знань і вмінь від осіб, котрі мають справу з цими технологіями, тобто з теоріями, концепціями, методами, методиками, обчисленнями, технікою, на базисі і за допомогою яких вони функціонують. Освіта, знання, вміння, норми і цінності набуваються посередництвом пізнавальних психічних процесів – мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги. Чим більш розвинені, чим краще функціонують ці процеси, тим ефективніше навчання, якіснішу освіту отримує їх носій. А належний розвиток та оптимізація функціонування названих процесів вимагає їх інтенсивного й поглибленого наукового вивчення. Життєво важливим і тому надцінним для прогресу науки й техніки є *творче мислення*. Адже сенс і спосіб існування науки – це творчість, відкриття, знаходження нових знань про світ і людину в ньому, винаходи нових підходів до важливих для соціального повсякдення об'єктів світу, засобів їх використання тощо. Тому творче мислення, творчо спроможний інтелект має бути однією з найактуальніших проблем психології XXI століття. Отож вивчення мислення, інтелекту, всіх пізнавальних психічних процесів з метою забезпечення належної ефективності їх функціонування становить перспективно актуальну наукову проблему сучасності.

Психологічну проблематику мислення та інтелекту розробляли видатні вчені: Л.С. Виготський, Ф. Гальтон, М. Вертгеймер, В. Кьолер,

Ж. Піаже та ін. Їхні здобутки – фундаментальні, ґрунтовні, вагомі. Чимало сучасних психологів плідно досліджують ці онтофеноменологічні данності людського буття. Але все ще не обґрунтовані загальноновизнані функціональні сутності, себто основні, базисні функції цих надскладних психічних феноменів. Нагадаємо, що у функціональних сутностях об'єктів постають їхні відрізняльні щодо всіх інших об'єктів, й відтак найбільш істотні (*differentia specifica*), властивості. Ця обставина, зокрема, помітно ускладнює висвітлення відповідної тематики студентам тих спеціальностей, які мають справу з опануванням цілісною системою знань про пізнавальні психічні процеси людини.

Таким чином, спроби наблизитись до визначень функціональних сутностей мислення та інтелекту є наріжно актуальними. Саме таку спробу являє собою це дослідження.

**Мета статті:** актуалізувати дискусійне поле у предметному форматі визначення функціональних сутностей (*differentia specifica*) мислення, його видів, інтелекту, а також системно пов'язаних з ними мовлення і свідомості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Видатний знавець феноменології мислення і мовлення Л.С. Виготський зазначав, що будь-яка думка як основна складова процесу мислення, вирішує якусь задачу. При цьому він виразно диференціював задачу, проблемну ситуацію і завдання. В задачі вказано відоме (її умови) і те, що треба знайти. У проблемній ситуації цього не вказано, тому суб'єкт, особина (окрема тварина) мусить сама виявити, що слід зробити, знайти, щоб досягти бажаного.

ного, позбутись нестачі тощо, тобто трансформувати для себе проблемну ситуацію у задачу. У власне завданні нічого не треба шукати – у ньому вказані способи, засоби, шляхи досягнення поставленої мети.

Спираючись на таке трактування думки Л.С. Виготським та іншими відомими дослідниками, О.К. Тіхомиров констатує: “Вивчення мислення як процесу розв’язування задач сутнісно стало загальноприйнятим у сучасній психології” [6, с. 235]. Але, на нашу думку, таке трактування функціональної сутності мислення недостатньо коректне. Адже тварини у процесі навчіння шляхом спроб і помилок також знаходять вихід із власних проблемних ситуацій. Нагадаємо, що “спроби й помилки” – це вид оперантного навчіння (набування індивідуального поведінкового досвіду, вироблення поведінкових навичок тваринами), сутність якого полягає в тому, що, опинившись у новій для неї нужденній чи загрозливій ситуації, особина здійснює хаотичні пошукові рухи, допоки випадково не зробить такі, котрі ведуть до успішного виходу з неї. При повторенні цієї проблемної ситуації тварина щоразу з меншою кількістю помилкових спроб, швидше здійснює рухи, які забезпечують їй успіх. Чим більше повторень цієї ситуації, тим менше помилок робить тварина, хоча й за умови знаходження правильних дій кожного разу (за Е.Л. Торндайком) [див. 5, с. 101–104]. Вочевидь, що мислення у таких процесах відсутнє. І люди нерідко намагаються знайти вихід із життєвих проблемних ситуацій, розв’язувати задачу подібним чином – шляхом спроб і помилок. Якщо це вдається, то, на відміну від тварин, вони одразу запам’ятовують випадково знайдені успішні дії.

Водночас деякі тварини спроможні знаходити вихід з проблемних ситуацій за допомогою інтелектуальних актів. Нагадаємо, що цю форму поведінки тварин відкрив В. Кьолер в експериментах із шимпанзе Султаном. До стелі вольєру підвісили банан на такій висоті, щоб Султан підстрибнув і не зміг його дістати. В кутку вольєра лежав ящик, цілком придатний, щоб використати його як підставку для успішного діставання підвішеного банана. Спочатку антропоїд декілька разів підстрибував, намагаючись схопити фрукт – той висів не надто високо. Зазнавши невдачі, Султан пильно озирався навколо. Зупинивши на мить погляд на ящику, він без жодних вагань вирушав до цього предмета, брав його, приносив на місце (ставив під бананом) і використо-

вував як підставку для стрибка, що завершувався успіхом.

В. Кьолер ускладнював проблемну ситуацію, пов’язану із задоволенням нужденності тварини: клав у кутку декілька ящиків і підвішував банан вище, щоб, стрибнувши з одного з них, шимпанзе не міг дотягнутися до приманки. Виявивши це, Султан на мить зупинявся, немов замислювався, йшов і брав другий ящик, ставив його на той, який уже стояв під бананом і, стрибнувши з цієї вищої підставки, легко заволодівав ним. Так дійшло до п’яти ящиків. Більшу їх кількість він не зміг поставити один на одного так, щоб, припасувавшись краями, вони не падали; очевидно це для шимпанзе надто тонка маніпуляція. В наступній проблемній ситуації у вольєрі були тільки підвішений банан, В. Кьолер і Султан. Озираючись навколо, шимпанзе потягнув В. Кьолера за поли халата, поставив його під приманкою, виліз на нього і використав як підставку для успішного стрибка за бананом.

З цих та інших експериментів В. Кьолер вивів основні відрізняльні властивості (*differentia specica*) інтелектуальних актів тварин, серед яких першою й основною є інсайт (*англ. insight – осяяння*), тому що Султан знаходив вихід з проблемної ситуації розумово і відносно швидко, без жодних локомоційно-маніпуляційних спроб і помилок [див. 5, с. 102–123]. Дослідник порівняв інсайти шимпанзе зі “спалахами” наукових відкриттів. І це порівняння слушне, тому що всім без винятку проявам інтелекту і тварин, і людей притаманна та сама, різьчє однакова, функціональна сутність.

Візьмемо для прикладу відомі задачі, котрі не вимагають якихось особливих, спеціальних, розлогих тощо знань, а отже інтелект у них “демонструє” себе у “чистому вигляді”. Так, для розв’язання задачі про гусей потрібно лиш знати, що таке чверть, половина і ціле, скажімо, літр, півлітра і чвертка: “Летіла згряя гусей. Назустріч їм – один гусак.

– Привіт, сто гусей, – каже цей гусак.

– Нас не сто, – відповідає вожак зграї, – от якби нас було стільки, як є, та ще стільки, та ще половина, та ще чверть, та ще ти з нами, нас було б сто”.

Питання: скільки гусей було в зграї? Інтелект виявляє необхідні для розв’язання задачі властивості та співвідношення об’єктів, даних в її умовах, а саме: що кількість гусей в усіх групах, названих вожаком, дорівнює 99 і що ці групи можна поділити на рівні частини – чверті, тому що половина містить дві чверті, а

ціле – чотири. Відтак чверть плюс 2 чверті плюс 4 і ще 4 чверті дорівнює 11;  $99 : 11 = 9$ . У чверті – 9 гусей. 9 помножити на 4 = 36. Відповідь: у зграї було 36 гусей.

Задача про ковпаки вимагає від інтелекту всього лиш спроможності думати за інших (феномен соціально-психологічної ідентифікації): Три мудреці сперечались – хто з них мудріший. *Один з тих, до кого вони звертались із проханням розсудити їх, показав їм п'ять ковпаків – 3 чорні і 2 білі. Потім зав'язав їм очі й одягнув на кожного чорний ковпак, а білі заховав. Далі розв'язав мудрецам очі і запропонував кожному визначити, якого кольору ковпак у нього на голові. Хто першим розв'яже цю задачу – наймудріший.*

Кожен бачить, що в обох опонентів на головах чорні ковпаки і кожен припускає, що його ковпак може бути чорним або білим. Ті з них, кого їхній інтелект веде до правильного висновку, мислять далі так: *“Якщо у мене білий ковпак, то кожен з опонентів уже здогадався б, що у нього чорний, тому що міркував би так: “Якщо у мене білий ковпак, то той, у кого я бачу чорний, вже зголосився б, бо білих усього два. Але він мовчить, отже у мене – чорний ковпак.” Оскільки ж вони обидва мовчать, то у мене також – чорний ковпак”.*

Тут інтелект одного виявляє, що мав би встановити спроможний у поставленій задачі інтелект інших двох суб'єктів її розв'язування щодо співвідношення властивостей об'єктів, даних у її умовах.

Ці приклади та вивчені нами сотні різноманітних проявів інтелекту людей і тварин дають підстави визначити функціональну сутність або базову функцію **інтелекту**: це – *пізнавальна спроможність, яка являє собою здатність виявляти ті властивості, співвідношення і способи використання об'єктів, їх властивостей, застосування яких забезпечує розв'язання задач, вирішення проблем.* Звідси зрозуміло, що **інтелект є основним засобом мислення.**

У науковій і навчально-методичній літературі утвердилось трактування мислення як процесу опосередкованого й узагальненого відображення дійсності. Йдеться про опосередкування **поняттями**, котрі містять знання про спільні, однакові узагальнені властивості тих об'єктів (предметів, явищ, дій, ознак, співвідношень тощо), які охоплюються кожним конкретним поняттям. Але здебільшого не береться до уваги, що власне поняттями оперує лиш понятійне (дискурсивне) мис-

лення. Наочно-дійове мислення опосередковане сенсомоторними схемами, котрі є узагальненим перцептивним і кінестезичним досвідом суб'єкта, особини. Однак і це уточнення не оберігає від обмеження таке трактування мислення як його відрізняльність (*differentia specifica*), котра притаманна тільки йому. Адже сприймання – також опосередковане та узагальнене відображення дійсності. Засобом узагальненого опосередкування в цьому пізнавальному психічному процесі є перцептивні моделі – закарбовані генетично (вроджені) або здебільшого сформовані на підґрунті відповідного перцептивного досвіду суб'єкта (особини) – образи основних, відрізняльних, типових форм, структур (будови) класів (видів, типів тощо), об'єктів (предметів і явищ), притаманних усім об'єктам кожного класу (узагальнення), а також співвідношень “ближче – далі”, “зверху – знизу”, “між” та ін. Наприклад, навіть дуже схематичні силуети хижого птаха, що рухаються, виводкові пташенята всіх видів безпомилково впізнають, ледь вилупившись із яєць, що виявляється у відповідних захисних реакціях; навіть нерухомі силуети змії (хвилясті палички тощо), на які так само реагують мавпенята, котрі ще не бачили живої змії; контури знайомих нам об'єктів, які ми безпомилково впізнаємо навіть в умовах вельми короткотривалих експозицій (0,4 сек.), і т. ін.

Функція перцепції (сприймання) – ідентифікувати (впізнавати), а відтак адекватно відображати об'єкти посередництвом відповідних їм перцептивних моделей, є опосередкованим та узагальненим віддзеркаленням дійсності. Тому відкрита система перцептивних моделей являє собою перцептивний досвід суб'єкта, особини. Напевне, що уява, образна пам'ять і наочно-образне мислення також оперують цими моделями. Більше того, принаймні переважну більшість своїх відчуттів, образів сприймання та уяви, спогадів, потреб, мотивів, емоційних переживань та інших процесів і станів своєї психіки люди усвідомлюють, тобто ідентифікують їх з тими поняттями, до яких належать оприявлені у цих процесах і станах об'єкти. Отже, не лише мислення, а й усі ті феномени психіки людини, які усвідомлюються, опосередковані узагальненими знаннями і перш за все поняттями. З іншого боку, в інтелектуальних актах тварин, які є своєрідними маркерами наочно-дійового мислення, понятійне опосередкування відсутнє – тварини поняттями не оперують, у них відсутня друга сигнальна система (І.П. Павлов).

Всі ці стисло наведені аргументи дозволяють нам визначити функціональну сутність **мислення** як процес розв'язування задач, пошуку виходу із проблемних ситуацій, вирішення чи здолання проблем з допомогою інтелекту. З цих позицій постає функціональна специфіка видів мислення.

Наочно-дійове мислення забезпечує сенсомоторний інтелект, який оперує відповідними схемами – функціональними структурами, у яких поєднані перцептивні моделі об'єктів і вроджені або сформовані адекватні реакції на ці об'єкти, способи поводження з ними, дії стосовно них і за їх допомогою тощо, які називають кінестезичними моделями. Комплекси взаємоузгоджених сенсомоторних схем утворюють поведінкові навички людини чи тварини. Наприклад, коли хижак переслідує потенційну здобич (нуждотна проблемна ситуація для нього), він мусить адекватно і блискавично реагувати на ті її рухи, якими вона намагається врятуватись. З іншого боку, потенційна здобич хижака має, враховуючи його маневри, здійснювати такі рухи, які дають їй шанс на порятунок; а це вже її проблема.

У ще одному експерименті В. Кьолера Султан мав дістати банан, покладений за межами вольєру на такій віддалі, щоб його можна було підсунути ближче за допомогою відносно довгого предмета (палиці, дроту тощо). У розпорядженні шимпанзе, зокрема, були: достатньо довга і вочевидь закоротка палиці для здійснення такої операції; дві короткі палички, з яких можна було зробити достатньо довгу, з'єднавши їх, тому що на торці однієї з них просвердлили отвір, у який щільно вставлялась друга (такого ж діаметру отвори були по всій довжині першої палички, так що другу можна було вставити в неї і перпендикулярно); скручений дріт; ганчірка та інші предмети, непридатні для розв'язання задачі. Султан відразу зметикував, що не дістане банан рукою, мабуть у нього чудовий окомір. Оглянувши наявні предмети, він без вагань узяв довгу палицю і підсунув нею банан.

Наступного разу цієї палиці вже не було – В. Кьолер вилучив її. Султан розкрутив дріт й успішно використав його, після чого дріт вилучили. Так дійшло до того, що єдиним придатним знаряддям залишилися дві палички, які треба було з'єднати, вставивши одну в торець іншої. Султан пильно оглянув їх і вставив правильно, не зробивши жодної спроби з'єднати їх перпендикулярно. За цю операцію В. Кьолер назвав Султана геніальним. Щоправ-

да цей “геній” мав досвід такого конструювання – випадково з'єднав такі палички в такий спосіб у процесі маніпулювання ними без певної мети. Згодом Султан не лише легко з'єднував дві палички, а й три очеретини, загострюючи зубами кінці кожної з тих, які він запихав у інші.

Подібним чином шимпанзе Парис, з яким працювала Н.М. Ладигіна-Котс, безпомилково знаходив такі значущі у відповідних проблемних ситуаціях властивості предметів, як довжина, ширина, щільність, товщина, а відтак вибирав найбільш придатні з них для ефективного використання. Якщо не було готового придатного, то виготовляв його. Наприклад, відламував бокові відростки гілок, обгризав надто товсті, щоб зробити їх тоншими, відкушував щепки від дошки, розпрямляв закручений дріт для виштовхування приманки з трубки.

Подані приклади показують, що принаймні чимало інтелектуально-поведінкових актів тварин здійснюються за допомогою опосередкувальних знарядь, які вони знаходять або виготовляють. Водночас чимало їхніх інстинктивних і набутих навчінням поведінкових актів включають опосередковуючі засоби, з яких деякі вони виготовляють самостійно. Відрізняльна особливість інтелектуального опосередкування полягає в тому, що придатність предмета для застосування як запобіжного засобу особина виявляє самотужки шляхом розумового пошуку. Інстинктивне використання цих засобів запрограмоване генетично, тоді як вироблене навчінням – результат пошуку шляхом спроб і помилок. Окремі приклади демонструють інтелектуальне виявлення особиною в предметах та у їх складових властивостях, подібних до тих, завдяки яким вона успішно використала інший предмет як опосередкувальний засіб, знаряддя в конкретному інтелектуальному поведінковому акті. Так, за відсутності ящиків Султан побачив у фігурі експериментатора ті властивості, котрі дозволяли використовувати їх (вертикальний вимір твердої опори) як підставку для стрибка. Іншими словами, шимпанзе екстраполював (переніс) властивості ящика як підставки на Кьолера, зважаючи на наявність в обох достатньо високого і твердого вертикального виміру. Знайшовши палицю як знаряддя для оволодіння ціллю, він впізнав потрібну йому тверду горизонтальну річ в інших предметах. У всіх таких актах інтелект тварини знаходить у різних предметах схожі властивості, виокремлює й узагальнює їх. Л.С. Виготський

вважав, що такі узагальнення заслуговують назви “потенційне поняття”.

Розглянемо ще один цікавий прояв інтелекту, продемонстрований Султаном, про який рідко згадують. В. Кьолер розповідає: *“Я намагався спонукати Чіку скласти дві палиці. Султан присів поряд й уважно спостерігав за тим, що відбувається. Коли врешті-решт стало ясно, що Чіка абсолютно не розуміє, що від неї вимагається, я дав обидві палки Султану, сподіваючись, що він хоч якось прояснить ситуацію. Султан узяв їх, вставив одну в іншу, але не став діставати плід, а лінивим жестом підштовхнув його до Чіки”*. Цей випадок, на думку Кьолера, “виразно показав, що Султан здатен розглядати завдання, яке треба виконати, з позиції іншої тварини”, тобто він розв’язав задачу, занадто складну для інтелекту Чіки, за неї [5, с. 118–120]. У цій ситуації вочевидь працює не лише сенсомоторний інтелект як функціональна основа наочно-дійового мислення, а й щось на кшталт соціально-психологічного механізму ідентифікації з іншим суб’єктом – спроможність поставити себе на його місце, збагнути “його проблему” і вирішити її за нього, що є особливим проявом інтелекту, який демонструє наведена вище задача з чорними і білими ковпаками.

Згодом було відкрито, що здійснювати інтелектуальні акти здатні не лише шимпанзе, а й інші антропоїди і, принаймні, деякі особини багатьох нижчих видів. Наприклад, український дослідник В.П. Протопопов навчив собаку натискати лапою на клямку, щоб відчиняти дверцята проблемної клітки і діставати з неї приманку. Потім цей пес інсайтом збагнув підтягнути зубами й лапами за мотузку шматок м’яса, прив’язаного до неї, і простягнутої до нього по підлозі. У новій проблемній ситуації клямку поставили на такій висоті, що він не міг дотягнутися до неї ні пашею, ні лапою. До клямки прив’язали мотузку. Без жодних вагань (інсайт) собака схопив зубами мотузку і потягнув її. Дверцята відчинились і він заволодів приманкою [5, с. 120–140].

Власне наочно-дійове мислення людини функціонує “в чистому вигляді” у тих проблемних ситуаціях, у яких сенсомоторний інтелект працює несвідомо, автоматично, тобто без рефлексованого свідомістю суб’єкта її осмислення. Зокрема, у процесі спортивних єдиноборств, колективних ігор (вельми динамічні проблемні ситуації) учасники не мають часу розмірковувати у пошуку ефективних впливів на суперників, котрі ведуть до пере-

моги над ними, а повинні миттєво реагувати на їхні дії. Здійснюється це посередництвом майстерності, яка являє собою складний комплекс відповідних сенсомоторних схем. Зрозуміло, що це аж ніяк не виключає свідомого, цілеспрямованого, осмисленого за допомогою відповідних понять удосконалення майстерності під час тренувань.

В екстремальних ситуаціях, коли виникає загроза життю і/або здоров’ю людей, руйнацій тощо, фахівці (вояки, рятувальники, пожежні, пілоти, диспетчери аеропортів та ін.) не мають змоги подумати, як вчинити правильно. Блискавично спрацьовує їхній сенсомоторний інтелект. Притім в абсолютній більшості таких проблемних ситуацій їхня свідомість узагалі “вимикається” і вони діють автоматично, тобто не усвідомлюючи того, що і навіщо роблять. Таке “відключення” свідомості суб’єкта, який діє за екстремальних обставин, істотно підвищує ефективність його дій: не усвідомлюючи небезпеки, він не реагує на неї емоційно – не хвилюється, не боїться. Емоційні реакції не “перегривають” його розум, завдяки чому точність, швидкість і координація рухів залишаються не порушеними.

Проте далеко не всі автоматичні дії людини (ті, які не контролюються її свідомістю) є наочно-дійовим мисленням (таке ототожнення нерідко зустрічається і в навчально-методичних, і в наукових публікаціях), а лиш ті, котрі спрямовані на розв’язання задачі, на пошук виходу з проблемної ситуації, притім з допомогою ресурсів інтелекту, а не шляхом спроб і помилок. Хоча розмежувати не мисленеві автоматичні дії і наочно-дійове мислення в багатьох випадках нелегко, а то й неможливо, наприклад, у процесі керування автомобілем у місті чи на трасі з інтенсивним рухом.

Мислення немовлят (дітей, які ще не мовлять, тобто не володіють поняттями) є наочно-дійовим, здійснюється посередництвом уже вироблених сенсомоторних схем. В одному з експериментів Ж. Піаже немовля, яке оволоділо такою схемою “смикни шнурочок – будуть звуки й рухи” (деренчання і коливання брязкалець), поставили в нову проблемну ситуацію. Біля його коліски створювали рухи і звуки, котрі привертати його увагу. Коли вони припинялися, дитина починала шукати і смикати той самий шнурок, вочевидь щоб продовжити цікаву для неї “виставу”.

Чимало інтелектуальних актів дітей, які ще не оволоділи мовленням, ідентичні інтелектуальним актам тварин. Так, якщо немовля не

може дотягнутись до якогось предмета, то тягне до себе підстилку, на якій цей предмет стоїть, коли цікава для нього річ зникає за ширмою, пересувається до протилежного кінця цієї ширми і т. ін.

У одному з проявів сенсомоторного інтелекту немовлят, описаних Ж. Піаже, дитина знаходить ефективну дію посередництвом оригінального пластичного зображення її: “Я кладу ланцюжок в коробку і залишаю щілинку всього 3 мм. Зрозуміло, що Люсі не знає про закривання і відкривання коробки і не бачила, як я підготую експеримент. Вона володіє лише двома попередніми схемами: перевертання посудини з метою звільнити її від вмісту і запихання пальчика в щілину, щоб схопити і витягнути ланцюжок. Звичайно, спочатку вона пробує застосувати останній спосіб: запихає пальчик всередину і мацає там, щоб дістати ланцюжок, але зазнає невдачі. Настає пауза, протягом якої Люсі демонструє дуже цікаву реакцію <...> Люсі зображує відкривання. Вона дивиться на щілину, потім декілька разів підряд відкриває і закриває рот, спочатку ледь-ледь, а потім – все ширше й ширше. <...> Невдовзі після цієї фази пластичного розмірковування Люсі рішуче вставляє пальчик у щілинку і, замість того щоб намагатись, як раніше, дістати ланцюжок, тягне шухлядку коробочки так, щоб отвір збільшився. Їй це вдається і вона бере ланцюжок” [3, с. 206–209]. Спроможність зображення предметів, явищ, дій, як відомо, базується на уяві. Отже, Люсі продемонструвала, що уяву дітей стимулюють проблемні ситуації, для виходу з яких недостатньо наявних у них розвинених сенсомоторних схем.

І в багатьох інтелектуальних актах тварин виразно постають феномени, яким притаманні істотні ознаки образів уяви. Скажімо, молодого шимпанзе Тараса навчили відчиняти дверцята клітки-ящика, натискаючи на важіль, розташований на віддалі від нього, відтак створили проблемну ситуацію: поставили у клітку баночку компоту, щодо якого Тарас був вельми ласий, а важіль розташували на такій віддалі від дверцят, що мавпі не вистачало довжини обох рук, аби натиснути на нього і водночас схопити дверцята, що автоматично зачинялись, як тільки цей важіль пускали. Зазнавши невдачі, Тарас на якусь мить немов замислився і рішуче рушив до найближчих чагарників, дорогою підняв невелику гілку й відразу кинув її. Потім відчахнув тонку суху гілку від куща вільхи, уважно подивився на

неї і також кинув. Нарешті відламав доволі довгу і міцну гілку, відкусив від неї гілочку і рушив з нею до клітки-ящика. Не виявляючи жодних ознак гри, шимпанзе натиснув на важіль, заклинив дверцята, що відчинились, стрімко кинувся до ящика і заволодів компотом. Вочевидь він якось уявляв, що має зробити тим, за чим рушив у чагарники. Саме про це незаперечно свідчить уже його візуальна експертиза придатності гілок для тієї справи. Подібні інтелектуальні акти демонстрували й інші шимпанзе з цієї групи [7, с. 106–114]. Два останні та чимало інших подібних прикладів дозволяють констатувати, що зародки уяви немовлят та антропоїдів функціонально пов'язані з їх елементарним наочно-дійовим мисленням, сенсомоторним інтелектом.

Образами уяви оперує *наочно-образне мислення*, котре послуговується аналогічним інтелектом, котрий шукає такі образи об'єктів, їх співвідношень і способів використання, які забезпечать розв'язання задачі, знаходження виходу з проблемної ситуації, вирішення проблеми. При цьому, оперуючи образами уяви, людина завжди відносить їх до тих понять, якими вони охоплюються. Отож у “чистому вигляді” можна спостерігати лише відносно примітивне наочно-образне мислення у дітей, які ще не оволоділи мовленням, та у тварин, як от в наведених прикладах. Це стосується і розв'язування задач, котре у публікаціях трактується як власне образне мислення. Наведемо відомий приклад такого розв'язання особою з феноменальними уявою і пам'яттю – Шеришевським: “Блокнот в чотири рази дорожчий, ніж олівець. Олівець дешевший, ніж блокнот на 30 копійок. Скільки коштують блокнот і олівець?” Шеришевський розв'язав цю задачу так: Він виразно уявив, що на столі лежать блокнот і чотири олівці. Три олівці відсуваються вправо, а на їх місці з'являються 30 копійок, а за ними слідує зображення двох чисел – 10 і 40. Це і є відповідь на запитання задачі. Очевидно, що у цьому образно-мисленевому процесі фігурують поняття як його невід'ємна складова. Подібним чином такі задачі розв'язують деякі діти.

В образах специфічної уяви Шеришевського виразно постає і віднесення власне образів уяви до відповідних їм понять. Так, він розповідав: “Одного разу дружина Виготського спитала мене: “Вам не можна на хвилинку підкинути Асю?” І я вже бачу, як вона крадеться біля паркана, як щось обережно підкидає; це – дитина. Але хіба можна так говори-

ти... І ще – “колоти дрова”: колоти – це ж голкою! А тут дрова. Або “вітер гнав хмари”; гнав – це пастух з батоном, і стадо, і пилюка на дорозі. І “рубка капітана”... Або, мати говорить дитині: “Так тобі й слід”. А “слід” – це за кимось слід, я ж усе це бачу” [3, с. 312, 323]. У цій розповіді слова-назви жорстко “прив’язані до тільки одного поняття, образ якого і з’являвся в уяві Шеришевського, коли цими словами називали об’єкти, які належать до інших понять.

Водночас оперування образами уяви – потужна і всеохватна характеристика функціонування когнітивної сфери психіки людини. Насамперед, наочно-образні уподібнення – істотна складова філогенезу та онтогенезу словотворення і мовлення, понятійних узагальнень, дискурсивного (понятійного) мислення, а отже і свідомості людини. До речі, сам термін “свідомість” вказує на першу і головну істотну ознаку цього психічного феномену: “с-відомо” – з тим, що відомо, тобто зі знаннями. Так само російське слово “сознание” означає “со-знанием”. Подібну етимологію цього поняття можна знайти в багатьох мовах. І це закономірно, адже основна, базисна форма знань людини – поняття, змістове визначення якого наведено вище.

Кожне утворене поняття фіксується і позначається знаком. Базова знакова система людства – мова. Кожне слово є знаком, котрий позначає якесь поняття. Наприклад, слово “рослина”. У природі не існує рослини як такої, як матеріального предмету. Матеріально існують лиш окремі рослини, серед яких немає навіть двох цілковито однакових – у кожній з них є низка притаманних тільки їй особливостей, що відрізняють її від усіх інших, навіть дуже схожих на неї, тих, що виростили з насіння тієї самої, материнської. Але всі без винятку об’єкти, які ми називаємо рослинами, мають спільні, загальні властивості: фототрофне живлення (фотосинтез); наявність целюлози у клітинній стінці та двох поколінь у життєвому циклі – статевого (гематофіта) і безстатевого (спорофіта); накопичення крохмалю. Люди виявили спільність цих властивостей за допомогою мислення та об’єднали це спільне в одному понятті – “рослина”. Вчений-ботанік більш ґрунтовно, вагомо й розлого визначить поняття “рослина”, а освічена людина скаже щось на кшталт: рослина – це живий організм, який має коріння, стовбур, гілки, листя чи голки або ж травинки; рослини – це дерева, кущі, трави; рослини поглинають вуглекислий газ і виділяють кисень.

Зі свого боку, існують групи рослин, кожна з яких має спільні істотні властивості, котрі відрізняють її від інших груп. На основі мисленнєвого виявлення цих властивостей рослини поділяють на нижчі й вищі, на сімейства, ряди, типи, види, підвиди. Кожна з цих назв позначає поняття, у яких акумульовано знання про загальні, спільні властивості всіх тих рослинних організмів, які охоплюються цими поняттями: нижчі рослини – водорості, тіло яких не розділене на органи і називається слань. У вищих рослин розрізняють органи – корінь і пагін (бруньки, стебла, листя); вони поділяються на спорові (мохоподібні, плауноподібні, хвощеподібні, папоротеподібні) і насінні (голонасінні та покритонасінні). Це описання рослин можна продовжувати дуже довго. Кожне слово в ньому позначає окреме поняття, але змісти усіх цих понять пов’язані між собою відповідно до реальних, матеріальних зв’язків тих об’єктів, знання про які вони містять, й акумулюються у понятті “рослина”.

Цей приклад має продемонструвати, що:

– людська мова містить здобуті людьми знання;

– це система, у якій кожне слово посідає певне місце, відповідне місцю у системах природи й культури тих об’єктів, котрі охоплюються поняттям, яке це слово позначає;

– зміст кожного поняття, означеного словом, можна зафіксувати і розкрити тільки за допомогою тих слів, які містять інформацію про складові, властивості та/або співвідношення об’єктів, охоплених цим поняттям.

Понятійне мислення як процес функціонування усвідомленого знання дозволяє створювати й використовувати поняття і про теперішнє, і про минуле, і про майбутнє, накопичувати посередництвом знакових систем, серед яких головною, базовою є мова, досвід, що зорганізований у вигляді знань (теоретично та практично значущої інформації), що передаються від попередніх поколінь наступним. Назване мислення також дозволяє абстрагуватися від наявної ситуації і мисленнєво прогнозувати її розвиток, враховуючи і ті впливи, які може здійснити на перебіг подій суб’єкт, котрий цю ситуацію осмислює, та які спроможні організувати інші суб’єкти. Таке прогнозування лежить у підґрунті другої істотної складової свідомості – цілепокладання.

Цілепокладання – це здатність суб’єкта, мисленнєво оперуючи поняттями, створювати проект, план своїх майбутніх дій, учинків, прогнозувати їх наслідки, визначати бажані й

небажані результати і на цій основі організувати свою діяльність, поведінку та керувати ними. Цілеспрямовані планування, проектування, організація й управління уможливаються за наявності у суб'єкта знань про самого себе як про активне, діюче начало, котре впливає на об'єкти, змінюючи, перетворюючи, привласнюючи їх ідеально (як знання) чи матеріально. На базі знань суб'єкта про себе і відповідно до них формується й функціонує його самоставлення. Системне поєднання знань про себе і ставлень до себе утворює третю істотну складову свідомості суб'єкта – *самосвідомість*, змістовим стрижнем якої є його Я-концепція [8].

*Самосвідомість* – система знань суб'єкта про самого себе як про активне, діюче начало, котре впливає на об'єкти, змінюючи, перетворюючи, привласнюючи тощо їх ідеально та матеріально, сукупність самооцінок і сформованих на цій основі ставлень до себе. Останні розвиваються та існують тільки в усій палітрі його ставлень до інших суб'єктів і до об'єктів навколишнього світу.

*Ставлення* – четверта істотна складова свідомості. Людина не лише знає про світ-довкілля і про себе в ньому, а й ставиться до нього, до його об'єктів (предметів і явищ) та до себе, при цьому знає зміст своїх особистісних ставлень.

Загалом ставлення людини чисельні й різноманітні. Але всі вони мають один “корінь” – емоційні переживання, основний зміст яких охоплюється дихотоміями: приємне – неприємне; насолода – мука; тішити – засмучує. З цього “кореня” ростуть два “стовбури”, на яких “розростаються” чисельні “гілки”, “гілочки” та “листя” усього розмаїття ставлень. Ці “стовбури” – моральні та естетичні позиції суб'єкта. Перші формуються і функціонують у рамках дихотомії добро – зло, другі – прекрасне – потворне, гарне – негарне.

Всі ставлення базуються на оцінюванні й оцінках, котрі функціонують у межах дихотомії позитивне – негативне. Суб'єкт тягнеться до того, що визначає для себе як позитивне, необхідне, корисне і/або приємне, прагне долучитись до нього, завладати, опанувати ним, і закономірно відсторонюється від того, що трактує як негативне, шкідливе, зайве і/або неприємне, намагається позбутись, уникнути його. При цьому не все корисне є приємним і не все приємне – корисним.

Дослідження дуже складної феноменології свідомості значно ускладнюються тим, що вона не має власної психологічної модальності,

тобто притаманного тільки їй змісту, а являє себе перед її суб'єктом у змісті інших феноменів його психіки: мисленневих, чуттєвих (відчуття, сприймання), емоційних, мотиваційних (потреби, бажання, прагнення тощо), вольових та ін. Відтак свідомість постає “без'якісною”, беззмістовною властивістю психіки, немов якийсь таємничий, невловимий “менеджер” у ній як внутрішній організації. І все ж пропонуємо психозмістову характеристику цього “менеджера”: *людина знає, що вона знає про зміст того, що вона знає, в тому числі про себе як суб'єкта і про своє ставлення до цього знаного*. Проілюструємо ключовий зміст цієї характеристики таким прикладом: Хлопчик дошкільного віку запитують: “Ти знаєш, як тебе звати?” Він відповідає: “Василько”. Дитина ще не може зрозуміти, що запитують не як її звати, а чи *знає* вона, як її звати. Природно хлопчик знає своє ім'я, але ще не достатньо виразно усвідомлює своє знання власного імені.

Карл Бюлер першим ґрунтовно дослідив інтелектуальну спроможність дітей віком 10-12 місяців, які ще не володіють мовленням, а отже діють *несвідомо*, за допомогою таких самих за сутністю експериментів, які В. Кюлер та інші вчені проводили з тваринами. Про інтелектуальні акти, які діти демонстрували у цих експериментах, К. Бюлер, зокрема, писав: “Це були дії, цілковито схожі на дії шимпанзе, і тому цю фазу життя дитини можна доволі вдало назвати шимпанзеподібним віком”. Основний, найбільш значущий для науки результат усіх цих експериментів, він вбачав у тому, що *інтелектуальні акти тварин і дітей, які ще не оволоділи мовленням, не залежать від останнього, є домовленнєвими* [1, с. 102–103]. Водночас зародки, початкова стадія розвитку мовлення дитини – крики, гуління, лепетання і навіть перші слова – вочевидь доінтелектуальна. Основна функція цих протомовленневих феноменів – соціально-психологічна, її спонукальним базисом є вплив дитини на навколишніх задля задоволення своїх потреб.

Л.С. Виготський на основі аналізу значного масиву даних ґрунтовних експериментальних досліджень, проведених В. Кюлером, К. Бюлером та ін., констатував: “Основний факт, з яким ми стикаємось при генетичному розгляді мислення і мовлення, полягає в тому, що *стівідношення* між цими процесами не постійна, незмінна протягом усього розвитку величина, а величина змінна. <...> Вони розвиваються не паралельно і не рівномірно. Криві їх розвитку багаторазово сходяться і розходяться,



пересікаються, вирівнюються в окремі періоди і йдуть паралельно, навіть зливаються в окремих своїх частинах, потім знову розгалужуються. <...> У дослідах Кьолера маємо цілком виразний доказ того, що зачатки інтелекту, тобто мислення у власному розумінні слова, з'являються у тварин незалежно від розвитку мовлення і зовсім не у зв'язку з його успіхами. “Винаходи” мавп, що виявляються у виготовленні та використанні знарядь і в застосуванні обхідних шляхів у розв'язуванні задач, утворюють, без жодного сумніву, первинну фазу розвитку мислення, але фазу *домовленнєву*. <...> Найявністю людиноподібного інтелекту за відсутності хоч якогось людиноподібного у цьому відношенні мовлення і незалежності інтелектуальних операцій від “мовлення” антропоїда – так можна було б стисло сформулювати основний висновок щодо співвідношення мислення і мовлення з досліджень Кьолера.” Та й у мисленні дорослої людини співвідношення інтелекту й мовлення не є постійним та однакоvim у різних видах мислення і мови. Отож є всі підстави констатувати, що: по-перше, мислення і засоби спілкування тварин у філогенезі: а) мають різні генетичні корені, б) розвиваються незалежно одне від одного, в) істотно меншою мірою, порівняно з людиною, взаємопов'язані функціонально; по-друге, мислення й мовлення, у онтогенезі людини: 1) мають різні генетичні корені; 2) до певного віку розвиваються незалежно одне від одного – у розвитку мовлення дитини існує доінтелектуальна стадія, а в розвитку мислення – домовленнєва стадія; 3) перетинаються у певному віці, після чого мислення стає мовленнєвим, а мовлення – інтелектуальним [1, с. 89–105].

Дитина починає узагальнювати, тобто мислити, за участю мовлення із перенесення значень своїх перших слів посередництвом поверхових наочно-образних асоціацій, у результаті чого утворюється те, що Л.С. Виготський назвав “асоціативним комплексом” і “синкретичним образом”. Він, зокрема, запозичує приклад у Г. Ідельбергера: на 251-му дні свого життя дитина називає “вау-вау” фарфорову фігурку дівчинки, з якою охоче грається. На 307-му дні цим самим словом – собаку, що гавкає у дворі, портрети дідуся й бабусі, іграшкову конячку, годинник на стіні. На 331-му – хутряне боа із собачою головою і боа без голови. При цьому звертає особливу увагу на скляні очі. На 334-му – гумового чоловічка, який

пищить при натисканні. На 396-му – чорні запонки на сорочці батька. На 433-му – виголошує “вау-вау”, побачивши перлини на платті і термометр для ванни.

У ще одному прикладі, хлопчик спочатку називав “ква” качок, що плавали у ставку, потім – всі рідини, у тому числі й молоко, яке пив з пляшечки. Зображення орла на монеті також назвав цим словом, а відтак “ква” стали всі монети та круглі, схожі на них за формою предмети [1, с. 157–158].

Отже, *на відміну від власне понять, в асоціативно-комплексних узагальненнях відсутні властивості, ознаки, однакові у всіх об'єктів, котрі мисленнєво поєднуються як підстава цього узагальнення*. Так, в останньому прикладі у “ква”, яким хлопчик спочатку назвав качок на воді, невдовзі були включені всі рідини, у т. ч. молоко, вочевидь за ознакою рідкої субстанції, орел на монеті разом із самою монетою – напевне, за ознакою конфігурації качки, круглі предмети – за ознакою форми кола (як у монеті). Отже, кожна з груп предметів того самого асоціативного комплексу, утворених за якоюсь спільною для них ознакою (у цьому прикладі – рідкої субстанції, конфігурації птаха, круглої форми), не має спільних ознак з усіма іншими його групами. Качки й поверхня води поєднані у цілісному образі ситуації, названої “ква”, що являє собою асоціацію за суміжністю. За ознакою рідкої субстанції – вода й молоко, за ознакою форми, яка здалася хлопчику схожою на птаха, у комплекс, позначений “ква”, увійшли орел на монеті разом з нею самою, а відтак всі схожі на неї за формою предмети – асоціації за подобою. Отже, *узагальнення робиться на основі зовнішньої, суто наочно-образної подібності або суміжності предметів, явищ та їх властивостей*. В. Штерн назвав узагальнення такого роду *трансдукцією*.

Дорослі допомагають дитині “розбивати” її асоціативні комплекси на більш адекватні узагальнення. Скажімо, дитина засвоїла назву kota, яку почула від дорослих – “киця”. Відтак називає цим словом бороду сусіда, мамину шубу, кролика та інші волохаті й суміжні з ними речі. Її виправляють, на кшталт: “Це не киця, а борода”.

– “Додуда”, – повторює дитина.

– Так, борода, скажи правильно – бо-ро-да.

Великий масив відповідних етнографічних матеріалів свідчить, що узагальнені знання всіх без винятку первіснообщинних спільнот були продуктом трансдукції. Цей феномен на-

зивається *партиципація*. Наприклад, “індіанці північно-бразильського племені бороро стверджували, що вони є червоними папугами арара. Не йдеться про те, що, ніби то, арара колись були перетворені в бороро, що після смерті бороро стають арара, тощо. Мовиться про ототожнення, котре вочевидь було результатом асоціювання їх в одному комплексі на основі якоїсь суто зовнішньої подібності або суміжності, виявленої тими індіанцями, які здійснили це асоціювання. Немає потреби докладно розглядати партиципацію в контексті цієї статті. Зауважимо лише, що всі поділи первісних общин, племен на тотеми, фратрії і касти, вся логіка класифікацій тотемного характеру, всі їхні уявлення про світ та про себе в ньому є партиципацією посередництвом трансдукції – узагальнення на основі поверхового й здебільшого випадкового наочно-образного уподібнення [див. 4].

Наступна істотна роль наочно-образного асоціювання – у творенні слів-назв і знаків-символів. Видатний український лінгвіст О.О. Потєбня довів, що *словотворення* – утворення назв у процесі розвитку мов – здійснювалося головним чином шляхом асоціювання за подобою різних ознак, властивостей об’єктів, їх функціональної приналежності та структурної суміжності. Він назвав цей феномен *словесним символізмом*.

*Символ* ми трактуємо як *особливий знак*, “...котрий уже в своїй зовнішній формі втілює зміст того поняття, яке представляє” (Г.В.Ф. Гегель) [2, с. 14–15]. Наприклад, лисиця – символ хитрості, коло – вічності, трикутник – триєдності, собака – вірності, слон у різних культурах – або мудрості, або сили, змія, що кусає себе за хвіст – вічності, дарування квітів – символ почуттів, прекрасних як квіти, стояння на колінах – ієрархії та покірливості (мовляв, я менший перед тобою і у твоїй владі). Стародавні греки й римляни вважали, що гроза – це експресія гніву Зевса (Юпітера). Мовляв, коли він гнівається, то кидає громи й блискавки, розряджає у такий спосіб свою божественну злість. В європейській культурі вираз “кидає громи й блискавки” став символом гніву. Феміда – антична богиня з терезами і зав’язаними очима – символ правосуддя. Мовляв, вона справедливо зважує і судить учинки всіх людей, не дивлячись на їхній соціальний та/чи економічний статус, не зважаючи на нього. В наш час скульптурний портрет Феміди – символ права в усьому світі.

Наведемо декілька виразних прикладів словесного символізму: Плід кукурудзи, яку

завезли з Америки, наші предки назвали *початком*, тому що за формою він схожий на веретено з пряжею на початку прядіння, яке називається початок. В свою чергу, таке веретено назвали так, тому що з нього починалось прядіння. Веретено ж, напевне, – від вертіти, вертітись. Слова дочка, донька походять від доїти – важливим обов’язком дочок у родинах наших предків, русичів було доїння худоби. Місяць – від міряти, або навпаки. Російське “луна” походить від латинського слова мінливий, не постійний. Наше слово “луна” асоціюється з “лунає”. Копито – копати. Голуб – голубий. А в мові араанда однаково називаються голубий і небо – “алкіра”; “іпіта” – і яма, і глибокий; “кнара” – і батько, і великий. Ведмідь (медведь) – той, що відає мед. Індіанці-алгонкіни позначили тим самим словом бобра і працелюбність.

Назва “поняття” походить від стародавньоруського слова “яті” – схопити, взяти, обняти, яке, своєю чергою, утворено поєднанням слів “я і “ті” (ти). Англійське слово light – світло, що має значення, асоційовані за: а) зовнішньою подобою – яскравий, блідий відтінок, білявий (блондин); б) подібною функцією – свічка, лампа, маяк, вікно, віконне скло, освілювати, запалюватись; в) власне символічним уподібненням – громадська думка, знаменитість (у нас – світило). У мові одного з племен Самоа (Нова Гвінея) слово “мата” означає лице; дослівно “мата’у” – похмуре лице, а також – скупість, скупий, заздрощі, заздрісний, страх, боягуз. “Матапуа’а” дослівно – лице свині, а також – потворне, бридке, огидне, неподобство, бешкетувати тощо. Вони однаково називають число 10 і крокодила, тому що ця тварина залишає на піску 10 слідів від кігтів. Відтак словесно-символічне *означення* (називання) являє собою знаходження якоїсь зовні схожої ознаки, функціональної приналежності або структурної суміжності у тому об’єкті, який означають, і в тому, назва якого береться для означення.

Специфічний прояв асоціювання за подобою (уподібнення) в називанні об’єктів подано в назвах на кшталт: ніс корабля, підощва гори, бики моста, горло пляшки, ніжка стола, стільця, рукав ріки, ручка дверей і т. ін. Морські леви, морські свинки, морські слони не є, відповідно, левами, свинями, слонами. Їх назвали так, тому що вони мають щось подібне у будові тіла з цими тваринами: морський слон – хобот і т. ін. Нерідко такі асоціювання демонструють діти. Наприклад:

“Індик – це качка з бантиком”. “Страус – це жирафа, тільки птаха вона” (К. Чуковський).

Асоціативно-образним є ідеографічне та ієрогліфічне письмо (писемне мовлення). Піктограми – це схематизовані зображення предметів, явищ, дій, їх окремих ознак, ситуацій, подій. А ідеограми – схематизовані малюнки-символи, на кшталт: половина силуету сонця залежно від контексту може означати “ранок”, “вечір”, або “початок”, “кінець”. У ієрогліфічному письмі наявні і схематизовані зображення (пиктограми), і символи об’єктів (ідеограми). Наприклад, китайський ієрогліф “собака” – це схематично-стилізований рисунок цієї тварини; три в купі ієрогліфи “собака” – “вихор”, “смерч”, “сильний порив вітру”; “собака” під “людиною” – “попора”, “покірливість”, “слухняність”.

У буквах і написаних ними словах, як і в усіх інших знаках, немає жодної подоби з тим, що вони позначають. Букви *м, і, с, я, ц* не мають нічого схожого з відповідними їм звуками. Слово місяць – з цим супутником Землі, як і його назви всіма іншими мовами, котрі вочевидь не схожі між собою за складом звуків: муун – англійською, монд – німецькою, ай – турецькою, холд – угорською і т. ін. Це стосується усіх видів знаків: цифрових, Азбуки Морзе, мови свистів, барабанів, прапорців, вогнів і димів, жестів, рухів і поз – тіло людини може прийняти понад тисячу різних поз, і кожна з них може стати знаком – і т. ін. Водночас багато, але далеко не всі, слова-жести мови глухонімих (амслену та ін.) є символами. Наприклад, показати на зуби може означати або білий, або камінь.

У прислів’ях узагальнена життєва мудрість закарбована образами, які являють собою дуже стислі описання відповідних повсякденних ситуацій. При цьому ту саму мудру настанову різні культури ілюструють різними образами. Наприклад: “Після бійки кулаками не махають” (українське прислів’я). “Пропустивши літо, по малину не ходять”. “Горіхи принесли, коли зубів не стало” (російські). “Після дощу плащ не одягають” (перське). “Почав стайню замикати, коли коня вкрали” (татарське). “Пізно коси заплітати, коли волосся вилізло” (бенгальське). “Пізно копати колодязь, коли будинок згорів” (тамільське).

Але повернемося до *онтогенезу мислення й мовлення*. У віці біля двох років дитина відкриває, що кожна річ має своє *ім’я*. Вона починає активно і дуже швидко збільшувати свій запас слів, питаючи, зі з’ясування того,

як називаються нові для неї об’єкти. Істотною особливістю засвоєння мови дітьми у цей період є те, що вони відносять слова до тих самих об’єктів, що й дорослі, але значення тих самих слів у дітей та дорослих різні. Зокрема, Л.С. Виготський переконливо довів, що *значення слова є одиницею, яка становить єдність мислення і мовлення*. Він писав: “Це така єдність обох процесів, яка далі не розкладається, про яку не можна сказати, що вона являє собою: феномен мислення чи феномен мовлення. Слово, позбавлене значення, не – слово, воно є звуком порожнім. Отже, значення – це засаднича, констатуюча ознака самого слова. Воно є само слово, що розглядається з внутрішнього боку. Таким чином, маємо право розглядати його з достатньою підставою як феномен мовлення. Але значення слова з психологічного погляду – це не що інше, як *узагальнення* або *поняття*. Узагальнення і значення слова – суть синоніми. Всіляке ж узагальнення, всіляке утворення поняття є найбільш специфічний, найбільш істинний акт думки. Отже, ми маємо право розглядати значення слова як феномен мислення. <...> Значення – це зафіксована у словах класифікація, категоризація предметів, явищ, їх станів та властивостей. <...> Воно є феномен словесної думки чи осмисленого слова, воно – це *єдність слова і думки*” [1, с. 297].

Істотною відмінністю значень тих самих слів у дорослих і дво-трирічних дітей виразно постає у тому факті, що діти вважають слова-назви об’єктів їх невід’ємними атрибутами, властивостями. Відтак, намагаючись пояснити назву об’єкта, вони “прив’язують” її до якогось із відомих їм його атрибутів, властивостей, що вибирається здебільшого навмання. Наприклад, дитині пропонують пояснити назви: “корова”, “теля”, “кінь”, “собака”. Вона тлумачить: “Корова називається “корова”, тому що у неї роги (цікаво, що з позицій “словесного символізму”, за Потєбнею, це вірно); а “теля” – тому що у нього роги ще маленькі; “кінь” – тому що у нього немає рогів, “собака” – тому що у нього немає рогів і він маленький”. На запитання: “Чи можна замінити назву одного предмета іншим, наприклад, корову назвати чорнилами, а чорнила – коровою?” – діти відповідають, що це неможливо, тому що чорнилами пишуть, а корова дає молоко. Тобто, перенесення назви речі означає для них і перенесення її властивостей. Якщо вдається схилити дітей до таких перенесень, то вони неспроможні здійснити це уповні. Коли, ска-

жімо, з дитиною, все ж домовляються поміняти між собою назви “корова” і “собака”, а відтак питають: “Чи є у корови роги?” Відповідь: “Є”.

– “Але ж корова – це собака, а хіба у собаки є роги?”

– “Звичайно, раз собака – це корова, якщо так називається корова, то і роги мають бути. Коли це корова, значить роги мають бути! У такої собаки, котра називається корова, маленькі роги обов’язково мають бути”.

Л.С. Виготський назвав такі значення слів дітей псевдопоняттями і характеризував їх, зокрема, так: “ззовні – поняття, всередині – комплекс”; “це міст, перекинутий між синкретичним, наочно-образним та абстрактним мисленням дитини”. Діти переходять через цей місток за допомогою дорослих. Головний вектор цього переходу – систематизація значень [1, с. 149–154].

Істотною особливістю псевдопонять є їх несистематизованість. Поза системою значення слів інакше співвідносяться з відповідними їм об’єктами, ніж коли вони інтегровані у систему. Розуміння слова “квітка” дитиною, яка не знає ще слів “ромашка”, “троянда”, “фіалка”, “конвалія” тощо, і дитиною, котра знає ці слова, суттєво відрізняються. Поза системою значення (поняття) пов’язані все ще переважно синкретично, асоціативно-комплексно, трансдуктивно. Систематизація їх здійснюється шляхом ієрархізації – поняття співвідносяться з родинними їм поняттями, у результаті чого між ними встановлюються ієрархізовані системні співвідношення типу “рід – вид”: квіти – це ромашка, троянда, фіалка, конвалія і т. ін.; квіти – це рослини, рослинами є також дерева, кущі і трави.

Притім “дослідження Фогеля, – зазначає Л.С. Виготський, – показали, що дитина, напевне, не входить у сферу відсторонених понять, відправляючись від спеціальних видів і піднімаючись все вище. Навпаки, спочатку вона користується найбільш загальними поняттями. До рядів, що посідають середнє місце, вона приходить не шляхом абстракції, або знизу вверху, а шляхом визначення, переходячи від вищого до нижчого. Іншими словами, мислення дитини розвивається, переходячи від роду до виду і різновиду, а не навпаки. Істотним підтвердженням цієї позиції є той факт, що перше слово, яке вживає дитина, – це дійсно загальне означення, і тільки пізніше такі означення нею уконкретнюються. Дитина, зазвичай, раніше привласнює слово “квітка”, ніж назви окремих квітів, і навіть якщо їй чомусь

доводиться раніше оволодіти якоюсь окремою назвою і вона опановує слово “ружа” раніше, ніж слово “квітка”, то все ж користується цим словом і застосовує його не лише щодо ружі, а й стосовно всілякої квітки, тобто користується цим окремішнім означенням як загальним. Зміст засвоєних у такий спосіб понять поступово збагачується, збільшується” [1, с. 179–180].

Систематизація дитиною своїх понять вимагає оволодіння логічними співвідношеннями та операціями, відображеними у відповідних граматичних конструкціях: “тому що”, “інакше”, “якби, то” тощо. Чисельні експерименти показують, що діти спочатку освоюють ці конструкції, а потім доходять розуміння власне тих логічних співвідношень та операцій, які вони позначають. Так, дошкільнята здебільшого не можуть логічно правильно доповнити каузальні (причинно-наслідкові) фрази типу: “Людина впала з велосипеда, тому що...”. Вони завершують їх на кшталт: “...тому що вона упала і дуже забилася”. “Я загубив мою ручку, тому що...” – “...тому що я не маю чим писати”. “Я пішов купатися, тому що...” – “...тому що потім я був чистим” (за Ж. Піаже). Водночас у висловлюваннях, які відображають їх життєвий досвід, діти загалом доречно вживають ці сполучники і правильно розуміють їх зміст у фразах інших людей. І в цьому разі ці сполучники – також псевдопоняття.

Важливим фактором успішної трансформації псевдопонять дитини у власне поняття є виявлення *істотних спільних, однакових властивостей* у предметах, з якими вона має справу. Л.С. Виготський пише: “Е. Клапаред показав з допомогою вельми цікавих дослідів, що усвідомлення схожості з’являється у дитини пізніше, ніж усвідомлення відмінності. І справді, дитина просто поводить себе однаково щодо предметів, які можуть бути уподібнені один одному, не маючи потреби усвідомити однаковість своєї поведінки. Вона діє, так би мовити, за схожістю раніше, ніж її продумує. А відмінності у предметах створюють неможливість пристосування, що і тягне за собою усвідомлення” [1, с. 208]. Спрямування уваги на значущі для цього ознаки об’єктів дитина робить шляхом використання наявних у неї слів-назв цих ознак. При цьому діти, які вже значною мірою оволоділи власне поняттями, продовжують вживати і псевдопоняття, які ще тривалий час залишаються кількісно переважаючою формою їхнього мислення. І дорослі далеко не завжди мислять власне поняттями.

Нерідко загалом зріле, а іноді й вельми розвинене мислення, оперує псевдопоняттями і навіть синкретично-комплексними узагальненнями, тобто такими, які створені на основі поверхових, а не істотних спільних, однакових, властивостей. З цього приводу Л.С. Виготський пише: “Основний висновок нашого дослідження у генетичному розрізі може бути сформульований у вигляді загального закону, який стверджує, що *розвиток процесів, які приводять згодом до утворення понять, сягають своїм корінням глибоко в дитинство, але тільки у перехідному віці визрівають, складаються і розвиваються ті інтелектуальні функції, які у своєрідному сполученні формують психічну основу утворення понять*” [1, с. 130].

Істотною функціональною складовою понятійного мислення є *внутрішнє мовлення*. Зовнішнє мовлення, за Л.С. Виготським, – процес перетворення думки в слова, її матеріалізація як об’єктивація; внутрішнє – зворотний за напрямом процес, що йде ззовні всередину, це процес “випаровування мовлення в думку”. [1, с. 316]. Цей відомий психолог-дослідник блискуче довів, що внутрішнє мовлення розвивається з мовлення дитини, яке Ж. Піаже назвав *егоцентричним* на тій підставі, що діти у процесі гри та інших занять говорять лиш про себе самих і навіть не намагаються слухати, чути й розуміти інших. Інакше кажучи, тоді дитина егоцентрично щось промовляє, ні до кого конкретно не звертається, не цікавиться тим, чи слухають її, не чекає відповіді на свої висловлювання, не виявляє бажання впливати на співбесідника і не намагається повідомити йому щось. Усе це істотно відрізняє егоцентричне мовлення від соціалізованого мовлення дітей, посередництвом якого вони обмінюються інформацією, повідомляють, задають запитання, просять, наказують, погрожують, критикують тощо.

Ж. Піаже ґрунтовно дослідив егоцентричне мовлення дітей і дійшов висновків, основний зміст яких Л.С. Виготський виклав так: “Мовлення дитини раннього віку здебільшого егоцентричне. Воно не слугує цілям повідомлення, не виконує комунікативних функцій, воно лиш скандує, ритмізує, супроводжує діяльність і переживання дитини, як акомпанемент супроводжує основну мелодію. При цьому воно нічого істотно не змінює ні в діяльності дитини, ні в її переживаннях, як акомпанемент не втручається у плин і стрій основної мелодії, яку супроводжує. Між тим та іншим є швидше

якась узгодженість, ніж внутрішній зв’язок. <...>Тобто егоцентричне мовлення не виконує жодної об’єктивно корисної, потрібної функції в поведінці дитини. Це мовлення для себе, для власного задоволення, якого могло б і не бути, у результаті чого ніщо істотно не змінилось би в дитячій діяльності. Можна сказати, що це підпорядковане цілковито егоцентричним мотивам дитячого мовлення, яке майже незрозуміле навколишнім, є ніби вербальним сновидінням дитини чи, принаймні, продуктом її психіки, який ближче стоїть до логіки мрії й сновидіння, ніж до логіки реалістичного мислення.” <...> Відтак “...природно визнати в ньому симптом слабкості, незрілості дитячого мислення й логічно очікувати, що у процесі дитячого розвитку цей симптом зникатиме, <...> звучатиме все тихше й тихше, допоки, нарешті, не зникне з дитячого мовлення.” Справді, дослідження Ж. Піаже показали, що коефіцієнт егоцентричного мовлення до семи-восьми років життя дитини наближається до нуля. Він стверджує, що воно просто відмирає, згортається, зникає [1, с. 42–47].

Л.С. Виготський поставив під сумнів правильність цих висновків і спростував їх за допомогою низки експериментів. У першій серії цих експериментів він виявив, чи є в дітей віком 3–5 років, які егоцентрично розмовляють, *ілюзія розуміння* їхніх висловлювань навколишніми. Науковець усував підстави цієї ілюзії шляхом введення обстежуваної дитини, коефіцієнт егоцентричного мовлення якої був попередньо виміряний, в оточення інших дітей, як це робив Ж. Піаже, або у колектив глухонімих дітей, або тих, котрі розмовляють іншою мовою. Виявилось, що коефіцієнт егоцентричного мовлення стрімко падав – здебільшого до нуля, у решті випадків – зменшувався в середньому у вісім разів.

У другій серії дослідив те, як на егоцентричне мовлення дитини впливає ізоляція. Знову спочатку вимірювався коефіцієнт егоцентричного мовлення в довірлі інших дітей. Відтак її або садили за окремих стіл, поставлений досить далеко від інших дітей у кутку кімнати, або залишали саму у кімнаті – експериментатор виходив, однак бачив і чув дитину, або вводили в середовище незнайомих їй дітей, з якими вона не розмовляла ні до, ані у процесі експерименту. Результати аналогічні – здебільшого різке падіння егоцентричного мовлення до нуля або зменшення його приблизно ушестеро.

У третій серії вивчалися чинники вокалізації егоцентричного мовлення. Після вимірю-

вання його коефіцієнту у звичних для обстеженої дитини умовах, її вводили в ситуацію, у якій вона мала зрозуміти, що інші її не чують: 1) її садили на далекій віддалі від інших дітей, також розсаджених з великими проміжками у великій залі; 2) за стінами лабораторії, у якій проводився експеримент, грав оркестр чи стояв галас, що цілковито заглушувало не лише голоси інших, а й її власний; 3) їй забороняли говорити голосно і пропонували розмовляти тихо, пошепки або взагалі без звуків. Результат – стрімке падіння кривої коефіцієнту егоцентричного мовлення, однак дещо менше, приблизно уп'ятеро.

На основі результатів цих експериментів Л.С. Виготський вивів три особливості егоцентричного мовлення: 1) воно функціонує тільки у дитячому колективі за наявності інших дітей, зайнятих тією ж діяльністю, а не тоді, коли дитина залишається сама з собою, отож його можна назвати “колективним монологом”; 2) цей “колективний монолог” ґрунтується на ілюзії розуміння – дитина вважає, ніби її, на перший погляд, не звернені ні до кого персонально висловлювання зрозумілі всім навколишнім, а тому її висловлювання є спільним надбанням; 3) за формою це мовлення як і соціалізоване, зовнішнє, озвучене, а не виголошується пошепки, невиразно, для себе [1, с. 326–330].

В інших експериментах Л.С. Виготський ускладнював діяльність дітей. Так, коли вони вільно малювали, в них не було під руками потрібних кольорових олівців, паперу, фарби тощо. Коефіцієнт егоцентричного мовлення у таких утруднених умовах швидко зростав майже вдвічі, порівняно з коефіцієнтами тих самих дітей в обставинах без утруднень, які відповідали коефіцієнтам, виведеним Ж. Піаже. Діти, наштотхнувшись на утруднення, починали думати вголос, на кшталт: “Де олівець, тепер мені потрібен синій олівець; нічого, я замість нього намалюю червоним і змочу водою, це потемнішає і буде як сине”. Отже, ці експерименти показали, що *утруднення перебігу діяльності, тобто виникнення проблемної ситуації, – потужно стимулює інтенсивність егоцентричного мовлення дітей.*

Діти молодшого шкільного віку в аналогічних проблемних ситуаціях поводитись інакше: вони вдивлялись, обдумували, потім знаходили вихід. На запитання, про що вони думали, вони завжди давали відповіді, котрі за змістом вельми схожі з мисленням вголос дошкільнят. На цій підставі Л.С. Виготський припустив,

що дошкільнята здійснюють мисленнєві операції посередництвом мовлення вголос, а школярі за допомогою мовлення внутрішнього, беззвучного. Отже, *егоцентричне мовлення дуже легко стає засобом власне мислення, тобто є озвученим плануванням виходу із проблемних ситуацій.* Наприклад, дитина віком п'ять з половиною років малює трамвай. Обводячи олівцем лінію, яка має зображувати одне з коліс, вона надто сильно натискає на олівець. Графіт ламається. Дитина намагається, з силою натискаючи зламаним олівцем на папір, усе ж завершити коло, але на ньому не залишається нічого, крім ввігнутого сліду від олівця. Тоді вона виголошує тихо, ніби для себе: “Він зламаний”, – констатує розуміння проблеми. Відтак вголос вносить правки у сюжет малюнка – мовляв, вагон поламався в аварії і тепер його ремонтують у депо. І починає фарбами зображувати “зламаний” нею трамвай, продовжуючи говорити сама з собою про змінений сюжет.

Ці егоцентричні висловлювання дитини настільки виразно пов'язані з усім перебігом її діяльності, настільки вочевидь утворюють поворотний пункт усього її малювання, настільки недвозначно свідчать про розуміння проблеми, про пошук способу вирішення її, про внесення змін у проблемну ситуацію, які визначили усі її подальші дії, що увесь цей процес неможливо відрізнити від перебігу власне мислення, що прийняти його за “простий акомпанемент”, який не втручається у ритміку “основної мелодії”, за побічний продукт дитячої активності просто неправильно. Іншими словами, егоцентричне мовлення слугує мисленню дитини у подоланні утруднень і перепон, у пошуку виходу з проблемних ситуацій. “Це мовлення для себе, яке найінтимнішим чином обслуговує мислення дитини”.

Л.С. Виготський підкреслює, що егоцентричне мовлення виконує не лише цю інтелектуально-мисленнєву функцію і що ця його функція виникає не одразу. Але проведені ним чисельні експерименти і спостереження показали, “...як діти у егоцентричних висловлюваннях, котрі супроводжують їхню практичну діяльність, відображають і фіксують кінцевий результат чи головні поворотні моменти своєї практичної операції, як це мовлення по мірі розвитку діяльності дитини зсувається все більше й більше до середини, а потім до початку самої операції, набуваючи функції планування і спрямування наступної дії <...>, як слово, що виражає підсумок дії, нерозривно

сплітається з цією дією, і саме внаслідок того, що воно закарбовувало і відображало в собі найголовніші структурні моменти практичної інтелектуальної операції, само починало висвітлювати і скеровувати дії дитини...” [1, с. 48–50].

Результати всіх цих експериментів дозволили Л.С. Виготському констатувати, що егоцентричне мовлення дитини – особлива форма мовлення, яка вже виокремилась функціонально та структурно, але ще не відокремилось остаточно від соціального мовлення, у засадах якого визрівала і розвивалась. Дитина починає розмовляти сама із собою цілковито так само, як вона розмовляє з іншими, думати вголос, коли ситуація спонукає її до цього. “...Егоцентричне мовлення являє собою змішану, перехідну форму від мовлення для інших до мовлення для себе...” [1, с. 331].

З віком зростає незрозумілість егоцентричного мовлення – піднімається від нуля у трирічному віці до майже стовідсоткової у семи-восьмирічному. Водночас зменшується його вокалізація, котра стає непотрібною і безглуздою – процеси усвідомлення, мислення, розуміння не вимагають виголошення вже тому, що випереджують його. Відтак егоцентричне мовлення як “інструмент” цих процесів, унепотрібнюється через їх розвиток – дитина все швидше усвідомлює, мислить, розуміє, ніж вголос розповідає про перебіг своїх когнітивних процесів. Цілковите зникнення вокативної складової егоцентричного мовлення створює ілюзію його відмирання. Але це лишень ілюзія. Це те ж саме, що вважати відмиранням той момент, коли дитина перестає користуватися пальцями при перераховуванні і від рахування вголос переходить до обчислень подумки. Насправді у цьому зникненні – не відмирання егоцентричного мовлення, а остаточна трансформація його у внутрішнє мовлення [1, с. 321–324].

Запропонуємо дорослому розв’язувати якусь задачу вголос, тобто виклинемо вияв його внутрішнього мовлення, й одразу пересвідчимося, що воно вражає подібне на егоцентричне мовлення дітей. Зокрема, і те, й інше неможливо зрозуміти, якщо просто записати їх у протокол, себто відірвати від тих інтелектуальних операцій, які вони організують і скеровують. Вони зрозумілі лише для суб’єкта, тому що скорочені, з пропусками, з “короткими замиканнями” [1, с. 51].

Вказану особливість внутрішнього мовлення Л.С. Виготський назвав *предикативністю* (лат. *praedicatum* – сказане; *предикат* –

*присудок судження, висловлювання, який повідомляє про дії підмета та його ознаки*). Він показав, що воно складається із самих дієслів. Мовляв, ми завжди знаємо, про що йдеться у нашому внутрішньому мовленні, відтак усвідомлюємо, маємо на увазі підмети наших внутрішніх суджень і без їх називання. Тому внутрішнє мовлення обходиться малою кількістю слів, які характеризують істотний, тобто функціональний, зміст суджень – предикати. Подібно до того, як в усному мовленні синтаксис стає предикативним у тих випадках, коли підмет і члени речення, що відносяться до нього, відомі співбесідникам, внутрішнє мовлення, у якому підмет відомий суб’єкту, складається майже із самих дієслів, тому що в нього немає потреби розповідати самому собі, про що йдеться. Звідси – “короткі замикання”, фрагментарність, скороченість, згорнутість, уривчастість внутрішнього мовлення. Тому навіть якби це мовлення чули інші, вони б не зрозуміли його [1, с. 331; 340–345].

А от письмове мовлення – найбільш розгорнуте і конкретизоване. За його допомогою доводиться розлого пояснювати словами і ту інформацію, яка в усному мовленні передається інтонаціями, мімікою, пантомімікою. Це – розмова з уявним співбесідником, знайомим або незнайомим. Формування письмового мовлення вимагає від дитини довільності, пильного контролю свідомості. Розмовляючи, вона не добирає свідомо звуки, які виголошує, тобто не здійснює ніяких цілеспрямованих операцій стосовно їх артикуляції. Навчаючись писати, вона має щоразу розчленовувати слова, які пише, на звуки, з яких ці слова складаються, і перекодовувати звуки у відповідні їм букви. Таким самим чином діти пишуть фрази. Нарешті, семантика письмового мовлення вимагає свідомо-мисленнєвого опрацювання значень потрібних слів задля розгортання їх у логічній послідовності. Так само дорослий дописувач мусить переконливо, аргументовано пояснити, що він хоче сказати, щоб читачі адекватно зрозуміли цю інформацію. Все це здійснюється посередництвом внутрішнього мовлення. Отож письмове мовлення формується, розвивається і функціонує на базисі внутрішнього і разом з ним [1, с. 236–240; 339–341].

Отже, *понятійне мислення є мовленнєвим, тому що воно оперує понятійними знаннями, базисну систему яких становить мова*. Основний поділ понять – на емпіричні і теоретичні. В емпіричних відображені знання про

значущі для практичної діяльності властивості об'єктів, у теоретичних – істотні, сутнісні, які постають у законах, способах існування, функціонування, створення об'єктів. Наприклад, функціонально життя – це спосіб існування білкових (протеїнових) у своїй основі тіл, істотним моментом якого є метаболізм (обмін речовин). Ссавці – це хордові (хребетні) тварини, які народжують живих дитинчат і вигодовують їх молоком.

Основна відмінність теоретичних понять від емпіричних полягає у тому, що багато з них – абсолютно абстрактні та ідеальні в тому розумінні, що об'єкти, зафіксовані в них, не можуть існувати реально, тобто їх можна лише помислити. Скажімо, кола як геометричного розміщення точок, рівновіддалених від центра, не існує і не може існувати, що впливає з корпускулярної, перервної будови матерії та безперервних рухів мікрочастинок, з яких вона складається. Отож точки – це об'єкти, які б мали реальне існування, якби вдалося звести до нуля просторовий вимір і рух мікрочастинок. “Чистий” інерційних рух можна було б спостерігати, якби вдалось цілковито ізолювати тіло, що рухається, від впливу всіх інших тіл та енергій. Але ні перше, ні друге неможливо зробити.

Координована, ієрархічна система теоретичних понять, у тому числі й виражена у формулах, яка містить знання про істотні властивості систем об'єктів, називається *теорією* (до прикладу, теорія інформації, теорія відносності, конституційно-антропометрична теорія особистості). Теорії продукує творче мислення. Про його сутність, функціональні структури, чинники, механізми відомо дуже мало. Проте очевидно, що істотними феноменами у його функціональній структурі є натхнення, інтуїція, інсайт. Бенедикт Спіноза називав *інтуїцію безпосереднім інтелектуальним баченням властивостей та зв'язків речей* і вважав, що саме інтуїція, а не виведення шляхом логічної побудови міркувань та висновків відіграє головну роль у творчому мисленні. Альберт Ейнштейн стверджував, що його творче мислення перебігає головним чином, оминаючи слова і притім *несвідомо, тобто інтуїтивно*. Мовляв, до відкриттів веде не логіка, а інтуїтивне проникнення у суть речей, що здійснюється поза контролем свідомості.

Момент власне відкриття називають *інсайтом*: це інтелектуальне осяяння, у якому різно постає нове знання, нова істина. Чимало вчених зазначали, що мисленнева процедура,

в якій народжується творче осяяння, не рефлексується свідомо, не усвідомлюється, тобто є інтуїтивною. Наприклад, Г. Гельмгольц зазначав, що творчі думки в нього виникають невідомо звідки, несподівано і без напруження, з раптового натхнення. Гаус писав: “Як вдаряє блискавка, так була розгадана загадка. Я сам не міг довести зв'язок між тим, що знав раніше, і останніми своїми дослідженнями, а також тим, як знайти спосіб розв'язання”. Таке саме розповідав А. Пуанкаре. Але творчих осяянь у філософії і науці не буває без попереднього періоду важкої розумової праці, спрямованої на глибоке вивчення відповідної проблеми.

Іноді інсайт народжується з образу сприймання, який творча уява вченого трансформує в образ відкриття. Виразний приклад – винахід інженером Брауном ланцюгового моста. Перед ним стояла складна проблема – створити міст без проміжних підпор. Відтак його уява проектувала мости в усе, в чому можна було побачити щось схоже на міст: Галуза лежить поперек канами – міст. Мураха повзе по травинці – міст. Людина сидить на лавці – міст на стовпчиках, а на ньому велетень. Дерева сплітають гілки над доріжкою – зелений міст. Ворота відкриваються – також міст ввижається – розвідний. Кришка на колодязі – підйомний міст. Отож не дивно, що в павутинні, натягнутому поміж гілками, його творчий інтелект “впіймав” наочний образ небувало, висячого ланцюгового моста. Так само Кекуле відкрив циклічну формулу бензолу – побачив її у групі мавп, котрі висіли в клітці, зчепившись кінцівками. Мавпи – атоми вуглецю, їхні кінцівки – валентності, якими ці атоми зчіплюються між собою, а хвости – вільні валентності вуглецю, що з'єднуються з воднем. А. Ейнштейн неодноразово зазначав, що важливими елементами його мислення, пов'язаного з науковою діяльністю, є більш чи менш виразні зорові образи фізичних реальностей і навіть утворення якогось м'язевого типу, котрі спонтанно постають і комбінуються у його свідомості. Отже, *наочно-образні уподібнення відіграють помітну роль і в творчому мисленні*.

Мисленнєве оперування образами уяви, фантазії – основа художньо-естетичної творчості, причому як творення, так і автентичного сприймання мистецтва. Художні образи насичені емоційними переживаннями і ставленнями митця до тих реалій життя, які він передає у створених ним картинах. Емоційно переживаючи, тобто сприймаючи автентично, ці образи, кожен з нас по-своєму, зі своїх вітальних пози-



цій осмислює зображене в них у тому розумінні, що знаходить у ньому якісь нові для себе істини чи переосмислює й переоцінює наявні. Іншими словами, посередництвом художньо-образного мислення, сповненого емоційними переживаннями, люди формують і корегують свої автентичні ставлення до світу і до себе в ньому, себто творять і перетворюють свою Я-концепцію. Це мислення, як і вся художньо-естетична діяльність, настільки складне і водночас пріоритетно актуальне в сучасному світі, що потребує поглиблених досліджень і спеціальних публікацій. Автор цієї статті планує опублікувати своє бачення цієї діяльності з позицій *суб'єктного підходу в психології* в одному з наступних номерів потужного Українського теоретико-методологічного соціогуманітарного часопису “Психологія і суспільство”.

## ВИСНОВКИ

1. На сьогодні утверджується вірне трактування мислення як процесу розв'язування задач, пошуку виходу з проблемних ситуацій, вирішення проблем. Але це трактування недостатньо коректне, адже й тварини у процесі навчання шляхом “спроб і помилок” знаходять вихід з їм властивих проблемних (нужденних, загрозливих, небезпечних) ситуацій. І люди нерідко йдуть цим шляхом. Власне мислення у ньому відсутнє.

2. Мислення трактується також як процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності. Йдеться про опосередкування **поняттями**, котрі містять знання про спільні узагальнені властивості тих об'єктів, які охоплюються кожним окремим поняттям. Проте останніми оперує лиш понятійне (дискурсивне) мислення, тоді як наочно-дійове опосередковане сенсомоторними схемами, котрі є узагальненим перцептивним і кінестетичним досвідом суб'єкта, особини (тварини). До того ж сприймання – також опосередковане. Узагальненим опосередковуючим засобом у цьому психічному процесі постають перцептивні моделі – закарбовані генетично або сформовані на основі відповідного перцептивного досвіду суб'єкта чи особини. Уява, образна пам'ять і наочно-образне мислення також оперують цими моделями.

3. Водночас переважну більшість своїх відчуттів, образів сприймання та уяви, спогадів, потреб, мотивів, емоційних переживань та інших процесів і станів своєї психіки люди

усвідомлюють, тобто ідентифікують їх з тими поняттями, до яких належать зафіксовані у цих процесах і станах об'єкти. Тому, не лише мислення, а й усі ті феномени психіки людини, які усвідомлюються, опосередковані узагальненими знаннями – поняттями і категоріями.

Натомість в інтелектуальних актах тварин тотально переважає наочно-дійова складова, а понятійне опосередкування у рамках їх мислення відсутнє.

4. Інтелект – це пізнавальна спроможність, яка становить здатність виявляти ті властивості, співвідношення та способи використання об'єктів, їх властивостей, застосування яких забезпечує розв'язання задач, вирішення проблем. Інтелект – основний ресурс і засіб **мислення**, суть котрого зводиться до процесу розв'язування задач, пошуку виходу з проблемних ситуацій, здолання проблем з допомогою актуалізації енергетики інтелекту.

5. Наочно-дійове мислення забезпечує роботу сенсомоторного інтелекту, який оперує сенсомоторними схемами; це – інтелект і мислення тварин. Власне наочно-дійове мислення людини функціонує “в чистому вигляді” у тих проблемних ситуаціях, у яких її сенсомоторний інтелект працює несвідомо, автоматично, без рефлексованого свідомістю осмислення їх, тобто в екстремальних ситуаціях, у процесі спортивних єдиноборств, колективних ігор, у немовлят, у яких ще немає свідомості. Зародки уяви немовлят та антропоїдів функціонально пов'язані з їх наочно-дійовим мисленням, сенсомоторним інтелектом.

6. Образами уяви оперує *наочно-образне мислення*, котре послуговується відповідним інтелектом. Оперуючи такими образами, людина практично завжди відносить їх до тих понять, якими ці образи охоплюються. Отож у “чистому вигляді” можна спостерігати лише зародки наочно-образного мислення у дітей, які ще не оволоділи мовленням, а також у тварин. Водночас наочна образність – потужна і всеохватна складова функціонування когнітивної сфери психіки людини. Наочно-образні уподібнення – істотна складова філогенезу та онтогенезу словотворення і мовлення, понятійних узагальнень, дискурсивного (понятійного) мислення, а отже і свідомості.

7. Свідомість функціонально виявляється у тому, що людина знає, що саме вона знає про зміст того, що знає, у тому числі й про себе як суб'єкта, і про своє ставлення до цього знаного. Загалом формування системи понятійних знань, яка є основною функціональною

структурою свідомості, проходить в онтогенезі особистості низку етапів, істотні психологічні особливості яких виявив і ґрунтовно дослідив Л.С. Виготський. Аналітичне узагальнення його видатних досягнень у цій проблематиці, які, на жаль, усе ще не привертають належної уваги науковців, дозволило нам, по-перше, репрезентувати їх у формі, адаптованій як для теоретичного вивчення, так і для використання під час викладання відповідних психологічних дисциплін, по-друге, переконливо довести, що асоціювання наочно-образного характеру – основний чинник розвитку понятійного (дискурсивного) мислення, що вказує на потужний психолого-педагогічний потенціал образного пізнання, передусім у лоні мистецтва.

1. *Выготский Л.С. Мышление и речь* / Лев Семёнович Выготский // *Собрание сочинений в 6 т.* – М.: Педагогика, 1982–1984. – 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
2. *Гегель Г.В.Ф. Эстетика* / Георг Вильгельм Фридрих Гегель: В 4 т. – М.: Искусство, 1969. – Т. 2. – 450 с.
3. *Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии* / Л.Б. Ительсон // В 2-х ч. – Владимир: ВГПИ, 1972. – Ч. 2. – 586 с.
4. *Леві-Строс К. Первісне мислення* / К. Леві-Строс. – К.: Український Центр духовної культури, 2000. – 324 с.
5. *Москалець В.П. Зоопсихологія і порівняльна психологія: [підручник]* / Віктор Петрович Москалець. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.
6. *Тихомиров О.К. Психологія мышления* / Олег Константинович Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
7. *Фирсов Л. Обезьяны, берущие палки* / Л. Фирсов // Популярная психология. Хрестоматія / сост. В.В. МIRONENKO. – М.: Просвещение, 1990. – С. 106–114.
8. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібн.]* / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

## REFERENCES

1. *Vygotskij L.S. Myshljenije i rječ'* / Ljev Sjemjonovich Vygotskij // *Sobranije sochinjenij v 6 t.* – М.: Pjdagogika, 1982-1984. – 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
2. *Gjegjel' G.V.F. Estjetika* / Gjeorg Vil'gjel'm Fridrih Gjegjel': V 4 t. – М.: Iskusstvo, 1969. – Т. 2. – 450 s.
3. *Itjel'son L.B. Ljekcii po obschjej psihologii* / L.B. Itjel'son // V 2-h ch. – Vladimir: VGPI, 1972. – Ch. 2. – 586 s.
4. *Ljevi-Stros K. Pjervisnje misljennja* / K. Ljevi-Stros. – К.: Ukraïns'kij Sjentr duhovnoï kul'turi, 2000. – 324 s.
5. *Moskalets V.P. Zoopsyhologija i porivnjal'na psyhologija: [pidruchnik]* / Viktor Pjetrovych Moskalec'. – К.: Sjentr uchbovoï litjeraturi, 2014. – 200 s.
6. *Tihomirov O.K. Psihologija myshljenija* / Oljeg Konstantinovich Tihomirov. – М.: MGU, 1984. – 272 s.
7. *Firsov L. Objez'jany, bjeruschije palki* / L. Firsov // *Populjarnaja psyhologija. Hrjestomatija. Sost. V.V. Mironenko.* – М.: Prosvjeschjenije, 1990. – S. 106–114.
8. *Furman A.V., Gumjenjuk O.Є. Psihologija Ja-koncejpcii: [navch. posibn.]* / A.V. Furman, O.Є. Gumjenjuk. – L'viv: Novyj svit-2000, 2006. – 360 s.

## АНОТАЦІЯ

*Москалець Віктор Петрович.*

**Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей.**

У статті подано аргументоване трактування основних психологічних функцій інтелекту, мислення і його видів, свідомості людини, мовлення і його видів, у яких постають їх сутнісні розрізнявальні (*differentia specifica*) властивості. На цьому підґрунті обґрунтовано функціональні, засадові або ключові дефініції, які задають критеріальне поле істотних відмінностей для встановлення позначених ними феноменів у функціональній структурній заданості когнітивної сфери психіки.

**Ключові слова:** людина, тварина, мислення, психологічний експеримент, інтелект, мовлення, поняття, свідомість, творчість.

## АННОТАЦИЯ

*Москалец Виктор Петрович.*

**Сущность интеллекта, мышления, речи, сознания как психофункциональных данностей.**

В статье представлена аргументированная трактовка основных психологических функций интеллекта, мышления и его видов, сознания человека, речи и её видов, которые содержат их сущностные отличительные (*differentia specifica*) свойства. На этой почве обоснованы функциональные, базисные или ключевые дефиниции, которые задают критеріальное поле существенных отличий для определения обозначенных нами феноменов в функциональной структурной определенности когнитивной сферы психики.

**Ключевые слова:** человек, животное, мышление, психологический эксперимент, интеллект, речь, понятие, сознание, творчество.

## ANNOTATION

*Moskalets Viktor.*

**Essence of Intelligence, Thinking, Speaking, Consciousness as Psychofunctional Realias.**

The article offers substantiated interpretation of key psychological functions of intelligence, thinking and its types, consciousness of human, speaking and its types, where their differentia specific take place. On this basis the functional, basic and key definitions, which make the criteria field of significant differences for establishing the phenomena, marked by them, in the functional structural set cognitive sphere of psychic, have been substantiated.

**Key words:** human, animal, thinking, psychological experiment, intelligence, speaking, consciousness, creation.

Надійшла до редакції 16.06.2014.