

Педагоги, вчені, громадські діячі одноставно і переконливо доводили шкідливість існуючої школи в Україні, основними причинами її незадовільної роботи вважали денаціональний характер освіти.

В основу концепції розвитку національної школи було покладено постулат самостійності української культури, нації, мови. Для відродження та розвитку української школи вважалося за необхідне: здійснення викладання у школі лише рідною мовою; введення до шкільної програми предметів, що вивчають українську історію, літературу, географію, прикладні мистецтва; розробку і видання українських підручників.

Література

1. Грінченко Б. Д. Чого нам треба. Львів, 1905. 41 с.
2. Грінченко Б. Д. Якої нам треба школи. К., 1912. 6 с.
3. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX — поч. XX ст.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 414 с.
4. Субтельний О. Україна: історія. К. : Либідь, 1994. 736 с.
5. Сумцов М. Ф. Вага і краса української народної поезії. Черкаси, 1917. 64 с.
6. Сумцов М. Ф. Нариси розвитку української літературної мови. Х., 1918. 97 с.
7. Сумцов М. Ф. Слобожане. Історично-етнографічна розвідка. Х. : Союз, 1918. 224 с.
8. Сумцов Н. Ф. 25-летие историко-филологического общества при императорском Харьковском университете. Х., 1904. 12с.
9. ХДОІА, Фонд 200. «Правление Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869 — 1920 гг.)», оп.1, од. зб. 251. «Доклад о народных школах».
10. Чепіга Я. Ф. Національність і національна школа // Проблеми виховання і навчання в світлі науки і практики. К., 1913. 125 с.
11. Чепіга Я. Ф. Читання з поясненнями в сучасній школі на Україні // Світло. 1913. Кн.7. С.16.

ВПЛИВ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ В ОСВІТІ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Г. Груць

к. пед. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Сучасний етап розвитку психоаналізу характеризується суттєвими змінами у його теоретичній платформі. Фахівці, зокрема, зазначають, що останнім часом психоаналітична наука характеризується трьома головними досягненнями: егопсихологією Х. Гартмана, теорією об'єктних відносин Отто Кернберга і філософією само-свідомості Х. Когута. Варто зазначити, що егопсихологія, на відміну від теорії З. Фрейда, відмовилася від пошуку витоків когнітивних функцій серед інстинктів. Філософія самосвідомості та теорія об'єктних відносин також цілком відцуралася від фрейдівської компромісної моделі. Так, Х. Когут заперечив можливість інсайтного осягнення причин невротичних відхилень, пропонуючи у ролі альтернативи емпатійне розуміння психолога. Окрім того, послідовники теорії об'єктних відносин убачають джерело підвищеної невротизації не у царині психічних конфліктів і травм, пов'язаних із сексуальною сферою, а в особливостях материнського ставлення до дитини.

Саме теоретична неспроможність психоаналізу як наукового напрямку призвела до того, що на сьогодні кількість осіб, які прагнуть пройти курс психоаналітичного виховання у США постійно зменшується, натомість академічні психоаналітики стають видом, що зникає в американських медичних закладах (Reizer, 1983). Прихильники й послідовники психоаналізу змушені визнати, що ця теорія нині перебуває в кризовому стані (Edelson, 1988). Однак не варто применшувати роль і значення психоаналізу в розвитку сучасних теорій особистості, у впливі на навчально-виховний процес передусім із позицій його евристичної функції. Адже саме З. Фрейд проаналізував значення несвідомих переживань дитинства та їх роль у житті дорослої людини, а також здійснив спробу розробки концепції особистості, стрижнем якої є конфлікт між інстинктивною сферою душевного життя людини й вимогами суспільства.

У цілому психоаналітичний ракурс розуміння людини, закладений в теорії особистості З. Фрейда, значною мірою базується на положеннях і принципах детермінізму, ірраціональності, незмінності, конституціоналізму, проактивності, а також частково на принципах суб'єктивізму.

Варто зазначити, що від особистісних переконань педагога та його оцінних ферментів щодо психоаналізу залежить розв'язання багатьох педагогічних проблем. Наприклад, відповідь на запитання: чим обумовлена поведінка дитини — ірраціональними, неконтрольованими інстинктами, які не дають можливості для вибору

альтернативних напрямків діяльності чи сферою раціонального? У чому шукати причину деструктивної поведінки підлітка — у його нинішніх проблемах чи в дитинстві? Чи змінюється характер дитини протягом її життя під впливом оточення і обставин, а також особистої активності особи, чи він, по суті, залишається незмінним, тобто характер не стосується структури особистості (саме так уважають представники психоаналітичної теорії)? Таким чином, від точки зору педагога на теорію психоаналізу значною мірою буде залежати, як він згодом розумітиме й використовуватиме на практиці своє бачення глибинних механізмів розвитку людини й можливості впливати на них.

У практиці навчання й виховання педагоги дуже часто стикаються з проблемами розвитку особистості, які апріорі обумовлені її підвищеною тривожністю. Причини надмірної тривожності були детально розглянуті й охарактеризовані З. Фройдом. Це насамперед втрата бажаного об'єкта (втрата батьків, близького друга, улюбленої тварини і т. ін.), втрата любові, схвалення від когось із знакових людей; знецінення особистісного начала (публічна образа, приниження, почуття сорому); втрата поваги і любові до себе. Подолання тривожності дуже часто здійснюється за допомогою різноманітних захисних механізмів. Так, нелюбов вчителя до дітей у класі, викладача до студентів у виші згідно з психоаналітичною теорією може бути компенсована через механізми репресії — видалення зі свідомості цих подій, ігнорування значимості шкільного чи вишівського життя, відмова спілкуватися на теми, які стосуються навчання тощо; механізми заперечення — несприйняття окремих подій, як реальних і важливих; механізми раціоналізації — виправдання негативного ставлення до навчальних закладів різними ідеями раціонального характеру, наприклад: «Немає сенсу щось вчити, оскільки мої знання ніколи не будуть оцінені об'єктивно педагогом, бо він мене не любить»; механізм регресії — учень, студент поводить себе виключно, агресивно, нехарактерно для свого віку, повертається до вчинків, притаманних малим дітям: капризує, вередує, неадекватно реагує на конкретну ситуацію і т. ін. Таку поведінку з позицій психоаналізу можна розтлумачити як захисну дію, спрямовану на витіснення нереалізованих важливих прагнень і бажань, пов'язаних із навчальною діяльністю [9].

Мета статті — проаналізувати роль психоаналітичного напрямку в освіті у формуванні духовної культури особистості.

Отже, з'ясуємо позитивні ознаки психоаналітичного напрямку, які ґрунтовно вплинули на розвиток гуманістичних ідей в розумінні природи людини, а також на розвиток особистості в цілому і на формування її духовної культури зокрема:

- Утвердження ролі несвідомого у психічному розвитку особистості. Із урахуванням цього положення будь-яка педагогічна технологія повинна бути орієнтована не тільки на сферу свідомості, раціонального і теоретичного мислення, як його вищої форми (на цьому зазвичай ґрунтувалися фактично всі педагогічні концепції), але значною мірою на сферу несвідомого. Однак, визнаючи важливість цього положення, сучасна педагогіка лише підходить до розробки таких технологій навчання, які б враховували роль несвідомого в процесі навчання і виховання, у створенні умов для самонавчання і самовиховання.

- Доказ того факту, що індивідуалізація корекційної роботи повинна здійснюватися з урахуванням не тільки особливостей ситуативної поведінки, але й глибинних внутрішніх конфліктів, які мали місце на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості. Корекційні та розвивальні методики повинні виходити з того, що без розуміння минулого дитини неможливо змінити її майбутнє.

- Інтерпретація окремих форм активності особистості як поведінки, що забезпечує захист від деструктивних і негуманних вимог суспільства, які обумовлюють відсутність основних базових потреб особистості, і насамперед потребу в любові, визнанні, в належному соціальному статусі й позитивних міжособистісних стосунках.

- Зміна точки зору на адаптивність до соціуму, як характеристику високого рівня розвитку особистості, оскільки ці вимоги далеко не завжди конструктивні й не забезпечують ефективного розвитку індивідуальності людини. Це положення ґрунтується на характеристиці багатьох складових сучасного суспільства, яке перешкоджає розвитку внутрішніх потенціалів людини.

- Звернення особливої уваги на необхідність розвитку механізмів самопізнання, саморефлексивності особистості, оскільки тільки через них можливе її самовдосконалення [1].

Безсумнівний внесок у розвиток гуманістичних ідей в освіті здійснила теорія особистості А. Адлера. Розроблений ним напрямок отримав назву індивідуальної психології. Він будувався на ідеях, близьких до холізму. Слід зазначити, що для гуманізації освіти та її орієнтації на духовність людини і на формування духовної культури особистості надзвичайно важливим є положення А. Адлера про те, що життєві цілі набагато більше впливають на людину, ніж її минулий досвід. Із цим принципом пов'язане запровадження ученим поняття стилю життя як певної інтегративної характеристики, яка виступає як спосіб досягнення індивідом своєї життєвої мети. Характерно, що життєва мета значною мірою презентується на рівні несвідомого й далеко не завжди може бути відрефлексована.

Допомагає реалізувати принцип гуманізації дуже важлива ідея А. Адлера щодо потреби в кооперації та взаємодії з іншими людьми. Більше того, він вважав, що якщо людина вмє взаємодіяти та співпрацювати з іншими, то вона ніколи не стане невротиком. І навпаки, несформованість цього вміння — заперука того, що людина буде невдахою. А. Адлер виділяє три життєві ситуації, які можуть породити ізоляцію людини, фрустрацію її потреби в кооперації: органічна неповноцінність (яка, втім, може бути компенсована за рахунок унікального розвитку інших здібностей); розпещеність дитини, яка проявляється у нездатності сформувати відповідальність за свою долю, оскільки дорослі, як правило, все робили й вирішували за дитину (ця категорія дітей не здатна до систематичної співпраці і через підвищену увагу до себе в дитинстві, а тому її природне зменшення на більш зрілих етапах розвитку сприймається вже як особиста трагедія); відторгнення дитини в дитинстві, у зв'язку з чим вона також не отримує найпростіших навичок кооперації — як компенсація цієї незадоволеної потреби у неї виникає жорстокість характеру та неможливість бачити інших щасливими. І якщо основою переконань педагога є теорія особистості А. Адлера, то він буде пояснювати агресивну поведінку підлітка як невротичне збочення, як результат сильного почуття неповноцінності й відсутність сформованого соціального інтересу.

Варто зауважити, що не менш важливим для розвитку ідей гуманістичної педагогіки є положення А. Адлера про необхідність суб'єктом саморозуміння і, насамперед, своїх життєвих цілей, власного життєвого стилю, оскільки лише це допоможе йому зробити життя найбільш продуктивним. Гадаємо, що тільки на цих поглядах може будуватися корекція особистісних якостей і поведінки, яка, на думку науковця, повинна апелювати не до сфери несвідомого, але передовсім до свідомості людини і бути орієнтованою на її власні зусилля.

Належну увагу А. Адлер приділяє творчому потенціалу людини, вважаючи його найважливішим чинником, що визначає індивідуальний життєвий шлях і свободу особистості від зовнішніх сил. Значна увага в рамках цієї теоретичної концепції зосереджена на когнітивній сфері і, зокрема, на переконаннях та ідеях, які забезпечують індивідуальну суб'єктивність у сприйнятті інших людей, їх вчинків і ситуацій. Цей ракурс розуміння зовнішнього світу може бути абсолютно не об'єктивним, але людина будує своє життя і свою поведінку, виходячи з її власної інтерпретації. Саме тому перед педагогікою в цілому й окремим педагогом стоїть дилема: вважати, що вчитель може об'єктивно, безпомилково і правильно оцінити кожного учня, або ж ґрунтуватися у своїх оцінках на тому, що сприйняття кожного учня вчителем є значною мірою суб'єктивним і залежить від власних поглядів на життя та особистих установок.

Особливу роль А. Адлер відводить такій базовій потребі людини як потреба в належному соціальному статусі, що дозволяє вважати себе значущим і шанованим в навколишньому суспільстві й насамперед у референтній групі. Психолог називає цю потребу прагненням до переваги. Характерно, що ця тенденція спостерігається і в колективі осіб, що належать до певної культури за рахунок прагнення розвивати її й зробити кращою.

У цілому індивідуальна психологія А. Адлера будується на принципах холізму, незмінності, суб'єктивності, проактивності, гетеростази, непізнаваності. Багато ідей А. Адлера були покладені в основу розвитку екзистенційної та гуманістичної психології і, безсумнівно, можуть і повинні бути взяті на озброєння освітянами при формуванні духовної культури особистості. Основними з них є:

- утвердження ролі формування життєвих цілей, як значимого фактору розвитку особистості;
- обґрунтування значення «стилю життя» у досягненні життєвих цілей особистості й важливість її самосвідомості;
- доказ важливості розвитку умінь кооперації та співробітництва з оточенням, як заперуки успіху на шляху самореалізації особистості;
- затвердження можливості корекції особистості лише через апеляцію до її власних зусиль і свідомості;
- виявлення ролі творчого потенціалу, як найважливішого чинника, що визначає внутрішню свободу людини від зовнішніх сил;
- необхідність будувати стосунки з людьми, виходячи не з власної оцінки їх поведінки, трактуючи її як «об'єктивну», а з того, як вони самі її розуміють і оцінюють;
- неефективність встановлення стосунків з навколишніми, виходячи з переконання, що можна повністю зрозуміти мотиви і логіку їх поведінки [1].

Не менш значущий вплив на розвиток гуманізації освіти мала аналітична психологія К. Юнга. Велике значення у практиці індивідуалізації навчання, як необхідної умови його гуманізації, відіграють ідеї К. Юнга про основні життєві установки — екстраверсії та інтроверсії. Екстраверти зазвичай рухливі, швидко утворюють зв'язки й прихильності, рушійною силою для них виступають зовнішні чинники. Інтроверти споглядальні, прагнуть до усамітнення, їх інтерес зосереджений на собі.

Основна розбіжність між поглядами З. Фрейда та К. Юнга стосується природи лібідо. Якщо З. Фрейд убачав у ньому в основному сексуальну енергію, то К. Юнг творчу. Він наполягав на тому, що потреба у самореалізації за допомогою безперервної творчої діяльності сприяє психологічному комфорту, а отже, довшій тривалості життя. При цьому К. Юнг вважав, що людина перебуває в постійному прагненні до реалізації свого «Я» —

у «набутті самості», що передбачає максимальну індивідуалізацію особистості. Науковець один із перших показав роль духовного досвіду, а не тільки практичної діяльності у розвитку особистості, що, безумовно, вплинуло на подальший розвиток гуманістичних ідей в освіті. К. Юнг вбачав у особистості три взаємодіючі структури: его, особисте несвідоме й колективне несвідоме. В его представлене все, що людина усвідомлює. Особисте несвідоме — сховище витісненого зі свідомості матеріалу. Колективне несвідоме — це колективний досвід усього людства, що зберігається у кожній людині і передбачає певне реагування на поточні події.

Найбільш значущими ідеями, які можуть і повинні отримати втілення в теорії і практиці гуманізації освіти, є такі положення індивідуальної психології К. Юнга:

- важливими життєвими установками є екстраверсія й інтроверсія;
- основоположна тенденція особистісного росту людини — тенденція до самореалізації, яка можлива лише через її максимальну індивідуалізацію («набуття самості»);
- у процесі організації навчання і виховання повинна враховуватися феноменальна роль духовного досвіду у розвитку особистості.

Істотний вплив на розвиток ідей гуманізації справила також гештальтпсихологія. Останнім часом спостерігається більш широкий інтерес до гештальтпсихології, і, зокрема, до ідей, які зросли на ниві гештальттерапії (Ф. С. Перлз) в різних науках про людину. Саме це змушує звернути на неї більш пильну увагу педагогів. Найсамперед зацікавлює пафос цього напрямку, адже він заперечує механістичний підхід до людини. Прихильники цього напрямку вважають, що світ людини, і зокрема дитини, може бути зрозумілий тільки з безпосереднього аналізу її конкретної ситуації, без апеляції до будь-яких загальних принципів і закономірностей. При цьому спілкування педагога й учня не може бути ефективним, якщо воно будується на основі функціонально-рольових позицій. Спілкування, безумовно, повинно бути суб'єкт-суб'єктивним, паритетним, рівноправним, оскільки воно передбачає комунікацію двох однаково складних і неповторних людських істот.

Із точки зору гештальтпсихології дуже шкідливим для особистісного зростання суб'єкта є спілкування з педагогом лише за принципом виконання функціональних ролей, оскільки це знеособлює його. Стиль такого спілкування травмує особистість, людина переживає психологічну порожнечу, яка викликає стан психологічного дискомфорту. Внаслідок такого діалогу виникає ригідність сприйняття і поведінки. Окрім того, Ф. Перлз вважав, що неефективною є також апеляція до минулих або майбутніх подій в житті людини, оскільки створюється стан підвищеної тривожності. Так, із позицій гештальтпсихології абсолютно непродуктивними є висловлювання педагога, на кшталт «якщо ти так само виконуватимеш завдання контрольної роботи, як минулого разу, то нічого не розв'яжеш», або ж, «якщо будеш продовжувати поводитися так само, то в майбутньому годі очікувати чогось доброго від тебе», оскільки вони лише продукують стан підвищеної тривожності й, отже, блокують розумову діяльність дитини [1].

Не менш важливою з погляду гуманної освіти є ідея гештальтпсихології про пріоритетну значущість самоусвідомлення людини у навчально-виховному процесі, про суб'єкта як самостійну, саморегулятивну істоту. Ф. Перлз розумів психічне здоров'я і психічне зростання як здатність відмовитися від зовнішнього опертя й регулювання поведінкової моделі середовищем та спроможність сформувати особистісний стрижень і саморегуляцію.

Для практики гуманістичного навчання і виховання також є важливими ідеї Ф. Перлза про те, що дуже шкідливим для особистісного розвитку суб'єкта є стримування м'язевого вираження емоцій, на що, як правило, орієнтована традиційна школа, оскільки культивує формально-рольову поведінку учня. Очевидно, така поведінка є зручною для дорослих, але деструктивною для психічного розвитку тих, хто навчається.

Лише зараз у психолого-педагогічній науці починає по-новому звучати ідея Ф. Перлза про те, що інтелект в нашому соціумі переоцінюється щодо спроб зрозуміти людську природу. Механістичний, комп'ютеризований підхід до людини, постійне прагнення пояснити її поведінку певними каузальними залежностями заважає розвитку особистості. Ф. Перлз, узагалі, вважав, що в європейській культурі переоцінюється роль вербально-логічного мислення. Він емоційно ілюстрував своє ставлення до такого зразка словесного базікання і до схоластики, вводячи такі визначення як курячий послід (слова в суспільстві), бичаче лайно (вибачення, раціоналізація) і слонячі виверження (теоретизування, особливо філософсько-психологічного характеру). У цілому гештальтпсихологія та гештальттерапія, яка розвивається на її основі, привнесли у сучасну психолого-педагогічну науку свіжі ідеї, які були взяті на озброєння гуманістично орієнтованими педагогами. До таких ідей належать:

- заперечення конструктивності природничого, механістичного підходу до розуміння людини;
- усвідомлення деструктивності формально-рольової поведінки між вихователем і вихованцем;
- обґрунтування непродуктивності опертя у виховному процесі на загальні принципи й закономірності без урахування конкретної ситуації;
- обґрунтування непродуктивності установки на блокування емоцій і почуттів;
- виявлення негативних наслідків апеляції до несприятливих минулих або майбутніх подій у житті людини, які продукують розвиток у неї особистісної тривожності;

- раціональна критика європейської системи освіти за переоцінку ролі вербально-логічного мислення у розвитку особистості.

Розробка теорії формування духовної культури студентської молоді на основі гуманізації освіти неможлива без аналізу ролі когнітивної теорії особистості, яка потужно вплинула на сучасну практику навчання і виховання. Як відомо, дослідження пізнавальної сфери особистості у зв'язку зі зміною загальної парадигми її розвитку зараз також суттєво змінюється і пов'язане насамперед із вивченням конкретної дитини в реальних умовах її життя, а не з абстрактним суб'єктом.

Когнітивні теорії особистості беруть свій початок в ідеях К. Левіна. Однак принциповою відмінністю розглянутого підходу є розуміння ролі мотивів у розвитку особистості, зокрема, у зворотній залежності в діаді «мотив-діяльність». У З. Фрейда та К. Левіна мотив передує діяльності. У когнітивній психології суто пізнавальні уявлення про усталені справи призводять до виникнення у споглядального суб'єкта нової мотивації або зміни вже наявної. Таким мотивувальним впливом можуть володіти протиріччя, неузгодженості в наявних когнітивних репрезентаціях. Саме такий підхід був характерний для теорій когнітивної рівноваги, згідно з положеннями яких суб'єкт в будь-якій ситуації прагне мінімізувати неузгодженість між своїми знаннями, а також почуттями й діями, поведінкою, орієнтованими на міжособистісні стосунки.

Одна з найбільш відомих теорій когнітивної рівноваги — теорія когнітивного балансу Ф. Хайдера (1946, 1960). Ще одним різновидом теорії рівноваги є теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера (1957, 1964), учня К. Левіна. Згідно з поглядами науковців когнітивний дисонанс виникає на тлі неузгодженості будь-яких когнітивних конструктів, наприклад, уявлень. Це, у першу чергу, породжує мотивацію до знищення виниклого дисонансу через зміну поведінки, перегляд одного з уявлень, що викликали дисонанс, через пошук нової інформації, зміну переконань. Тобто прагнення індивіда узгодити суперечливі когнітивні конструкти надає мотивувальної дії його діяльності й поведінці. При цьому разом із спробами редукувати дисонанс суб'єкт уникає ситуацій та інформації, які могли б його збільшити. Численні дослідження різноманітних аспектів когнітивного дисонансу спонукали дослідників дійти висновку, що когнітивний дисонанс є негативним психічним станом. У випадку когнітивного дисонансу індивід намагається редукувати або елімінувати його, а також намагається уникнути подій, які підсилюють цей стан. Інтенсивність дисонансу значною мірою залежить від значимості відповідних знань і від відносної кількості знань, що перебувають у стосунках дисонансу.

Ті аспекти когнітивного дисонансу, які вивчалися дослідниками (а це насамперед неузгодженість наявної у суб'єкта інформації та інформації, яка не відповідає його переконанням) спонукали до висновку, що дисонанс можна редукувати або знищити, додавши нові знання або змінивши ті, які існують. (Р. Зайонк, 1968). Наприклад, ви дізналися якісь факти про поведінку улюбленої та шанованої вами людини, а вони натомість призвели до дисонансу між тим, що ви про неї знали з вашим емоційним ставленням до цієї особи (причому, чим більш значова для вас є ця людина, тим більш болучим буде усвідомлення отриманої інформації, через яку й виник дисонанс). Ліквідувати останній ви можете завдяки отриманню додаткової інформації про людину. Наповнення знань новим змістом, який суголосний із первинним уявленням про людину, допоможе подолати суперечливі враження про цю особу. А факти, які викликали дисонанс, сприйматимуться як сумнівні й недостовірні. При цьому поведінка людини набуває активного характеру в плані самостійного пошуку інформації, яка дозволила б усунути когнітивний дисонанс, з одного боку, і, з іншого боку, уникати ситуацій, які б його підсилювали.

Інтенсивно досліджувалася також сфера міжособистісних стосунків суб'єкта щодо вивчення тих її аспектів, які найбільшою мірою зумовлені впливом когнітивного дисонансу. У цьому випадку виявилось, що люди шукають і вибирають ту інформацію, яка підвищує цінність обраної ними альтернативи поведінки й знецінює відкинуту. Варто зауважити, що цей напрямок почав ґрунтовно розвиватися. Так, уже до 1977 р. було опубліковано більше 800 робіт із указаної проблематики [9, т. 1]. Активно досліджувалися такі сфери життєдіяльності людини, в яких має місце потреба у редукції когнітивного дисонансу: конфлікти після прийняття рішення; вимушене скоєння вчинків, на які сам суб'єкт не зважився би; селекція інформації; незгода з переконаннями соціальної групи, а також несподівані результати дій та їх наслідків.

Таким чином, більша частина нагромаджених даних була пов'язана зі зміною переконань людини в тому випадку, якщо прийняті рішення, вимушена згода на вчинки, які люди самі не здійснювали б, нова інформація про обрану альтернативу, дискредитація переконань, несподівані результати діяльності або їх наслідки породжували когнітивний дисонанс. Водночас у низці досліджень було продемонстровано продуктивність теорії когнітивного дисонансу і за межами мовної та комунікативної діяльності.

Загальною ознакою когнітивних течій є підкреслення значення знання в ролі провідного чинника, який визначає дії людини. Причому знання практичного, раціонально осмисленого. Власне, сучасна когнітивна психологія, як переосмислення експериментальної психології, гештальтпсихології сформувалася в 60-х роках ХХ століття. Вирішальний вплив на її появу мала кібернетична революція в науці та техніці. Комп'ютерна метафора відкрила нові теоретичні можливості, замінивши уявлення про енергетичний обмін організму з се-

редовищем на подання про інформаційний обмін [2]. Першими роботами цього напрямку вважаються дослідження Дж. Брунера щодо процесу утворення понять, а також роботи А. Ньюелла, Г. Саймсона, Дж. Шоу, які обґрунтували низку машинних моделей мислення. Підсумки першого етапу розвитку когнітивної психології були підведені в монографії У. Найссера «Когнітивна психологія» [3], який зазначав, що прикінцеве завдання когнітивної психології полягає в демонстрації ролі знання у детермінації поведінки людини.

Якщо зовні вся зарубіжна психологія 80-х років являла собою поле практично тотального когнітивізму, то всередині вона переживала жорстку кризу, обумовлену методологічним і теоретичним глухим кутом, в якому вона опинилася. Указаний напрямок значною мірою посилювався розширенням сфери свого застосування (сталася активна асиміляція ідей теорії Ж. Піаже, когнітивної теорії емоцій С. Шехтера, Р. Лазаруса, Дж. Міндлера, когнітивних течій соціальної психології та психології особистості Б. Скіннера і К. Левіна). Найбільший дослідник мотиваційної сфери поведінки людини Х. Хекхаузен зазначав, що думка про афективні та емоційні детермінації поведінки змінюється уявленням про мотиви, як когнітивні конструкти. Суцільна ж критика стосувалася відсутності будь-якої загальної теорії, звуження сфери експериментальних досліджень до окремих складових пізнавальних процесів. Все частіше висловлюється думка про те, що експериментальні процедури формування окремих пізнавальних процесів не відповідають їх реальному розвитку в соціумі та в умовах організованого навчання і виховання. Так, один з основоположників когнітивної психології У. Найссер у своїй новій книзі «Пізнання і реальність» доходить висновку, що, копіюючи певні лабораторні процедури й традиційні способи концептуалізації сприйняття, свідомості, уваги, когнітивна психологія подає спотворений образ природи людини, закликаючи до більшої екологічної валідності досліджень пізнавальних процесів. Велике незадоволення дослідників викликає реальна відсутність можливостей для практичного використання результатів дослідження когнітивної психології. Як підкреслював, наприклад, сам У. Найссер, що «результати 100 років досліджень пам'яті трохи бентежать. Ми встановили надійні емпіричні узагальнення, але більшість з них настільки очевидна, що відома навіть десятирічній дитині» [3, с. 12–13].

Найбільшим недоліком когнітивної психології, на який звертають увагу дуже багато її апологетів, є механістичний редукціонізм, що базується на запозиченні комп'ютерних, програмних, лінгвістичних та інших метафор із формалізованих галузей науки. Типовою особливістю такого підходу, що в певному сенсі опозиційний до особистісно орієнтованого, є те, що «предметна дійсність береться тільки у формі об'єкта або у формі споглядання, а не як людська чуттєва діяльність, практика, не суб'єктивно» [5]. Особистісно орієнтований напрямок в когнітивній психології пов'язаний із дослідженнями Дж. Келлі. Для розробки теорії гуманізації освіти дуже важливі його ідеї про те, що кожна людина суб'єктивно сприймає будь-які факти й події буття, а тому дуже важливо знати її особистісні конструкти — категорії мислення, за допомогою яких вона інтерпретує й тлумачить свій життєвий досвід. Це повинно вводити формалістичний підхід до вивчення будь-яких явищ і їх властивостей, оскільки, на думку Дж. Келлі, не існує такої речі в світі, в оцінці якої «не може бути двох думок». Усе це свідчить на користь того, що навчально-виховний процес має бути орієнтованим не лише на знання, а й на індивідуальні особистісні смисли кожного суб'єкта. Розбіжність особистісних смислів призводить до когнітивного дисонансу, що сприймається суб'єктом як значний психологічний дискомфорт. Не менш важлива ідея Дж. Келлі про те, що кожна людина не є іграшкою своїх потягів і пристрастей, а розумною істотою, яка прогнозує та планує свою поведінку й діяльність. Особливо актуальна для теорії і практики гуманізації освіти ідея Дж. Келлі про те, що для людей набагато більше значення мають майбутні перспективи їхнього життя, ніж те, що відбувалося в їхньому минулому або те, чим є їх теперішнє.

Таким чином, принциповою відмінністю особистісно орієнтованого підходу в когнітивній психології від підходів, що склалися в біхевіоризмі, теоріях соціального навчання, орієнтованих на те, що поведінка людини контролюється справжніми подіями, а також фрейдизму, відповідно до якого життєдіяльність суб'єкта детермінована подіями його минулого досвіду, є підкреслення того факту, що на психологічне самопочуття людини попервах впливають її особистісні перспективи. Через це освітня практика повинна орієнтуватися насамперед на те, щоб у дитини завжди була позитивна й значуща перспектива особистісного зростання. Якщо система навчання і виховання відмовляють особистості у цій перспективі, то вони вибраковуються особистістю і не матимуть жодних позитивних результатів. Якщо студент не бачить перспектив свого особистісного зростання в процесі вивчення педагогіки, психології, філософії, інших предметів гуманітарного спрямування, а також окремих фахових дисциплін, то навряд чи можна очікувати, що він буде вивчати їх із великим інтересом та ентузіазмом.

Значний внесок у когнітивні теорії розвитку особистості внесли роботи Ж. Піаже в рамках заснованої ним генетичної психології, в центрі уваги якої було походження і розвиток інтелекту, механізми розумової діяльності. Ж. Піаже вважав, що послідовність формування певних структур мислення постійна й стабільна, проте терміни їх дозрівання можуть змінюватися залежно від зовнішніх і внутрішніх факторів. При розробці своєї теорії він виходив з того, що закони пізнавального розвитку універсальні: вони діють як у процесі розвитку

мислення дитини, так і в ході наукового пізнання. Внесок Ж. Піаже в розвиток теорії навчання полягає і в тому, що він продемонстрував, що вивчати треба не симптоми (зовнішні прояви поведінки й розумової діяльності), а процеси, які призводять до їх виникнення. Саме він звернув увагу на значну методологічну неспроможність методу тестів для дослідження особистості й розумового розвитку дитини. Науковець уважав, що тести можуть слугувати лише цілям відбору, однак вони не дають уявлення про внутрішню сутність явища.

На нашу думку, найсуперечливішим винаходом у освіті 20 ст. стали так звані тести на інтелект, що їх 1905 року придумали два французьких психологи Альфред Біне і Теодор Сімон. Згодом американські психологи А. Біне і М. Мерілл зі Стенфордського університету дещо видозмінили французький винахід і назвали його тестами Стенфорда-Біне. Це, звичайно, мало позитивний вплив на тестування конкретних здібностей, проте не всіх. І що гірше, ці тести породили хибне уявлення, що інтелект — це вроджена риса. Основний недолік тестів на коефіцієнт інтелекту (так званих IQ) полягає у змішуванні двох понять — логічного мислення і загального розвитку, бо ж логіка, як відомо, — тільки один компонент мисленнєвих здібностей. А нашим дітям пропонуються тести, у яких змішуються лінгвістичні й загальні здібності. Тому Ж. Піаже застерігав від надмірного захоплення тестами.

Для сучасних педагогічних дискусій з приводу суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у процесі навчання цікава центральна ідея теорії Ж. Піаже про те, що кордон між суб'єктом і об'єктом динамічний і нестабільний. Пов'язане це з тим, що в будь-якій дії змішані суб'єкт і об'єкт. Щоб усвідомити свої дії та вчинки суб'єкту необхідна об'єктивна інформація. Джерело знання за Ж. Піаже перебуває не в об'єкті чи суб'єкті, а в їх взаємодіях. У зв'язку з цим проблема пізнання не може розглядатися окремо від дослідження механізмів розвитку інтелекту. Дитина набуває свій досвід на підставі дій із об'єктами предметного світу. У рамках теорії Ж. Піаже особистісний розвиток фактично ототожнювався з інтелектуальним, оскільки дослідник вважав, що стадії інтелектуального розвитку можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому, при цьому розвиток усіх психічних функцій на всіх етапах підкоряється інтелекту й визначається ним.

Поглибили когнітивний напрямок у сенсі дослідження механізмів розвитку особистості роботи А. Валлона. Він вважав, що перехід від дії до думки в розвитку дитини можливий завдяки наслідуванню. При цьому будь-які реакції дитини повинні бути правильно зрозумілі й інтерпретовані дорослим.

Значний вплив на розвиток гуманістичних ідей в освіті здійснила психологія свідомості У. Джеймса, яку вирізняла спрямованість на «моральні» цінності. У. Джеймс одним із перших звернув увагу на те, що процес свідомості не є сукупністю дискретних конструктів, які можна аналізувати й формувати автономно від інших. Мислення, на його думку, є континуальним, його процес безперервний. Ми маємо справу з потоком свідомості, який не переривається ні на хвилину. У. Джеймс мав рацію, стверджуючи, що головне у свідомості — це її постійна мінливість; насправді свідомість просто не може бути іншою. Поспостерігавши за нашими думками, ми доходимо до удаваного парадоксу, що хоча думки постійно трансформуються, в той же час не менш очевидно, що ми постійно відчуваємо нашу особистісну безперервність. Психолог запропонував рішення: кожна думка впливає на наступну. Кожна нова хвиля свідомості, кожна минула думка знає про те, що їй передувало; кожне биття думки, згасаючи, передає право власності на свій ментальний зміст для подальшої думки. Варто зауважити, що при цьому присутнє відчуття власної особистості, усвідомлене чи неусвідомлене в будь-який момент (однак К. Роджерс, Л. і Ф. Перлса, Б. Ф. Скіннер і послідовники дзен-буддизму з подібних спостережень роблять різні висновки). Окрім того, свідомість не здається самій собі розбитою на шматочки. Такі слова, як «ланцюг» або «поїзд», не формують про неї достатньо правильне уявлення. У ній немає якихось стиків і з'єднань: вона тече. «Річка» або «потік» — ось ті метафори, які описують її найбільш природним чином [8, с.121–139].

Перевагою й особливістю потоку свідомості є те, що він дуже селективний і звертає свій погляд лише на те, що становить інтерес для його носія в конкретний момент. Жодна думка, жодний логічний висновок не тотожні. Цікавлять нас насамперед ті думки й об'єкти, які викликають емоційний відгук.

В. Джеймс звернув увагу на консервативність і ригідність свідомості педагогів, зазначаючи, що, за його спостереженнями, педагоги володіють меншою свободою розуму, ніж будь-яка інша відома йому соціальна група. Складнощі вчителів при організації навчально-виховного процесу багато в чому пов'язані з тим, що зміст навчання не враховує потреб учнів, студентів, натомість учні повинні усвідомлювати зв'язок між тим, що вони вивчають, і їх власними потребами. Він звертає увагу на те, що предмет вивчення повинен постійно збагачуватися і за рахунок цього привертати до себе увагу, яка неминуче згасне, якщо не виконуватиметься ця умова. В. Джеймс висловлює архіактуальну ідею про те, що мета навчання полягає у формуванні в учнів навичок самонавчання, аби згодом вони могли вивчати те, що їх цікавить і знаходити потрібне. Цю думку психолог загострював тезою про те, що допоки людина не розвинула здатності вчитися, допоки зміст навчання не такий уже й важливий. При цьому він підкреслював важливість урахування своїх індивідуальних особливостей, що дозволяє «зробити» нервову систему своїм помічником, а не противником за рахунок перетворення в капітал власних надбань.

Нині інтерес до робіт В. Джеймса зростає, оскільки в них містяться глибокі думки про роль змінених станів свідомості у розвитку особистості. Після багатьох десятиліть ігнорування сьогодні ці дослідження знову на часі, оскільки проблема зміненого стану свідомості стоїть перед суспільством особливо гостро. Варто констатувати, що вона набула масового характеру передусім серед студентської молоді. Тому необхідно враховувати її у вихованні нової генерації.

Відомо, що зміна свідомості може бути обумовлена гіпнозом, медитацією, психоделіками, релігійним екстазом, гіпнотичною монотонною, електронною стимуляцією мозку, ізоляцією, світловою стимуляцією спалахів світла з певною частотою, сенсорною депривацією, результатом гострого психозу, епілепсії, шизофренії й т. ін. Усе частіше висловлюється думка про те, що наша нормальна активна свідомість — лише особливий домінуючий тип свідомості, який існує поряд із іншими, набагато менше вивченими. Тому більшість теорій особистості апелюють до звичайної безсонної свідомості. Сучасними дослідниками висловлюється думка про те, що природа й генезис свідомості більш реалістично описуються в межах сучасної фізики і древньої містики, ніж у поняттях традиційної психології. Із поширеністю засобів, які викликають змінні стани свідомості, встають проблеми вивчення того впливу, який вони чинять на розвиток особистості, на стиль її поведінки і життєдіяльності загалом.

У роботах В. Джеймса можна простежити підвищений інтерес до парапсихології, яка бере на озброєння такі феномени, як телепатія (мисленнєве спілкування між людьми на віддалі або відчуття людиною стану іншої живої істоти без участі відомих органів чуття), яснобачення (одержання інформації, недоступної фізичним почуттям), передбачення (одержання інформації про події, які ще не відбулися), психокінез (вплив на фізичні об'єкти без наявності фізичного контакту). Багато гуманістично орієнтованих ідей У. Джеймса, які отримали відображення в його «Бесідах із вчителями», мали значний вплив на розвиток освіти насамперед через Дж. Дьюї та його послідовників. Його ідеї про роль звички в житті людини багато в чому перевертають з дослідженнями стилю життя, стилю людини. В інтерпретації Дж. Дьюї це багато в чому близькі поняття. Звичка — це поведінка, обумовлена сферою несвідомого, тобто процес життєдіяльності, що неконтрольований свідомістю. Цій сфері існування особистості, й насамперед у педагогічному аспекті, Дж. Дьюї приділяє дуже велику увагу. «Дев'яносто дев'ять сотих і, можливо, дев'яносто дев'ять тисячних нашої діяльності абсолютно автоматичні та звичні, від ранкового вставання до вечірнього відходу до сну. Одягання і роздягання, їжа і питво, привітання і прощання, піднімання капелюха і звільнення дамам місця, більше того, велика частина форм нашої звичайної мови настільки стереотипізована повтореннями, що вони можуть бути названі майже рефлексами. На кожен рід вражень ми маємо автоматичну, заздалегідь готову реакцію.

Отже, ми сукупність звичок, стереотипізовані утворення, імітатори та копії самих себе в минулому. І оскільки при будь-яких умовах це те, до чого ми схильні, з цього випливає, що перша турбота педагога повинна полягати в тому, щоб закласти в учневі набір звичок, які будуть йому найбільш корисні в житті. Освіта створює поведінку, а звичка — той матеріал, з якого поведінка складається. Немає більш нещасної істоти, ніж людина, в якій немає нічого звичного, крім нерішучості, для якої закурювання сигарети, піднесення до рота чашки, час, коли вона встає і коли лягає спати, початок будь-якого фрагмента роботи — справа явного вольового рішення. Добра половина часу такої людини йде на вирішення робити — або відмова від продукування речей, які повинні бути настільки міцно вкорінені в ній, щоб взагалі не займати її свідомості» [7, с. 226-227].

У цьому випадку йдеться не про те, що існують люди, які в своїй поведінці керуються тільки установками свідомості, а про те, що дуже багато сфер поведінки людини, важливі у подальшому для її самореалізації, не належною мірою використовують можливості сфери несвідомого. Зрозуміло, що наша побутова поведінка в максимальному ступені є результатом наших соціально обумовлених звичок, проте в багатьох сферах міжособистісної взаємодії та професійної діяльності механізми несвідомого використовуються далеко не повністю, що створює для людини значні труднощі («звичка — друга натура»). Вони формуються часто імпульсивно, під впливом будь-яких випадкових або ж негативних факторів і надалі, будучи неефективними, стають потужним гальмом у розвитку особистості. При цьому саме школа могла б ліквідувати цю прогалину, аби молода людина входила в доросле життя і професійну діяльність із комплексом ефективних звичок гуманної міжособистісної взаємодії та необхідної для реалізації її творчого потенціалу рольової поведінки. Саме наявність звичок, коли людина діє ніби на автоматі, дозволяє їй значною мірою зберігати свої психічні ресурси.

Таким чином, для людини дуже важливими є вміння регулювати свою поведінку й свою ментальну діяльність свідомими вольовими зусиллями, здатність до саморегуляції, але не менш важливим є сформованість у людини ще в дитячому та підлітковому віці поведінкових звичок, які забезпечують її комфортне входження у соціальну взаємодію. Яке повинно бути найбільш ефективне співвідношення цих складових психічної активності в поведінці людини?

Заслугою теоретичної концепції В. Джеймса є й те, що він підкреслював особливу роль релаксації, як засобу ефективної психічної діяльності людини. Науковець зазначав, що успіх багато в чому досягається станом пасив-

ності. При цьому він наголошував, що важливо, аби власне «я» відпочивало. В. Джеймс розробляв спеціальні прийоми релаксації, які можуть бути успішно використані на практиці, зокрема, й у педагогічній діяльності.

Головним шляхом корекції деструктивного розвитку особистості, а також її оптимального становлення в рамках цього напрямку пропонується зміна когнітивних установок суб'єкта.

Отже, систематизуємо основні ідеї когнітивних теорій особистості, що вплинули на розвиток теорії формування духовної культури особистості через реалізацію принципу гуманізації освіти, а отже, повинні враховуватися при формуванні духовної культури студентської молоді. До таких можуть бути віднесені:

- поведінка і діяльність людини не детерміновані жорсткими зовнішніми впливами, ситуацією й внутрішніми потребами та інстинктами, але значною мірою є результатом раціональних роздумів, опосередкованих свідомістю. Логічний аналіз вчинку й дії відбувається також після їх вчинення, що в подальшому призводить до зміни думки про себе або про інших;
- різні люди по-різному бачать і інтерпретують ситуації. Тому суб'єктивна інтерпретація ситуацій є більш значимим фактором прийняття рішень, ніж «об'єктивне» значення цих ситуацій;
- когнітивна сфера суб'єкта повинна розглядатися у зв'язку з особистісними складовими (переконаннями, ідеалами та ін.), оскільки вона є не ізольованою й іманентною структурою, а прерогативою особистості;
- потік свідомості безперервний, але він завжди диференційно селективний, його спрямованість детермінована наявним в кожен момент інтересом. Для педагогічної науки ця теза означає, що навчання без інтєресу неефективне, оскільки потік свідомості проходить повз об'єкт вивчення;
- змінені стани свідомості мають значний вплив на розвиток особистості;
- в ієрархії освітніх пріоритетів найбільш значущою є необхідність формування механізмів самонавчання (по відношенню до змісту навчального матеріалу);
- привертає увагу лише та інформація, яка викликає емоційний відгук;
- ефективним є лише таке навчання, яке асоціюється з власними індивідуальними потребами суб'єкта;
- психологічний дискомфорт, який викликає особистісні порушення, обумовлений не подіями або ситуаціями як такими, а опосередкованим сприйняттям, раціональним переконаннями та ідеями [1].

Спроба аналізу цілісної особистості була здійснена в рамках персонології В. Штерном, який задекларував дуже важливу думку про те, що особистісно-психологічне розкривається лише в контексті цілісного вчення про людину. Ним проманіфестоване також питання про здатність особистості активно впливати на своє життя і долю, а не тільки відчувати вплив зовнішніх або внутрішніх стимулів. Окрім того, психолог висловив ідею про те, що соціальне ставлення, насамперед через феномен спілкування та індивідуального стилю рольової поведінки, є найважливішою детермінантою взаємин між об'єктивним і суб'єктивним світом. Загальний пафос персонології з її зверненням до цілісної особистості в усій сукупності її атрибутів і складових здійснив істотний вплив на зміну дискурсу психолого-педагогічних досліджень у напрямку цілісного дослідження проблем людини.

У той же час фахівці підкреслюють, що практично в усіх розглянутих вище напрямках особистість постає фрагментарно, як система реакцій, як набір вимірів, абстрактних структур, на кшталт Я, Воно, Над-Я, рольових стереотипів і т. ін. Не менш істотною особливістю розглянутих підходів є те, що в їх рамках поведінку особистості детерміновано незалежними від неї факторами — подразниками, силами «поля», несвідомими потягами, рольовими приписами. Власна активність особистості зводиться як правило до потреби адаптуватися до навколишнього середовища [4].

Значне місце в рамках розвитку природничої моделі розвитку особистості займали роботи, присвячені відповіді на питання про механізми такого деструктивного розвитку особистості, яке призводить до її антагоністичних стосунків із соціумом (роль освітніх установ в цьому випадку стає особливо значущою). Безсумнівно, сучасний рівень розвитку суспільства продукує значний дисбаланс у розвитку особистості, пов'язаний, в тому числі, з її підвищеною невротизацією. Це призводить до того, що значному відсотку дітей, молоді притаманна асоціальна поведінка. Причини асоціальної поведінки хвилюють суспільство з самого початку його зародження, однак питання про його психологічні механізми тривалий час залишалося на узбіччі, оскільки така поведінка розглядалася як соціальна подія, а не як психологічний стан. Різні психологічні теорії пропонували й спростовували чимало гіпотез. У результаті наукових досліджень в області корекції асоціальної поведінки особистості виникла самостійна наука кримінологія, яка є інтеграцією насамперед соціології, психології, педагогіки, психіатрії. Загальний аналіз дослідження напрямків корекції асоціальної поведінки особистості дозволив виділити три основні моделі, які розглядають людину з принципово протилежних позицій.

Перша модель, заснована на біхевіоризмі, виходить з того, що поведінка людини безпосередньо детермінована зовнішніми впливами, й може істотно змінюватися при застосуванні до неї різних мір покарання — затримання, арешту, взяття під варту, заохочення і т. ін.

Друга модель, в основі якої лежить соціогенетичний підхід, розглядає правопорушника як продукт середовища. Звідси робиться висновок, що для того, аби коригувати антигромадську поведінку людини, необхідно змінити її соціальне й економічне становище, зокрема, її домашні умови, найближче оточення і т. ін.

Третя модель виходить з того, що причиною неадаптивної поведінки людини є її психологічні й фізіологічні особливості, тобто індивідуальні характеристики. А отже, така людина потребує лікування, психотерапії, психологічної та педагогічної допомоги.

У плані пошуку шляхів впливу на особистість, що порушує соціально схвалювані норми поведінки, склалися дві основні школи: класична, початок якої було закладено роботами Беккарія («Про злочини і покарання», 1764) і позитивістська, пов'язана з дослідженнями Ломброзо («Злочинна людина», 1987). Класичний напрямок виходив із постулату про те, що за однакові проступки має слідувати однакове покарання. Відповідно до класичних поглядів, кожна людина є гедоністом — істотою, що прагне отримувати задоволення і уникати неприємних відчуттів і емоцій, — при цьому вона наділена свободою волі й може вибирати між добром і злом, знаючи які наслідки спричинить її вибір. У зв'язку з цим представники цієї школи особливу увагу приділяли профілактичній правовій роботі серед молоді, яка повинна мати повну інформацію про те, які санкції тягне будь-який конфлікт із суспільством, оскільки покарання лякає. Принципи, сформульовані в рамках класичного напрямку, зводилися до таких:

- 1) основою нормального функціонування суспільства повинна стати концепція найбільшого благополуччя для найбільшої кількості людей;
- 2) асоціальна поведінка має розглядатися як збиток для суспільства;
- 3) попередження такої поведінки значно важливіше, ніж покарання, а це означає, що порушення законів людського співжиття тягне за собою покарання і відповідальність;
- 4) мета покарання — утримання людей від злочину, а не соціальна помста.

Таким чином, цей напрямок ігнорував індивідуальні особливості особистості, які є причиною асоціальної поведінки. У той же час безсумнівним достоїнством цього напрямку була відмова від панівних раніше уявлень про надприродні сили які визначають будь-яку, в тому числі й асоціальну, негуманну поведінку людини.

Позитивістська школа базувалася на детерміністських поглядах, відповідно до яких асоціальна поведінка не вибирається особистістю, а обумовлюється біологічною та соціальною спадковістю, а також низкою інших чинників. Поглядів класичного напрямку дотримувалися Руссо, Монтеск'є, Вольтер, Ермія Бентам, Вільям Блекстоун, Сем'юел Ромілі та інші. Послідовниками позитивістського напрямку були Енріко Феррі, Рафаель Гарофало, Габріель Тард та ін. Таким чином, якщо представники першого напрямку були насамперед стурбовані питаннями захисту суспільства і соціальних груп від асоціальної поведінки окремої особистості, то у центрі уваги представників другого напрямку були психологічні проблеми суб'єкта, що здійснює соціально несхвалювані вчинки, тобто їх хвилювали причини асоціальної поведінки.

Родоначальник позитивістського напрямку корекції особистості, в тому числі юридичними способами, Ч. Ломброзо дійшов висновку, що поведінка людини обумовлена її фізіологічними характеристиками, наприклад, такими, як похиле чоло, подовжені або навпаки, нерозвинені мочки вух, велике підборіддя, надмірна волосатість або облісіння, надмірна або притуплена чутливість до болю та ін. В перебільшеному варіанті така позиція проявилася в класифікації злочинців, розробленій Ч. Ломброзо. Вона включала такі типи: природжені злочинці, душевнохворі злочинці, злочинці за пристрастю, до яких він відносив також політичних маніяків, випадкові злочинці, які не представляють небезпеки й дії яких спрямовані на опір агресії, захист своєї честі та гідності.

Послідовники Ч. Ломброзо до асоціальної або злочинної поведінки відносили й таку, що суперечить основним альтруїстичним почуттям людини — чесності та співчуттю. Дотримуючись принципів Ч. Дарвіна про природний добір, пропонувалися правила адаптації та усунення тих, хто не може пристосуватися до умов життєдіяльності суспільства: позбавляти життя тих, чия асоціальна поведінка виникає з непереборних психічних аномалій, що роблять їх і нездатними до життя в суспільстві; примусово виправляти тих, у кого недостатньо розвинені альтруїстичні почуття, але хто скоїв злочини при надзвичайному збігу обставин і навряд чи повторить їх знову.

У межах цього підходу склався напрямок, який ґрунтувався на уявленні про те, що асоціальна поведінка зумовлена передусім «наслідуванням» і «навчанням» (Г. Тард, 1890).

Американська школа корекції асоціальної поведінки, засновником якої був Ж. Кетле (1836), виходила з того, що поведінці, яка суперечить нормам суспільної моралі, сприяють такі чинники, як клімат, вік, стать, пори року, при цьому суспільство готує злочин, а людина, винна у скоєнні злочину, — це лише інструмент, за допомогою якого він відбувається. У рамках цього напрямку тривало дослідження біологічного чинника, як провідного в прогнозуванні соціально неадаптивної поведінки.

Біологічні питання виродження сімей були розглянуті Р. Дагдейл в книзі «Сімейство Джукса» (1877), в книзі «Сімейство Каллікасів» Х. Годдардом (1912). Надалі ці ідеї розвивалися в дослідженнях В. Шел-

дона, а також Е. Глюк (1965). Цей напрямок фактично розвивався як соціологічний, без необхідного звернення до особистості людини та її індивідуальності. Ідея про те, що будова тіла та інші особливості фізичної конституції людини складають біологічну основу поведінки не нова. Ще в II ст. н. е. Гелен, якого називають батьком сучасної медицини, говорив про чотири відомі типи темпераменту: сангвінічний, холеричний, флегматичний і меланхолійний. У 1912 р К. Юнг запропонував виділити два найбільш загальних біологічних типи: інтроверта, поведінка якого визначається внутрішніми факторами, й екстраверта, поведінка якого залежить від подій зовнішнього світу. Німецький психіатр Е. Кречмер розробив класифікацію, згідно з якою існує низка типів особистості — пікнічний, атлетичний, астеничний і диспластичний, кожному з яких відповідають свої особливості поведінки. Х. Шелдон і Е. Глюк також вважали, що делінквентна поведінка значною мірою обумовлена фізичною конституцією людини. Так, дефекти шкіри в юнацькому віці можуть стати джерелом деформації особистості. Також як і будь-які інші фізичні порушення — великі вуха, маленький зріст, порушення зору і слуху, ожиріння і т. ін., безсумнівно, впливають на характер та обсяг соціальної взаємодії, а отже, можуть бути джерелом соціальної дезадаптації.

Надалі проблема делінквентної поведінки пов'язується з рівнем розумового розвитку, який, на думку представників цього напрямку, має генетично обумовлений характер. Розумовий розвиток при цьому розмежовувався з особистісними й психічними відхиленнями. Висловлювалася думка, що на асоціальну поведінку безпосередній вплив має хромосомний набір людини. Як відомо, стандартним набором хромосом у чоловіків є поєднання ХУ, а у жінок ХХ. 1961 р. були опубліковані дані про те, що наявність у чоловіка хромосомного набору ХХУ робить їх надміру агресивними і схильними до корисливих правопорушень. Проте щодо цієї проблеми, яка оперує доказами прямої детермінації неадаптивної поведінки фізіологією людини, є протилежні дані. У низці таких же фактів лежить використання електроенцефалограми (ЕЕГ). Зокрема, публікуються дані про те, що існує зв'язок між порушеннями поведінки й порушеннями ритму мозкових хвиль. Так, Стеффорд Кларк (1949) використовував ЕЕГ для пояснення феномена патологічної агресивності. Його порівняльний аналіз «нормальних» убивств (мотиви яких зрозумілі навколишнім) і патологічних невмотивованих убивств показав, що ЕЕГ перших були відносно стандартними, в інших вони мали суттєві відхилення від норми, ступінь відхилення від якої корелює зі ступенем психічних розладів.

Соціологічний напрямок у поясненні причин делінквентної поведінки може бути представлений на прикладі теорії диференційованого зв'язку, запропонованої 1939 року Едвіном Сатерлендом. Це була перша соціологічна теорія асоціальної поведінки, в центрі уваги якої стояли питання частоти, інтенсивності й значущості соціальних відносин. Це так звана «теорія поганої компанії», в основі якої лежить психологія навчання, яка говорить, що злочинної поведінки навчаються у тих, з ким є зв'язок. Із позицій цієї теорії висловлюється думка про необхідність одиночного утримання ув'язнених для запобігання моральної скверни. Основні положення цієї теорії містили в собі такі твердження: злочинної поведінки навчаються, взаємодіючи в процесі спілкування з іншими людьми; можливість того, що індивід обере систематичну антигромадську поведінку обумовлюється тим, наскільки часті й безпосередні його контакти з моделями такої поведінки; процес навчання асоціального негуманного поведінки містить у своєму складі всі механізми, що діють в процесі будь-якого іншого навчання.

Напрямок, який зробив значний крок до гуманізації суспільства та гуманізації освіти в широкому сенсі виявилася школа соціального захисту. Цей термін уперше був ужитий Енріко Феррі, а визнання ця доктрина отримала 1943 року, коли Філіпа Граматика створив у Венеції перший Центр досліджень соціального захисту. Уже 1948 року створюється Комісія соціального захисту при організації Об'єднаних Націй. Основою концепції соціального захисту є вилучення поняття покарання і відплати, та заміна його перевихованням і допомогою в соціалізації злочинця. Доктрина соціального захисту при цьому виходить із того, що необхідна розробка заходів щодо захисту суспільства від соціально конфліктних осіб, а не їхнє покарання. Щодо людей, які здійснили асоціальні вчинки, пропонувалися методи нейтралізації шляхом або їх видалення та ізоляції від суспільства, або застосування до них виховних заходів.

Певний внесок у гуманізацію поглядів суспільства на особистість і її розвиток внесла теорія аномії, яка розглядає питання відхилення у поведінці в суб'єктному ракурсі. Під аномією (термін був уведений в обіг Е. Дюркгеймом) розуміють стан дезорганізації особистості, який виникає в результаті її дезорієнтації, що може бути наслідком або соціальної ситуації, в якій має місце конфлікт норм і особистість стоїть перед вибором суперечливих вимог, або ситуації, коли норми відсутні. Так, аномічні самогубства, на думку Е. Дюркгейма, відбуваються тоді, коли людина відчуває, що світ навколо неї руйнується. Теорія аномії використовувалася Е. Дюркгеймом для пояснення відхилень у будь-якому суспільстві. Ця теорія розглядає різні типи адаптації людини до суспільства, а також її дезадаптації, в основі якої лежить неузгодженість цілей і засобів досягнення діяльності. У цьому плані виділяється кілька варіантів дезадаптації.

1. Перший тип дезадаптації (інновація) виникає тоді, коли індивід, приймаючи і поділяючи певні культурні цілі, не може рівноцінно прийняти і норми, що регулюють їх досягнення. Тому цей тип дезадаптації може стати кримінальним і виявлятися у синдромі «Робін Гуда».

2. Другий тип дезадаптації (ритуалізація) полягає в заземленні цілі до того рівня, який дозволяє досягти її соціально схвалюваними способами.

3. Третій тип дезадаптації (ретризм) полягає в запереченні як цілей, схвалюваних суспільством, так і засобів їх досягнення. До цього типу належать бродяги, алкоголіки, наркомани, психотики і т. ін. Люди цього типу вважають за краще не боротися за соціально схвалювані цілі, просто ігноруючи їх.

Із позицій теорії аномії девіантна поведінка — це спосіб подолання розриву між бажаннями індивіда і його можливостями здійснити їх. Дійсно, часто реально існуючий дисбаланс між тим, що проголошується соціумом: цілями, ідеалами, зразками поведінки та доступними для їх досягнення засобами викликає в індивіда напругу, яку він повинен якимось чином подолати. І людина іноді вирішує це протиріччя через вибір асоціальних форм поведінки. Висловлюється думка про те, що коли підлітки засвоюють традиційні для суспільства цілі, то стикаються з труднощами їх досягнення соціально схвалюваними засобами, що породжує стан сильної фрустрації, яка призводить до використання неконформістських альтернатив. Саме цим пояснюється одна з важливих причин потрапляння підлітків у злочинні угруповання.

Таким чином, кожна з розглянутих вище основоположних теорій розвитку особистості допомагає глибше зрозуміти особливості розвитку людини в сучасному соціокультурному просторі.

Література

1. Берулава М. М. Теорія і практика гуманізації освіти. М. : Геліос, 2000. 336 с.
2. Величковський Б. М. Сучасна когнітивна психологія. М., 1982. 336 с.
3. Найссер Ульрик. Пізнання і реальність. М., 1981. 232 с.
4. Петровський А., Ярошевський М. Історія психології. М., 1994
5. Володимир Роменець, Ірина Манюха. Історія психології ХХ століття. К. : Либідь, 2017, 1056 с.
6. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. Вип. 2. С 11–23.
7. Теорія і практика особистісно орієнтованої психології, 1996. С. 226–227.
8. Фокеєв Ф. В. Плюралістична гіпотеза в прагматизмі У. Джеймса // Історія філософії. № 10. М., 2003. С.121–139.
9. Фройд З. Вступ до психоаналізу / пер. з нім. З.Фройд. К. : Основи, 1998. 709 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність: в 2 т. М., 1986.

ЛИХОСЛІВ'Я ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Л. Ширококордюк

к. психол. н., доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Кожне суспільство прагне максимально соціалізувати своїх громадян у відповідності до існуючих суспільних ідеалів. Для досягнення цієї мети існують різні інститути соціалізації до яких відносяться сім'я, освітні заклади, різноманітні формальні об'єднання, ЗМІ, культурні надбання, релігійні громади. Поступово людина привласнює різні моделі пропонованих ставлень: засвоює соціальні стереотипи, соціальні ролі і властиві їм норми поведінки і таким чином соціалізується. В ідеалі громадянин повинен стати морально досконалим — гречним, чуйним, волелюбним, сміливим, здатним творити, демонструвати взаємоповагу і розуміння. Сучасні психолого-педагогічні дослідження становлення суб'єктності (В. Татенко), розвитку позитивних потенцій особистості вказують, що критерієм вдалої соціалізації є здатність особистості до здійснення вчинку. Тому що вчинок, як зазначає В. Татенко, у якості своєї сутнісної ознаки передбачає моральну творчість і виразними проявами такої морально-духовної творчості є вчинки довіри, милосердя, співчуття, турботи, жертвовності на рівні душевного переживання, почуття, розуміння, ставлення, які завжди індивідуально неповторні, унікальні [11, с. 46]. Досягнення таких вершин соціалізації — це наші ідеальні сподівання. Проте оскільки соціум пропонує як позитивні зразки для наслідування, так і негативні, результат соціалізації у кожному конкретному життєвому просторі доволі неоднозначний. Негативним продуктом соціалізації є засвоєння таких способів поведінки, які засуджуються. Люди, у яких сформувались небажані форми поведінки, можуть бути кардинально різними — належати до різних соціальних верств населення, мати різні смаки і уподобання, але є фактор який їх усіх об'єднує — це активне використання у спілкуванні лихослів'я, яке стає частиною життя людини, способом її буття і самоствердження. Лихослів'я у мовленні може бути як ознакою проблемної соціалізації, свідчити про деструктивні