

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції “Флагмани освіти і науки України” (2011 р.)

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство



Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

2014. — № 1 (55) Рік видання 15



Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Передплатний індекс – 21985

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

Сторінка в Інтернеті psm.ucoz.ua

- ψ **Проблеми суспільствотворення**
- ψ **Фундатори українотворення**
- ψ **Онтологія, гносеологія, феноменологія**
- ψ **Соціальна філософія**
- ψ **Етика, естетика**
- ψ **Філософія культури, науки, освіти**
- ψ **Історія філософії**
- ψ **Українознавство**
- ψ **Фундаментальні дослідження**
- ψ **Методологія як сфера мислєдїяльності**
- ψ **Теоретична психологія**
- ψ **Теоретична соціологія**
- ψ **Історія психології**
- ψ **Економічна теорія та соціологія**
- ψ **Теорія і технології соціальної роботи**
- ψ **Соціальна психологія**
- ψ **Вікова психологія**
- ψ **Освітня психологія**
- ψ **Міжнародні економічні відносини**
- ψ **Аксіопсихологія**
- ψ **Економічна психологія**
- ψ **Спеціальні та галузеві соціології**
- ψ **Психологія управління**
- ψ **Експериментальна психологія**
- ψ **Психодидактика**
- ψ **Психологічна служба**
- ψ **Програмово-методичний інструментарій**

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук у галузі філософії, психології та соціології
(Постанова президії ВАК України № 1-05/3 від 14 квітня 2010 року)

Засновник та видавець:

Тернопільський національний економічний університет

(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 5 від 12 лютого 2014 року)

Співвидавці:

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

Голова редакційної ради — **Андрій Крисоватий**

Шеф-редактор — **Володимир Мовчан**

Головний редактор — **Анатолій Фурман**

Заступник головного редактора — випусковий редактор — **Юрій Москаль**

Заступники головного редактора — **Юрій Яковенко, Оксана Фурман, Андрій Гірняк**

Завідувачка редакцією — відповідальний секретар — **Надія Колісник**

Редакційна колегія:

**Георгій Балл, Ада Бичко, Ігор Бичко, Мирослав Боришевський, Леонід Бурлачук,
Жанна Вірна, Оксана Гомотюк, Тетяна Гончарук-Чолач, Олена Донченко,
Володимир Ільїн, В'ячеслав Казміренко, Надія Каліна, Зіновія Карпенко, Анатолій Лой,
Юрій Максименко, Віктор Москалець, Петро М'ясоїд, Елеонора Носенко,
Віктор Пазенок, Марія Пірен, Володимир Піча, Валентина Подшивалкіна,
Євген Потапчук, Юрій Романенко, Мирослав Савчин, Олександр Самойлов,
Ольга Саннікова, Володимир Судаков, Віталій Татенко, Тетяна Титаренко, Михайло
Томчук, Наталія Шевченко, Анатолій Шинкарюк, Володимир Ярошовець, Тамара
Яценко (Україна), Марина Гусельцева, Олена Старовойтенко,
Олександр Сухарєв (Росія), Володимир Янчук (Білорусь), Беррі Морріс (Канада)**

Редакційна рада:

**Анатолій Вихрущ, Олександр Глузман, Андрій Горбачик, Іван Данилюк
(заступник голови), Микола Жулинський, Зеновій-Михайло Задорожний
(заступник голови), Анатолій Конверський, Василь Кремень, Юрій Кузнецов,
Михайло Лучко, Володимир Мельник, Віктор Огнев'юк, Віталій Панок,
Ігор Пасічник, Мирослав Попович, Микола Слюсаревський (заступник голови),
Надія Скотна, Олексій Чебикін**

Адреса редакції:

**46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 1, к. 4,
телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 (вн.) 10-179**

електронні поштові скриньки: **anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua**
сторінка в Інтернеті: **<http://psm.ucoz.ua>**

Електронна версія:

<http://www.nbu.gov.ua>

<http://www.library.tneu.edu.ua>

Дополіграфічна підготовка журналу здійснена на технічній базі НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ
Друк та розповсюдження видання проводить ВПЦ ТНЕУ "Економічна думка" (46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)
(Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 2743 від 16 січня 2007 року)

Здано до набору 10.02.14. Підписано до друку 21.03.14. Формат 84x108^{1/16}. Папір офсетний. Друк офсетний.

Умов. друк. арк. 15,6. Обл.-вид. арк. 15,8. Наклад 450 пр. Зам. № 01-01-14.

Ціна за передплатою Укрпошти 42 грн 85 к.

Copyright © Тернопільський національний економічний університет, 2014

© НДІ методології та економіки вищої освіти, 2014

© ВПЦ ТНЕУ "Економічна думка", 2014

© "Психологія і суспільство", 2014

ЗМІСТ

До 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка	7	<i>Андрій Крисоватий</i> Педагогічний потенціал творчої спадщини Тараса Шевченка
	11	<i>Петро Кралюк</i> Тарас Шевченко: заперечення імперськості
	16	<i>Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман</i> Образ долі в поетичному світі Тараса Шевченка
	26	<i>Микола Кубаєвський, Світлана Лук'яненко</i> Рефлексивний аналіз "Псалмів Давидових" Тараса Шевченка
	33	<i>Людмила Русакова</i> Професійний дар Тараса Шевченка як художника та його вплив на сучасні підходи до формування техніки малювання
	39	<i>Юрій Щербяк</i> Релігійний світогляд Тараса Шевченка: соціокультурний вимір
	44	<i>Михайло Лучко</i> Тарас Шевченко та економічний лад Російської імперії: архітектоніка протистояння
Філософія науки	49	<i>Анатолій В. Фурман</i> Засадничі умови виникнення наукових шкіл
Соціальна психологія	59	<i>Анжеліка Шамне</i> Психосоціальні характеристики отроцтва як підсумок роботи фокус-груп
Психологія мистецтва	72	<i>Олена Завгородня</i> Гендерні аспекти психології художньо обдарованої особистості
Інструментальна психодидактика	91	<i>Галина Гірняк, Андрій Гірняк</i> Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ
Навчальний інструментарій	107	<i>Микола Лукашевич, Тетяна Семігіна</i> Соціологія соціальної роботи
Некролог	150	Світлій пам'яті патріота українства Миколи Дробнохода

СОДЕРЖАНИЕ

Ко 200-летию со дня рождения Тараса Шевченко	7	<i>Андрей Крисоватый</i> Педагогический потенциал творческого наследия Тараса Шевченко
	11	<i>Пётр Кралюк</i> Тарас Шевченко: отрицание имперскости
	16	<i>Анатолий В. Фурман, Оксана Фурман</i> Образ судьбы в поетическом мире Тараса Шевченко
	26	<i>Николай Кубаевский, Светлана Лукьяненко</i> Рефлексивный анализ “Псалмов Давидовых” Тараса Шевченко
	33	<i>Людмила Русакова</i> Профессиональный дар Тараса Шевченко как художника и его влияние на современные подходы к формированию техники рисования
	39	<i>Юрий Щербяк</i> Религиозное мировоззрение Тараса Шевченко: социокультурное измерение
	44	<i>Михаил Лучко</i> Тарас Шевченко и экономический строй Российской империи: архитектоника противостояния
Философия науки	49	<i>Анатолий В. Фурман</i> Основополагающие условия возникновения научных школ
Социальная психология	59	<i>Анжелика Шамне</i> Психосоциальные характеристики отрочества как итог работы фокус-групп
Психология искусства	72	<i>Елена Завгородняя</i> Гендерные аспекты психологии художественно одарённой личности
Инструментальная психодидактика	91	<i>Галина Гирняк, Андрей Гирняк</i> Принципы психологического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов для студентов вузов
Учебный инструментарий	107	<i>Николай Лукашевич, Татьяна Семьгина</i> Социология социальной работы
Некролог	150	Светлой памяти патриота украинства Николая Дробнохода

TABLE OF CONTENT

To the 200 th Anniversary of Taras Shevchenko	7	<i>Andriy Krysovatyi</i> Pedagogical Potential of Creative Heritage of Taras Shevchenko
	11	<i>Petro Kraliuk</i> Taras Shevchenko: Denial the Imperskist
	16	<i>Anatoliy V. Furman, Oksana Furman</i> Image of Fate in the Poetic World of Taras Shevchenko
	26	<i>Mykola Kubayevskiy, Svitlana Lukianenko</i> Reflexive Analysis of “David’s Psalms” by Taras Shevchenko
	33	<i>Liudmyla Rusakova</i> Professional Gift of Taras Shevchenko as an Artist and His Influence on Modern Approaches to Forming the Techniques of Painting
	39	<i>Yuriy Shcherbiak</i> Religious Outlook of Taras Shevchenko: Socio-Cultural Dimension
	44	<i>Mykhailo Luchko</i> Taras Shevchenko and Economical System of Russian Empire: Architectonic of Standoff
Philosophy of Science	49	<i>Anatoliy V. Furman</i> Fundamental Conditions of Scientific Schools Forming
Social Psychology	59	<i>Anzhelika Shamne</i> Psycho-Social Characteristics of Boyhood as a Result of Work of Focus-Groups
Psychology of Arts	72	<i>Olena Zavhorodnia</i> Gender Aspects of Psychology of Artistically Gifted Personality
Instrumental Psychodidactics	91	<i>Halyna Girniak, Andriy Girniak</i> Principles of Psychological Design the Content and Structure of Training- Book Complexes for Students of Higher Educational Establishments
Training Tools	107	<i>Mykola Lukashevych, Tetiana Semyhina</i> Sociology of Social Work
Necrologue	150	To Memory of Mykola Drobnokhod



**ДО 200-РІЧЧЯ
ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Андрій КРИСОВАТИЙ

Copyright © 2014

9 березня 2014 року відбулася доленосна подія у житті українського народу – 200-річчя з дня народження Поета, Художника, Мислителя, Просвітника-гуманіста, Велета українського духу й Пророка нашої нації Тараса Григоровича Шевченка.

Творча спадщина Кобзаря є бездонною скарбницею психолого-педагогічних ідей, хоча й у нього, крім “Букваря Южноруського” [12], більше немає спеціально написаних праць з проблем освіти. Відомо, що “... і психологія, і педагогіка – методологічно споріднені науки, адже кожна, звісно у рамках свого специфічного предмета й відповідно його природі методу, виявляє те, як уреальнити бажане, досягнути ідеалу – повного розквіту і самореалізації особистості” [6, с. 9]. Відтак поезія і проза Шевченка є справжнім феноменом для української та світової культури загалом, а для психологів та педагогів зокрема залишає багато несподіванок щодо інтерпретації певних дослідницьких праць митця. Педагогічні погляди Т. Шевченка були предметом пошукувань С. Чавдарова, В. Доманицького, С. Черкасенка, П. Кралюка та інших. Окремі дослідження присвячені аналізу “Букваря” (В. Щурат, П. Зайцев, П. Потоцький, С. Сірополко, І. Коровицький, С. Стельмах, В. Яцюк, О. Федорук, Н. Кузьменко, В. Яременко), ставленню до недільних шкіл (Й. Шемлей, Ф. Прийма, Г. Антонюк) і використанню засобів народної педагогіки (Ю. Ступак).

До осмислення психологічних глибин універсальності Шевченкового генія зверталися й провідні західноукраїнські психологи (І. Франко, С. Балея, Г. Костельник, Я. Ярема та ін.) [1]. Щоправда, підходять вони до цієї проблеми з різних методологічних засад. Так, І. Франко, аналізуючи психологію творчості Кобзаря, з точки зору психолога і поета, тобто здійснюючи інтерпретацію “ізсередини” внутрішнього світу творця, використовує найновіші досяг-

нення асоціативної експериментальної психології. С. Балея за допомогою психоаналітичних методів зумів показати вразливість мистецької душі, довести, що під прикриттям образів і постатей (зокрема, долі й недолі дівчини, жінки, родини) приховується здебільшого власне Я поета. М. Шлемкевич вважає, що психоаналітичні пояснення С. Балея не розкривають даної проблематики цілком. Таємниця й сила творчого генія, зауважує дослідник, полягає в умінні в одному й конкретному подати символ загального й багатогранного, використовуючи концепти структурної та глибинної психології ХХ століття.

Вартим уваги видаються новітні прагнення вітчизняних дослідників проаналізувати та переосмислити педагогічний потенціал поетичних і прозових надбань Т. Шевченка. Дефініції педагогічного потенціалу, на думку Д.Б. Єнигіна [2], відображають щонайменше три його аспекти: а) особливості *результатів* педагогічної творчості; б) характеристику *процесу* педагогічної діяльності; в) внутрішні *ресурси особистості педагога*, що забезпечують гармонізацію його професійного зреалізування. У даному контексті Тарас Шевченко отримав право іменуватись педагогом у повному значенні цього слова. І зрозуміло чому: поєднання усіх вище означених аспектів знаходимо у творчому доробку Кобзаря.

Насамперед мовиться про результативність педагогічної діяльності митця у розробці просвітницьких ідей щодо освітнього ідеалу особистості, національного, трудового, сімейного виховання, принципу ментальності і концептів народної педагогіки, що відображено у прозових художніх творах – “Близнюки” [11, с. 11–119], “Княгиня” [10, с. 152–177], “Нещасний” [10, с. 240–289], “Художник” [11, с. 120–207], “Варнак” [10, с. 121–151], “Прогулянка із задоволенням і без моралі” [11, с. 208–328], “Музикант” [10,

с. 178–239]; “Щоденнику” [12, с. 11–190]; “Буквареві” [12, с. 220–256] та численних поетичних висловах. Коротко аргументуємо дані положення.

Сучасна педагогіка “як витвір людського розуму, помноженого на енергетику практичного діяння, являє собою два неподільних виміри фактично одного соціокультурного явища: з одного боку, це *“теорія про шлях до ідеалу”* (М.М. Рубінштейн), тобто наука про мисленнєві конструкції того, як саме досягти найвищих зразків удосконалення людської природи в кожному громадянині, з другого, – *особливе мистецтво*, тобто *унікальна практика* винятково вмілого застосування напрацьованого людством та самотужки здобутого кожним дорослим досвіду виховного впливу на навколишніх” [6, с. 3]. Як стверджує С. Чавдаров [7], Т. Шевченко багато і часто замислюється над питаннями педагогічної теорії та практики. *“Якби ми вчилися, так як треба...”*, – пише Кобзар у поезії *“І мертвим, і живим...”* [9, с. 350], тим самим акцентуючи увагу на недосконалості тогочасної освітньої системи та її відсутності для простого люду. Фактично для Шевченка освіта широких верств населення стала першорядною справою. У міру своїх сил Тарас Григорович прагнув долучитися до створення так потрібних навчальних книг українською мовою. Цінним доробком є створення ним передового на той час підручника для недільних шкіл – *“Букваря Южноруського”* (1861) [12]. Невеликий за обсягом (24 сторінки), він містив великі і малі букви алфавіту, склади, цифри, лічбу, текстовий матеріал (народні думи – *“Про Олексія Поповича”* та *“Марія Богуславка”*), багато народних приказок та прислів’їв).

Т. Шевченко був упевнений, що навчання дітей має спиратися на рідну мову, народні традиції, фольклор. Український народ має чудову спадщину, з якої багато можна почерпнути. Вдалий опис принципу ментальності він подає у поезії *“І мертвим, і живим...”*: *“У нас воля виростала, / Дніпром умивалась, / У голови гори слала, / Степом укривалась”* [9, с. 351]. У такий спосіб поет показує, що шлях до національного відродження пролягає саме через усвідомлення своєї історії, формування гордості за славних предків й утвердження національної гідності. Відтак вищезгаданий підручник вигідно відрізнявся від попередніх букварів того часу – заохочував учнів до свідомого читання. Цитуючи С. Черкасенка,

акцентуємо увагу на тому, що народна неосвіченість *“...тяжким боєм відчувалася в щирім серці українського Кобзаря й примушувала його кидати гучну кобзу задля писання нудного букваря й раювати, втішатись не з розкошів своєї поезії, а із сухих, на перший вигляд, мертвих, літер. Але поет знав, що за тими нікчемними літерами та цифрами ховається добробут і пишній розвиток рідного краю, й не дарма казав: “Як би Бог поміг отсе мале діло зробити, то велике й саме зробилося б”* [8].

Отож, Т.Г. Шевченко виніс глибоку переконаність, що освіта має допомогти людям зорієнтуватися у різних ситуаціях, розвинути в них прагнення до самореалізації. Так, прикладом, у повісті *“Художник”* знаходимо міркування, що брак освіти – це початок великого лиха. У повісті *“Нещасний”* це лихо онаявнене як *“темнота, всякі недостачі, злидні, а вже звичаї – краще мовчати”*. Про значення освіти говорять представники різних соціальних станів: селянин Яким та священник Ніл (*“Наймичка”*). Ні соціальне походження, ні навіть вік не повинні стояти на перешкоді у справі навчання. Герой *“Варнака”*, кріпак Кирило, ще дитиною вчиться французької та італійської мов, випереджаючи свого панича. Старий ветеран Туман у повісті *“Капітанша”* вчиться писати. Інвалід Трохим у *“Прогулянці із задоволенням і не без моралі”* навчається грамоти, а сестра його буде щасливою, коли її брат навчиться читати [3].

Питання освіти і виховання посідають чільне місце і в *“Щоденнику”* Тараса Шевченка, де він висловлював свої зауваження, зокрема стосовно естетичного виховання. Так, про Нижегородський інститут шляхетних дівчат занотував: *“Усе це погано, але ось що огидно. У залах інституту, крім лав та грізного зображення самодержця, жодної картинки, жодної гравюри. Де ж естетичне виховання жінки?”* [12]. Прикметно, що митця турбував стан саме жіночої освіти, коли більшість дівчат із селянських родин узагалі не навчалися, а дівчатам-дворянкам у привілейованих закладах прививали тільки світські манери, не розвиваючи їхній розум і духовність. Очевидно, що Т. Г. Шевченко як гуманіст обстоює рівність хлопців і дівчат у навчанні, обстоює надання жінці повноцінної освіти. Високу оцінку надає і родинному вихованню. У тривалій сім’ї, на його думку, діти зростають працьовитими, духовно багатими. Як взірець, автор наводить сім’ю Сокир у *“Близнюках”*,

сім'ю Прехтелів у “Прогулянці...”, сім'ю Якима і Марти Гирло (повість “Наймичка”), де у взаємостосунках між членами родини відчувається тепло, сердечна близькість і єдність дій. Співчутливо зображає поет вдовині селянські сім'ї, де хоч і бідно та вбого, але є піклування матерів про дітей, а дітей про матерів, де наполеглива праця не тільки не вбиває, а міцніше підкреслює людяність сімейних стосунків [5, с. 162].

Однак освіта без реальних знань, освіта, зведена до зовнішнього лоску, в очах Шевченка, була нулем [5; 7]. Адже сам факт навчання ще не є показником освіченості. У повісті “Близнюки” яскраво зображено продукт тогочасного семінарського виховання – Степана Мартиновича Левицького, котрий справляв враження “рухомого автомата, а не обдарованої свідомістю молодої людини” [7, с. 139]. Шевченко стверджував, що навчання в освітніх закладах, позбавлене зв'язку з народним життям і народним вихованням, не є достатнім, а часто й спотворює людину. Повість “Близнюки”, у якій автор намагається простежити, які чинники визначають формування праведника Саватія, а які – грішника Зосима, це підтверджує. До перших він відносить хороше виховання, яке забезпечують високоморальні вчителі, дотримання звичаїв й, відповідно, традиційного способу життя, а до других – орієнтацію на сумнівні цінності, котрі здебільшого є привнесеними ззовні, пропагують “модну” поведінку, ігнорування традицій. При виборі життєвого шляху для близнюків Никофор Федорович та Параскева Тарасівна, що усиновили їх, керуються різними життєвими цінностями: чоловік хоче дати їм гуманітарну освіту, вивчити на “хороших семінаристів”, а дружина, зазнавши впливу французьких “уродливих повестованих”, хоче бачити в їхній особі офіцерів. Саватій виховується так, як цього б хотів Никофор Федорович, а Зосим – як Параскева Тарасівна. У результаті перший стає достойною, високоморальною людиною, другий же деградує в моральному плані. Аналогічне педагогічне експериментування прослідковується й у повісті “Музикант”, де дві дівчинки-сестри, Ліза й Наталя, потрапляють у різні життєві ситуації. Одна, потрапивши у сім'ю поміщика Арновського, стає морально скаліченою особою – егоїстичною, владною, жорстокою. Інша сестра – добра, розумна, людяна – виходить заміж за бідного, але працьовитого чоловіка, обдарованого му-

зичними здібностями, і стає люблячою дружиною, щасливою в шлюбі [4; 10; 11].

Таким чином, бачимо, як різне виховання, освіта, зрештою суспільні обставини впливають на біологічно однакових дітей, котрі є не лише генетично близькими (близнюками чи сестрами), а й отримали однакову початкову освіту і домашнє виховання. У зазначених прозових творах Т. Шевченко зосереджує увагу на чотирьох чинниках формування особистості: 1) звички, набуті в дитинстві, які переважно є наслідком сімейного виховання, 2) освітній заклад, де відбувається власне процес навчання, 3) вплив на її розвиток соціального довкілля, а також 4) самопізнання і самоосвіта.

Вочевидь названі факти спонукали дослідника до визначення свого ідеалу виховання особистості. Це, як стверджує С. Чавдаров, людина багатогранних знань та інтересів, широкої розумової культури, стійких моральних настанов і християнських цінностей, активна, ініціативна, здатна застосовувати свої знання до потреб життя, любить працю і вміє цінувати мистецтво [5, с. 151–152]. При цьому Шевченко намагався провести “ідею синтезу етичного та естетичного складників виховання. Для нього освічена та моральна людина водночас повинна мати розвинуте естетичне почуття й смак” [3]. Із сказаного випливає, що він розумів і втілював у своєму доробку основний принцип педагогіки: гармонійне поєднання навчання, виховання і розвитку духовно ємної і різнобічно розвиненої особистості.

Теоретична рефлексія окреслених обріїв педагогічного потенціалу творчої спадщини Тараса Шевченка у ракурсі сучасності та опрацьованих наукових розвідок вітчизняних дослідників дає змогу створити його узагальнений психодуховний образ як *просвітителя, навчителя, власне педагога і пророка* української нації. А це означає, що він, увібравши найкращі здобутки і традиції своїх зарубіжних та українських попередників, народні духовні скарби, постає як просвітитель прогресивних педагогічних знань і культури. До того ж наука і мистецтво у його творчому повсякденні об'єднуються у своєму служінні людству. І це – визначальне життєве кредо Тараса Григоровича. Задуманий і розпочатий ним випуск “Живописної України” [12, с. 203–206] мав своїм завданням, з одного боку, давати масам знання у сфері історії, географії, природи своєї країни, а з другого, – розвивати в них художній

смак. “Ні в якому разі не спрощувати висновків науки і не знижувати рівня мистецтва”, – ось чого, за словами С. Чавдарова [5, с. 151], вимагає митець від застосування до усного викладу художніх ілюстрацій.

Тарас Шевченко високо цінував роботу вчителя, вважаючи, що до неї слід допускати лише людей чесних, сумлінних. Перший учительський досвід він отримав, коли служив школярем-робітником у дяка Богорського. Останній навіть призначав його консулом, покладаючи на нього деякі вчительські обов'язки. Відомо, що до заслання Т. Шевченко сам мав намір стати вчителем малювання у Київському університеті. Його було затверджено на посаді, але приступити до своїх обов'язків, на жаль, він не встиг.

Шевченко-педагог, розробляючи проблеми педагогіки як науки, порушував морально-етичні теми, розмірковував про важливість родинного виховання, освіти та освіченості у житті людини, про роль традицій і фольклору в становленні високоморальної особистості [3; 4; 7].

Однак не слід забувати, що сучасна “педагогіка як науково зорієнтована професійна діяльність, перебуваючи у сьогоденні і звертаючи увагу на своє славне минуле, все ж насправді живе майбутнім, причому благородним, високоморальним, гуманним” [6, с. 10]. І Великий Кобзар це відчував. Він, як провісник майбутнього утвердження знань у Храмі освіти, “як пророк, прозрівав у далеку будучину і знав, що все одміниться, що темнота народна – річ тимчасова... Школи тільки треба було, рідної школи!...” [8].

1. Аналіз психології творчості Шевченка західноукраїнськими вченими (С. Балей, Г. Костельник, І. Франко, М. Шлемкевич, Я. Ярема) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-10386-4.htm>

2. Єнигін Д.В. Аналіз понятійного апарату термінологічного концепту “педагогічний потенціал” [Електронний ресурс] / Д. В. Єнигін // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 11. – Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18147>

3. Кралюк П.М. Педагогічні погляди Шевченка [Електронний ресурс] / Петро Михайлович Кралюк. – Режим доступу: <http://simya.com.ua/articles/71/45546/>

4. Педагогічні погляди Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/19.html

5. Сава Христофорович Чавдаров: до 120-річчя від дня народж.: бібліогр. покажч. / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. бібл. України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Пєєва С. П., Айвазова Л. М. ; авт. вступ. ст.: Березівська Л. Д., Бондар Л. С.; наук. консультант Березівська Л. Д.; наук. ред. Рогова П. І.]. – К.: Нілан-ЛТД, 2012. – 213 с. – (Серія: Видатні педагогі світу; вип. 8).

6. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2012. – 24 с.

7. Чавдаров С.Х. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка / С.Х. Чавдаров. – [ред. Альберт Ц.Д.]. – К.: Рад. шк., 1953. – 206 с.

8. Черкасенко С. Шевченко педагог (Епізод з життя Шевченка) [Електронний ресурс] / Спиридон Черкасенко. – Режим доступу: <http://www.yatran.com.ua/articles/584.html>

9. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. / Тарас Шевченко. – К.: Наук. думка, 2003. – Т. 1: Поезія 1837–1847. – 784 с.

10. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. / Тарас Шевченко. – К.: Наук. думка, 2003. – Т. 3: Драматичні твори. Повісті. – 592 с.

11. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. / Тарас Шевченко. – К.: Наук. думка, 2003. – Т. 4: Повісті. – 600 с.

12. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. / Тарас Шевченко. – К.: Наук. думка, 2003. – Т. 5: Щоденник. Автобіографія. Статті. Археологічні нотатки. “Букварь южнорусский”. Записи народної творчості. – 496 с.

Надійшла до редакції 14.01.2014.

ТАРАС ШЕВЧЕНКО: ЗАПЕРЕЧЕННЯ ІМПЕРСЬКОСТІ

Петро КРАЛЮК

Copyright © 2014

Здавалося, логіка розвитку імперської Росії не передбачала появу такої фігури, як Тарас Шевченко – поета всеслов'янського масштабу, який і своєю творчістю, й своїми діями зумів пробудити українців від національної сплячки. Наприклад, з'ява антиімперських поетів-вождів Адама Міцкевича чи Юліуша Словацького є зрозумілою (адже це була реакція польської нації на російське гноблення). А ось поява Шевченка видається незвичним та й нелогічним явищем. Бо ж українці давно не мали своєї повноцінної державності – аж з часів Київської Русі. Хоча із середини XVII – до середини XVIII століття існувала козацька Гетьманська держава, проте повноцінною назвати її не можна – вона була автономною структурою у складі Московської (Російської) держави. Зрештою, в 1764 році цариця Катерина II остаточно скасувала Гетьманщину. В 1775 році за її наказом російські війська зруйнували Запорізьку Січ. Ці ж роки стали часом нищення засад соціального устрою краю. У тих же 80-х було введено кріпацтво, розформовані козацькі полки, на основі яких були створені регулярні частини російської армії. 1785 Катерина II видала “Жалованну грамоту дворянству”, за якою зрівняла українську козацьку верхівку із російським дворянством. На думку Євгена Маланюка, це був чи не найбільший удар для української спільноти, оскільки Грамота влила “нашу козацьку шляхту” в “безобличні шереги... суто урядового “служилого дворянства” московського, що, силою речей, жадною “шляхтою” не могли бути, будвши додатком до адміністраційно-державної машини”. У результаті цього “нашому народові було відтято його аристократію, яка, на додаток, перестала бути аристократією взагалі, втраючи свою національну й особисту індивідуальність, будвши повно залежна від примх того чи іншого петербурзького чиновника”. Додамо ще від себе: “Жалованна грамота дворянству” розколола козацький стан – верхівка перетворилася в дворянство, у той час як прості козаки за своїм статусом наблизилися до безправного селянства.

Відчуття національної руїни, безнадії та песимізму, що панували в українському суспільстві, образно передав Тарас Шевченко у своєму вірші “Гоголю”:

*“Всі оглухли – похилились
В кайданах... байдуже...
Ти смієшся, а я плачу,
Великий мій друже”.*

Справді, українцям залишалося або плакати над своєю долею, або сміятися, щоб приглушити і приховати свій біль – як це робили Іван Котляревський чи Микола Гоголь. До речі, Шевченко завершує свій вірш “Гоголю” такими словами:

*“Нехай, брате. А ми будем
Сміятись та плакати”.*

У часи Шевченка українські землі, що входили до складу Росії, уже стали колоніальною околицею імперії. Це стосувалося як економічної, так і соціальної й культурної сфер. Імперська влада намагалася перетворити Україну в “територію без обличчя”, яку можна безжально експлуатувати. Основна маса населення – селянство, котре було закріпачене й визискувалося поміщиками. Останніми ж були переважно чужинці або русифіковані й полонізовані українці. Пригадаймо хоча б те, хто був паном Шевченка – поміщик Павло Енгельгардт, русифікований потомок німецький ліфляндських баронів, батькові якого, Василю Енгельгардту, дісталися величезні землі на теренах Центральної України не за якісь видатні заслуги, а за те, що він був близьким родичем коханця імператриці Катерини II, “найвітлішого князя Таврії” Григорія Потьомкіна. І виявив себе батько Павла, як і його знаменитий родич, на полі розбещеності й розпусти. Це була загалом типова для України ситуація. Отакі “дітки імперії” владарювали на українській землі.

Частково полонізованими, а частково русифікованими були міста. Стосовно невеликих містечок, то в них переважало єврейське населення. Українцям же не залишилося місця в рідних містах і селищах.

Русифікації зазнало духовенство. Слабкі паростки української інтелігенції, які тільки спиналися на ноги, теж русифікувалися. Русифікованою була школа, починаючи від низової ланки (церковно-приходських шкіл), гімназій, семінарій і завершуючи вищими освітніми закладами. У 1817 році була ліквідована Києво-Могилянська академія, а на її місці через два роки створена духовна академія. При цьому викладачів академії привезли з Петербургу. Це були етнічні росіяни – ніби не знайшлося талановитих українців, які б могли працювати в академії. Парадоксально, але в той час найбільш дієвий осередок українського культурного життя знаходився далеко за межами України – у Санкт-Петербурзі.

У плані культурному українці, здавалось би, зазнали повного фіаско. В них забрали їхню елітну книжну мову, яку трансформували в російську. Разом з тим росіяни присвоїли собі величезний український культурний спадок, починаючи ще з часів Київської Русі, і тим самим, переписавши історію, перетворили українців у народ без високої культури і без минулого. Навіть питомий український етнонім Русь, Росія (з наголосом на першому складі) був забраний москвинами.

Показовим є ставлення Тараса Шевченка до тогочасної української літератури. Відомо, що він ще на початковому етапі творчості присвятив кілька віршів видатним постатям українського літературного життя. Це поезії – “На вічну пам’ять Котляревському”, “До Основ’яненка” й згадуваний уже вірш “Гоголю”. Вважається, що Іван Котляревський стояв біля витоків сучасної української літератури, а його “Енеїда” була чи не першим твором, друкованим розмовною українською мовою. Хоча, насправді, це не зовсім так. Перший друкований твір розмовною українською мовою – “Трагедія руська” невідомого автора, що з’явилася ще на початку XVII ст. Звісно, Іван Котляревський відіграв важливу роль у переломний період української літератури – замість старої книжної мови він запропонував використовувати в літературі мову розмовну. В тодішніх умовах, коли йшла інтенсивна русифікація колишньої козацької еліти, цей крок дав змогу українцям дистанціюватися від росіян, утвердити розуміння своєї окремішності. Адже українці, давав зрозуміти Котляревський, мають свою мову, яка є відмінною від мови російської, котра багато взяла від старої української книжної мови і яку багато освічених українців сприймали як свою.

Але це одна сторона медалі. Була й інша. “Енеїда” Котляревського (можливо, навіть усупереч волі її автора) сприяла утвердженню стереотипу, що українською мовою варто писати лише гумористичні твори, тобто твори “низькі”, які не відносяться до “високої” літератури. Такий підхід був логічним наслідком експансії російської імперської культури, яка маргіналізувала культуру українську, перетворивши її на сегмент так званої культури великоросійської, при цьому сегмент “несерйозний”, такий, що не заслуговує на особливу увагу. При цьому, звісно, не враховувалося, що існували переклади розмовною українською мовою Святого писання (хоча б відоме Пересопницьке Євангеліє), україномовні видання Почаївської лаври XVIII століття тощо. Зрештою, сам Котляревський намагався писати українською мовою серйозні речі (“Наталка Полтавка”). Те саме стосується Григорія Квітки-Основ’яненка – першого україномовного прозаїка.

Показовим є ставлення Тараса Шевченка до Івана Котляревського, передусім до його “Енеїди”. Він звертає увагу не на гумористичні аспекти творчості письменника, а на те, що той намагався відновити в умовах української бездержавності “козацьку славу”. Шевченко навіть називає Котляревського кобзарем, тобто хранителем народної пам’яті:

*“Все сумує – тільки слава
Сонцем засіяла,
Не вмере кобзар, бо навіки
Його привітала.
Будеш, батьку, панувати,
Поки живуть люди;
Поки сонце з неба сяє,
Тебе не забудуть!”*

Отож Тарас Шевченко відкидав колоніальне трактування “Енеїди” як твору суцільно гумористичного й “несерйозного”. Для нього “Енеїда” – це сміх крізь сльози, як і творчість Миколи Гоголя.

Ще більше ностальгія за “козацькою славою” звучить у вірші “До Основ’яненка”:

*“Не вернуться запорожці,
Не встануть гетьмани,
Не покрийть Україну
Червоні жупани!
Обідрана, сиротою
Понад Дніпром плаче;
Тяжко-важко сиротині,
А ніхто не бачить...
Тільки ворог, що сміється...
Смійся, лютий враже!”*

*Та не дуже, бо все гине –
Слава не поляже;
Не поляже, а розкаже,
Що діялось в світі,
Чия правда, чия кривда
І чий ми діти.
Наша дума, наша пісня
Не вмре, не загине.
От де, люде, наша слава,
Слава України!”*

На перший погляд, вірш “До Основ’яненка” видається дивним. Адже Квітку-Основ’яненка важко назвати співцем “козацької слави”. Більше того, в деяких його творах, наприклад “Пан Халявський”, простежується іронічне ставлення до козацьких нащадків. Але для Шевченка не це було головним. Головним було те, що Квітка-Основ’яненко звернувся до народної мови, оспівував Україну, яка в його уяві була козацьким краєм.

Апологія козацтва у творчості раннього Тараса Шевченка – це якраз виклик колоніальності України, російській імперській експансії. Пізніше, у період “трьох літ”, він переосмислить своє ставлення до козацтва, передусім до козацької еліти, гетьманів, яких він прославляв у ранніх творах. Вкаже на їхню продажність, на готовність служити інтересам чужих імперій:

*“Раби, подножки, грязь Москви,
Варшавське сміття – ваші пани,
Ясновельможнії гетьмани.
Чого ж ви чванитеся, ви!
Сини сердешної України!
Що добре ходите в ярмі,
Ще краще, як батьки ходили.
Не чваньтесь, з вас деруть ремінь,
А з їх, бувало, й лій топили”.*

Мимоволі виникає запитання: “Звідки ця антиімперська Тараса Шевченка?” Адже він – виходець з упослідженого українського селянства, представники якого, здавалося б, не повинні були підніматися до осмислення таких речей. Бо для тогочасних українських селян освіта, в кращому випадку, завершувалася школою-дяківкою, а їхній кругозір рідко сягав далі свого села.

До речі, коли візьмемо сучасних Шевченку поетів та письменників, які стояли біля витоків творення національних літератур, то бачимо, що вони здебільшого не були вихідцями із простолюду, а тим більше – селянства. Байрон належав до англійських аристократів, Пушкін і Лермонтов були дворянами, Міцкевич та

Словацький – шляхтичами. Цей перелік можна продовжити. Хіба що можна говорити про простонародне походження угорського поета-генія Шандора Петефі. Щоправда його батьки не були закріпаченими селянами, належали до вільних людей. Скажімо, Петефі (справжнє ім’я й прізвище – Олександр Петрович) не був угорцем, його життя було пов’язане з Україною, а в його жилах текла й українська кров. Певно, приклад Шевченка й Петефі показують, що українці, попри складні обставини, здатні творити велике, піднімаючись над несприятливими обставинами повсякдення.

Тарас Шевченко зумів вирватись із середовища кріпаків-селян. Це “виривання” теж було своєрідним запереченням (принаймні на особистому рівні) колоніальних обставин життя. Ми рідко задумуємося над тим, чого це вартувало Кобзареві. Адже йому довелося стати “не таким, як усі”, тобто не таким, як його родичі, близькі, сусіди. Він наражався на нерозуміння. Йому довелося пожертвувати відносним селянським комфортом, відмовитися від спокійного життя, від сім’ї, й одержимо працювати, малюючи картини. Іноді навіть отримуючи за свою одержимість покарання.

Незадовго перед смертю він пише “Автобіографію”, де розповідає (правда, з ледь помітним м’яким гумором) про свої поневіряння серед сільських малярів, які так і не навчили хлопця мистецтву малювання. Довелося самому освоювати ази цього мистецтва. Він навіть описує, як був принизливо й жорстоко покараний своїм паном за те, що вчився малювати. Так, Шевченку поталанило – знайшлися люди, які звернули на нього увагу й викупили з кріпацької неволі. Але якби не було самовідданої праці, то чи відбувся б він як художник і поет, чи попали б його праці на очі Івану Сошенку, потім Карлу Брюллову, іншим живописцям, які захотіли викупити талановитого кріпака. Викупити за великі гроші – 2500 рублів. Бо ж поміщик-чужинець Енгельгардт не хотів просто так відпускати на волю обдарованого українця.

У радянській літературі любили акцентувати увагу на тому, що Тараса Шевченка викупили з кріпацької неволі “російські прогресивні діячі”. Воно ніби й так. Хоча, насправді, ініціював викуп українець Іван Сошенко. Малював портрет Василя Жуковського, за який вдалося дістати необхідну суму для викупу, Карл Брюллов – нащадок французьких гугенотів. Домовлявся з паном Енгельгардтом

про викуп Олексій Венеціанов – син ніжинського грека й українки. Був серед людей, які викупили Шевченка, й росіянин – згадуваний Василь Жуковський, поет-романтик, людина, вхожа до государя-імператора. Але, поряд із Жуковським, збором грошей для викупу займався Михайло Віельгорський – русифікований нащадок давнього українського роду з Волині. Інакше кажучи, це був такий собі культурний “інтернаціонал” тодішнього імперського інтелектуального Петербургу.

Звісно, Тарас Шевченко був вдячний цим людям. Це оприявнюється у його “Автобіографії”. Але немає там і хвалебних од цим людям. При читанні самозвіту в історії його викупу відлунюється якась беземоційність, сухість викладу. Шевченко усвідомлював, що його не треба було б розкріпачувати, викупувати на волю, якби у XVIII столітті російська імперська влада не закріпачила українців. Це прочитується у його поемі-комедії “Сон”:

*“...От пішов я
Город озирати.
Там ніч, як день. Дивлюся:
Палати, палати
Понад тихою рікою;
А берег ушитий
Увесь каменем. Дивуюсь,
Мов несамовитий!
Як-то воно зробилося
З калюжі такої
Таке диво?.. Отут крові
Пролито людської –
І без ножа. По тім боці
Твердиня й дзвіниця,
Мов та швайка загострена,
Аж чудно дивиться.
І дзигарі тельнякоть.
От я повертаюсь –
Аж кінь летить, копитами
Скелю розбиває!
А на коні сидить охляп
У свиті – не свиті,
І без шапки. Якимсь листом
Голова повита.
Кінь басує – от-от річку
От... от... перескочить.
А він руку простягає,
Мов світ увесь хоче
Загарбати. Хто ж це такий?
От собі й читаю,
Що на скелі наковано:
Первому – вторая
Таке диво наставила.*

*Тепер же я знаю:
Це той перший, що розпинав
Нашу Україну,
А вторая доконала
Вдову сиротину.
Кати! кати! людоїди!
Наїлись обоє,
Накралися; а що взяли
На той світ з собою?
Тяжко-тяжко мені стало,
Так, мов я читаю
Історію України.
Стою, замираю...”*

Загалом Т. Шевченко не любив Петербургу. Це видно з цих (і не тільки з цих слів). Але, як не парадоксально, без Петербургу Шевченко не став би Шевченком-генієм. Тому подякуймо пану Енгельгадту, що він привіз молодого Шевченка до імперської столиці. Принаймні тим самим він зробив добру справу – мимоволі щоправда. Адже якби Шевченко лишився в колонізованій, упослідженій Україні, сумнівно, що в нього були шанси реалізувати себе як видатного митця. Для цього потрібне було відповідне середовище. А такого тут не було. Точніше – його знищили.

Петербург постав на кістках українців. Про це Шевченко знав. І писав про це з великою біллю, ніби передаючи голосіння померлих душ козаків, які загинули, будуючи “місто над Невою”:

*“І ми сковані з тобою,
Людоїде, змію!
На Страшному на судищі
Ми Бога закриєм
Од очей твоїх неситих.
Ти нас з України
Загнав, голих і голодних,
У сніг на чужину
Та й порізав; а з шкур наших
Собі багрянцю
Пошив жилами твердими
І заклав столицю
В новій рясі. Подивися:
Церкви та палати!
Веселися, лютій кате,
Проклятий! проклятий!”*

Уже говорилося, що Петербург у першій половині й середині XIX століття став головним осередком українського культурного життя. Так, це було ненормально. Але так було. Саме сюди їхали талановиті українці “робити кар’єру”. У петербурзькі часи Шевченка тут жив і творив Євген Гребінка, який зробив багато для

організації в імперській столиці українського культурного життя. Тим більше, що в Петербурзі існувала велика “українська діаспора”. Шевченко добре знав цього письменника й діяча. Зберігся відомий портрет Гребінки, написаний Шевченком у 1837 році. У той час у Петербурзі зійшла зірка слави українця Нестора Кукольника, який змагався на літературному поприщі з Олександром Пушкіним і навіть у популярності перевершував свого суперника. До речі, шляхи Шевченка й Кукольника неодноразово пересікалися. І один, і другий були друзями Брюллова. Зрештою, в ті часи сходять у Петербурзі зірка слави Миколи Гоголя.

Академія мистецтв, багате театральне життя, літературні салони, плюс культурна українська діаспора – ось ті чинники імперського Петербургу, які перетворили Шевченка у першорядного митця. Так, він мав талант. Але без Петербургу Шевченко просто би залишився необробленим діамантом.

Однак, на відміну від Гоголя й Кукольника, Тарас Шевченка не захотів розчинятися в імперському “російському морі”. Хоча міг це зробити. І навіть, чого гріха таїти, попервах робив деякі кроки в цьому напрямку. Можна пригадати його російськомовну поему “Тризна”, а також деякі інші російськомовні твори. Або намагання в зрілому віці опублікувати свої російськомовні повісті. Проте треба віддати належне Кобзареві: він умів вчасно зупинитися. То що зупиняло його? Здорова селянська натура, яка не сприймала фальшиву імперську позолоту і насміхалася над чванством батюшки-царя та його слуг. А ще, певно, в Кобзаря озвалася гідність предків-козаків, які не хотіли терпіти насильства над собою. Тому для Шевченка ієрархічна влада, побудована на тупому насильстві, виглядала абсурдно. Пригадаймо хоча б відому сцену генерального мордобиття в поемі-комедії “Сон”. Такої ядучої й водночас символічно-глибокої сатири на Російську імперію ми не зустрічаємо в тогочасній літературі.

Звісно, антиімперською є не лише поема “Сон”, але також інші не цензуровані твори Кобзаря, особливо періоду “трьох літ”. Саме

за ці твори з Тарасом Шевченком жорстоко розправився царизм, заславши простим солдатом у далекий Казахстан без права писати й малювати. Ні один член Кирило-Мефодіївського братства не був покараний так, як Шевченко. Правителі імперії добре усвідомлювали, хто серед кирило-мефодіївських братчиків є для них найнебезпечніший. Як і усвідомлювали вони те, що найсильнішою зброєю Кобзаря є його мистецтво. Вони боялися правди Шевченка, його пророцтв.

Так, вражаюче пророчим є закінчення поєми-комедії “Сон”:

*“Наче з барлоги
Медвідь виліз, ледве-ледве
Переносить ноги”.*

Ось цей ведмідь закричав. І сталося диво – його слуги позникали. Грізний імперський звір опинився сам і став безпорадний:

*“Дивлюсь я, що дальш буде,
Що буде робити
Мій медведик! Стоїть собі,
Голову понурич,
Сіромаха. Де ж ділася
Медвежа натура?
Мов кошеня, такий чудний”.*

Чи не стала такою Російська імперія в 1917 році, коли безпорадний цар Микола II зрікся престолу? І чи не такими безпорадними, з тремтячими руками виглядали члени так званого ГКЧП у 1991 році, коли оновлена Російська імперія під маркою СРСР розвалювалася вщент? Зараз бачимо чергову спробу реанімації цієї імперії. І допомагають цьому, як і в Шевченкові часи, чимало наших землячків, які ладні розбудувати “руський мір”, “євразійський союз”, “канонічне православ’я” й тому подібні речі. Ось тільки чи не станеться з новою Російською імперією те саме, що з її попередниками? І чи не побачимо ми, за пророцтвом Шевченка, чергового безпорадного імперського ведмедика, який нагадуватиме кошеня? І тому чи не краще, замість того, аби будувати чужу імперію, побудувати, “свою хату”, де, як казав Шевченко, має бути “своя правда, і сила, і воля”.

Надійшла до редакції 10.02.2014.

ОБРАЗ ДОЛІ В ПОЕТИЧНОМУ СВІТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Анатолій В. ФУРМАН, Оксана ФУРМАН

Copyright © 2014

*“...Так сміються ж з України
Сторонні люди!
Не смійтеся, чужі люде!
Церков-домовина
Розвалиться... і з-під неї
Встане Україна.
І розвіє тьму неволі,
Світ правди засвітить,
І помоляться на волі
Невольничі діти!..”*

(Тарас Шевченко [20, с. 289])

Актуальність проблеми українотворення. Посмертна доля талановитого самородка української землі Тараса Шевченка виявилася не менш драматичною, аніж життєвий шлях і звивиста дорога його творчості до вершин поетичної і мистецької майстерності. З одного боку, владно-публічне приниження поета лишень як поборника малоруського селянства чи сфальшування його світоглядних позицій та сподвижницької ролі в культурно-символічному вивіщенні соціально уярмленого Російською імперією українства, з іншого – “безприкладний у всій світовій літературі справді народний культ поета, незліченні як “нерукотворні”, так і рукотворні пам’ятники, тим культом споруджені; певні наївні міфи-гіперболи довкола них. А з деякого часу назустріч тим гіперболам, – пише Вадим Скуратівський, – непоодинокі спроби їх постмодерністської ревізії, аж до памфлетних випадів проти поета, здебільшого примітивних та агресивних” [14, с. 11]. А це означає, що принаймні в останні півтора століття для кожного національно свідомого українця ім’я Шевченка є синонімом, культурним кодом і священним символом України, котра у суперечливому смислограї поета постає “зажуреною” і “заплаканою”, “осміяною” і “розі-

п’ятою”, “безталанною” і “злукавленою”, в обіймах “лютого ворога”, “голодної вовчиці” – цариці Катерини II [20, с. 273], й одночасно “широкою” й “уславленою”, “веселою” й “сердешною”, здатною піднятися із руїни і “розвіяти тьму неволі”, “неповинною” і спробою оживити свою “добру славу” “без сліду панського”. І все це – на тлі безумовно дбайливого трепету до рідного краю (“...Люблю, як щиру, вірну дружину, / Як безталанну свою Вкраїну!” [20, с. 378]) і щиросердний, кришталено правдивий заклик до своїх союзників (“У казематі”, між 19 і 30 травня 1847 р.):

*“...Свою Україну любіть.
Любіть її... Во время люте,
В останню тяжкую минуту
За неї Господа моліть” [20, с. 351].*

Вороги Шевченкового світобачення, способу мислення і стилю життя, зважаючи на його відкрити пристрасність до правди, самотність на незвіданому шляху пошуку “кадила істини” і на першоприсутність у творенні української літературної мови, були як за життя поета, так і після відходу його у потойбіччя (див.: Іван Дзюба [5], Микола Жулинський [7, с. 85–141], Євген Сверстюк [13], Вадим Скуратівський [14; 15] та ін.). До цього слід додати

безсоромне редукування-вихолощення комуністичною ідеологією радянських часів його творчої, передовсім поетичної, спадщини, а за доби новітньої державної незалежності України, з одного боку, або розгул *шевченкофобії* з її неадекватним хворобливим страхом перед образом Шевченка як “апостола правди і науки” та національного пророка, тобто як мислителя, котрий ставить вічні і доленосні питання суспільного буття й пропонує власні шляхи їх вирішення (у цьому рефлексивному розрізі, скажімо, чого лишень варті відомі пасквілі на Великого Кобзаря письменника з Рівненщини Олесь Бузини), з іншого – або ж процвітання *шевченкофільства* з його ідеалізацією поета-достоїнника як культової для українського народу особистості, яка сутнісно полягає в некритичному, суб’єктивно переполюєному, смислоповерховому опрацюванні українським загалом від покоління до покоління його безмірно глибокої і неозоро вершинної творчої спадщини.

Про парадоксальність долі видатних діячів, котрі стали загальноновизнаними, культурними символами (маючи насамперед на прикметі Тараса Шевченка), пишуть у зверненні до читачів сучасні провідні українські філософи: “З одного боку, їм належить найбільша слава, авторитет та шана. Але з іншого – інтенсивна та тривала експлуатація їхніх образів культурною традицією створює тривкі стереотипи їх розуміння. Часто відбувається редукція складної та неоднозначної долі до усталеної низки значень і трактувань, які з певного часу починають існувати самі по собі, і не стільки відкривають можливість живого контакту з класиком, скільки стають перепоною для нього” [6, с. 4].

Отже, мовиться не про те, щоб укотре, чемно реагуючи на 200-річний ювілей від дня народження Тараса Шевченка, зробити його монументальним об’єктом вшанування, а відкрити нові ціннісно-сміслові обрії розуміння його творчого шляху та домогтися світоглядної причетності й духовної присутності у цей драматичний момент обстоювання українським народом державної цілісності країни, уможливити його образне постання як ідейного натхненника, мислителя-патріота, поета-визволителя нації, нарешті як персоніфікованої точки відліку для очищення суспільної свідомості нинішніх українців від мороку спокусливого запроданства, ментального вірусу егоїстичної окремішності, комплексу меншовартості і від-

чуття провини. Тому цілком погоджуємося із висновком проф. Олега Білого, що сьогодні, “мабуть, як ніколи раніше, вкрай важливо осягнути чудеса поетичного тайнозору, притаманного Шевченковій музі, усвідомити будівничу силу мистецького світу поета у всій його цілісності” [2, с. 7].

Літературна скарбниця Шевченка – це не просто шерег самотніх, екзистенційно проникних і соціально злободенних, художніх творів, а насамперед *грандіозний поетичний світ*, який, на аргументовану думку Вадима Скуратівського, охоплює і цілісну мозаїку “шевченківської інтерпретації кількасотлітньої українсько-селянської революційності”, і “грандіозну ліричну панораму” становлення української нації у її конкретно-динамічній подієвості, і найвичерпніший “за своїм обсягом і глибиною поетичний літопис... – покнязівського, козацько-селянського спротиву кінця шістнадцятого-початку вісімнадцятого століть усім формам тут соціального, національного, релігійного гноблення”, і “художнє свічадо народного буття у його найбільш драматичних і, сказати б, найбільш “масових” виявах і проявах, й “унікальну акустичну архітектуру Шевченкової поезії”, що “постає особливо виразно у своїй унікальній “музичній” своєрідності – у контексті незвичайного цивілізаційного феномену доби романтизму і подальшого часу” [14, с. 16, 17, 18, 19].

Виняткова самотність Кобзарєвої поетичної музи, мов вишитий український рушник, зіткана з різного полотна (художні образи і деталі, подробиці і смислові штрихи), з різних мистецьких візерунків (образність, метафоричність, сугестивність, екзистенційність, есхатологічність, в оприявненні котрих і рима, і ритміка, і строфіка становлять вищий щабель розвитку народного світобачення) і різноманітних кольорів та відтінків психодуховної присутності поета в кожному, напрочуд правдивому, надзвичайно лаконічному й надиво просвітленому багатоголосими смисловими лініями, напруженому соціальному повсякденні (від ніжності, умлівання, обожнення, віри, любові до неприйняття, гніву, заперечення, осуду, ворожості). Зерна-думки-квіти його смислотворчої екзистенції, осідаючи “на папері сумними рядами”, схожі на могутній потік Дніпрових вод: вони заворожують смислограєм двох художньо поєднаних музично-словесних стихій – особистісної і загальнонародної, синкривно обнімають розмаїте

українське слово і музичну стихію в єдиній органіці прониклого світобачення поета, на решті захоплюють метафізичною енергетикою і несуть крізь простір та час смислодайними прожилками наскрізь спраглої до правди Шевченкової думки. У підсумку маємо “грандіозний мовний жест-подвиг поета, який власноруч, ніби “лінгвістичний” атлант, підняв мовно-естетичне небо української поезії” [14, с. 18], де він на цьому небосхилі посів місце *Сонця нації*.

Метою цього дослідження є, на прикладі такого концептного утворення, як художній образ долі, обґрунтування значеннево-смислової багатозмістовності метафізичних понять Шевченкової поезії (Бог, Душа, Воля, Добро, Зло, Правда, Муза, Слава, Неволья, Рай та ін.), а **основне завдання** – логіко-змістове розмежування слова “доля” і долі як художнього образу та світоглядної універсалії або категорії культури.

У даному пошукуванні спираємося на матеріал донедавна здійсненої нами розвідки на предмет з’ясування смислових інваріантів поетичного вживання Тарасом Шевченком *художнього образу долі* [19]. Водночас чинне дослідження вигідно відрізняється від названого більш широким методологічним контекстом задіяння форм, способів, засобів та інструментів теоретизування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фактично немає такого шевченкознавця, який би не констатував широке використання Кобзарем української нації метафізичного слова “доля” у його значеннєвій інваріантності та конотаційності, полісемантичності і смисловій інтерферентності з іншими, близькими за значеннєвим форматом, словами (“талан”, “щастя”, “недоля”, “муза”, “слава”, “правда” та ін.), що утворюють цілий рухливий смисловий “материк” його поетичного світу. Саме назване слово-образ утримує цей багатомірний “материк”, у якому, крім прямих, переносних і додатково-локальних значень, вібрують неартикульовані метафізичні (а відтак ноуменальні) сенси, оприявнюється, головню через особистість поета як внутрішній перехід усної українсько-мовної стихії у письменство і текст, історична пам’ять народу. Оскільки етимологія слова “доля” пов’язана як із речовим світом (багатство, добробут, сукупність усіх життєвих благ), так і з метафізичними уявленнями (добрий дух, який

захищає людину, приносить достаток, ущасливлене повсякдення тощо), то це переплетення упредметнених і надпредметних смислів закономірно знайшло відображення у його історіогенезі. Передовсім існує думка, що в основі значення цього слова є розподіл, частка; звідси походить синонім “участь”, що спричинив з’яву слова “честь”, яке спочатку вживалося для позначення розподілу воєнної здобичі згідно з особистим внеском у спільну справу, потім для констатації заслуг предків, надання посади і різних привілеїв, й насамкінець – для означення самоповаги і поваги до іншого, рівності у певному гурті чи спільноті (Ю.М. Лотман [12]). Слово “доля” також значеннєво пов’язане із іншими, передусім “ділити”, “уділ”, “край”, “країти”, “країна”, “Вкраїна”, а також “шлях”, “дорога”, “призначення”, “дарунок”, “обдаровування”, “наділання”, “спадщина”. “Хтось щось розподіляє і чимось наділяє. – Пише Володимир Климчук. – І за щось. *Правдиво і неправдиво, справедливо і несправедливо, праведно і неправедно*. Наприклад, розумом, красою, силою, здоров’ям, талантом, характером, вдачею. А також походженням, що є вже суто соціальною проблемою. І хтось карає, відбираючи ці заслуги дуже часто з невідомої вини. Хтось править, управляє й заправляє на всіх рівнях – місцевому, центральному і найвищому, тобто небесному. Щодо небесного і потойбіччя, то... Шевченко не визнає дуалізму в дусі маніхейської ересі. Злих могутніх духів у його поетичному всесвіті годі шукати. Є русалки, але не монстри, такі собі міфопоетичні “дніпрові дівчата”. Абсолютно справедливим є визначення, що Шевченко – захисник знедолених, якими в його творах є і сирота, і вдова, і покритка, і каліка, і сліпий, і кріпак...” [8, с. 33].

Однак доля – це не просто слово метафізичного формату світобачення, а тим більше не рудимент древнього світогляду, а повновагома *категорія сучасної культури*, тобто значуща світоглядна універсалія, що пояснює тонкощі сучасного духовного життя громадян, своєрідно символізує взаємовідносини людини і світу. Доля – це не тільки метаформа обмеження вищими духовними силами внутрішньої свободи-дії людини, тобто метаформа долі як несвободи, а й певне уреальнення непересічно-індивідуального життєвого шляху як окремої особистості, родини чи трудового колективу, так і етносу, нації. Водночас доля – це не лише не проявлене, ноуменальне, метафізичне спри-

чинення людського повсякдення як несвободи, що часто опонує свідомому прийняттю рішень і ситуаційному вчиненню, а ще й екзистенція повноти життя “тут-і-тепер”, тобто “вихідна світотворча сила духу” (О.Ф. Лосєв). У цьому контексті роздумів очевидно, що *художній образ долі* наскрізно пронизує і багатоголосо композиціонує творчу екзистенцію Тараса Григоровича Шевченка, котра осідає в його текстах “сумними рядками”.

Вже у першому вірші “Кобзаря” “Причинна”, написаного 1837 року, Тарас Шевченко чотири рази вживає поняття “доля”, що змістовно виражає ідею спричинення людського життя як *несвободи*, адже “доля, як слушно зауважує Сергій Аверінцев, не лише прихована від людського розуму (як і численні каузальні зв’язки), не лише не може бути пізнана (як і Провидіння) – вона “сліпа” та “темна”, безвідносно до суб’єкта пізнання, за самим своїм буттям. Доля не просто прихована у повній темряві, а й сама є темрява, не висвітлена жодним змістом, – і при цьому саме як несвобода...” [1, с. 87]. І це підтверджують такі рядки стосовно “козаченька молодого”:

“...Орел вийняв карі очі
На чужому полі,
Біле тіло вовки з’їли, –
Така його доля” [20, с. 8].

І далі знову, вже стосовно дівчини, котра “ходить / Йі сама не зна (бо причинна) / Що таке робить”, доля постає як невидима субстанція несвободи, що обмежує дії і вчинки, часто заганяє її у глухий кут повсякдення і, більше того, урєальнює трагічний вирок на омріяне щасливе життя із милим. Але за цією реальністю несвободи, втім, немає жодної “істинності”:

“...Дарма щоніч дівчинонька
Його виглядає.
Не вернеться чорнобривий
Та й не привітає,
Не розплете довгу косу,
Хустку не зав’яже,
Не на ліжку, в домовину
Сиротою ляже!
Така її доля...” [20, с. 8].

І тут же поет щиросердно взиває до Бога, щоб Той “послав її долю”, вочевидь наслідуючи народне уявлення, за яким доля – “добрий дух, який захищає людину, приносить щастя та багатство усім, однак коли вона лінива або погана, то доля її покидає... Кожній людині Бог призначає *долю*, а тому життя її

передбачене долею, і нічого в ньому не буває випадкового” [4, с. 160]:

“...О Боже мій милий!
За що ж Ти караєш її, молоду?
За те, що так щиро вона полюбила
Козацькі очі?.. Прости сироту!
Кого ж її любити? ні батька, ні неньки:
Одна, як та пташка в далекому краю.
Пошли ж ти її долю, – вона молоденька;
Бо люде чужії її засміють” [20, с. 8–9].

Логічним завершенням триакордного поетичного звернення Кобзаря до концепту долі як потужної світоглядної універсалії українського народу (“така його доля” – “така її доля” – “пошли ж ти її долю”) є пробудження четвертого, власне, внутрішньо-вчинкового, рефлексивного акорду спраглої до правди, смислово глибинної та істинно центрованої, шевченківської думки:

“Журись, – каже думка, жалю завдає.
О Боже мій милий! така твоя воля,
Таке її щастя, така її доля!” [20, с. 9].

В наступних п’яти віршах (чотири з яких названі “Думка”), що написані вже 1838 року, Тарас Шевченко ще сім разів у різних смислових контекстах вживає поняття “доля”. Зокрема, він вдається не стільки до художньої образності, скільки до *художніх деталей*, як до особливо значущих мікрообразів, що “доносять безпосередні і приховані (підтекстні) смисли та ідеї художнього твору” [10, с. 175; 11, с. 1]. Саме йому належить значний, справді непорівняно більший, ніж було здійснено на цьому шляху Іваном Котляревським, вирішальний внесок у структуризацію українського поетичного дискурсу з допомогою художнього деталювання [див. 11]. А це означає, що “особливий смислообразний вимір у Шевченковій поетичній екзистенції становлять деталі, котрі наділені потенцією стати наскрізним образом твору, а отже й позначені певною мірою художньою самодостатністю. Ці деталі здебільшого переростають у символ, інколи виносяться автором у заголовок твору (розділу) або фігурують у початковому рядку (“Розрита могила”, “Холодний Яр”, “Треті півні”, “Великий льох”, “Москалева криниця”, “Ой три шляхи широкі”)” [18, с. 125]. Скажімо, різке неповторним стосовно цілісності смислової гами художніх деталей є популярний серед українського загалу вірш Тараса Шевченка “Садок вишневий коло хати”, що написаний між 19 і 30 травня 1947 року в Санкт-Петербурзі [21, с. 348] і де кожен із п’ятнадцяти рядків якого:

– становить не просто подробицю у подієвому завершенні трудового дня тодішніх українських селян, а деталь, яка уконкретнює їх життєві реалії, весняну наснагу, дух праці і відпочинку;

– актуалізує у свідомості читача очевидно зрозумілий мікрообраз, який доносить до його ціннісно-сміслові сфери безпосередні смисли повсякдення простого люду українського села;

– образно умістовлює три моменти, точніше – смислові картини, із світлого, по-своєму щасливого, життя закріпаченого на той час українського селянства – завершення трудового дня односельців, вечера в колі сім'ї під спів соловейка, відпочинок дітей і матері та співоча активність дівчат і соловейка;

– уреальнює доступними художніми засобами шерег моментів із життя українських селян, що у плині смислообразів створюють екзистенційно благодатну, завершену картину мирного життя і відпочинку сільської української сім'ї [див. 18].

Так от художні деталі, здебільшого перебуваючи на перехрестях смислових ліній шевченківських творів, у цих його поезіях смисловими начерками констатують зрозумілу для всіх драматичну ситуацію козацького життя:

*“Тече вода в синє море,
Та не витікає;
Шука козак свою долю,
А долі немає.*

...

*Сидить козак на тім боці, –
Грає синє море.
Думав, доля зустрінеться, –
Спіткалося горе” [20, с. 13–14].*

У даному разі національний поет-мислитель [див. 9] розуміє долю як *форту*, тобто як її божество, котре приносить “Добру Вдачу”. Саме Її шукає козак і домагається від неї доброї поради, однак не зустрічає, не знаходить. Причому він відчуває свою кращу долю інтуїтивно, своїм внутрішнім голосом, який незвідано як сповіщає його про горе, тяжкі хвилини виживання на чужині:

*“Пішов козак, сумуючи,
Нікого не кинув;
Шукав долі в чужім полі
Та там і загинув” [20, с. 17].*

Відтак геній Тараса Шевченка осмислює долю у її різних онтофеноменологічних виразах людського повсякдення: і як глибинно спричинену, невисвітлену жодним змістом, хоча й подієво уреальнену, *несвободу*; і як

певну присутність *доброто*, що захищає людину під час лихоліття та ошасливує її життєвий шлях; і як *доброту вдачу* – Форту, котра не тільки, мов жінка, заворожує своїми чарами, а й утверджує Богонаступність вибраної нею особи; і як *вирок* (переважно у вигляді її ворога – *недолі* з її лихими дітьми – злиднями) чи навіть *фатум*, котрого неможливо уникнути, тому що перед ним людина безсила. Маємо, крім того, внутрішню діалектику свободи і долі, що реалізується як феномен соціального (козацького, селянського тощо) повсякдення. Особа творить долю тоді, коли їй удається вирватися із обіймів усталеного порядку речей, виголошує своє самобутне слово із глибин чи вершин власного Я, вступає у діалог із світом. В поетичній екзистенції Шевченка смисл такого діалогу полягає у **творчості**, через яку він знаходить свою межову відкритість, свободу думки і волі, мужність гідно прийняти реалії стражденного життя й водночас прислухатися до свого внутрішнього голосу і здійснити свій доленосний вибір, після якого життєві події, мов течія ріки, тягнуть-ведуть його за собою. Саме “у самотійному вчинку, що розриває ланцюг, як зауважує Євгенія Болотіна, вміщена енергія долі, котра ламає узвичаєний перебіг індивідуального життя” [3, с. 10]. У цьому смислограї думок найяскравіші епітети долі все ж стосуються рефлексивної інтенційності поета:

*“... В того доля ходить по зем,
Колоски збирає;
А моя десь, ледащиця,
За морем блукає” [20, с. 17].*

У світорозумінні Тараса Шевченка, котре він виплекав власним драматичним сходженням до вершин тогочасної інтелектуальної еліти самодержавної Росії, багатого “*доля, / Як малу дитину, / Утирає, доглядає...*”, тоді як “*Сироту усюди люде осміють*”, а тому його “*Злая доля... по тім боці плаче*” [20, с. 21]. Вона – це вже не світлий добрий дух, який захищає людину на перипетіях життєвого шляху та приносить їй щастя “бути”; вона – приходиться в облаштуваннях *недолі* як злий дух, що тотально узалежнює її від обставин та від необхідності всупереч волі підкоритися їм. Так, зі старим, сліпим Перебендею (тобто з химерною людиною, в даному разі кобзарем) “*Недоля жартує / Над старою головою, / А йому байду же...*” [20, с. 50]. Стосовно ж самого себе в драматичному 1847 році Тарас Шевченко болісно рефлексує:

*“...Тепер же злої тії долі,
Як Бога, ждати довелось.
І жду її, і виглядаю,
Дурний свій розум проклинаю,
Що дався дурням одурить,
В калюжі волю утопить.
Холоне серце, як згадаю,
Що не в Україні поховано,
Що не в Україні буду жить,
Людей і Господа любить”* (“В казематі” [20, с. 349]).

Отож, Тарас Шевченко через смислово-екзистенційний формат долі усвідомлює себе (свій розум) нібито з боку, неначе з якоїсь зовнішньої стосовно долі позиції. “Шевченкова поезія – вся, від “Причинної” аж до останніх, передсмертних рядків, – пише Вадим Скуратівський, – постає як трагічний епос не-зустрічі “його” і “її” (точніше – “його” та “її” – долі-музи. – А.Ф., О.Ф.). Це наскрізний мотив цієї поезії. Сотні й сотні його сюжетно-фабульних маніфестацій. Ця не-зустріч сутнісно є чи не центральною в усій топіці-тематичі Шевченка; є ніби семантичним осердям його поезії” [14, с. 20]. Поетичний світ митця справді, “схоже не знає навіть якихось окремих щасливих винятків із важкого правила “не-зустрічі” “його” і “її” [Там само], крім, бодай, ліричної мініатюри “сімейного щастя” (“Подражаніє Едуарду Сові”). Вочевидь драматизм його особистісних сердечних катастроф спричинив “ліричне спростування” самої можливості щасливої шлюбної спілки (“Лікері”, “Барвінок цвів і зеленів”, “Л.”, а також “Подражаніє сербському”).

Особистісне і національне у творчості Шевченка не просто переплетено значеннєвими лініями правдивого поетичного слова, швидше те і те зійшлося в екзистенції напруженої духовної роботи поета в актах самопізнання і самотворення, самозвіту і самоочищення, а тому в єдності утворюють багатоколірну смислову картину того, що являє собою повсякдення уярмленого кріпацтвом українського народу. Він щиросердно просить у Бога то долі-талану, то натхнення для плекання своїх дум-дітей-квітів, то смерті, то слави, бо “на все Божа воля”. “Зустріч з абсолютною волею Божого веління і становить феномен долі в релігійному контексті” [3, с. 7]. Звертаючись уже в 1858 році знову до долі, пише:

*“...Мені, моя доле,
Дай на себе подивитись,
Дай і пригорнутись,*

*Під крилом твоїм любенько
В холодку заснути”* [20, с. 585].

Воднораз у Кобзаря українського духу як національного пророка віра в Бога узалежнюється від долі спалюженої, знівченої Російською імперією України. Звідси, власне, різне його ставлення до земних діянь Бога. Скажімо, Шевченко нарікає на Господа, звинувачує Його в байдужості до долі народу, в надмірній терпеливості:

*“Чи Бог бачить із-за хмари
Наші сльози, горе?
Може й бачить, та помога,
Як і оті гори
Предковичні, що політи
Кровію людською!..
Душе моя убогая!
Лишенько з тобою.
Уп’ємося отрутою,
В кризі ляжем спати,
Пошлем думу аж до Бога,
Його розпитати,
Чи довго ще на сім світі
Катам панувати??”* (“Сон” [20, с. 221]).

Гама амбівалентних почуттів і межових екзистенційних переживань приводить тридцятидворічного Тараса Шевченка до внутрішнього психоенергетичного вибуху – до відчайдушного крику душі, коли він запитує себе і сам відповідає у вірші “Минають дні, минають ночі”:

*“...Доле, де ти! Доле, де ти?
Нема ніякої;
Коли доброї жаль, Боже,
То дай злої, злої!”* [20, с. 329].

Тут доля для Шевченка – це благість суспільного життя, власної творчості, особистого щастя і воднораз мета, ідеал, призначення, поклик душі, сенс сподвижництва. А далі поглиблення смислової архітектоніки автопоезису, причому від благосної лагідності (“...А я зрадів би, моє диво! / Моя ти доле чорнобрива!” [20, с. 431] чи “святая доленько”, “добра доля”) до гірких епітетів (“лиха доля”, “неправдива доля”, “зла доля”), іронічної гонитви за долею (“У всякого своя доля / І свій шлях широкий...” [20, с. 216]) і, звісно, до недолі (“Чи то недоля та неволя, / Чи то літа ті летячи / Розбили душу?..” [20, с. 549]). Важливо, що рефлексивному інтелектуальному опрацюванню Шевченком підлягає не тільки його особиста доля як справа життя (“...О доле! Пророче наш! Моя ти доне! / Твоєю думу назову” [20, с. 603]), а й одно-

часно історична доля народу, “зажуреної”, “усланеної”, “осміяної”, кріпацтвом поневоленої України. Як прискіпливий правдолюб його цікавить перш за все роль історичних обставин та особистостей у минулому, доступному йому сьогодні і в майбутньому, загалом над різними, у тому числі й драматичними, подіями. І тут його напружений розум знаходить союз із музою-долею, коли він самозвітує про траєкторію свого життєвого шляху, та й чи не зрадив собі, чи не обдурив себе і людей, чи добрі жнива дасть власно-правно засіяна нива (“Не нарікаю я на Бога”, 5 жовтня 1860 р):

*“Не нарікаю я на Бога,
Не нарікаю ні на кого.
Я сам себе, дурний, дурю,
Та ще й співаючи. Орю
Свій переліг – убогу ниву!
Та сію слово. Добрі жнива
Колись-то будуть...”*

...

*Орися ж ти, розвернися,
Полям розстелися!
Та посійся добрим житом.
Долею полийся!
Розвернися ж на всі боки,
Ниво-десятино!
Та посійся не словами
А розумом, ниво! [20, с. 669].*

На зорі своєї мистецько-поетичної зрілості Тарас Шевченко пише своєрідну поетичну трилогію “Доля – Муза – Слава”. У своєму журналі 9 лютого 1858 року про це він робить такий запис: “Після безпутньої проведеної ночі я відчув прагнення до віршування, спробував і без найменшого зусилля написав цю річ. Але чи не наслідок це роздратування нервів?” [21, с. 158]. Примітно, що із Долею, Музою і Славою він розмовляє як із здушевленими Сутностями. Причому Сутностями живими, багатофункціональними. Цей внутрішній діалог із власною долею як самотутнім світом екзистенції, несвободи, обов’язку, відповідальності і покликання є висококультурним, взірцево щирим і правдивим; у ньому, як не парадоксально, менше художнього, а більше екзистенційного, психодуховного. Так, звертаючись до Долі як союзниці, він пише:

*“Ти не лукавила зо мною,
Ти другом, братом і сестрою
Сіромі стала. Ти взяла
Мене, маленького, за руку
І в школу хлопця одвела
До п’яного дяка в науку...” [20, с. 583].*

Відтак Тарас Шевченко ретроспективно усвідомлює відкритість, правдивість своїх стосунків із власною Долею, адже фактично вона здійснила для нього свій перший і, як не тавтологічно це звучить, доленосний вибір – *пйти в науку*, тобто отримати скромну початкову освіту. І вже в цьому життєвому факті драматично переплелися два екзистенційних стани – *свободи*, насамперед у розширенні можливостей глибше пізнати і зрозуміти навколишній (у тому числі й соціальний) світ, і *несвободи*, котра задала траєкторію шляху-поступу талановитого хлопця з Черкащини до ґрунтовної самоосвіти, й далі – до вершин художньої і поетичної майстерності.

*“... “Учися, серденько, колись
З нас будуть люде”, – ти сказала.
А я й послухав, і учивсь,
І вивчився. А ти збрехала...” [20, с. 583].*

Вочевидь Тарас Шевченко перетворив долю в покликання, “пішов назустріч своїй долі” (Фрідріх Ніцше), сконструював і зреалізував власну програму життя як певну унікальну наступність низки особистих виборів і відповідних їм доленосних подій у їх персоніфікованій невідворотній присутності. Не розділяючи своє Я і свою долю, поет нарікає, що “наука” (в даному разі – освіченість) не дала йому того безтурботного щастя, на яке він наївно розраховував на зорі свого дитинства і юності. Швидше навпаки, його різнобічна грамотність спричинила більше страждань і душевних мук, тому що він не лише осягнув розумом, а й просякнув серцем гірку долю закріпаченого, ментально рідного йому українського селянства. Ми б сказали образно так: село для Шевченка-мислителя – це “духовне серце України” [17]. Масштаби національної катастрофи для нього очевидні: на момент його пророцького прозріння маємо не просто темряву бездержавності України, а безпросвітне ярмо імперських кайданів, себто *недолю* (щонайперше у формі узаконеного кріпацтва) у її зловісних людиноненависних обіймах.

Відповідно до відомого афоризму Луція Аннея Сенеки, “доля веде слухняного, і силою тягне непокірного”, вочевидь стає зрозуміло, що Тарас Шевченко покійрно прийняв свою, Богом послану, долю, в інтимних смислових стосунках з якою його турбувало одне – щирість і правдивість:

*“...Які з нас лю[д]е? Та дарма!
Ми не лукавили з тобою,
Ми просто йшли; у нас нема
Зерна неправди за собою...” [20, с. 583].*

Спілкування Тараса Григоровича Шевченка з долею – це гранично щире, правдиве почуття його екзистенційної причетності до буття й уміння прислухатися до нього. Смысл його діалогу з долею – у дерзкій творчості, в низці самостійних учинків як психоенергетичних згустках долі.

Й насамкінець цього вірша, попри драматизм свого життєвого і творчого шляху, поет відкриває всю благість свого серця долі, виявляючи як ніжність до неї, так і свою, воістину християнську, *довіру*. Очевидно, що він вірить у її Божу іскру, котра розгориться як незгасиме полум'я народної слави:

*“...Ходімо ж, доленько моя!
Мій друже вбогий, нелукавий!
Ходімо дальше, дальше слава,
А слава – заповідь моя” [5, с. 583].*

І навіть на порозі завершення свого земного виміру життя Тарас Шевченко знаходить мужність із властивою йому трагедійною іронією в останнє поспілкуватися із обраними “вірними подругами” своєї спів-любовної спілки – Музою, Долею, Славою. Так, звертаючись до першої як джерела творчого натхнення і самоореалізування, він 14 лютого 1861 року пише:

*“Чи не покинуть нам, небого,
Моя сусідонько убога,
Вірші нікчемні віршувать
Та заходиться риштувать
Вози в далекую дорогу,
На той світ, друже мій, до Бога,
Почимчикуєм спочивать...” [20, с. 683].*

Залишаючись до кінця своїх днів виразником українського духу, народної ментальності, світовідчуження завжди емоційно близького йому селянського родоводу, Шевченко вкотре, але тепер уже остаточно, вдається до підсмішливого самозвіту, у якому “друг-небога” муза і є його “зоря-доля” (“*На сей світ поглянем... / Поглянемо, моя доле...*” [20, с. 683]). Більше того, остання наскрізь переповнена посланими йому даром Господнім перипетіями творчості, невтомним богошуканням, внутрішньо болісним мудрагельствуванням із власноруч виплеканим “кадилом істини”. Так постає під завісу життя народного поета-достоїнника *синтетичний художній образ музи-долі* (вочевидь це про вказану багатосмыслову єдність цих двох вірних йому “союзниць” сказано: “*Підождемо ж, моя сестро, / Дружино святая!*” [Там само]), який наскрізно пронизує його поетичну екзистенцію у світлі передчуття

незгасимої народної слави:

*“...Благослови мене, друже,
Славою святою” [20, с. 683].*

Отже, постать Тараса Шевченка – це культурний код і ментальний символ України. Його особистість – це величний злет селянина-кріпака, сироти “до вершин світової поезії, культури, духу” (Іван Франко). Примітною рисою його художньої творчості, передусім поетичної і драматично-письменницької, є особлива – наповнена джерельною правдивістю і душевною відкритістю – психоемоційна енергетика його творів, котрій до того ж притаманні розлога ліричність, веселкова образність і світлозора метафоричність, що влучно уконкретнюються художніми деталями і постійним рефлексивним позиціонуванням цього самородка української землі стосовно суворой буденності тогочасного закріпаченого селянства. *Смыслообраз долі* у його поетичній спадщині відіграє роль наскрізного осердя, навколо якого вібрують усі інші образи, художні деталі, подробиці і смыслові штрихи. Саме цей образ, переливаючись із значеннєво близьким образом музи й утворюючи чи не найпотужніший екзистенціал *музи-долі*, становить цілісну художню палітру осягнення її різнобарвного змісту як екзистенції Я у кількох вимірах: 1) від повної внутрішньої свободи (творення, любові, віри) до зовні спричиненої несвободи (насамперед далеко не завжди благодатного соціального доквілля), 2) від психодуховної легкості-даності до Божественної заданності-покликання, 3) від благодатної фортуни, яка пестить добру вдачу працелюба, до невідворотного фатуму, якого не можна уникнути за будь-яких зусиль, 4) нарешті від ситуацій добродійного ошасливлення людиною подарунками долі до ворогування з нею й до дружби з долею та її дітьми – злиднями. Звідси очевидно, що образ долі є синергійно засадничим в усій його поетичній творчості, виявляє архетипне осереддя української ментальності, що соціально оприявнюється у різноманітних психокультурних формах – у національному характері, душевній організації народу, повсякденному мовленні, його ціннісних орієнтаціях і віруваннях [див. 16]. Він є символічним, оскільки вміщує перехрестя смыслових ліній переважної більшості творів, передусім охоплює скарбницю національної пам'яті, “вміст самої душі поета” (Г. Грабович), його непохитну віру у світле майбутнє України.

1. Аверінцев С.С. Софія-Логос. Словник / Сергій Аверінцев. – 3-е видання. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.

2. Білий О. Будівничий уявленої держави / Олег Білий // Філософська думка. – 2014. – №1. – С. 5–7.

3. Болотіна Є.В. Доля як предмет філософського дискурсу (соціально-філософський аналіз феномену): автореф. дис... канд. філос. наук: 19.00.03 / Євгенія Валеріївна Болотіна / Запорізький державний університет. – Запоріжжя, 2002. – 18 с.

4. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – Вид. 2-е, стереотип. – К.: Либідь, 2005. – 664 с.; іл.

5. Дзюба І. Шевченкофобія в сучасній Україні // Іван Дзюба. – К.: Києво-Могилянська академія, 2006. – 24 с.

6. До читачів. Феномен Шевченка: коди доступу // Філософська думка. – 2014. – №1. – С. 4.

7. Жулинський М. Українська література: творці і твори: учням, абітурієнтам, студентам, учителям / Микола Жулинський. – К.: Либідь, 2011. – 1152 с., іл.

8. Климчук В. Слова і смисли. Виміри поетичного світу Тараса Шевченка / Володимир Климчук // Філософська думка. – 2014. – №1. – С. 24–42.

9. Кралюк П.М. Своя мудрість. Тарас Шевченко як мислитель. – Луцьк: Надстир'я–Ключі, 2013. – 104 с.

10. Кузнецов Ю.Б. Деталь как средство художественного общения в новеллах М.М. Коцюбинского: дисс. на соиск. научной степени канд. филологических наук: 10.01.08, 10.01.03 / Юрий Борисович Кузнецов. – Киев, 1984. – 198 с.

11. Кузнецов Ю. Деталь художня / Юрий Кузнецов: Режим доступу: <http://www.shevchycl.kiev.ua/statt-pro-literaturnu-ta-malyarsku-yvorochst/105-detal.html>

12. Лотман Ю.М. Об оппозиции “честь” – “слава” в светских текстах киевского периода // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. – Таллин. 1992. – Т.2 – 111–126 с.

13. Сверстюк Є. Шевченко понад часом / Євген Сверстюк. – К.: Терен, 2011. – 280 с.

14. Скуратівський В. Містагог національної ідентичності. Із нотаток про “народознавство” Тараса Шевченка / Вадим Скуратівський // Філософська думка. – 2014. – №1. – С. 8–23.

15. Скуратовский В. Тарас Шевченко – прочтение и имитация прочтения / Вадим Скуратовский // Столичные новости. – 2003. – 18-23 июня.

16. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / Анатолій В. Фурман. – 2-е наук. вид. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

17. Фурман А.В. Село – духовне серце України / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 8–11.

18. Фурман А.В., Фурман А.А. Художня деталь у творчій екзистенції Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Анатолій А. Фурман // Тарас Шевченко і сучасна національна освіта: Матеріали Міжнар. н.-пр. конф., ТНЕУ, 5–6 березня 2014 р. // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвипуск. – С. 124–126.

19. Фурман А.В., Фурман О.Є. Образ долі у поетичній творчості Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Тарас Шевченко і сучасна національна освіта: Матеріали Міжнар. н.-пр. конф., ТНЕУ, 5–6 березня 2014 р. // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвипуск. – С. 105–109.

20. Шевченко Т. Твори в трьох томах / Тарас Шевченко. – Том перший. Поетичні твори. – К.: Державне вид-во худ.-нової літ.-ри Української РСР, 1963. – 732 с.

21. Шевченко Т. Твори в трьох томах / Тарас Шевченко. – Том третій. Журнал. Вибрані статті. – К.: Держ. вид-во худ. літ. Української РСР, 1963. – 492 с.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович, Фурман Оксана Євстахіївна.

Образ долі в поетичному світі Тараса Шевченка.

В контексті ідей і принципів завжди актуального українотворення Тарас Шевченко розглядається не тільки як сильна особистість, талановитий художник, народний поет, мислитель і пророк української нації, а й як культурний код і символ України. Його драматичний життєвий шлях інтерпретується як своєрідне внутрішнє суголосся мистецької творчості та поетичної екзистенції, переповнених художніми образами і деталями, смисловими подробицями і штрихами. Докладно аналізується значенно-смислове поле багатозмістового використання *концепту* *доля* у різних вимірах його світоглядно-рефлексивного опрацювання визнаним генієм української землі: і як метафізичного поняття, і як потужного художнього образу, і як засадничої категорії культури, що наскрізно пронизує та ціннісно зорганізовує його сакральний поетичний світ. Аргументується, що під завісу життя поета-достоїнника ним психодуховно виплеканий *синтетичний художній образ музи-долі* як осереддя автопоезису, навколо якого вібрують усі інші думки, мрії, переживання, смислообрази.

Ключові слова: Україна, Тарас Шевченко, українотворення, Російська імперія, селянство, кріпацтво, творчий шлях, поетичний світ, художній образ долі, доля як категорія культури, поетична екзистенція, художня деталь, доля як несвобода, фортуна, фатум, недоля, муза-доля.

АННОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович, Фурман Оксана Євстахіївна.

Образ судьбы в поэтическом мире Тараса Шевченко.

В контексте идей и принципов всегда актуального украиносоцидания Тарас Шевченко рассматривается не только как сильная личность, талантливый художник, народный поэт, мыслитель и пророк украинской нации, но и как культурный код и символ Украины. Его драматический жизненный путь интерпретируется как своеобразное внутреннее единство художественного творчества и поэтической экзистенции, переполненных художественными образами и деталями, смысловыми подробностями и штрихами. обстоятельно анализируется значение-смысловое поле многосодержательного использования *концепта* *судьба* в разных измерениях его мировоззренчески-рефлексивной проработки признанным гением украинской земли: и как метафизического понятия, и как мощного художественного образа, и как основополагающей категории культуры, что насквозь пронизывает и ценностно организует его самобытный поэтический мир. Аргументируется, что под конец жизни поэта им психодуховно взлелеяны *синтетический художественный образ* *музы-судьбы* как средоточие автопозиса, вокруг которого вибрируют все другие мысли, мечты, переживания, смислообрази.

Ключевые слова: *Украина, Тарас Шевченко, украиносозидание, Российская империя, крестьянство, крепостничество, творческий путь, поэтический мир, художественный образ судьбы, судьба как категория культуры, поэтическая экзистенция, художественная деталь, судьба как несвобода, фортуна, фатум, несудьба, муза-судьба.*

ANNOTATION

Furman Anatoliy V., Furman Oksana.

Image of Fate in the Poetic World of Taras Shevchenko .

In the context of ideas and principles of constantly actual Ukrainian creation Taras Shevchenko is considered not only as a strong personality, talented artist, folk poet, philosopher and prophet of Ukrainian nation, but as well as a cultural code and symbol of Ukraine. His dramatic

life path is interpreted as a unique inner unison of artistic creation and poetical existence, overfilled by artistic images and details, notional particulars and features. The value-meaning field of poly-contextual use of concept "fate" in different dimensions of his outlook-reflexive working out by an outstanding genius of Ukrainian land is analyzed. It has been stated that by the end of his life the poet psychospiritually cherished a synthetic artistic image of muse-fate as a heart of auto-poetry, around which all the other thoughts, dreams, feelings and images are vibrating.

Key words: *Ukraine, Taras Shevchenko, Ukrainian creation, Russian Empery, peasantry, kripatstvo, creative path, poetical world, artistic image of fate, fate as a category of culture, poetical existence, artistic detail, fate as unfreedom, fortune, destiny, misfortune, muse-fate.*

Надійшла до редакції 5.03.2014.

Із редакційної пошти

Шановний Ярославе Григоровичу (Мельник)!

Вітаю Вас з цікавою публікацією в журналі «Психологія і суспільство» (№4 за 2014 рік) щодо імітування (с.70–82). У цьому журналі я є заступником головного редактора, але рукопису не бачив, й тому зараз наважусь рекомендувати Вам узяти до уваги публікації *Лобанової Алли Степанівни*, котру свого часу консультував: а) під час написання нею дисертації на тему «Соціальна мімікрія як адаптивний спосіб життєдіяльності» на здобуття наукового ступеня доктора соціологічних наук (за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології), що захищена в Інституті соціології Національної академії наук України у квітні 2005 року, і б) підготовки монографії: *Лобанова А.С. Феномен соціальної мімікрії*. – К.: Інститут соціології НАН України. - 2004. -300 с.

Оскільки рубрика друку статті «соціологія політики», то мені як завідувачу кафедри галузевої соціології КНУТШ важливо отримати відповіді від Вас як докторанта на питання: 1) Яка тема дисертації?; 2) Яка спеціальність запланована для захисту?; 3) Чому ігноруєте вимоги щодо друку у фаховому виданні?

Перше речення містить: 1) нагальність переосмислення наших (?), бо для загальності міркувань слід розглянути і не наші, реалій і 2) пошуку нового теоретичного обґрунтування (?) історичної (?) дійсності (завичай шукають обґрунтування теоретичних засад дослідження соціальної реальності, котра в різні епохи має відмінності).

Бажано чітко розрізнити у Вашому тексті те, коли мовиться про термін, а коли про поняття чи категорію, зокрема розрізнити суспільство та державу. Ви пишете: «Людина впродовж своєї історії розвинула і вдосконалила імітацію як...». Проте це трапилось упродовж часу еволюції людства, що знаходить відповідне відображення в науці, зокрема, в історії. Поєднання в одному ряду чесності і професіоналізму (с. 75) видається некоректним, тому що чесність є властивістю, а професіоналізм – доктриною.

Я, маючи власні погляди, зокрема на простір як явище та поняття, що були втілені у зміст дисертації мого учня С. Літвінова «Мегаметаконцепція "простір" у системі соціологічного знання» (2007), зверну також увагу на таке. Метафоричність терміна "простір" полягає в тому, що просторова конфігурація людських спільнот загалом є соціально зумовленою і тому не можна стверджувати, що вони як соціальні спільноти розташовані одна відносно одної "у" фізичному просторі. Феноменологічний контекст вживання мегаметаконцепції "простір" у соціологічній теорії зосереджує увагу дослідника на уявленнях соціальних агентів та на взаємоспіввіднесенні їх спільних інтерсуб'єктивних досвідів, яке можна позначити метафорою життєвого простору. Ця метафора присутня також і у свідомості індивідів. Структуралістська (постструктуралістська) традиція пов'язує просторову метафору із "структурою", що є універсальним способом побудови матеріальної та символічної реальностей. Структура як простір – коротка формула такої інтерпретації. Причому просторово може бути подана будь-яка структура: мовна (знакова), матеріальна чи соціальна. Це має значення насамперед для вибору методів дослідження того чи іншого об'єкта (вивчення його структури як простору ознак). Множина просторів у Вашому тексті така: суспільний (на с. 70, хоч на с. 71 є суспільна система, а ще середовище); інформаційний (с. 75) та навіть історичний (там саме), а також міський (с. 76).

Ваше твердження, що імітація у форматі людської суспільної діяльності, з наукового погляду, є малодослідженим явищем, мабуть, випливає з того, що не всі джерела Вам відомі (див. вище!). Звісно, слова на с. 71 «...постає проблема...» помилкові, бо постає актуальне завдання вивчення і далі за Вашим текстом, адже проблема є формою знання, а не завданням (див.: *Касавин И.Т. Проблема как форма знания // Эпистемология и философия науки. – 2009. – №4. – С. 5–13).*

З повагою,
професор, доктор соціологічних наук,
заслужений діяч освіти України
ЯКОВЕНКО Юрій Іванович,
12 березня 2014 року

РЕФЛЕКСИВНИЙ АНАЛІЗ “ПСАЛМІВ ДАВИДОВИХ” ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Микола КУБАЄВСЬКИЙ, Світлана ЛУК'ЯНЕНКО

Copyright © 2014

Постановка проблеми. Наукові дослідження творчості Т. Шевченка перераховувати немає потреби, бо всі вони каталогізовані й містяться в кожній науковій бібліотеці України. Однак дослідники не аналізують такий глибоко філософський-моральнісний твір поета, як “Псалми Давидові”. Пояснювати це тим, що за часів радянщини творчість Шевченка “науково обґрунтовувалася” як атеїстична – безперспективно, тому що вся його творчість пронизана основними настановами і вимогами християнського віровчення. Та ніхто й ніколи не вірив таким “дослідженням”. Справа в іншому – у відсутності цілісного інтерпретаційного підходу до усіх десяти псалмів, який об’єднує їх в органічну цілісність за смисловою спрямованістю. Оскільки вони змістовно різні, то виникає спокуса застосувати до кожного з них окремий підхід, метод аналізу, адекватний змісту кожного псалма, що призведе до розпорошеності смислової єдності цього твору. У пропонованій статті автори спробували використати рефлексивний аналіз “Псалмів Давидових”, який проникає у надособистий, імперсональний духовний світ, розкриває органічну єдність, смислову цілокупність його конгеніального твору.

Метою дослідження є використання креативних можливостей рефлексії у її застосуванні до розуміння смислу найзагадковішого і найцікавішого твору Шевченка – “Псалми Давидові”. Оскільки псалми одвічно привертають увагу дослідників – методологів, філософів, філологів, культурологів, теологів – своїм пісенно-поетичним сприйняттям буття, заглибленням людини у сферу духовного, наповнену потужною світлою енергетикою, якою заряджається людина, то ми прослідковуємо її трансформацію в мислєдіяльність. Автори розглядають рефлексію на основі діалогу, відношення “Я” до “Іншого” як до рівноцінного, як до осмислення “Іншого” у самому

собі, як осягнення змісту своєї сутності. Рефлексія, фондована на такому відношенні, є самопізнанням через сутнісні аспекти “Іншого”, співбесідою душі з самою собою як з “Іншим”, з Абсолютом, що зорієнтована на дію, вчинок, оцінку, самоконструювання.

Виклад основного матеріалу. Тараса Григоровича ще за життя високо оцінювали українські філософи, такі як П. Куліш, М. Костомаров, росіяни: письменник, літературний критик, демократ М. Чернишевський, революціонер М. Петрашевський, письменник С. Аксаков, письменник-декабрист М. Плещєєв, французький письменник Еміль Дюван та ін. У 1846 році П. Куліш писав: “Пророчі ноти національної кобзи Шевченка були пророчим плачем і пророчим зиванням Кобзаря Кобзарів українських. Сам Шевченко зробився не тим, яким я покинув його, їдучи з України... Це вже був не Кобзар, а національний пророк” [Цит. за 9, с. 263]. До цього слід додати ще й такий, не згадуваний у нашій літературі факт, як оцінка Шевченка високопоставленими савновниками тогочасної Російської імперії. У 1990 році Інститутом історії АН УРСР та ЦДІА УРСР у місті Києві були опубліковані документальні матеріали слідчої справи Кирило-Мефодіївського товариства у трьох томах. У другому томі цього видання вміщено звернення 12 квітня 1847 року шефа жандармів, начальника III відділення царської охоранки генерала О.Ф. Орлова до президента Академії мистецтв герцога М. Ліхтенберзького терміново повідомити йому, “якої думки про Шевченка його викладачі”. 14 квітня 1847 року останній інформує, що у 1845 році Шевченко визнаний академією вільним художником і додає, що він має талант до поезії, “на малоросійській мові пише вірші, котрі високо оцінюються людьми, які володіють цією мовою”. Він підкреслює, що Шевченко був “людиною

високоморальною, хоча до певної міри мрійником, шанувальником малоросійської старовини. Ніяких компрометуючих матеріалів на нього до Академії не надходило” [5, с. 197].

Однак були і є ті, кого природа обділила не лише серцем, а й... Так, “великий” російський літературний критик і публіцист, революціонер-демократ, “філософ” В. Белінський після засудження Шевченка писав: “Ох эти мне хохлы! Либеральничают во имя галушек и вареников со свиным салом... Этот хохлацкий радикал написал два пасквиля (“Сон” і “Кавказ” – авт.)... Я не читал этих пасквилей (і це пише знаний критик), и никто из моих знакомых не читал. Шевченко послали на Кавказ за эту литературу солдатом. Мне не жаль его: будь я судьей, я сделал бы не меньше”, – це одкровення мовою оригіналу літератора і християнина [4, с. 554]. У часи нашої незалежності, часи дикого свавілля олігархів, також нівелюється велич Кобзаря. Відомий український письменник П. Загребельний з цього приводу пише: “Нинішні пігмеї нахабно і безкарно риють кротовиська біля підніжжя національного генія. Бо їх захоочує влада, для якої не існує ніяких цінностей, окрім придбаних за викрадені в народ гроші “мерседесів” і фальшивих новособорів на святих каменях давнини. Що їм Шевченко, Франко, Леся Українка чи якийсь там Тичина. Головне: курс акцій, ринкова кон’юнктура” [3, с. 11].

Тарас Шевченко звернувся до псалмів не випадково. Він ще змалку ознайомився з ними, коли вчився грамоти у дяка і так засвоїв деякі з них, що переписував їх із збірки віршів Г. Сковороди [6, с. 282]. Вони були для нього духовною підтримкою у житті, надавали сил переносити усі знуцання упродовж всього нелегкого життя. А Шевченко був 24 роки у кріпацтві, десять років у неволі. Тільки 13 років він міг бути вільною людиною, і то під пильним наглядом поліції. Тому твір “Псалми Давидові” у його творчому доробку не є чимось випадковим, а органічно вписується в контекст всієї поетичної творчості. Живучи з 1832 року в Петербурзі й навчаючись в Академії мистецтв, Шевченко багато чого побачив, багато чого наслухався й пережив, щоб добре збагнути цю, до межі зіпсуту систему державного правління. Кріпацтво завдало йому особисто великого горя і багато страждань. Прибувши вперше в Україну в 1843 році, а потім знову у 45-му, він придивляється до неї й до своїх поневолених земляків уже не дитячими наївними очима, а очима зрілої молоді людини із

сформованим світоглядом, яка розуміла причину людського горя, відрізняла поневолювача від поневоленого, насильника від несилуваного. Ті глибокі враження і переживання він висловив у своїй творчості 1843–1845 років під назвою “Три літа”, куди входять і “Псалми Давидові”. Ідеї, норми і цінності, виражені у цих псалмах, проходять через усю творчість поета: “Царі” (1847), “Подражаніє Ізекіїлю” (Розділ XIX) (1859), “Подражаніє Осії” (Розділ XIV) (1859), “Подражаніє Ісаїї” (Розділ XXXV) (1859), “Подражаніє XI псалму” (1859), “Марія (Поема)” (1859), “Молитва” (1860), “І Архімед, і Галілей” (1860).

Псалми (від грецьк. ψαλμοί – пісноспів) – збірка 150 духовних пісень іудейської релігійної лірики VI ст. до н.е. За своїм змістом вони різноманітні: славлення Бога, молитви і благання до Нього, скарги і прокляття на адресу відступників від Божих Заповідей і Настанов, філософські роздуми про смисл життя, повчання про добродієсне життя тощо. Від сивої давнини і до наших днів вважають, що автором більшості з них був Давид – цар ізраїльсько-іудейської держави. Незважаючи на те, що Книга Псалмів (Псалтир) відноситься до Старого Заповіту, її видають разом з Новим Заповітом – Євангелієм, тому що дух псалмів звертається до віруючих у висловах, які співпадають з вірою, любов’ю і надією на Спасителя.

Віруючі всіх часів вивчали і вивчають псалми напам’ять, їх виголошують при різних ситуаціях: читали і читають під час богослужінь, виразами і метафорами псалмів віруючі звертаються до Бога в молитвах, їх словами прощають і відпроваджують небіжчиків, утішають засмучених і зажурених. Детально був обізнаний із змістом псалмів Ісус Христос. У Євангелії від Луки повідомляється про Його зустріч з апостолами після воскресіння, на якій він сказав, що є багато пророчень про Нього: “Ось те, про що Я говорив вам, коли ще був з вами. Потрібно, щоб здійснилось усе, що написано про Мене в Законі Мойсеєвім, у Пророків і в Псалмах” [Лк. 24:44]. Так псалом більше як за 500 років до народження Ісуса Христа чітко зображає картину Його страждань під час розп’яття, де сказано, що злочинці оточили мене, “вони прокололи руки Мої і ноги Мої”, “Вони ділять ризи Мої між собою і кидають жереб на одяг Мій”. А останні слова, які Ісус висловив на хресті “Боже мій, Боже Мій! Навіщо Ти покинув Мене?” є вступними словами цього псалма [Пс. 22].

Книга псалмів (Псалтир) займає важливе місце у християнській культурі – здійснила потужний вплив на фольклор і словесність європейських народів, у середньовіччі була основним посібником для оволодіння грамотою, широко використовувалася і використовується у богослужінні. В Україні псалми набули популярності у XVI–XVII століттях у формі пісень. Їх інтерпретували священослужителі, поети, філософи (І. Вишенський, Данило С. Туптало, Г. Сковорода), виконували у храмах і церквах, співали мандрівні дяки, бандуристи, бурсаки-школярі.

При осмисленні “Псалмів Давидових” Т. Шевченка ми зосереджували увагу на спільному правилі, принципі, який наскрізно пронизує усі десять псалмів, і з’ясували, що, незважаючи на їхню змістовну різноаспектність, у кожному з них здійснюється безперервний діалог автора із самим собою, нібито з кимось більш значимим, сутнісно вартіснішим, ціннісно вагомим. Реалізується такий діалог в актах самопізнання, самоаналізу, в низці роздумів над власним духовним станом, тобто **рефлексією**.

У філософській літературі є, приміром, такі визначення даного поняття: “Рефлексія (від лат. *reflexio* – розмірковування, спрямоване на самого себе). Термін для позначення такої риси людського пізнання, як дослідження самого пізнавального акту, діяльності самопізнання, самоусвідомлення власного Я” [11, с. 440].

Рефлексія – форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення своїх власних дій та законів; діяльність самопізнання, спрямована на усвідомлення сутності мислення про мислення [7, с. 422].

Рефлексія – принцип мислення, спрямований на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; сутнісно-предметний аналіз змісту і методів власного пізнавального процесу [12, с. 579].

Рефлексія – тип філософського мислення, спрямований на осмислення та обґрунтування власних передумов, звернення свідомості на саму себе, тотожність пізнаючого з пізнаваним (єдність суб’єкта і об’єкта в самосвідомості). Суб’єкт набуває статусу трансцендентального суб’єкта, а об’єкт – трансцендентального об’єкта. Тотожність першого і другого виражає творчі можливості рефлексії [1, с. 828].

Узагальнене визначення значущості концепту “рефлексія” дає А.В. Фурман, обґрунтовуючи, що він (концепт) є ефективним засобом наукового пізнання й інструментом мислєдїяльності, який

креативно використовується у гносеології та методології для розуміння логіко-змістових і значеннєво-сміслових рівнів професійного методологування [13, с. 72–73].

Історія духовного розвитку людства свідчить, що найдавнішою і найпоширенішою формою рефлексії є діалогічно-моральнісне, релігійно-мотивне, рефлексивно-смісловє спілкування людини з Богом. Ці десять псалмів Шевченка – це своєрідні мотиви, спрямовані на одвічно глибинні, індивідуально-духовні основи життєдіяльності. Духовне співбуття людини з Богом, пошук нею фундаментальних основ особистісного буття роблять її співтворчою, співконструктивною всеосяжній божественній суті, формують імперативну поведінку дотримання Божих Заповітів і Настанов. “Бо переступ Божої Заповіді, – зазначає В. Домашовець, – понижує людину, бо гріх грабує в неї людяність, бо безбожність схудоблює її й ставить на рівень нерозумної тварини, яка живе тільки на те, щоб їсти, і є тільки тим, що їсть і що п’є” [2, с. 17]. У процесі рефлексивно-сміслового діалогу формується те, що називається людяність, яка повинна бути з нами завжди і всюди, за будь-яких обставин. Шлях принципового жорсткого і безкомпромісного самоаналізу власного Я через рефлексію духу є творенням людиною самої себе, здійсненням величного духовного подвигу.

Якщо у філософській рефлексії визначальну роль відіграє дискурсивне логічне мислення, то у діалогічній рефлексії – продуктивна здатність творчої уяви, яка продукує мисленеві образи, ситуації, картини світу. У створенні цих образів важливу (якщо не вирішальну) роль виконує абстрактний відхід від дійсності, переформатування, конфігурація чуттєвих сприйнять, душевних переживань, з допомогою яких здійснюється мисленнєво конструювання уявлень бажаного майбутнього, того, що має бути, доленосного, вимріяного, святого. Стимули виникнення і функціонування продуктивної здатності творчої уяви є неспівпадіння між тим, що є, і тим, що повинно бути. Щоб стати ефективним засобом мислєдїяльності, суб’єкт з допомогою діалогічної рефлексії вибудовує світ бажаного майбутнього в усіх його модусах та атрибутах, використовуючи певні концепти (найабстрактніші поняття – найширші за обсягом і найбідніші за змістом, що функціонують у свідомості як ще не виголошені ідейні згустки символів).

Центральним концептом, ядром, концентром кожного Шевченкового псалма є **Бог**. Цей

концентр утворює систему смислових центрів – цілісну сукупність інтеріоризованих ідей, уявлень, станів душі, сфокусованих на глибинні загальнолюдські універсалії культури, такі як віра, воля, доля тощо. Як загальнолюдська універсалія культури, концепт “Бог” більше тисячі разів зустрічається у Шевченковому творчому спадкові, відіграє першорядну роль і в поезії, і в прозі, і в автобіографічних нотатках, і в його епістолярній спадщині. У розумінні цієї універсалії Шевченко використовує християнську традицію, обґрунтовану античним філософом Платоном про “Єдине” як трансцендентний першопочаток, котрий вище усіх першопочатків і першокатегорій. Воно не має ніякого відношення до сутнісного, не є світовою ідеєю (Платон), світовим розумом (Анаксагор), а передує суцільному, ідеї, розуму і є породжуючим топосом (від грецьк. τόπος – місце). Бог не просто один, а тільки один і єдиний, абсолютне буття, що упроявнюється у Слові-Логосі. Він учора, сьогодні й навіки Той Самий – тобто вічний. Для характеристики визначальної ознаки Слова Божого Шевченко звертається до псалма 11-го, у якому підкреслюється, що ці “слова чисті, як срібло, очищене від землі, в горнилі сім розпереплавлене” [Пс. 11], і поетично їх переінтерпретує: “Наче срібло куте, бите / І семикрати перелите / Огнем в горнилі” [6, с. 44].

Абсолютна тотожність Самому Собі та подібність Собі Самому привела до протиставлення божественного і людського. Шевченко долає це протиставлення, обґрунтовуючи ідею союзу між Богом і Людиною. Людині не обійтися без Бога, а Богу – без Людини. Людська життєдіяльність немислима без віри в Бога, без молитви до Нього, без Божої допомоги. Але й Бог потребує Людини з її індивідуальністю, духовною і практичною діяльністю для презентації й створення своєї досконалості. У Шевченка Людина і Бог у своїх взаємодіях, взаємопоеднанні утворюють цілісності, формально не схожі з первинно біблійними. Підносячи Людину на рівень Бога, він долучає божественне, трансцендентне до людської сутності, а людське, тілесне одухотворює, обожнює. Олюднення божественного й обожнення людського здійснюються через редукцію духу – переосмислення священних образів у координатах індивідуальної свідомості.

До Бога як до Абсолюту поза буттям Шевченко звертається у кожному псалмі. У першому, на основі Божого Закону, він відмежовує блаженних, праведних, добрих людей від “лу-

кавих, нечестивих” і злих. Доходить висновку, що “діла добрих оновляться, / Діла злих загинуть” [6, с. 205]. У дванадцятому Шевченко молитовно звертається до Бога, просячи у нього спасіння: “Спаси мою душу / Спаси мене, помолюся / І воспою знову / Твої блага чистим серцем, / Псалмом тихим, новим”. Просить Бога звільнити народ від ворога: “Поможи нам, ізбави нас / Вражої наруги / Поборов Ти першу силу (Польщу – авт.), / Побори ж і другу, / Ще лютішу (Москву – авт.)”. Шевченко вірить, що Бог pomoже нам “Встать на ката знову” [Пс. 43]. Гнівню засуджує богохульство у 52-му псалмі, бо тільки: “Пребезумний в серці скаже, що Бога немає”, а “Хто ж пошле нам спасеніє, / Верне добру долю?” і вірить, що: “Бог нам верне волю, / Розіб’є неволю” [6, с. 206]. Незважаючи на те, що проти нього “встали / Сильнії чужії”, Шевченко у 53-му псалмі вірить у Божу допомогу: “А Бог мені помагає, / Мене заступає”. Просить Бога: “суди землю / І судей лукавих!”, бо “На всім світі Твоя правда, / І воля, і слава” [Пс. 81]. Господь Бог лихих карає, стверджує він у 93-му псалмі, а йому Він буде Пристанищем і Заступником, вірить, що “воздасть їм за діла їх / Криваві, лукаві, / Погубить їх, і їх слава / стане їм в неславу”. Господь дбає про злагоду між людьми, про велику сім’ю і тихий будинок: “І пошле їм добру долю / Од віка, до віка” [Пс. 132]. У 136-му псалмі славить того, хто боронить і допомагає невільникам: “Блаженний той, хто заплатить / За твої кайдани!”. А смисл останнього 149-го псалма співпадає із смислом першого. Бог карає неправих, правим помагає, і вірить, що обов’язково праведні “осудять неправедних / Судом своїм правим, / І вовіки стане слава, / Преподобним слава!” [6, с. 209].

Автор ґрунтовного історико-порівняльного дослідження “Псалмів Давидових” В. Домашовець зазначає, що світогляд Тараса Шевченка “був християнський, просякнутий біблійними ідеями, оснований на новозаповітній етиці християнства... Внаслідок цього дехто, жартуючи, називав його навіть “біблейцем”, бо казали, що в його творах було “забагато моралі, забагато осуду всякої несправедливості”” [2, с. 50].

Найвище буття, усеохопленість, усеомогутність і святість Бога виражені мовою Святого Письма, якою Він звертається до Людини, а вона цією ж мовою звертається до Бога. Шевченко просить Бога розкинути ці “Святі Сло-

ва” по всій землі: “Щоб Слово пламенем взялось, / Щоб людям серце розтопило / І на Україні понеслось / І на Україні святилось / Те слово... Божеє кадило” [6, с. 426]. І лише при умові звільнення України поет клятвено присягається: “Я... все покину і долину до самого Бога / Молитися...” [6, с. 213]. Однак молитвою не завершується єдність Шевченка з народом, він запевняє: “Воскресну нині ради їх, / Людей закованих моїх. / Я на сторожі коло їх поставлю Слово” [6, с. 447]. “Боже Слово, – зазначає Ірина Фаріон, – через Шевченка потверджувало нашу країну й почало творити окрему державу в історично межовій ситуації. Тоді лише Слово могло дати максимальний ефект у боротьбі за Україну” [6, с. 545]. Більше того, розмовляти з Богом може кожна людина, і не будь-де. Академік Мирослав Попович пише, що ідеальне місце для цієї розмови знаходиться на “вершині світу”, де близько сходиться Небо і Земля, у степу на могилі. А розмовляють з Богом козаки-характерники, кобзарі й пророки. “Кобзар – бо тільки він одинокий, “сирота”, може розмовляти з Богом, як рівний” [6, с. 378]. Невипадково Тарас Шевченко і за життя, і у наші дні ідентифікується як Кобзар.

Осягнення Бога здійснюється через таку загальнолюдську універсалію культури, як “віра”. Віра – це раціонально необґрунтоване прийняття за істину того, у що вірять (Бог, доля, щастя, безсмертя душі), та дії, що відповідають цим почуттям. У Шевченка віра належить до сфери духовної життєдіяльності, котра уможливорює трансцендентування, тобто входження в надособистісний, імперсональний світ. Реалізується воно різноманітними формами духовно-практичної діяльності: молитва, піст, пошанування рідних і близьких, поклоніння Божій правді, у яких людина абстрагується від буденності, долучається до надреального, святого. Порятунок від сумної, обридної і вмертвляючої одноманітності повсякденної буденності долається її одухотвореністю, прагненням до гармонії, краси і досконалості. Здійснюється такий перехід саме з допомогою віри, оскільки вона живить фантазію, сакралізує всі форми мислєдіяльності, підсилює національні почуття. Тому ми Україну називаємо “ненькою”, “матір’ю”. Дніпро для Українця – не просто ріка, а щось святе, живе і рідне. Почаїв і Зарваниця – не тільки населені пункти Тернопілля, а й визначні Духовні Святині. Існує неспівмірна суттєва відмінність між просто днем і Великим Днем, між просто вечерею

і Святою Вечерею тощо. Перехід від буденного, приземленого до піднесено святкового здійснюється через віру.

У кожному псалмі Шевченко вибудовує мисленеву реальність з позицій бездонних глибин своєї віри, пов’язуючи існування з неможливою можливістю. Тому буття у вірі – це не реальна буденність, а спосіб існування, екзистенційне прагнення душі до вічності, що здійснюється через віру, а вона неможлива без Бога. Визначаючи віру як здатність людини щось приймати як вірне, хоча воно (це особисте прийняття) не доведене теоретично й непідкріплене досвідно, таке прийняття можливе тільки через рефлексивну діалогічність, себто через здатність як можливість внутрішнього спілкування, розмови Я з Богом. Діалог реалізується під час молитви, богослужіння, медитації з допомогою усного чи внутрішнього мовлення, яка завдяки комунікативній функції створює ефект розмови Я з Богом і Бога з Я. Яскравим прикладом рефлексивної діалогічності є слова Господньої молитви “Отче наш” і “Псалми Давидові” Тараса Шевченка.

Наскрізною ідеєю унікального твору є віра в те, що: – *Прийде Божа кара на злочинців і – милість до безневинних* (Пс. 1), *бо діла добрих оновляться, діла злих загинуть* (Пс. 12); *душа його спасеться від лютої муки* (Пс. 43), *що Бог звільнить український народ від ворожої наруги і допоможе йому встати на ката знову* (Пс. 32); *Бог йому помагає і заступається за нього* (Пс. 81); *буде Бог судити злих і суддів лукавих* (Пс. 93). *Господь Бог лихих карає, а йому Він буде Заступником* (Пс. 132); *сім’ї добрій і тихій Бог пошле добру долю* (Пс. 137); *блаженний, хто відомстити за поневолення невинних* (Пс. 149).

У творі “Псалми Давидові” з універсаліями “Бог” і “віра” органічно пов’язана така загальнолюдська універсалія культури, як “воля”. Воля – свідомо саморегуляція суб’єктом своєї життєдіяльності, векторально спрямованої на досягнення мети морально обґрунтованими засобами. В актах волі суб’єкт рефлексує над основними складовими своєї діяльності: потребою, на задоволення якої вона спрямована; предметом діяльності, її засобами й результатом. Діяльність реалізується аж ніяк не через потурання своїм примхам, імпульсивним бажанням негайного задоволення потреб, а навпаки – у боротьбі з собою, власною обмеженістю, пихою, самозакоханістю. Швидкоплинні фізіологічні потреби “я хочу” стримуються, гальмуються й регулюються вольовою домінантою

“я змушений”, “так потрібно”. Діалогічна рефлексія, використовуючи продуктивну здатність творчої уяви, спрямовує мислєдїяльність на вхід в імперсональний духовний світ, за межі “тут і тепер” у сферу “там і тоді”. Екзистенційність (лат. *existentia* – існування) “я живу, бо вірю” змінюється інтенційністю (лат. *intentio* – прагнення) “я живу, бо прагну, волю”.

Розуміючи волю як важливу мету усіх людських устремлінь, Тарас Шевченко різко осуджує один з найтяжчих видів зла у міжлюдському спілкуванні – поневолення та експлуатацію людини людиною. Він гнівно виступає проти тих, хто не дотримується Божого Закону, і підтримує поневолених, котрі живуть по Божому Заповіту. Проблему волі Шевченко розглядає у різних контекстах. Так, у 52-му псалмі він ілюструє її вирішення у несправедливому, морально зіпсутому суспільстві, керманічі якого на словах вірують у Бога, але ділами своїми різко суперечать християнському віровченню та основним нормам християнської моралі. Бог і віра у такому суспільстві використовуються лише в обрядовій формі й церемоніальному значенні, а воля зводиться до уседозволеності панівних кланів. Там, де влада править обманом, насильством і жорстокістю, її прислужники створюють міф, “формують” громадську думку про відсутність Бога. Саме їх Шевченко називає “пребезумними”, “лукавими” людьми. То чи можуть такі “люди”, постійно здійснюючи велике зло, вирішити проблему волі для кріпаків? Відповідь на це важливе питання у Шевченка була різко негативною, бо серед них “Нема добре творящого, / Нема ні одного”. Тому закономірно в нього виникає наступне запитання: “Хто ж нам верне добру долю?”. І Шевченко, натхненний вірою й осяяний надією, закінчує цей псалом у піднесеному, позитивному і рішучому тоні: “Колись Бог дасть нам волю, / Розіб'є неволю” [6, с. 206].

У старому Заповіті мовиться, що, даючи людям Свій Закон і, доручивши чинити Його правосуддя, Бог наказав їм, щоб вони, як Божі діти, розуміли волю Отця свого і сумлінно її виконували. Але ніколи Бог не дозволяв правителям і суддям бути недоторканими і невідповідальними за свої дії при виконанні службових обов'язків. Ще у сиву давнину була створена фальшива доктрина про божественне право правителів, згідно з яким, царі, князі, судді, священики й державні чиновники не підлягають законам держави і не відповідають ні перед ким на Землі, а тільки перед Богом.

Кожна спроба громадян примусити їх відповідати за злочини – це злочин проти влади і бунт проти Бога, бо вони є Його представниками на землі. У 81-му псалмі описаний “Божий Суд” над “земними божками”, у якому Шевченко Божими Словами звертається до царів та суддів: “Доколи будете стяжати / І кров невинну розливати / Людей убогих? А багатим / судом лукавим помагати?”. Звертається до Бога: “Встань же, Боже, суди землю / І судей лукавих. / На всім світі твоя правда, І воля, і слава”.

Отже, рефлексивний аналіз “Псалмів Давидових” Тараса Шевченка показує, що він не створював віршів-переспівів церковнослов'янських першотекстів, а витворив цілісну десятичастинну поему, в якій кожний псалом насичений потужним духовно-енергетичним потенціалом, котрий відмежовує святе, чесне, світле, добре і справедливе від гріховного, безчесного, темного, злого і несправедливого. Це – твір самодостатній і самоцінний, змістовний і повчальний, спрямований на пошук і повернення до життя втрачених святих співчуттів, очищених від атеїстичних “розумвань”. У своїх роздумах, сподіваннях, надіях і сумнівах Тарас Григорович завжди на стороні переживань, тривог та болів окріпаченого українського народу. Ми зобов'язані розуміти й обстоювати, берегти і примножувати основні ідеї нашого Генія, утілювати його гуманістично-національні помисли в життя, серед яких найважливішою є ідея державної незалежності України.

1. Грищанов А.А., Абушенко В.Л. Рефлексія // Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

2. Домашовець В. Псалми Давидові в поетичних творах Т. Шевченка. – Оттава: Морріс Плейнс, 1992. – 160 с.

3. Загребельний П. Український шлях // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 5–14.

4. Зубков М. Післяслово / Кобзар. – Харків: Школа, 2004. – С. 568–574.

5. Кирило-Мефодіївське товариство: У 3-х т. / АН УРСР. Археограф. Комісія та ін. – К.: Наукова думка, 1990. – Т. 2. – 696 с.

6. Шевченко Т. Кобзар. – Харків: Школа, 2014. – 576 с.

7. Огурцов А. Рефлексія / Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – Т. 4. – С. 422–423.

8. Попович М. Нариси культури України. – К.: АртЕк, 2001. – 728 с.

9. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1985. – 550 с.

10. *Фаріон І.* Я на сторожі коло їх поставлю Слово / Шевченко Т. Кобзар. – Харків: Школа, 2014. – С. 5–11.
11. *Філософський словник /* За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – 580 с.
12. *Філософський енциклопедический словарь.* – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. *Фурман А.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.

АНОТАЦІЯ

Кубаєвський Микола Кузьмич, Лук'яненко Світлана Василівна.

Рефлексивний аналіз “Псалмів Давидових” Тараса Шевченка.

У статті використовуються креативні можливості такого ефективного засобу мислєдєятельності, як рефлексія при осмисленні твору Т. Шевченка “Псалми Давидові”. Проаналізований цілісний інтерпретаційний підхід до цього твору і теоретично обґрунтована його органічна єдність за світоглядною спрямованістю. Логічно досліджене світоглядне наповнення таких загальнолюдських універсалій культури, як “Бог”, “Людина”, “віра”, “воля” у їх взаємодії і взаємопроникненнях, котрі рефлектують – одна через іншу – божественне, трансцендентне, що задіюється в людську сутність, а людське тілесне одухотворяється, обожнюється. Олюднення божественного й обожнення людського здійснюються в актах самопізнання, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції, тобто у лоні різних форм цілеспрямованої рефлексії.

Ключові слова: творчість Тараса Шевченка, рефлексія, Кирило-Мефодіївське товариство, кріпацтво, Євангелія, псалми, Ісус Христос, діалог Людини з Богом, творча уява, діалогічна рефлексія, християнський світогляд, Слово, молитва, віра, воля, зло, влада, державна незалежність України.

АННОТАЦІЯ

Кубаевский Николай Кузьмич, Лукьяненко Светлана Васильевна.

Рефлексивный анализ “Псалмов Давидовых” Тараса Шевченко.

В статье использованы креативные возможности такого эффективного средства мыслєдєятельности, как рефлексия при осмыслении произведений Т. Шевченко “Псалмы Давидовы”. Проанализирован целостный

интерпретационный подход к этому произведению, теоретически обосновано его органическое единство по мировоззренческой направленности. Логически исследована мировоззренческая наполненность таких общечеловеческих универсалий культуры, как “Бог”, “Человек”, “вера”, “воля” в их взаимосвязях и взаимодополнениях, которые рефлексуют – одна через другую – божественное, трансцендентальное, входящее в человеческую сущность, а человеческое, телесное одухотворяется, обожествляется. Очеловечивание божественного и обожествление человеческого осуществляются в актах самопознания, самоанализа, самооценки, саморегуляции, то есть в контексте разных форм целенаправленной рефлексии.

Ключевые слова: творчество Тараса Шевченко, рефлексия, Кирило-Мефодиевское общество, крепостничество, Евангелие, псалмы, Иисус Христос, диалог Человека с Богом, творческое воображение, диалогическая рефлексия, христианское мировоззрение, Слово, молитва, вера, воля, зло, власть, государственная независимость Украины.

ANNOTATION

Kubayevskyi Mykola, Lukianenko Svitlana.

Reflexive Analysis of “David’s Psalms” by Taras Shevchenko.

The article uses the creative opportunities of such efficient way of thought activity as reflection in understanding the T. Shevchenko’s “David’s Psalms”. The integral interpretational approach to this work has been analyzed and its organic integrity of sense direction has been theoretically substantiated. The outlook filling of such universals of culture as “God”, “Human”, “faith”, “will” in their interaction and interpenetration, which reflect – one through another – divine, transcendental, has been logically researched. The last one is executed into a human essence, and human physical is spiritualized. Humanizing the divine and divinization of human is executed in the acts of self-knowledge, self-analysis, self-evaluation, self-regulation, which is in the bosom of different forms of directed reflection.

Key words: creation of Taras Shevchenko, reflection, Cyril and Method society, serfdom, Gospel, psalms, Jesus Christ, dialog of Man with God, creative imagination, dialogic reflection, Christian world view, Word, prayer, faith, will, evil, power, state independence of Ukraine.

Надійшла до редакції 3.01.2014.

ПРОФЕСІЙНИЙ ДАР ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ХУДОЖНИКА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ МАЛЮВАННЯ

Людмила РУСАКОВА

Copyright © 2014

Постановка проблеми. Останнім часом в українській культурологічній науці виникає інтерес до проблеми становлення та розвитку художньої освіти, зокрема створення сучасних підходів до формування техніки виконання малюнка у вищій художній школі. Осмислення художньої спадщини та професійних можливостей українських художників різних періодів у контексті мистецької освіти, її культурні та соціальні цінності можуть стати основою для створення моделі соціальних змін і реформ у сфері сучасної художньої освіти. Вивчаючи техніку малювання, виникає потреба розглядати це питання у зв'язку з художньою спадщиною українського народного Кобзаря, письменника, поета, драматурга і художника – **Тараса Григоровича Шевченка**. Тим більше, що йому належить винятково почесне місце в українському мистецтві та художній освіті XIX століття, адже він у 1844 році закінчив Петербурзьку Академію мистецтв, де був простим учнем самого Карла Брюллова (автора знаменитої картини “Останній день Помпеї”). Це свідчить про величезний талант і професійний дар не лише писати вірші та поеми, які так високо цінуються українським народом, але й створювати картини, які, здавалось би, нічим не могли вразити. Проте такий талант не міг залишитися неоціненим. Тарас Шевченко створив низку живописних творів про селянське життя українського народу (“Циганка-ворожка”, “Катерина”, “Селянська родина” тощо), чимало портретів та офортів (гравюр на міді). Саме за серію офортів Петербурзька Академія мистецтв надала Шевченкові звання *академіка гравірування*.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Художня спадщина Тараса Шевченка мала вели-

чезний вплив на розвиток української культури, у тому числі й художньої освіти. Питанню впливу мистецьких творів українського художника на подальший розвиток мистецької освіти присвятили свої праці чимало науковців. Так, В. Старченко [8] розкрила вплив народного малярства на творчість професійних митців України XIX – початок XX століть. М. Фомічова [14] визначила роль художньої спадщини у становленні та формуванні професійно-мистецьких шкіл в Україні. С. Нічкало [4] пояснила значення українського образотворчого мистецтва у змісті освітньої галузі “Художня культура” та місце мистецької діяльності талановитого українського митця у висвітленій тематиці. Однак на сьогодні не існує ще ґрунтовної праці, яка б розкрила тему професійного дару Тараса Григоровича Шевченка як художника та висвітлила його конструктивний вплив на сучасні підходи до формування техніки малювання у вищій художній школі. Саме у цьому вбачаємо актуальність даної наукової розвідки.

Мета роботи – науково обґрунтувати та охарактеризувати історичну спадщину Тараса Григоровича Шевченка як художника, а також визначити її позитивний вплив на становлення сучасних підходів до формування техніки малювання у вищій художній школі.

Вклад основного матеріалу дослідження. Шевченкознавці, визнаючи вплив Тараса Шевченка на українську культуру, називають українського митця і поета “батьком нації”, “національним генієм”, “творцем нової модерної нації”. Адже, власне, саме Шевченку вдалося сформувати український національний світ, органічно трансформувати народну твор-

чість у високу культуру, яка стала рівноправним учасником загальноєвропейського культурного діалогу: “Тарас Шевченко настільки височів над своєю добою, що саме його постать стала чи не визначальним формотворчим елементом модерної української нації, яка почала об’єднуватися в новітній історії довкола його імені та його ідей” [15, с. 3].

Художній хист Тарас Шевченко відчув раніше, аніж поетичний. Ще в дитинстві майбутній художник мав неймовірне бажання будь-що навчитися професійно малювати. Першими спробами було відтворення навколишнього світу за допомогою крейди, вугілля на стінах, дверях, воротах. І ця внутрішня спрага до малювання виправдала себе: для Шевченка як зрілого художника характерний широкий діапазон творчого вираження, а саме: портрети, жанрові композиції, краєвиди, малюнки на біблійні, історичні, літературні сюжети, книжкові ілюстрації та чимало іншого, що залишилось у вигляді численних начерків, ескізів та замальовок. Значну частину творчого доробку майстра становлять офорти. І все це загальною кількістю понад 1200 художніх творів різних видів.

На сьогодні існує значна кількість досліджень мистецької творчості видатного українського художника. Вчений-енциклопедист М.Ф. Сумцов у статті “Рисунки и картины Т.Г. Шевченко” здійснив короткий історіографічний огляд наукових праць та дав їм оцінку щодо визначення культурної значущості його художньої спадщини. Науковець зазначив, що до оцінки живописних творів Шевченка потрібно підходити лише з художньої погляду, а проблеми в дослідженні малюнків митця вбачав в тому, що вони знаходилися у різних колекціях і залишалися малодоступними для інших науковців [10, с. 34]. Значення творів Тараса Шевченка вчений-енциклопедист ХХ століття визначав у чітко вираженому настрої художника, прекрасному знанні народного побуту, історичної та художньої традиції українського народу, а також у тому факті, що його картини відображають художній напрямок епохи романтизму [10, с. 35]. Зауважимо, що на суто формальні ознаки впливу народної традиції вказує використання художником фольклорної стилістики, тобто простої, але ефективною композиційної побудови картинної площини.

Професійна мистецька підготовка українських майстрів у ХІХ столітті відбувалася в Пе-

тербурзькій академії мистецтв та у популярних на той час європейських вищих художніх закладах, де обстоювалися академізм і класицизм. За цих умов розвитку естетики це стримувало художній розвиток України, створювало прірву між народним та “панським” [13, с. 148] напрямками мистецтва. Проте кращим професійним майстрам вдавалося внести заряд народності й духовності та відчутти естетичну цінність і самовершенність фольклорного мистецтва, а отже були здатними творити неповторні шедеври у царині народної творчості.

Саме традицію творчого застосування здобутків фольклорного надбання художниками в Україні розпочав Тарас Шевченко у процесі створення ним основних засад реалістичного напрямку в українському мистецтві, адже народне мистецтво – це один із головних факторів, що вплинув на формування естетичних поглядів національного митця. Дм. Антонович у монографії “Шевченко-художник” зазначає, що “для вияснення генези мистецької індивідуальності Шевченка дуже важливо встановити, що діялося в українському селі у форматі мистецтва у двадцятих роках ХІХ століття, які процеси відбувалися в народній гушці українського сільського населення і які естетичні враження могла мати і втягнути у себе дитина у третьому десятилітті минулого століття” [5, с. 56]. Навчаючись та переймаючи досвід у дяків-малярів, Тарасу доводилось досить часто копіювати народну ікону, лубочні картини та “кунштики”. Естетика народного реалізму та естетизму з її здатністю поєднувати різноманітні (від містичних до прагматичних) уявлення народу про життя, час, людські взаємини та інші філософські, моральні та етичні категорії була близькою Шевченкові-художнику. Тому, навчаючись у Петербурзькій академії мистецтв, молодий український майстер втілював у таких художніх творах, як “На пасіці”, “Циганка-ворожка”, “Селянська родина”, “Катерина”, саме ознаки народного реалізму, тобто одухотвореність інтерпретованих реалій, піднесення цих реалій до рангу символу. В зазначених творах помітна схильність митця до пошуків, які притаманні народному малярству простої, проте виразної композиції. Однак кожен малюнок великого українського художника мав свою техніку виконання, якої він навчався і серед сільських дяків-іконописців, і при класах петербурзького товариства художників, і під час навчання в Академії мистецтв. Художня твор-

чість Тараса Шевченка вочевидь не могла не позначитися на формуванні окремих мистецьких принципів у вітчизняній вищій художній школі.

У тогочасній системі вищої художньої освіти велике значення приділялося саме малюнку як основному предмету. Впродовж століть існувала відповідна методика викладання техніки малюнка, яка постійно шліфувалася й отримувала свій науковий розвиток, у ВНЗ передавалася з покоління в покоління. Однак спеціальної педагогічної підготовки викладачі вищих художніх закладів не одержували, бо відповідної літератури, присвяченій науково обґрунтованій методиці викладання малювання у вітчизняних і зарубіжних вищих школах, не існувало. Заняття з образотворчих предметів ведуть, як правило, художники. Багатьом митцям здається, що “для успішної педагогічної роботи цілком достатньо знати свій предмет і бути майстром своєї справи, а інше, як то кажуть, додасться” [2, с. 62]. Однак цього часто недостатньо.

Окрім знання свого предмета, окрім досвіду творчої роботи, для успішної педагогічної роботи потрібно знати основні дидактичні принципи, правила і закони навчання й виховання. Без принципів і законів педагогіки, на одній інтуїції виробити швидко свою методику роботи зі студентами дуже складно. Це помітив і художник-педагог П.П. Чистяков, зазначаючи: “Не пустити шпильку я говорю, а в доказ того, що не всякий, хто працює порядно, може бути і вчителем гарним” [2, с. 64]. Сам він першим проголосив принцип поступовості у процесі навчання – від простого до складного, від великої форми до деталей (від загального до окремого) [11, с. 125].

Розвиток педагогічної науки на перший план ставить питання підвищення пізнавальної активності студентів, створення у процесі освітнього процесу спеціальних умов, що сприяють становленню їх творчої активності як особистостей. Для успішного вирішення цих завдань треба шукати нові засоби навчання техніки малювання. На переконання О.А. Лазарева, у процесі виконання малюнків “студенти повинні керуватися такими законами композиції: цілісності контрастів, новизни, підпорядкованості всіх засобів композиції ідейному задуму твору. Потрібно також застосування правил і прийомів композиції: визначення головного і другорядного, геометричного й оптичного центрів, лінії горизонту в пейзажі, сюжетно-

композиційного і кольорових центрів; визначення статичності і динаміки у творі, симетрії й асиметрії, контрасту і нюансів, передачі монументальності, діагональних напрямків, простору. Підвищенню творчої активності студентів і створенню творчої атмосфери сприяють організація виставок студентських робіт (періодичні), оголошення конкурсів на кращий натюрморт, пейзаж, портрет, композицію, відвідання виставок і музеїв, підготовка до дипломних робіт” [2, с. 67].

У теорії малюнка розроблені окремі аспекти (методи) відображення і віддзеркалення навколишньої дійсності. Розглянемо зазначені нові підходи навчання у царині сучасної художньої освіти на прикладі художньої спадщини Тараса Григоровича Шевченка.

Змістовна частина будь-якого малюнка полягає у задіянні для вирішення проектних та образно-художніх творчих завдань цілої низки існуючих аспектів малюнка, які виявляються у процесі історичного функціонування освітньої та практичної складових мистецької діяльності. Одним з таких узагальнювальних аспектів малюнка, що може виявити себе на рівні типізації, є перцептивний. Перцептивне відображення в малюнку об’єктивної дійсності потрібно розуміти, як один з провідних методів фіксації за допомогою графіки взаємодії почуттів людини з навколишнім світом. Цінність такого методу полягає в безпосередньому контакті художника з відображуваним об’єктом, що проявляється у природності та органічності сприйняття в тій чи іншій графічній техніці, фактурі, формі малюнка. Перцептивний малюнок – це початковий етап системного освоєння реального середовища, але в той же час він може бути концептуально реалізований як певний творчий метод [1, с. 21–25].

Тарас Шевченко уречальнює свою художню творчість не тільки в романтичному ключі, а й у суто буденному, реалістичному. Тому відображення соціальної дійсності у перцептивному вимірі малюнка характеризує більшу частину його мистецького доробку. Так, нового змісту набуває художня творчість українського митця під час перебування в Україні (1843 р.), зокрема під час його першої подорожі. Безпосередню увагу Шевченка привертають картини побуту й народного життя, на тему чого були написані два живописні твори – “Селянська родина” (1843) й “На пасіці” (1843).

Композиція відомої картини “Селянська родина” досить проста: на тлі хати автор худож-

нього полотна зобразив ідилічну сцену з життя молодят, які тішаються першими кроками та успіхами маленької дитини. Виразником змісту є світло, що покриває стіни біленької хати та обличчя самих персонажів, а також увиразнює чоловічий білий одяг, жіночу сорочку, сфокусоване на голові дитини та постаті діда, який гріється на призьбі. Щодо інших деталей, то вони зовсім затінені. Саме цей прийом зосереджує увагу на головних образах, наповнює полотно сонцем та повітрям. Звісно, український художник ідеалізує стосунки української родини.

У своїх як перших, так і останніх олійних полотнах, які були створені в Україні, Тарасу Шевченку вдалося дещо відійти від схеми уявних композицій і наблизитися в кольоровому аспекті до відтворення природного освітлення, повітряного середовища й сонячного світла.

Аналітичний аспект в навчальному процесі над малюнком займає найбільш об'ємну його частину, і також, подібно до перцептивного, виявляє типові властивості [11, с. 12–16]. Аналітичне осягнення навколишньої дійсності за допомогою графіки та моделювання вимагає значних витрат часу, вольових зусиль і логічної спрямованості, технологічної і методичної послідовності. В опануванні аналітичним аспектом малюнка потрібно дотримуватися принципів уже сформованого та напрацьованого історичного досвіду. Чітке дотримання традиції може допомогти якісно і продуктивно вести накопичення знань, умінь і навичок у царині об'єктивного відображення дійсності, аналізу форми [11, с. 40–46]. У будь-якому разі аналітичний малюнок у підготовці педагога-художника займає насправді найбільший обсяг від планованого навчального часу і реалізується в таких змістовно-тематичних розділах зображення, як предметне середовище, геометричні (ідеальні) форми, фігура людини, рослинний і тваринний світи [12, с. 65].

На відміну від перцептивного аспекту малюнка, який частково пов'язаний з візуально-емоційною сферою відображення дійсності, аналітичний постає підсистемою, що зорієнтована на послідовне та логічне вивчення того чи іншого об'єкта відображення. Аналітичний малюнок першочергово пов'язаний із завданнями віддзеркалення та пізнання об'єктивних творчих закономірностей людської діяльності, природи. Комплекс завдань, що розкриваються в такому малюнку, знаходять своє ви-

раження в аналізі положення об'єкта в просторі, у співвідношенні цілого і частини, у вивченні масштабу і пропорцій, у розгляді несучих і допоміжних конструктивних елементів, нарешті у вивченні тональних, структурних та інших відносин цих елементів. Прикладом вказаного малюнку можуть бути окремі картини Тараса Шевченка. Так, у роки неволі він створив багато сюжетно-фігуративних композицій. Переважно, це сепії, персонажами яких ставали місцеві жителі. Український художник часто приходилось гостювати у сусідніх киргизьких стоянках, де він цікавився життям і побутом кочівників, а побачене передавав фарбами та олівцем на полотні. "Киргизы так живописны, так оригинальны, сами просятся под карандаш... А смотреть и не рисовать – это такая мука, которую поймет один только истинный художник", – пише Шевченко у листі до Варвари Репніної [15, с. 12]. Скажімо, вражає незвичайним мотивом, композицією та образом акварель "Казах на коні" (1848–1849). Молодого чоловіка у світлому одязі, який верхи на коні оглядає довкілля, неначе господар степу, безмежну та широку монотонну пустелю. Автор зобразив небо чистим, лише тінь від коня, що падає на жовтий пісок, указує на сонячний день. Митець не має на меті акцентувати увагу на джерелах світла, однак спостерігаємо надзвичайно спекотний день у пустелі. Сам вершник неначе возвеличується над горизонтом, а його постать оточена гарячим повітрям. Закрите джерело світла, яке теж характерне для сепії "Казахи в юрті" (1848–1849). На художньому полотні зображено двох людей, котрі, сидячи на долівці посеред юрти, тяжко працюють. Молодий чоловік, намальований на першому плані, щось розтирає макогоном у дерев'яній мисці, а за ним, на дальньому фоні, у кутку, який напівосвітлений сонячним промінням, сидить молода жінка на підіганих під себе ногах, і дерев'яною ложкою мішає їжу у великому казані. Здається, невидиме світло розливається на обох персонажів і, перебуваючи в контрасті з тінями, наче моделює форми людського тіла. Особливо пластичні лінії, світло і напівтіні вирізняються на зображенні молодого чоловіка з тимканом на голові.

Завершує структурно вибудований типологічний ряд малюнок композиційний. Композиція, як відомо, – це єдність твору, зв'язку, складання та з'єднання. Ідея виділення композиційного малюнка як окремого типу з'я-

вилася досить давно. В історії образотворчого мистецтва можна навести безліч випадків, коли навчальний малюнок того чи іншого майбутнього митця у процесі свого функціонування міг набути нової оцінки, яка пов'язана не з виконанням навчальних та методичних завдань, а з розкриттям його певних творчих рис якостей [3, с. 47–58]. Очевидно, що композиційний рівень малюнка для розвитку творчого потенціалу майбутнього художника-професіонала – один з найважливіших засобів та інструментів [6, с. 233–249]. Виняткового значення композиційний малюнок набуває як засіб візуалізації різних конструкторських, наукових, інженерних концептів під час пошуку розробки і вирішення відповідних творчих завдань. Також його роль є визначальною для самореалізації особистості та її художньо-творчого розвитку. Всі подані аспекти застосування названого малюнка тією чи іншою мірою знаходять відображення у специфіці освітніх технологій вищих художніх шкіл.

Окреслений неозорий горизонт творчих рис відкрився в Тараса Шевченка, коли він зобразив тему жіночої недолі, що розроблена ним не лише в поезії, а й у малярстві. У 1842 році він пише відому картину “Катерина”, що, безперечно, перегукується з його однойменною поемою. Це художнє полотно створено у традиціях академічної школи. Однак вперше в українському образотворчому мистецтві головний персонаж, жінка-покритка, постає саме в образі Богородиці, що ототожнюється з образом України та з її історією. Цей художній твір український митець фактично канонізує у вітчизняній традиції, підносить жінку-покритку на рівень Богоматері, яка в реальній традиційній культурі знаходиться на самому дні суспільної ієрархії.

Високомайстерна стосовно виконання, створена із любові до простої людини і проникливого співчуття до її страждання, зріла щодо ідеї та змісту, ця картина стала одним із найдовершеніших творів в українському образотворчому мистецтві. Місце і значення саме цієї картини у світовому малярстві найвдаліше можна виявити, коли ввести її у контекст тогочасного живопису. Про це П. Білецький пише так: “При такому порівнянні твір Шевченка на тлі нечисленних картин суспільно-викривального змісту є видатним” [15, с. 13].

Вперше героїнею живописного полотна стала людина, яка є простою з народу, а саме дівчина-кріпачка, принижена й ображена в

найкращих почуттях, жертва панської розпусти. Прагнучи до підсилення емоційного звучання твору, автор картини поетизував героїню в романтичному ключі, при цьому свідомо прикрашаючи її. Адже на дівчині святковий одяг: барвіста плахта, біла з довгими пишними рукавами сорочка, червоний фартух з прикрашеної вінком голівки спадають, розвиваючись на вітрі, довгі червоні стрічки.

Тарас Шевченко створив картину “Катерину” далеко від стін рідної України, таким чином зовсім не мав змоги змалювати з натури. Однак національний український одяг дівчини, вдало відображений краєвид надають картині досить виразного національного колориту. На сьогодні ця картина зберігається у Києві, в музеї Шевченка. На жаль, це єдина картина, яка була збережена з часів навчання Шевченка в Академії мистецтв, і створена саме за мотивами власної однойменної поеми.

ВИСНОВКИ

1. Є підстави констатувати, що мистецький хист та професійний дар самородка української нації Тараса Шевченка позитивно позначився на сучасних підходах до формування техніки малюнка у вищій художній школі.

2. Аналізуючи різноаспектні прийоми малювання в контексті художньої творчості цього українського митця XIX століття, висновуємо, що спостерігається переважно лінійно виражений процес оволодіння малюнком, що виражається здебільшого у трьох найбільш відомих методах малювання – перцептивному, аналітичному і композиційному як провідних типів малюнка із системних позицій візуального моделювання.

3. Наукове дослідження піднятої тематики видається досить перспективним і потребує вирішення інших питань, таких, скажімо, як вплив художньої спадщини Тараса Шевченка на художню освіту у сучасних ВНЗ.

1. Купер Дуглас. Практика рисования: об акцентах восприятия, присутствующих в натуральных зарисовках: для студентов отделений архитектуры и дизайна: [пер. с англ.] / Дуглас Купер. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 208 с.: ил.

2. Лазарев О.А. Викладач – творчість – особистість / О.А. Лазарев // Вісник ХДАДМ. – 2007. – №7. – С. 61–67.

3. Николаидис Кимон. Естественный путь к рисованию [Текст] / К. Николаидис; пер. с англ. Е.Л. Кудрявцева. – Мн.: Попурри, 2003. – 208 с.: ил.

4. *Ничкало С.* Українське образотворче мистецтво у змісті освітньої галузі “Художня культура” / С. Ничкало // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/14/visnuk_11.pdf

5. *Перегида Є.В.* Історія української культури: [навч. посібн.] / Є.В. Перегида та ін. – К.: КНУБА, 2010. – 149 с.

6. *Рисунок*: [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / под ред. А.М. Серова. – М.: Просвещение, 1975. – 195 с.

7. *Ростовцев Н.Н.* Очерки по истории методов преподавания рисунка / Н.Н. Ростовцев. – М.: Изобразительное искусство, 1983 – 286 с.

8. *Старченко В.І.* Вплив народного малярства на творчість професійних митців України ХІХ – початку ХХ століття / В.І. Старченко // Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція “Роль україно-ведення в вихованні національного свідомості та достойнства нової генерації українців” (14–15 листопада 2013 г.). – Днепропетровск, 2013. – С. 17–20.

9. *Степанова Т.* Системний підхід до навчання малюнку (типологія) / Т. Степанова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ird.npu.edu.ua/files/stepanova.pdf>

10. *Ступак Ю.* Микола Сумцов – дослідник народного мистецтва / Ю. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1968. – № 6. – С. 34–37.

11. *Тихонов С.В.* Рисунок [Текст]: учеб. пособие для вузов / С.В. Тихонов, В.Г. Демьянов, В.Б. Порезков. – М.: Стройиздат, 1996. – 296 с.

12. *Учебный рисунок в Академии художеств* [Текст] / Авт.-сост. Д.А. Сафаралиева. – М.: Изобразительное искусство, 1990. – 157 с.

13. *Ушакова І.О.* Інтеграція комплексу мистецтв у системі естетичного образу людини / І.О. Ушакова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – №4. – С. 145–149.

14. *Фомічова М.* Регіональна специфіка формування професійно-мистецьких шкіл в Україні / М. Фомічова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16922/15-Fomichova.pdf?sequence=>

15. *Шевченко-художник.* Бібліографічний покажчик (1839 – 2012): У 2 т. / упоряд.: Н.І. Орлова, Л.І. Буряк, Б.А. Короленко. – Т. 1. – К.: ДП НВЦ “Пріоритети”, 2013. – 434 с.

АНОТАЦІЯ

Русаківа Людмила Іванівна.
Професійний дар Тараса Шевченка як художника та його вплив на сучасні підходи до формування техніки малювання.

У статті розглядається художня спадщина та малярський хист Тараса Шевченка. Вплив мистецьких творів видатного українського художника на сучасні підходи до формування техніки малюнка у вищій художній школі визначено у трьох аспектах – перцептивному, аналітичному та композиційному. Доведено, що є підстави вважати їх провідними типами малюнку як системи візуального моделювання.

Ключові слова: Шевченко-художник, професійний дар, художня освіта, техніка малювання, тип малюнку, сучасні підходи, вища художня освіта.

АННОТАЦИЯ

Русаківа Людмила Ивановна.
Профессиональный дар Тараса Шевченко как художника и его влияние на современные подходы к формированию техники рисования.

В статье рассматривается художественное наследие и профессиональный дар Тараса Шевченко. Влияние художественных произведений выдающегося украинского художника на современные подходы к формированию техники рисунка в высшей художественной школе определены в трех аспектах – перцептивном, аналитическом и композиционном. Доказано, что есть основания считать их ведущими типами рисунка как системы визуального моделирования.

Ключевые слова: Шевченко-художник, профессиональный дар, художественное образование, техника рисования, тип рисунка, современные подходы, высшее художественное образование.

ANOTATION

Rusakova Liudmyla.
Professional Gift of Taras Shevchenko as an Artist and His Influence on Modern Approaches to Forming the Techniques of Painting.

In the article the artistic heritage and painter gift of Taras Shevchenko is considered. The influence of works of outstanding Ukrainian artist on the current approaches to the forming the technique of painting in higher artistic school is determined in three aspects – perceptive, analytical and compositional. It has been proved that there are grounds to consider them the guiding types of painting as a system of visual modeling.

Key words: professional gift, artistic education, technique of painting, current approaches, higher artistic education.

Надійшла до редакції 12.02.2014.

РЕЛІГІЙНИЙ СВІТОГЛЯД ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

Юрій ЩЕРБЯК

Copyright © 2014

*“Але Бог вибрав немудре світу, щоб засоромити мудрих,
І безсильне світу Бог вибрав, щоб засоромити сильних”*
апостол Павло (Перше послання до Коринтян 1: 19-31)

Постановка проблеми. Роль Тараса Шевченка в українському суспільстві і в українській культурі надзвичайно важлива й особлива. У радянський період він був офіційним символом УРСР, сьогодні є символом незалежної України. Аналізуючи творчий доробок поета можна стверджувати, що його літературна спадщина має багато інтерпретацій. І це природно, зважаючи на те, що він поставав у різних іпостасях. Головна причина – багатогранність таланту Кобзаря-мислителя. Цілком очевидно, що шевченкознавчі дискусії триватимуть ще дуже довго, і до великої кількості вже оприлюднених досліджень додаватиметься все більше нових наукових розвідок. Одним із таких актуальних нині питань є *релігійний світогляд* Тараса Шевченка, який до сьогодні ще маловивчений і потребує детального аналізу. Його літературна й мистецька творчість не дає однозначної відповіді, як він ставився до Бога, до Церкви, до релігії й віровизнання. І це не тому, що в нього на ці проблеми були суперечливі, непослідовні чи плутані погляди. На думку сучасного релігієзнавця Д. Степовика, навпаки, вони в нього системні, ясні й чітко визначені. Проблема полягає у підході до цих поглядів тих, хто в них пробував розібратися [12, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження світоглядних орієнтирів та релігійних поглядів Тараса Шевченка знайшли своє відображення у творчому доробку В. Барки, С. Балея, М. Драгоманова, І. Огієнка, І. Франка, М. Чалого, Д. Чижевського. У сучасний період над вивченням проблеми релігійного світобачення Кобзаря працювали І. Дзюба, О. Забужко, А. Колодний, П. Кралюк, О. Макара, Є. Маланюк, С. Росовецький, Є. Сверстюк, Д. Степовик, М. Попович та ін. Аналізуючи

наукові розвідки та праці вищеназваних дослідників, стає зрозуміло, що релігійні погляди поета у багатьох аспектах є доволі контраверсійними, тому потребують більш глибокого вивчення.

Мета статті – проаналізувати соціально-культурні особливості формування релігійного світогляду Тараса Шевченка.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерельної бази дослідження показує, що у сучасному шевченкознавстві існує два основних підходи до літературно-критичного освоєння поетичного спадку Тараса Шевченка та визначення його місця в культурно-історичному процесі [6, с. 236]. Перший становить канонізаційна модель сприйняття поета, коли він сприймається як геній та пророк (див. праці М. Грушевського, О. Барвінського, В. Барки, С. Кониського, П. Куліша, І. Огієнка, О. Огоновського, І. Франка, М. Чалого та ін.). Друга – десакралізаційна модель, яка центрується на піднесенні мистецького феномена Кобзаря з класових позицій (М. Драгоманов, О. Дорошкевич, А. Річицький, Є. Шаблійовський та ін.). На переконання культуролога С. Музики, окремо стоїть інтерпретаційна доктрина Василя Барки [10, с. 162], в основі якої перебувають рецепції творчого методу Тараса Шевченка. В. Барка обстоює Божественну Христософію: народний поет являє собою містичне опроявлення, яке діє на рівні матеріальності: “...він (Т. Шевченко) став поетом-провісником заповіді про “чистих серцем”, що “побачать Бога”, про “тихих”, що “опанують землю” [3, с. 227]. Це підтверджують невмирущі рядки відданого сина української землі:

*“Добросердним – малим,
Тихолюбцям – святим,
Творче неба й землі!*

*Долгоденствіє їм
На сім світі; на тім...
Рай небесний пошли* [14, с. 277].

Визначаючи генетичне коріння “Кобзаря” та Біблії, Василь Барка чітко проводить межу в генезі двох текстів, удаючись до антиномічного осмислення цих явищ. Біблія “цілком від Святого Духа: одкровення в слові Божому” “мова пророків – від неба, відкритого для землі...”; “Кобзар” – “слово людське, земне; містить духовну силу і скарб мистецький, як дар Божий” [2, с. 173].

Важливою особливістю міркувань дослідника є Шевченковий *кордоцентризм*. Василь Барка визначає його як домінуючу категорію, що зорганізовує поезію Кобзаря. Цей погляд походить від Біблійної мудрості, в якій серце – осереддя духовного життя людини. “Т. Шевченко виспівав людське серце в дивній зворушливості і чистоті, повноті почувань і просвітленості” [3, с. 128]. Таким чином інтерпретуючи творчість Кобзаря, дослідник зосереджує увагу на онтологічних коріннях його мистецької свідомості, називаючи їх теологічною християнською доктриною.

Також чільне місце у творчому доробку Кобзаря займає маріологічна (Богородична) тематика. Він постійно звертався до узагальнених образів жінки-матері, матері-України, а також – Пречистої Діви Марії, здійснював взаємопереходи між ними, підносив до ореолу святості та оспівував феномен материнства загалом. У поетичній спадщині Тараса Григоровича, як зазначає Б. Лепкий, образ матері постійно перекликається з постаттю Богородиці [9, с. 139].

На переконання професора Петра Кралюка, формування релігійного світогляду Тараса Шевченка визначалося кількома чинниками. Першим серед них була традиційна українська селянська релігійність, яка мала у своєму підґрунті чимало давніх праслов'янських вірувань. Саме з цим типом “природної” релігійності Шевченко познайомився найраніше. Про визначальну роль “українського релігійного світогляду” в творчості поета говорив і Євген Маланюк [9, с. 62]. Вартими уваги в цьому плані є також міркування Степана Балея, який вважав, що під релігійністю Кобзаря слід розуміти не догматизовану християнську віру, а “високо розвинуту спосібність до дізнання космічних почувань” і, з огляду на це, “Шевченка, безперечно, треба би зачислити до когорти релігійних людей” [1, с. 206].

Другим чинником, який впливав на релігійні погляди Тараса Шевченка, є тогочасне догматизоване православ'я з відповідними канонізованими богослужбовими практиками й віровченням. Воно було органічно пов'язане з традиційною українською релігійністю. Принаймні, буденно складно розмежувати архаїчні й православні погляди в релігійності тодішнього українця. Тарас Шевченко був ознайомлений як із православною обрядовістю, так і з православною релігійною літературою. У тодішніх українських селах участь у православних богослужіннях була традиційно обов'язковою, а поняття “православний”, “християнин” були для селян значущими ідентифікаційними нормами. Така релігійно-етнічна ідентифікація простежується в низці творів поета, переважно тих, де мовиться про козаків та гайдамаків. Окрім того, в дитинстві сам Тарас наймитовав у дяка П. Богорського, який посилав його замість себе читати Псалтир над померлими кріпаками. Також служив він у кирилівського священника Г. Кошиці. А це давало майбутньому письменнику можливість краще пізнати обрядову й ідейну сторону православ'я [13, с. 14]. Отож з релігійними текстами, зокрема Псалтирем, він знайомився, навчаючись у школі-дяківці. Щоправда, судячи із “Автобіографії”, повісті “Княгиня” й поеми “Гайдамаки”, ця наука не викликала в нього особливого захоплення. Знав ґрунтовно він і “Требник” Петра Могили. Судячи з листів, “Щоденника” та інших матеріалів, настільною книгою Шевченка часто була Біблія, що спричинено не лише відповідним православно-релігійним вихованням у дитинстві, а й навчанням в Академії мистецтв, де слухачів орієнтували на використання сюжетів з Біблійної історії. Проте ставлення Тараса Шевченка до Біблії не можна вважати канонічно православним. Незважаючи на його відносно часті звернення до Біблійних сюжетів, він шукав там передусім поезію. Про поетичну інтерпретацію Біблії засвідчують його переспіви окремих місць Псалтиря та Книг пророків. Здебільшого ці твори вирвані з автентичного Біблійного контексту, а при їх написанні переважно використовувалась поетична форма. У деяких випадках поет брав цитати з Біблії як епіграф до своїх творів.

Негативне ставлення демонстрував Тарас Шевченко до багатьох елементів тодішнього російсько-православного культу, розглядаючи їх як “ідолопоклонство”. На переконання

Дмитра Степовика, саме в цивілізаційному розрізі потрібно розглядати наступну рису Російської Православної Церкви, котра відштовхувала Кобзаря від православ'я. На відміну від римського католицизму, російське православ'я віддавало перевагу формі, а не змісту, обрядам, а не євангелізації. Тому за всіма тими зовнішніми церковними атрибутами поет не бачив нічого сутнісного, нічого такого, що возносило б людину до неба чи покращувало її стосунки зі своїми співбратами тут, на землі [12, с. 30].

У "Щоденнику" від 27 вересня 1857 року зустрічаємо достатньо осмислені думки письменника стосовно названих вище міркувань. Для нього справжня релігія – це справа естетично витончена, зорієнтована на поклоніння красі, прекрасному. Тут давалася взнаки естетичність української ментальності, яка надзвичайно сильно була притаманна в Тараса Шевченка як непересічної особистості, а також те, що він був художником і мав розвинуте естетично-художнє бачення світу. Російське православ'я видавалося йому "грубим", "неестетичним". І ось цьому "ідолопоклонству" він протиставляє "природне", сутнісно архаїчне розуміння релігійності: треба молитися не в "безобразному" храмі, а серед прекрасних об'єктів природи, що, власне, він і робить [13, с. 200]. Більше того, незадоволення синодальним православ'ям, очевидно, й послужило головною причиною виникнення різко антиклерикальних елементів у творчості Кобзаря. Для нього церковне життя і віра в Бога поставали у всій своїй контраверсійності, що підтверджують такі його поетичні рядки:

*"Моя ти любо! Мій ти друже!
Не ймуть нам віри без хреста,
Не ймуть нам віри без попа
Раби, невольники недужі!"*

І далі, будучи послідовним, Тарас Шевченко продовжує:

*"Моя ти любо! Не хрестись,
І не клянись, і не молись
Нікому в світі! Збрешуть люде,
І візантійський Саваоф
Одурить! Не одурить Бог..." [14, с. 304].*

Але Шевченкове несприйняття російського православ'я зумовлювалося не лише його неестетичністю, а й моментами політичного характеру. В "Кавказі", між іншим, бачимо, як поет категорично не сприймає використання Церкви і релігії в імперіалістичних цілях:

*"Храми, каплиці, ікони,
І ставники, і мири дим,*

*І перед образом Твоїм
Неутомленніє поклони.
За кражу, за войну, за кров,
Щоб братню кров пролити, просять
І потім в дар Тобі приносять
З пожару вкрадений покров!" [14, с. 254].*

Однак несприйняття як культових практик російського православ'я, так і інших його елементів, не означало у повсякденному житті Тараса Шевченка заперечення православної обрядовості. Загалом він схвально ставився до традиційної української релігійності, яка мала православно-християнське оформлення, позитивно оцінював ту форму православної обрядовості, яка знайшла своє відображення в "Требнику" Петра Могили. У "Щоденнику" від 15 липня 1857 року він протиставляє цей твір тогочасним російським требникам.

Третій чинник, який впливав на релігійний світогляд Тараса Шевченка, пов'язаний з етнічно чужими для українців, альтернативними віросповіданнями (передусім католицизм, юдаїзм, мусульманство). Ставлення до них у мислителя здебільшого негативне, часто обумовлене українськими етнічними стереотипами, хоча водночас толерантне до їхніх представників. Скажімо, велика увага в Шевченковій творчості приділена католицизму. В "Кобзарі" не бракує поезій, зміст котрих має чіткі антикатолицькі мотиви. Одні з них (приміром "Полякам", "Тарасова ніч" чи "Гайдамаки") негативно оцінюють роль Католицької Церкви в історії України, інші – нібито засуджують католицизм загалом ("Єретик"):

*"Ще як були ми козаками,
А унії не чуть було,
Отам-то весело жилось!
(...)
Аж поки іменем Христа
Прийшли ксьондзи і запалили
Наш тихий рай..." [14, с. 102].*

Четвертий чинник, який впливав на релігійність Тараса Шевченка, – це нові, "нетрадиційні" для України, почасти релігійні (головно протестантські), секулярні ідеології, породжені епохами Відродження, Реформацією, Просвітництвом та реаліями початку XIX століття. З цими ідеями Тарас Григорович міг знайомитися, перебуваючи у Петербурзі, а також серед українських освічених дворян, із якими активно спілкувався в 1843–45 роках. Заслуговує на увагу також його ставлення до найбільш оновленого варіанту християнства – протестантизму. У петербурзькому оточенні поета було чимало його прихильників. Таким

був, скажімо, вчитель Карл Брюлов, який походив із родини знімечених французьких емігрантів-гугенотів. Протестантська працьовитість і навіть певний аскетизм були притаманні найближчому петербурзькому другу поета В. Штернбергу. Останній увів молодого Шевченка в німецькі протестантські родини Шмідтів, Фіцтумів та Йоахімів. Перебуваючи у такому доккіллі, він мав змогу познайомитися як зі способом життя, так і поглядами німецьких протестантів, брав участь у їхніх богослужіннях. Наприклад, був на церемонії вінчання К. Брюлова у лютеранській кірсі [7, с. 49–63]. Проте тут варто погодитися з Є. Маланюком, що антропоцентричні, власне секулярні, і протестантські ідеї 30–40-х років ХІХ століття “не засвоюються Шевченком сліпо і механічно, ... ці ідеї знову ж таки культивуються ним на українському ґрунті, на підґрунті питомого українського антропоморфізму...” [9, с. 62].

Незважаючи на таке задеклароване несприйняття секулярних учень, вони вочевидь мали вплив на світогляд та релігійну поведінку Тараса Шевченка. Зокрема, сприяли виробленню в нього своєї рідної позаконфесійності, яка, з одного боку, виражалася в ігноруванні догматів та канонів офіційних церков, вільному, вкрай суб’єктивізованому “біблеїзмі”, а з другого – визначала толерантне ставлення до представників різних релігій. Ймовірно, ці секулярні вчення виробили в Т. Шевченка своєрідний вільнодумний стиль “спілкування з Богом”.

Отже, є підстави стверджувати про наявність у творчості Тараса Шевченка широкого спектру суперечливих релігійно-світоглядних мотивів, що можуть бути по-різному інтерпретовані. Зокрема, мали місце намагання окремих науковців представити його як глибоко релігійну людину. Наприклад, галицький дослідник Н. Гнатишак спробував проілюструвати християнську релігійність Т. Шевченка з допомогою статистичних даних. За його підрахунками, із 218 віршованих творів поета 17 становлять поетичні молитви (без врахування десяти псалмів та кількох наслідувань пророкам). На Біблійні сюжети написано сім поем. Вислови “молитися” чи “Богу молитися” є в 150 творах, “перехреститися” – в 20, згадки про Бога зустрічаються в 143 творах, а слово “Бог”, у т. ч. й Ісус Христос, вживається 600 разів, матір Божа згадується в 25 творах. Сповненим згадок про Бога й молитву є “Що-

денник” поета. А в 128 із 232 Шевченкових листів зустрічаються релігійні висловлювання [5, с. 18–20]. Ще більш виражено ця тенденція обстоюється священнослужителями (Г. Костельник, І. Огієнко). Скажімо, митрополит Іван Огієнко вважав, що твори Шевченка “просякнуті глибокою й істотною релігійністю”. Щодо релігійно вільнодумних і клерикальних моментів у його творчості, то вони були “випадковою ненормальністю” і “виходили виключно з його розпачу” та “глибокої безнадії”. Якби сам Шевченко редагував “Кобзаря”, – писав Іван Огієнко, – він би викинув ці твори [11, с. 24].

Заслуговує на увагу християнський підхід до пояснення релігійно вільнодумних мотивів у творчості Шевченка Дмитра Бучинського, котрий сприймає його як світську людину, на релігійне виховання якої ніхто не звертав особливої уваги. Окрім того, у житті Кобзаря було чимало важких хвилин, коли “закрадався у душу сумнів”, “втрачалась ясність думання”, мала місце “притомність розуму”. І взагалі, як вважає цей шевченкознавець, “немає людини без гріховного упаду; кожного з нас частіше або рідше... зачіпає крило гріха, за яким стоїть спокусник диявол. Не без гріха й гріховного упадку був і Шевченко. І тут немає нічого, сказати б так, дивного, бо без спокуси не були навіть святі угодники Божі” [4, с. 199–200].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1. Вслід за Іваном Франком висновуємо про Тараса Шевченка таке: “Він був сином мужика – і став володарем у царстві духу. Він був кріпаком – і став велетнем у царстві людської культури”. Незважаючи на різноплановість чи навіть певну суперечливість, його релігійні погляди характеризуються світоглядною цілісністю.

2. Важливою особливістю релігійного світогляду Тараса Шевченка є *кордоцентризм*, який світоглядно зорганізовує його самобутню поезію і творчий шлях загалом. Він виробив своє бачення Бога, святості та християнства, котре далеке від догматизованого бачення офіційних християнських церков, від тогочасних затаврованих просвітницьких уподобань.

3. Християнство Тараса Шевченка правомірно назвати позаконфесійним, причому із вираженими українськими національними

особливостями. А це означає, що російське православ'я та синодальна церква були для Кобзаря чужими, в них він бачив лише інструмент національної, соціальної, політичної несправедливості, лицемірство і фальш.

4. Релігійно-світоглядні погляди поета зумовлювалися не лише різними чинниками впливу (традиційна українська селянська релігійність, домінуюче в Україні й загалом у Російській імперії православ'я з відповідними канонізованими богослужбовими практиками й віровченням тощо), а й визначалися як обставинами драматично наповненого життя Кобзаря, так і змістовою специфікою та психоенергетичною тональністю його творів.

5. Тарас Григорович Шевченко здійснив неперевершений внесок у пробудження і формування національної свідомості українського народу, в розвиток української та світової культури. Його ідеї, думки, творчість є й сьогодні тим живим феноменом, який далі розвиватиметься вже в умовах державної незалежності України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних з досліджуваною проблемою. Подальшої розробки вимагають такі питання, як розгляд образу Богородиці у релігійному світобаченні Тараса Шевченка та з'ясування його сутності, як вивчення релігійних тематизмів та у змістовлені у його величній творчості.

1. *Балей С.* З психології творчості Шевченка / Степан Балей // Зібрання праць у п'яти томах. – Львів-Одеса, 2002. – Т.1 – 488 с.

2. *Барка В.* Земля садівничих / В. Барка // Нью-Йорк - Мюнхен, 1977. – 190 с.

3. *Барка В.* Правда Кобзаря / В. Барка // Нью-Йорк, 1961. – 288 с.

4. *Бучинський Д.* Християнсько-філософська думка Тараса Шевченка / Д. Бучинський // Лондон-Мадрид, 1962. – 256 с.

5. *Гнатишак М.* Тарас Шевченко й релігія / М. Гнатишак // Львів, 1936 – С. 18–20.

6. *Громяк Р.* Давне і сучасне / Р. Громяк. – Тернопіль, 1997. – С. 235–240.

7. *Зайцев, П.І.* Життя Тараса Шевченка: [упор., комент. та іл. Ю. Іванченко; передм. В. Шевчука; худ І. Динник]. – К.: Мистецтво, 1994. – 352 с.

8. *Лепкий Б.* Про життя і твори Тараса Шевченка / Богдан Лепкий. – К.: Україна, 1994. – 173 с.

9. *Маланюк Є.* Книга спостережень / Євген Маланюк. – К.: АТТИКА, 1995. – 236 с.

10. *Музика С.* Творчий феномен Тараса Шевченка в рецепції Василя Барки: біблійний кодоцентризм / С. Музика // Наукові записки. Серія: Літературознавство. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – Вип. ІХ. – С. 161–164.

11. *Огієнко І.* Тарас Шевченко: [упоряд. авт. перед. та комент. М. Тимошик]. – К.: Наша культура і наука, 2003 – 430 с.

12. *Степовик Д.* Православність Тараса Шевченка / Д. Степовик // Пам'ять століть. – 2004. – № 2. – С. 27–41.

13. *Чалий М.* Життя і твори Тараса Шевченка (звід матеріалів до його біограф.) / Михайло Чалий; пер., післям. та комент. В. Л. Смілянської. – К.: "Веселка". – 2011. – 263 с.

14. *Шевченко Т.* Повне зібрання творів: У 12-ти т. – Т.2 / Тарас Шевченко. – К., 1991. – 592 с.

АНОТАЦІЯ

Щербяк Юрій Адамович.

Релігійний світогляд Тараса Шевченка: соціокультурний вимір.

У статті розглядаються соціально-культурні особливості формування релігійного світогляду Тараса Шевченка. Виокремлено основні чинники формування релігійних поглядів Кобзаря; наголошено на основних підходах щодо літературно-критичного освоєння поетичного спадку Т. Шевченка та визначення його місця в культурно-історичному процесі.

Ключові слова: релігійність, кордоцентризм, православ'я, Біблія, українська культура.

АННОТАЦИЯ

Щербяк Юрий Адамович.

Религиозное мировоззрение Тараса Шевченко: социокультурное измерение.

В статье рассматриваются социально-культурные особенности формирования религиозного мировоззрения Тараса Шевченко. Выделены основные факторы формирования религиозных взглядов Кобзаря; отмечены основные подходы литературно-критического освоения поэтического наследия Т. Шевченко и определено его место в культурно-историческом процессе.

Ключевые слова: религиозность, кордоцентризм, православие, Библия, украинская культура.

ANNOTATION

Shcherbiak Yuriy.

Religious Outlook of Taras Shevchenko: Socio-Cultural Dimension.

The article considers the social-cultural peculiarities of forming the religious outlook of Taras Shevchenko. The key factors of forming the religious views of Kobzar have been highlighted; the main approaches to the literal-critical study of poetical heritage of T. Shevchenko and distinguishing his place in the cultural-historical process have been emphasized.

Key words: religiousness, cordocentrism, orthodoxy, the Bible, Ukrainian culture.

Надійшла до редакції 24.02.2014.

ТАРАС ШЕВЧЕНКО ТА ЕКОНОМІЧНИЙ ЛАД РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ: АРХІТЕКТОНІКА ПРОТИСТОЯННЯ

Михайло ЛУЧКО

Copyright © 2014

*“...Чи довго ще на сім світі
Катам панувати?”*
(Тарас Шевченко, “Сон” [5, с. 221])

Не відкриваючи таємниць, зазначимо таке: суспільство є економічним у тому розумінні, що основу життя його членів становить виробництво і споживання продукції та послуг. Цей процес здійснюється завдяки низці факторів, основним із яких є людина, її праця. Людина як фактор виробництва, беззаперечно, із позиції економіки, ототожнюється із робочою силою. І справді, з неї розпочинається економіка. Але людина не може бути відокремленою від певної системи державного устрою, тобто неспроможна вивільнитися від нього. Отож закономірно, що великою мірою її свідомість залежить від стану економіки, але не завжди підпорядковується їй.

Іммануїл Кант визначав “архітектоніку як мистецтво побудови системи. Оскільки саме систематична єдність є тим, що вперше перетворює звичайне знання на науку, тобто простий агрегат знань на систему, то архітектоніка є вченням про наукове в нашому пізнанні взагалі, і, отже, вона необхідно належить до методології” [1, с. 470]. У даній статті презентуємо результати проведеної нами наукової розвідки з окресленої у її назві проблематики. Мовиться насамперед про життєвий шлях Тараса Шевченка та про економічний розвиток тогочасної Російської імперії, а точніше – про їх протистояння. На перший погляд, незвичне, а може й дивне порівняння. Він же не економіст, – скажете ви. Мабуть, це помилка. Шевченко-мислитель – революціонер. Це всім відомо ще зі шкільної лави. “Так, – скажу вам. – Революціонер... Але й економіст”. Він завжди розмірковував про економіку, по-своєму зма-

льовував її. Писав поетичними рядками багато, витончено, чітко та змістовно. Розмальовував яскравими фарбами полотна. Звісно, мовою поета і пензлем художника. Ось чому його вірші та картини – це віддзеркалення тодішнього стану української бездержавності, життя простих людей (переважно селян), їх помислів, поневірянь, страждань. А це – економіка. Передусім *економіка часу* очима талановитого поета і митця. І головним героєм його творчості була поневолена, уярмлена кайданами кріпацтва і недолі людина та її відчайдушний протест проти важкої імперської дійсності.

Але спочатку коротко скажемо про Україну та її тогочасну економіку, у якій жив, страждав, боровся і працював національний пророк. Не відкриваю багато таємниць. Тодішній невтішний стан економіки України, її фактичний спад, загроза знищення власної інтелектуальної еліти достатньою мірою описані у працях багатьох українських вчених. Так, у першій половині XIX століття майже всі українські землі були у складі Російської імперії і вона тоді узаконено носила назву “Малоросія”. Східна Україна на той час охоплювала землі Лівобережної, Слобідської, Правобережної України та регіони Півдня. Окремі її частини мали свої назви, зокрема, за Лівобережною Україною утвердилась назва Гетьманщина, а південна (степова) Україна отримала назву Новоросія. За її межами залишалися тільки Галичина, Буковина і Закарпаття, які входили до складу Австрійської імперії, де проживали наші предки.

Економіка України у той час стала невід’ємною частиною Російської імперії. Занепад крі-

посницького ладу був неминучим, оскільки феодальну систему Росії охопили економічна та політична кризи. У першій половині XIX століття сільське господарство було домінуючою галуззю та основним засобом до існування близько 90% населення країни. Його розвиток відбувався здебільшого екстенсивним шляхом, головню через розширення наявних та освоєння нових площ земель (першочергово південних і степових районів). У феодальних володіннях продовжувала існувати жорстка експлуатація селян, відбувалося їх всезростаюче зубожіння. До того ж панщина доповнювалась великою кількістю натуральних і грошових податків, різними поборами, що насаджувалися українським селянам. Ситуацію ускладнювало те, що експлуатація народу, і найбільшою мірою такої верстви населення, як селяни, супроводжувалася загальним соціальним безправ'ям.

У цей історичний час зросло проникнення в українську економіку російських купців і промисловців, які займали панівні позиції, відтісняючи на другий план і затримуючи розвиток вітчизняної промисловості. У центральні губернії Росії з України почався масовий вивіз готової продукції, сировини, продовольства (щонайперше пшениці, цукру, поташі, худоби, зокрема коней, а також сирих шкур, м'яса, сала, тютюну, солі, риби, фруктів, вовни, прядива, різних товарів). Окремо зауважимо, що на харчових ринках торгували товарами, які привозилися з багатьох країн світу. Великими ярмарками в Малоросії були: Воздвиженський у Кролевіці, Хрещенський, Троїцький, Успенський і Покровський у Харкові, Іллінський у Ромнах (із 1852 року – в Полтаві). У 1858 в Росії відбулося 4930 ярмарків, із них в Україні 40% – 1953. Крім того, саме через Україну йшов основний експорт у країни Європи та Скандинавії.

Російська монархія на всій привласненій території застосовувала імперські закони, що негативно впливали на соціальний, політичний та економічний розвиток, ними регламентуючи діяльність адміністративно-територіальної системи та органів виконавчої влади. Скажімо, безмежною владою наділялися генерал-губернатори, котрі повністю забезпечували рабське (кріпацьке) виконання законів, русифікацію населення, знищення національної складової суспільства, релігії. І все ж навіть у цей, переважно трагічний для українства, час відбувалося відродження визвольних традицій нашого

народу: почали зароджуватися вільні інтелектуальні кола серед інтелігенції (першочергово науковців, митців, письменників, промисловців). Духовному пробудженню, культурному та національному відродженню сприяло відкриття Харківського (1805) та Київського (1834) університетів. Очевидно, що історично вмотивованою була поява української тематики в літературі та прозі, в малярстві. Так, праці Миколи Гоголя мали величезне значення з огляду на збереження вільного духу козацтва. В подальшому національну ідею у творчості продовжили Тарас Шевченко, Пантелеймон Куліш, Іван Франко, Леся Українка, Павло Грабовський.

Небагато українців, хто став героями нації, заплатили за це такою дорогою ціною, як Тарас Шевченко. Доля випробовувала його найжорстокішими стражданнями, постійними поневіряннями, голодом. Він прожив лише 47 років, причому 25 із них провів у кріпацтві, 10 – у тюрмах і на засланні, решта – постійне перебування під наглядом жандармів, злидні, відсутність власного житла.

Буття не завжди визначає людську свідомість, а стан матеріального при цьому має на неї не завжди визначальний вплив. Спочатку дивно, мабуть, виглядало, що весь процес розвитку монархії в Росії, її імперські засади державотворення уможливили появу та розквіт такої непересічної особистості, як Тарас Шевченко. Але, вочевидь, на те була воля Божа, потреба часу. Саме він зумів пробудити український соціум від дрімоти та повного духовного занепаду, став достойним ворогом царизму. Так, у цей само час були засуджені методи керівництва Росією польськими поетами Адамом Міцкевичем і Юліушем Словацьким. Але Польська республіка, на відміну від тогочасної Малоросії, завше мала державу, національну гідність та ментальність “гонорового” народу. В ній меншою мірою винищувалась інтелігенція та народні традиції. А головне – це нездоланне бажання поляків бути вільними людьми, що передавалось із покоління в покоління. “Jestem Polakiem” як національне гасло, як ідея вільної людини давали надію та віру в незалежну державу і збереження генофонду нації. В Україні з часів Київської Русі, на превеликий жаль, не було устрою з усіма атрибутами державності. Хоча й існувала гетьманська Козацька держава із середини XVII до середини XVIII століть. Однак це була певна автономія все ж у складі

Московської імперії. За царювання російського імператора Олексія в 1654 році фактично Україна була приєднана до Московської держави. Як наслідок, у 1764–65 роках Катерина II повністю її ліквідувала та знищила, розколола козацьку шляхту на дворян (верхівка козацтва) та простих козаків – фактично кріпаків. Водночас духовенство зазнало суцільної русифікації. Молоді паростки української інтелігенції, не встигнувши розвинути, відразу потрапляли в імперські обійми у вигляді русифікації шкіл, гімназій, семінарій та університетів. У 1817 році була ліквідована Києво-Могилянська Академія і на її базі відкрито духовну семінарію. Усі викладачі в ній були росіянами.

Суцільне привласнення усіх здобутків України, у тому числі і назви Русь (Росія), свідчило про імперські зазіхання та прагнення на все – територію, мову, людей, культуру, релігію, й наперед – на економіку. Не маючи державних утворень у власній країні в історичній тяглоті, в серцях українців усе ж не згасав вогонь волелюбності. І бажання нації до незалежності, до духовного відродження, її протест проти російської імперії – це основна квінтесенція творчого спадку Тараса Шевченка. За його часів українські землі як складова частина Російської імперії стали в усіх відношеннях її окраїною. Це, безперечно, не могло не знайти свого відображення у людському повсякденні, передусім в економіці, соціальній та культурній сферах. Головне завдання імперіаліста було очевидним – безжалісна експлуатація території та населення задля знищення національного обличчя українськості. Царизму потрібно було безлике бидло, раб без прояву волелюбної свідомості, без гідності і патріотизму.

Основну масу населення України того часу становили селяни-кріпаки. Їх безсердечне визискування, причому іноземцями чи русифікованими або полонізованими українцями, призводило до вимирання духу вільної людини, до формування гена раба та рабської психології – “лише б не бути голодним”. Скажімо, родичі Шевченка були кріпаками поміщика Павла Енгельгардта, русифікованого нащадка німецьких ліфляндських баронів. Причому землі в Україні дістались Енгельгардтам за те, що вони були родичами Григорія Потьомкіна. Виїхавши з України 1829 року ще підлітком – у валці свого поміщика П. Енгельгардта, призначеного на службу до Вільна, –

Тарас Шевченко зміг побувати на батьківщині тільки у 1843. У своєму вірші “І виріс я на чужині” йдеться про відвідання ним села Кирилівки у червні та вересні 43 року після чотирнадцятирічної відсутності. Він так доносить правду до усіх про тодішній стан українського села, простих людей:

*“Аж страх погано
У тім хорошому селі.
Чорніше чорної землі
Блукають люди, повсихали
Сади зелені, погнили
Біленькі хати, повалялись,
Стави бур’яном поросли.
Село неначе погоріло,
Неначе люде подуріли,
Німі на панцину ідуть
І діточок своїх ведуть!..
І я, заплакавши, назад
Поїхав знову на чужину.
І не в однім отім селі,
А скрізь на славній Україні
Людей у ярма запрягли
Пани лукаві... Гинуть! Гинуть!
У ярмах лицарські сини,
А препоганії пани
Жидам, братам своїм хорошим,
Остатні продають штани...
Погано дуже, страх погано!
В оцій пустині пропадать.
А ще поганише на Україні
Дивитись, плакати – і мовчать!”* [5, с. 449].

Та й далі у віршах Тараса Шевченка опри-
явнений детальний опис життя людини крізь
формат тогочасної економічної дійсності уяр-
мленої України. Відчуття національної руїни,
колапсу, безнадійності, песимізму і водночас
віри у світле майбутнє українства дуже тонко
поет передав у вірші “Гоголю”:

*“Всі оглухли – похилились
В кайданах... байдуже...
Ти смієшся, а я плачу,
Великий мій друже.*

...

*Нехай, брате. А ми будем
Сміятись та плакати”* [5, с. 236–237].

Важкі муки, повеніряння і страждання українського люду у ярмі кріпацтва Російської імперії чорною стрічкою відображено Кобзарем у його творчості, зокрема, у віршах “Мені тринадцятий минало”, “Тяжко-важко в світі жити”, “Якби ви знали, паничі”, “Сон”, “Катерина” та ін. У них постає образ знедолених людей, бідних кріпаків, доведених до відчаю.

Але найбільш протестним є його альбом віршів “Три літа”. Саме ця збірка утвердила українського генія як антиімперського поета.

Ненависть Тараса Шевченка до імперського гноблення українського селянства посилюється у його подальшій творчості. Він симпатик козацтва, справжніх героїв України, таких козацьких ватажків, як Полуботок. Та гетьманів, які, мов юди, прислужували Російській імперії, він зневажає і засуджує. Вже пора перестати канонізувати своїх героїв, навіть таких великих і славних, як Богдан Хмельницький. Тим паче, коли зважити, що українці від їх не завжди зважених дій потерпали особливо. Звідси на папір виливаються рядки, сповнені різких висловлювань, одвертого осуду й заперечення (18.08.1859):

*“Якби-то ти, Богдане п’яний,
Тепер на Переяслав глянув!*

...

*Аміль тобі, великий муже!
Великий, славний! та не дуже...
Якби ти на світ не родивсь
Або в колиці ще упивсь...
То не купав би я в калюжі
Тебе преславного. Аміль” [5, с. 627].*

Розвиваючи свою антиімперську налаштованість, на протигагу Олександрю Пушкіну, який возвеличив Петра I та Катерину II, Тарас Григорович у комедії “Сон” писав:

*“Тепер же я знаю:
Це той Первий, що розпинав
Нашу Україну,
А Вторая доконала
Вдову-сиротину!
Кати! Кати! Людоїди!
Наїлись обоє,
Накралися; а що взяли
На той світ з собою?” [5, с. 227].*

Для Тараса Шевченка Російська імперія – це сад, побудований на людських костях, це стогін людей, українського козацтва (Санкт-Петербург побудований на кістках козаків), це біль та крик українського народу:

*“То не хмара – біла пташка
Хмарою спустилась
Над царем тим мусянджовим
І заголосила:
“І ми сковані з тобою,
Людоїде, змію!
На страшному на судищі
Ми Бога закриєм
Од очей твоїх неситих.
Ти нас з України*

*Загнав, голих і голодних,
У сніг на чужину
Та й порізав; а з шкур наших
Собі багряницю
Пошив жилами твердими
І заклав столицю
В новій рясі. Подивися:
Церкви та палати!
Веселися, лютий кате,
Проклятий! проклятий!” [5, с. 229].*

Звичайно, антиімперською є не тільки поема “Сон”. Такою є вся творчість славного сина української землі. Це й не дивно. Якщо взяти його сучасників, котрі стояли біля зародження національних культур, то напрошується висновок про те, що вони були вихідцями із заможних сімей чи аристократами. Міцкевич та Словацький – шляхтичі, Пушкін, Лермонтов – дворяни. Один він – Великий Кобзар – зумів вирватись із кріпацтва. І це також було певним соціальним протестом на особистому рівні проти імперії, її гнобительських засад. Але, на відміну від інших, він не розчинився у російській імперській ідеології, тому що влада, котра вибудована на загальному приниженні людини, нації, для нього була неприйнятною і ненависною. Саме за його творчість, за приниження імперського духу Росії після розпуску Кирило-Мефодіївського товариства Тараса Шевченка покарали найтяжче. Його віддали у солдати на 10 років, заслали в далекий Казахстан. Сам цар Микола I заборонив йому творчо працювати. Імперія визнала його найбільш небезпечним поетом того часу як особу, творчість якої утверджує національну свідомість українців. Імперська Росія боялась здійснення пророчого завершення поеми “Сон”:

*“...Що осталося; мов скажений,
На менших гукає –
І ті в землю; він до дрібних
І ті пропадають!
Він до челяді – і челядь,
І челядь пропала;
До москалів – москалики,
Тільки застогнало,
Пішли в землю; диво дивне
Сталося на світі.
Дивлюся я, що дальш буде,
Що буде робити
Мій медведик! Стоїть собі,
Голову понурих
Сіромаха. Де ж ділася
Медвежа натура?
Мов кошеня, такий чудний...” [5, с. 231].*

А що сталося з цією імперією далі? Розпалася в 1917, розділилася у 1991. Як у пророчих словах Шевченка:

*“...Так сміються ж з України
Сторонній люди!
Не смійтеся, чужі люде!
Церков-домовина
Розвалиться... і з-під неї
Встане Україна.
І розвіє тьму неволі,
Світ правди засвітить,
І помоляться на волі
Невольничі діти!”* [5, с. 287].

Сьогодні ми є свідками чергової спроби реанімації імперських амбіцій у новітніх масштабах. Але немає жодних сумнівів: розпадеться й та, що є, імперська держава! А в українців буде “своя правда, і сила, і воля”! А економіка? Вона – вічна, як життя, у тому числі й у працях вчених, у творчості прозаїків, поетів, малярів, у буденному житті. Віримо: сьогодні з людьми та для людей. А поруч і завше будуть знання людини. І зникне у небуття гірка правда Великого Кобзаря (05.11.1960):

*“І день іде, і ніч іде.
І голову схопивши в руки,
Дивуєшся, чому не йде
Апостол правди і науки!”* [5, с. 678].

У нас усе буде добре і з наукою, і з культурою, і з економікою, і з освітою, якщо в наших серцях буде національний дух і вчинкова спроможність до самопожертви задля України Тараса Григоровича Шевченка.

1. Кант І. Критика чистого розуму / Іммануїл Кант; Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.

2. Остап'юк М.Я., Лучко М.Р., Даньків Й.Я. Історія бухгалтерського обліку: [навч. посіб.]. – 2-е видання, виправл. і доповн. – К.: Знання, 2009. – 278 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

3. Лановик Б.Д., Матисякевич З.М., Матейко Р.М. Економічна історія України і світу: [підручник] / за ред. Б.Д. Лановика. – К.: Вікар, 1999. – 737 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

4. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К.: Дніпро, 2004. – 326 с.

5. Шевченко Т. Твори в трьох томах / Тарас Шевченко. – К.: Держ. вид-во худ. літ. Української РСР, 1963. – Том перший. Поетичні твори. – 732 с.

АНОТАЦІЯ

Лучко Михайло Романович.

Тарас Шевченко та економічний лад Російської імперії: архітектоніка протистояння.

У статті розглядаються питання неприйняття економічного ладу царської Росії світоглядною системою Тараса Шевченка. Досліджується тодішній стан економіки Російської імперії та його вплив на погляди і громадянську позицію гідного сина української нації. Запрезентована наукова розвідка архітектоніки протистояння життєвого шляху і творчого доробку Тараса Шевченка із економічним устроєм тогочасної Росії. Дослідження проведено на матеріалі відомих віршів, у яких відображено його антиімперські погляди та зневага до царизму, глибока віра у майбутнє державне відродження України.

Ключові слова: Тарас Шевченко, українство, селянство, царизм, Російська імперія, економіка, архітектоніка, протистояння, економічний розвиток, творчість, народні традиції, імперське гноблення.

АННОТАЦИЯ

Лучко Михаил Романович.

Тарас Шевченко и экономический строй Российской империи: архитектоника протистояния.

В статье рассматриваются вопросы неприятия экономического строя царской России мировоззренческой системой Тараса Шевченко. Исследуется тогдашнее состояние экономики Российской империи и его влияние на взгляды и гражданскую позицию достойного сына украинской нации. Предложена научная разработка архитектоники протистояния жизненного пути и творческого наследия Тараса Шевченко с экономическим укладом тогдашней России. Исследование проведено на материале его известных стихотворений, в которых отображены его антиимперские взгляды и пренебрежение к царизму, глубокая вера в будущее государственное возрождение Украины.

Ключевые слова: Тарас Шевченко, украинство, крестьянство, царизм, Российская империя, экономика, архитектоника, протистояние, экономическое развитие, творчество, народные традиции, имперское угнетение.

ANNOTATION

Luchko Mykhaylo.

Taras Shevchenko and Economical System of Russian Empire: Architectonic of Standoff.

The article focuses on issues of opposition in Taras Shevchenko's works to the economic system of imperial Russia. Also, the paper researches economic situation in Russian empire of the time and its impact on the views of the poet. The author presents scientific exploration in architectonics of opposition between the life and creative works of Taras Shevchenko and contemporary economic system in Russia. The research is based on the poet's famous poems, which reflect his anti-imperial views and contempt for the tsarism.

Key words: Taras Shevchenko, tsarism, Russian empire, economics, architectonics, opposition, economic development, creative work, traditions, imperial oppression.

Надійшла до редакції 25.02.2014.

ЗАСАДНИЧІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ НАУКОВИХ ШКІЛ

Анатолій В. ФУРМАН

Copyright © 2014

Актуальність теми. Продукування символічних систем, у тому числі технологій і науку, з допомогою інститутів науки, культури та освіти – один із найважливіших сегментів суспільного виробництва. Тому від того, як організується науково-дослідницька діяльність учених і груп та яка їх сукупна ефективність, багато в чому визначає ступінь не лише технічного розвитку країни, а й соціального благополуччя та культурного поступу її титульної нації у сучасному цивілізаційному контексті історичної ходи людства. Майже століття тому відомий російський логік Сергій Поварнін (1870–1952) з цього приводу писав, що “людське знання твориться і рухається вперед шляхом винятково складного процесу *боротьби* думок, вірувань, переконань. Те, у що ми особисто віримо, – лише *частина* захоплених боротьбою сил, із взаємодії яких й зростає велична будівля людської культури. Всі вони потрібні, і боротьба їх, чесна полеміка між ними необхідна, і якщо владарює одна з них, придушивши решту і затушувавши дискусії та боротьбу, – постає потужний ворог поступу вперед: *спокій застою (безруху)*. Це – *смерть розумового життя*” [13, с. 21]. Отож сутнісно мовиться про виняткову важливість *соціокультурного поля екзистенційно повноцінного життя* глобального наукового загалу на тому чи іншому етапі розвитку людства, котре й уможливує виконання ним своєї інституційної місії – добування, нового, більш істинного і достовірного знання.

Однією з усталених форм високопрофесійної організації групової дослідницької діяльності є *наукова школа* [див. 2; 8; 11; 12; 18; 27; 28; 29; 30], значення котрої як вітакультурного чинника добування об’єктивно нових наукових знань про світ, людину, мислення і Бога нині не тільки не зменшилося, але, навпаки, істотно зросло, зважаючи на більш складні умови, інструменти і процедури як тео-

ретичного пошукування, так і емпіричного, суто прикладного. Більше того, як би не аргументували окремі філософи науки відсутність майбутнього названої колективної організованості наукової творчості [див. 9], все ж на горизонті професійно-дослідного повсякдення вже вимальовуються контури *наукової школи четвертого покоління*. Тому головне **завдання** полягає у тому, щоб на фундаменті розуміння школи як колективного суб’єкта пізнавальної творчості й важливої форми колективної дослідницької праці спочатку відрефлексувати, а потім змалювати довершений *профіль наукової школи четвертого покоління*, що, висловлено нами ще десять років тому [14; 27]. На наше переконання, вона має бути *парадигмального типу*, а у царині соціогуманітарної науки – *метапарадигмального* [див. 22; 23; 24; 26].

Проте щонайперше потрібно чітко окреслити *засадничі умови виникнення наукової школи* як особливої соціокультурної форми життєдіяльності та самобутнього способу групового інтелектуального практикування, спрямованих на добування нового наукового знання, у тому числі виявити її наявні онтологічні виміри та феноменологічні прояви. Власне пропонується методологічна розвідка й вирішує це, хоча й локальне, але дуже важливе, завдання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сутнісному контексті упредметнення наукова школа – це неформальна творча співдіяльність у межах будь-якого наукового напрямку групи дослідників, котрі, переважно від імені лідера (фундатора), пропонують загалу *нову науково-дослідницьку програму*, виконання якої вимагає спільності підходів до розв’язання проблеми, єдиного стилю теоретичної, методологічної та експериментальної роботи, колективного мислення, адекватних ідей, принципів, методів і процедур їх реалізації. “Факт появи національних шкіл, – пише відомий вітчиз-

няний теоретик психології і методології науки М.Г. Ярошевський (1915–2001), – у найрізкішій формі виявляє “подвійну” природу суб’єкта наукової творчості у тому розумінні, що він стільки ж дитя незнаючого національних відмінностей наукового співтовариства, скільки дитя свого народу з його історично зумовленими традиціями, соціальними та ідейними запитами...” [29, с. 74]. У будь-якому разі дослідницька робота, яка має на меті отримання нових – як фундаментальних, так і прикладних – знань, зазвичай зосереджується у професійних групах і колективах, котрі знаннево збагачують життєдіяльність різних галузей і сфер суспільного виробництва, є постійно діючим фактором прогресу науки і розвитку культури, а в підсумку слугують нематеріальним (інтелектуальним, психологічним) засобом зростання матеріальних і духовних благ країни.

Сьогодні наукове знання результативно – це не лише значеннєво-смісловий ресурс розумової діяльності як надважливого сегмента духовного виробництва соціуму та інструмент уможливлення ефективної дослідницької роботи на індивідуальному та колективному рівнях здійснення, а й *інтелектуальна власність*, котра виконує функцію товару, хоч і специфічного, нематеріального, але винятково важливого на етапі переходу людства від суспільства постіндустріального до інформаційного, тобто до *суспільства знання*. І якби в історії такі школи не називалися (академії, університети, колегіуми, інститути, лабораторії, центри тощо), вони були не тільки центром навчання юні, змістовної шляхетної комунікації та передачі досвіду від покоління до покоління, а й творчості, філософування, новаторства, свободи і величі людського духу. Творча діяльність, ділове спілкування, особистісна пристрасть і воля до пізнання неподільні, якщо проаналізувати персональний внесок геніїв проникливої думки у світ невидимого, непроявленого, утаємниченого. Скажімо, це повною мірою стосується Академії давньогрецького філософа Платона, котра як оригінальна *школа філософування* сталася на вченні Сократа, який, не залишивши після себе ні рядка тексту, створив *школу спільного думання*, відкривши мистецтво маєвтики як процес народження в діалозі ґрунтовно усвідомленого, переважно морально-етичного, знання. Його учні як представники Сократівського мислєдіння, щонайбільше Платон, переповіли, узагальнили і тим самим обстоляли і розповсюдили *діалогіч-*

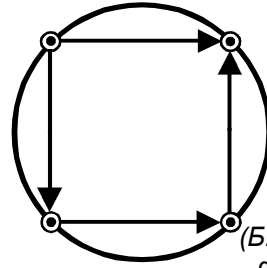
ний підхід як окремий напрямок у філософії, а пізніше й у теології і науці.

У новий час (XVII–XVIII ст.) із революцією у природознавстві, як констатує О.А. Устенко, *кафедри* університетів та академій перетворюються на *кафедри*, тобто на такі їх головні структурні підрозділи, що здійснюють не лише освітню діяльність, а й науково-дослідницьку. В такий спосіб організаційно утверджується змістова єдність викладання і наукової творчості (головно теоретизування та експериментування). Саме у цей час виникають перші неформальні об’єднання вчених, що створюються на протигагу офіційній університетській науці. Згодом, у XIX столітті, виникає *лабораторія як центр дослідницької роботи* та осередок наукової школи (скажімо, перша психологічна лабораторія була створена в Німеччині у 1869 році В. Вундтом). І тільки на початку минулого століття започатковуються перші *науково-дослідні центри та інститути*, які нині є основними виробничими підрозділами накопичення, примноження, збереження і розповсюдження системних наукових знань у різних сферах і сегментах повсякденного суспільного практикування [18, с. 11]. Від пізнання окремих явищ професійні науковці переходять до пошуку їх єдності, з одного боку, обґрунтовуючи методологічне підґрунтя новостворюваних концепцій і теорій, з іншого – організуючи здобуте при цьому знання як технологічне, проектне, оргуправлінське. Отож і продукування знань від хаотично подрібнених пошукових схем і дій оформляється у відносно впорядкований процес покрокового чи поетапного добування теоретичних знань, яке не тільки передається під час безпосереднього спілкування (спору, діалогу, дискусії тощо), а й фіксується у вигляді наукових продуктів (стаття, монографія, доповідь та ін.). Виробництво нових ідей, моделей і теорій перестає бути незалежним від інших сфер людської діяльності, у XX столітті праця вченого постає як вузькоспеціалізований процес, який, хоча й опосередковано, все ж визначається багатоманітними зв’язками і відношеннями з матеріальним світом і соціальним життям. Вищою формою неформального інтелектуального об’єднання, котре має на меті здобування, перетворення і зберігання достовірних знань у діяльності дослідницьких груп, стають наукові школи.

У більш широкому розумінні *наукова школа* – гурт чи товариство вчених, які працюють

1 – неформальна творча група науковців різних статусів, компетенції і спеціалізації, яка координує під керівництвом лідера свою діяльність, спрямовану на реалізацію і розвиток авторської дослідницької програми як головної мету групових зусиль

2 – вища форма об'єднання (товариство інтелектуалів), котре має на меті здобування, перетворення і зберігання фундаментальних знань природничого, суспільствознавчого і гуманітарного спрямування



4 – “неформальний науковий колектив”, котрий формується при видатному вченому-керівнику на базі науково-дослідної установи й об'єднує для колективної розробки певної наукової ідеї (проблеми, напрямку) кілька формально розмежованих дослідницьких колективів (К. Ланге)

3 – “структурний (мікросоціальна структура) осередок сучасної науки” (Б. Кедров), що уможливорює під керівництвом фундатора певного напрямку удосконалення групових зусиль невеликої групи молодих учених, спрямованих на розв'язання актуальних проблем у тій чи іншій науці

Рис. 1.
Онтологічні виміри наукової школи

у певній галузі (галузях) науки, або вчених, котрі дотримуються усталених наукових положень (наприклад, школа класичної економіки чи школа класичного психоаналізу). “Школа, – пише М.Г. Ярошевський, – це насамперед “посвята в науку”, привласнення її концептуального і методичного апарату, ціннісних орієнтацій і категорійного ладу. Тільки пройшовши школу..., можна стати людиною науки. Це ті єдині ворота, крізь які особа входить у науковий соціум... Наука завжди персоніфікована в конкретних індивідах та їх групах, у процесах спілкування, з якими й постає майбутній дослідник...” [29, с. 90]. Додамо, що наукова школа – це щоденна напружена пошуково-дослідницька мислєдіяльність неформальної групи чи колективу, котра гарантує *вишкіл* методологічно зрілого і водночас емпірично збагаченого *теоретичного мислення* її чи його учасників у певній сфері пізнавальної творчості. Ось чому М.М. Семенов характеризує її як “своєрідний спосіб мислення і дії в науці, які визначають єдині принципи розв'язання будь-яких наукових проблем” [17, с. 410]. Саме таке сутнісне визначення наукової школи найбільше корелює зі змістом поняття “парадигма”, введеним у методологію науки Т. Куном [4; 20; 26], а це означає, що, з одного боку, наукова школа закономірно охоплює власну самобутню парадигматику, з другого – фундаментальність парадигмальних і передусім метапарадигмальних досліджень є інтегральним показником новизни її наукових ідей, концептів, підходів, теорій і реальної соціокультурної значущості в історії людства.

Вищезазначене свого часу дало змогу нам виокремити, спираючись на вимоги *принципу кватерності* [21, с. 108–133], чотири основні онтологічні виміри життєдіяльності наукової школи (рис. 1).

Отже, наукова школа – це:

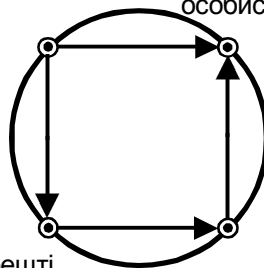
1) неформальна творча діяльність у межах будь-якого наукового напрямку групи дослідників, котрі, переважно від імені лідера (фундатора), пропонують загалу *нову науково-дослідницьку програму*, виконання якої вимагає спільності підходів до розв'язання проблеми, єдиного стилю роботи, колективного мислєдіяння, адекватних ідей, принципів, методів і процедур їх реалізації;

2) професійна співпраця, котра формується і розвивається під керівним впливом особистості вченого-лідера, активно й цілеспрямовано займається дослідницькою роботою в новому актуальному напрямку, об'єднана спільними ідеями, методиками, науковими традиціями, оперує спільними концептами, орієнтаціями та категоріальним масивом й у підсумку домагається створення системи нового, передусім теоретико-методологічного, знання.

І хоч К. Ланге визначає школу як “неформальний науковий колектив, котрий створюється при видатному вченому-керівникові на базі науково-дослідної установи й об'єднує для колективної розробки певної наукової ідеї (проблеми, напрямку) кілька формально розмежованих дослідницьких колективів” [7, с. 8], усе ж переважно високорезультативне професійне здійснення наукових досліджень притаманне невеликим, добре згуртованим групам учених, котрі предметно об'єднані

1 – оргдіяльнісна єдність пізнавальної творчості, навчання і самоосвіти, процесу дослідження і скоординованого співжиття

4 – наявність визнаного лідера школи як талановитого дослідника, яскравої доброзичливої особистості, ефективного організатора і керівника, мудрого наставника молоді



2 – єдина теоретико-методологічна позиція, котрої дотримується одна група вчених на відміну від решти чи всупереч решті науковців

3 – наукові виступи (доповіді, повідомлення) і **публікації**, що змістовно підтверджують наявність процесу виробництва нових знань і є їх популяризацією та розповсюдженням

Рис. 2.
Основні феноменологічні прояви (феномени) наукової школи

навколо *лідера* – визнаного творця наукових ідей, моделей, концепцій. У цьому зв'язку О.О. Баєв пише, що “виникнення усталених структур у вигляді наукових шкіл – подія незвична. Адже така школа є зовсім не єдина і не домінантна форма розвитку науки. Для формування школи завжди були потрібні виняткові [особистісні] риси її творця і голови: видатна обдарованість, відданість ідеї, здатність надихати учнів. У сучасну епоху потрібен також інститут (лабораторія), засоби і вплив – інакше важко створити стійку структуру” [1, с. 503]. Зрозуміло, що не індивідуальні здібності самі собою засновника наукової школи (талант генератора ідей і проблем, скрупульозного методолога, витонченого аналітика, натхненного експериментатора і т. ін.), а “спрямованість цих здібностей відповідно до нагальних запитів своєї батьківщини в конкретний період її історії, зауважує М.Г. Ярошевський, – ось що надає вченому переваги, завдяки яким він постає центральною фігурою наукового напрямку в даній країні, володарем долей молоді” [30, с. 80].

Безперечно, що життєдіяння наукових шкіл пов'язане із широким простором феноменологічного проявлення. І це закономірно, адже реальною мислєдіяльністю і самосвідомістю наукового товариства школа незмінно постає у ролі *соціокультурного феномену*, який “активно впливає на виробництво знань або позитивно, або негативно. Належністю до школи пояснюються як досягнення, так і прорахунки окремих дослідників. У будь-якому разі у переліку заслуг ученого почесне місце відводиться створенню власної школи...” [30, с. 86]. У зв'язку із цим укажемо на основні *феномени* наукової школи (рис. 2).

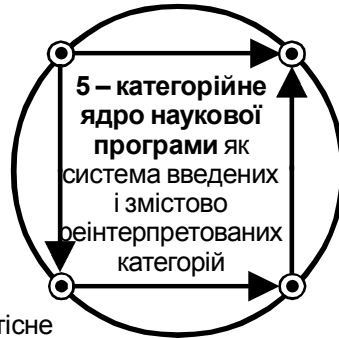
Взаємодоповнення онтологічних і феноменологічних (а відтак змістових і формальних) ознак наявності наукової школи дає змогу, *по-перше*, відрізнити ці школи від дослідницьких об'єднань і груп, котрі займаються суто прикладною, практично зорієнтованою науковою проблематикою і не претендують на розробку нового оригінального напрямку в науці та не виробили власного цілісного понятійно-категорійного апарату, що потребує окремого дослідження; *по-друге*, відрефлексувати, з одного боку, окремішні наукові ідеї, концепти, моделі, концепції, теорії як самодостатні продукти пізнавальної творчості, з іншого – ті, що утворюють неподільний (логіко-змістовий, методологічний, парадигмальний тощо) синтез і знаходять соціокультурний вияв у формі розвиткового наукового напрямку, котрий опановує простори як міжнаціональні, так і світоглядно-особистісні; *по-третє*, створити експертну таблицю діяльності наукових шкіл за змістовими і формальними критеріальними ознаками [див. перші спроби 10; 27], що вимагає більш прискіпливої розробки.

Водночас детальне вивчення піднятої проблеми вказує на доцільність виокремлення за принципом кватерності (формула “3+1=1”) п'ять необхідних умов створення та п'ять достатніх умов ефективного функціонування наукової школи. До перших належить наявність лідера, очільника чи керівника, колективу односторонців (учнів, наступників), благодатного для колективної творчості соціально-психологічного клімату і самотньої науково-дослідницької програми, яка мала вихідний задум і була б новою, оригінальною, евристичною (рис. 3).

Подана мислєсхема однозначно вказує на те, що “створення і розвиток наукової школи

1 – лідер, фундатор чи керівник наукової школи: творча особистість, передусім генератор нових ідей, гіпотез, версій; авторитетний науковець зі сформованим методологічним мисленням; високоерудована позитивна індивідуальність, котра культивує атмосферу дружби і взаємодопомоги між усіма представниками школи

2 – колектив однодумців (колег, учнів, наступників): часопростір активної діяльності лідера створює інтелектуально напружене міжособистісне поле *безпосереднього спілкування*, що уможлиблює взаємообмін ідей і концептів, оперування єдиним понятійно-категорійним апаратом і дослідницьку роботу кожного у спільних парадигмальних координатах пошукування



4 – самотутня – з вихідним задумом, нова, оригінальна, культурно вагома – науково-дослідницька програма: твір особистості вченого чи кількох дослідників, що претендує на повноцінне наукове відкриття і містить усвідомлення загальної проблемної ситуації у тій чи іншій предметній царині науки, логіки її розвитку, підходи, засоби та інструменти, оперування якими дасть змогу відшукати спосіб її розв'язання

3 – благодатний для колективної творчості соціально-психологічний клімат: переважання внутрішньої вмотивованості у виношуванні та обстоюванні нових ідей і гіпотез як лідером школи, так і її представниками (любов до істини, відданість власній ідеї, відчуття краси теоретичних побудов тощо) над зовнішньою мотивацією (спраглість до слави, жадоба до суспільного визнання, ствердження своєї розумової вищості та ін.)

Рис. 3.
Засадничі умови виникнення наукової школи

неможливо без виконання одним з учених (а іноді й кількома вченими) функції лідера чи керівника, котрий згуртовує навколо себе інших членів колективу з метою реалізації вихідного задуму і дослідницької програми. Найбільш успішно це реалізується там, де переважає благодатний для колективної творчості психологічний клімат..." [29, с. 6]. Причому тут винятково важливу роль відіграє прямий безпосередній контакт лідера школи як учителя із визнавцями його теорії. Фактор живого "безпосереднього спілкування не може розглядатися як ідентичний чи еквівалентний спілкуванню, опосередкованому друкованими текстами. При безпосередньому спілкуванні, – пише М.Г. Ярошевський, – уможлиблюється передача неформалізованого знання, що відповідає обширному пласту циркуляційних у науковому товаристві ідей. У такому спілкуванні привласнюються думки і дії, котрі не можуть бути перекладені на мову відчужених від суб'єкта інтерпретацій" [30, с. 42]. Все це у взаємодоповненні з внутрішньою мотивацією науковців відкриває істину у формі нових наукових знань і створює благодатний для їх спільної мислєдїяльності соціально-психологічний клімат.

Водночас окремо підкреслимо базову інтеграційну роль *дослідницької програми* у

становленні наукової школи, яка являє собою своєрідну архітектуру не тільки осмислення конкретно-історичного поля окремої науки, а й схеми, способи і моделі його вивчення та зліквідування з допомогою відповідних інтелектуальних засобів, й перш за все містить категорійні важелі здійснення цілеспрямованого дослідницького пошуку. На її надважливість указує така коротка теза М.Г. Ярошевського: "За появою і зникненням наукових шкіл як дослідницьких колективів прихована доля їхніх програм" [31, с. 61]. І це справді так. Скажімо, на етапі становлення психології як самостійної науки великим був авторитет школи В. Вундта. Так, його програма мала ту перевагу, що ґрунтувалася на експерименті як на головному важелі перетворення психологічного знання в наукове (тому й свою концепцію цей відомий дослідник первинно назвав "фізіологічною психологією"). Згодом вона була поіменована структуралістською, зважаючи на те, що головна проблема вбачалася у виявленні шляхом експерименту елементів, із котрих вибудовується свідомість. Але ще пізніше із цієї школи вийшли молоді психологи, котрі запропонували нові дослідницькі програми...

Тут, вочевидь, потрібні певні аргументації і роз'яснення, чому саме дослідницька

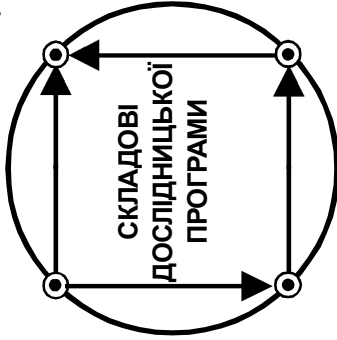
програма, колективне виконання якої підвладне її генератору, є “єдиним “інструментом” консолідації школи вказаного типу” [20, с. 71]. І такі роз’яснення опрацьовані нами [20; 22; 26]: етапи розвитку науки охарактеризовані з використанням концепції наукових революцій Т. Куна [4], з урахуванням основного евристичного правила К. Поппера (“висувай гіпотези, які мають більший емпіричний зміст, ніж у попередників” [15]) та з опертям на методологічну оптику дослідницьких програм І. Лакатоша [5; 6], щонайперше на його ідею науки як глобальної дослідницької програми [20]. Наразі підкреслимо, що існує істотна відмінність не лише між уявленнями К. Поппера, Т. Куна, І. Лакатоша і П. Фойєрабенда про те, як саме розвивається наука як соціальна спільність (інститут), а й між розумінням І. Лакатошем і М.Г. Ярошевським того, що таке дослідницька програма. Так, для К. Поппера наука розпочинається не із фактів, узагальненим завдяки логічним схемам і правилам, а з висунення у проблемних ситуаціях сміливих теоретичних гіпотез і спроб їх заперечити (тобто фальсифікувати) на досвіді наслідків їх експериментальної перевірки; для Т. Куна не із актуально наповнених теорій самих собою, а із парадигм як цупко привласненої інтелектуальною елітою сукупності ідей, концепцій, методів, еталонів і ціннісних орієнтирів наукового мислення, що уможливорює модельне вирішення світоглядних і прикладних завдань у сфері усупільненого практикування; для І. Лакатоша – не з гіпотез чи теорій, а з раціональних дослідницьких програм, які становлять найважливіше наукове досягнення; для П. Фойєрабенда – із безперервної “проліферації” (себто із розростання тканини організму шляхом новоутворення і розмноження) і вільної конкуренції інтелектуальних новинок на “ринку” повсякдення, науковий статус яких устанавлюється конвенцією [19], для М.Г. Ярошевського – не просто з усіх вищеназваних і справді важливих форм-продуктів наукової діяльності (нових фактів і теорій, гіпотез, парадигм і відповідних програм), а з виникненням, розвитком і розвалом наукових шкіл [30; 31], що спричинено низкою факторів та умов, серед яких засадничою є дослідницька програма, що охоплює взаємодіяльні і неподільні – предметно-логічний, соціально-науковий та особистісно-психологічний – компоненти і центрується навколо категорійного ядра; саме тоді вона, чітко обґрунтовуючи катего-

рійні регулятори дослідницького пошуку, програмує магістральну лінію руху учасників у розробці неповторних програм за гранями і згинами студійованого предмета, поданого у системі категорій...” [30, с. 23].

Отож, спільним для обох аналізованих програм є те, що вони розробляються ученими в інституційних межах науки як дослідницькі. Водночас за структурним наповненням і відповідно змістово-функціональним навантаженням вони істотно відрізняються одна від одної (рис. 4). Перш за все програма І. Лакатоша є повно раціонально зорієнтованою, адже реалізує концепцію наукової раціональності у форматі “нормативної епістемології”, що поміщена в “методологію наукових дослідницьких програм”. Її суть полягає у тому, що такі раціонально діє той дослідник, котрий обирає оптимальні стратегії двох поясових рівнів – захисту задубілого твердого осереддя (негативна евристика) і збільшення “обсягу емпіричних знань” (позитивна евристика) програми, а як методолог він фіксує механізми успішного зреалізування цієї стратегії, отримуючи у підсумку “теорію наукової раціональності”. Тому накладання цієї теорії на матеріал історії науки – це і є його раціональна реконструкція. Примітно й те, що термінологія І. Лакатоша, за всієї його світоглядної революційної раціоналістичності, оперує термінами, що близькі до буденного мовлення (передусім “тверде осереддя”, “захисні пояси”), що не лише популяризує його власну програму методологічного пошукування, позбавляючи її раціональної непогрішності, а й метафоризує складні явища життєдіяльності наукового співтовариства як живого соціального організму конкретно-історичного моменту буття інтелектуальної еліти людства. “Методологія наукових дослідницьких програм, – пише у зв’язку із цим В.Н. Порус, – це розповідь про те, як, маневруючи “негативною” і “позитивною” евристичними, тобто творчим потенціалом програми, дослідники то захищають її продуктивне “тверде осереддя” від руйнівних ефектів емпіричних спростувань із допомогою “захисного поясу” засадничих теорій і гіпотез, то безоглядно рвуться вперед, залишаючи за спиною нерозв’язані емпіричні проблеми, зате пояснюють все більш широкі сфери явищ, на шляху виправляючи помилки і прорахунки експериментів, які поспішно оголошують про знайдені “контрприкладні”. Це справді гостро цікава розповідь, що захоплює

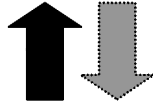
1 – висхідні засновки, тобто тверде осердя програми (ідеї, принципи, закони)

4 – прогресивний зсув теоретичних проблем з ними узмістовлень і водночас дискретно прогресивний емпіричний зсув у рамках (успішної) програми; в іншому разі вона неуспішна, регресуюча



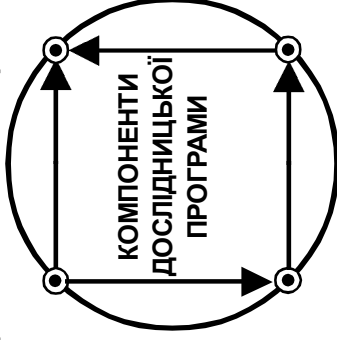
2 – захисний пояс 1: негативна евристика, що забезпечує збереження твердого ядра програми при її зіткненні з аномаліями і контроприкладами

3 – захисний пояс 2: позитивна евристика, спрямована на розвиток і збагачення досліджень у рамках програми, у тому числі й на вдосконалення долучених до неї теорій



1 – предметно-логічний: теоретичний зміст науки у форматі її певного (історично змінного) предметнення, що організований здебільшого дисциплінарно, т. зв. когнітивна координата науки

4 – категорійний: наявність у самобутній дослідницькій програмі загальних для всіх науковців у даній сфері знання **основних блоків** категорійного апарату, т. зв. категорійний профіль наукової школи



2 – соціально-науковий: інтенсивні міжособисті стосунки науковців різних поколінь і статусів, їх творче спілкування як у межах певної наукової школи як мікросоціальної структури, так і у сфері науки і культури як соціальних інститутів; т. зв. комунікативна координата науки

3 – особистісно-психологічний: творча дослідницька мислєдіяльність ученого із певним неформальним чи титульним статусом, яка є відносно самостійною величиною, зважаючи на самобутність, креативність, умотивованість його особистості, т. зв. особистісна координата науки

а) логічна структура
раціональної дослідницької програми
(за методологічною концепцією Імре Лакатоша)

б) системно-логічна структура
раціональної дослідницької програми
(за методологічною концепцією М.Г. Ярошевського)

Рис. 4. Порівняльний аналіз логічних структур дослідницьких програм Імре Лакатоша та Михайла Ярошевського

і самого оповідача – іноді до того, що він тенденційно вибудовує і підбирає ілюстрації із історії науки, белетризуючи її і підтасовуючи під свій задум” [16, с. 131]. Не вдаючись до поглибленої критики, що потребує окремого розгляду, зауважимо, що як сама раціональність, так і її критерії в методологічній концепції І. Лакатоша надмірно затиснуті рамками “нормативної епістемології” (звісно, на відміну від “порівняльної епістемології” Л. Флека [32] та “анархічної епістемології” П. Фойєрабенда [19]) та раціоналістськи (як це парадоксально не звучить) витлумаченої найвагомішої проблеми сучасної гносеології – проблеми раціональності. Тим більше, що “історик науки не повинен обмежуватися зверненням до історії філософії (метафізики), а будь-що піде далі – до історії релігії та історії традицій, до історії культури у найзагальнішому розумінні слова, до підстав духовної і матеріальної практики” [Там само]. Зважаючи на сказане, цілком слушно говорити про *раціональну методологію І. Лакатоша*, що вершиною втілена в методології наукових дослідницьких програм [див. детально 6; 20; 22; 26].

Дослідницька програма в методологічній концепції розвитку науки відомого російського мислителя М.Г. Ярошевського має сутнісно інший вигляд (див. рис. 4). Щонайголовніше те, що вона розробляється не лише виключно у рамках наукової раціональності, а у форматі *системно-діяльнісного підходу* до розуміння складних соціальних структур чи організованостей, якими, безперечно, є наукова школа і наука як соціальний інститут загалом. Саме цей підхід логічно уможливорює обґрунтування трьох компонентів названої програми і рівнорядно детальний опис трьох координат суспільного утвердження науки як системи діяльності: а) *когнітивної*, що втілена у логіці її розвитку як чітко упредметненого діапазону аргументованих узмістовлень; б) *комунікативної*, що головню уреальнена в динаміці ділового і неформального спілкування науковців, філософів, методологів; в) *особистісної*, що вказує не тільки на суб’єктивний характер наукового пізнання, а й на те, що духовна енергетика людського мислення твориться живою, ментально непересічною і психокультурно сформованою, особистістю вченого, котра бажає, розмірковує, переживає, наполягає, осмислює, рефлексує кожен вчинковий акт свого пошукового поступу до все більш ґрунтового істинного знання [див. 31, с. 71–104]. До цього слід

додати, на що неодноразово звертає увагу Михайло Григорович, *категорійне ядро або осереддя* дослідницької програми, що інтегрує інші її складові у соціогенезі науки як інституту і сфери колективного духовного виробництва. Методологічне обґрунтування нового набору категорійних понять, що й уможливорює теоретичний лад науки на певному етапі її історичного розвитку (передусім як логіко-змістове згармонювання концептів і принципів, гіпотез і теорій, закономірностей і концепцій, мислесхем та експериментальних фактів), є найголовнішим інтегральним показником професійної зрілості і культурної вагомості окремої наукової школи. Інакше кажучи, саме вказане категорійне осереддя програмує магістральний шлях руху-поступу предметно упробленої свідомості її лідера і виконавців новими незвіданими об’єктами “ґрунту” об’єктивованих значень і “небосхилу” суб’єктивних смислів, котрі миследіяльно організовані в найрізноманітніші схеми, смислові гірлянди та ансамблі, смислові план-карти та образи-картини, а головне – воно унаслідок загальні для всіх основні блоки категорій і понять як інваріантне, незмінне й одночасно еволюціонуюче, що збагачується шляхом взаємопроникнення смислової дійсності мислення дослідників і ними ж упредметненої світ-реальності, й у підсумку утворює *категорійний профіль* конкретної наукової школи.

Вочевидь важливість і складність цього останнього питання потребують окремого детального дослідження категорійного профілю наукової школи, причому не стільки категорій як найдієвіших регуляторів колективно зреалізованого наукового пошуку, скільки як довершеного набору *методологем*, тобто як найпотужніших мисленневих засобів ефективного здійснення методологічної роботи та унікальних інтелектуальних інструментів філософського і прикладного методологування на будь-який предмет.

1. Баев А.А. О научных школах / Александр А. Баев // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 503–504.

2. Гайденок П.П. Эволюция понятия науки: становление и развитие первых научных программ / П.П. Гайденок. – М.: Наука, 1980. – 567 с.

3. Зербіно Д.Д. Наукова школа: Лідер і учні / Д.Д. Зербіно. – Львів: Євровіт, 2001. – 208 с.

4. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – С. 9–268.

5. Лакатош І. Дослідницькі програми Поппера і Куна у фокусі фальсифікаціонізму / Імре Лакатош // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 6–17.

6. *Лакатош І.* Методологія наукових дослідницьких програм / Імре Лакатош // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 11–29.
7. *Ланге К.А.* Организация управления научными исследованиями / К.А. Ланге. – Л.: Наука, 1971. – 248 с.
8. *Надвинична Т.* Розвиток наукових шкіл як суспільна проблема / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 114–122.
9. *Онопрієнко В.І.* Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки / Валентин Іванович Оноприєнко. – К.: ЦДПІН НАН України, 1998. – 98 с.
10. *Оноприєнко В.І., Рыжко Л.В.* Экспертная деятельность как феномен культуры / В.И. Оноприенко, Л.В. Рыжко // Наука и науковедение. – 1994. – №1–2. – С. 150–156.
11. Основы науковедения. – М.: Наука, 1985. – 430 с.
12. Основы научных исследований / под ред. В.И. Крутова, В.В. Попова. – М.: Высшая школа, 1989. – 339 с.
13. *Поварнин С.И.* Спор: О теории и практике спора / Сергей Иннокентьевич Поварнин. – Мн.: ТПЦ “Полифакт”, 1992. – 48 с. – (Открытый университет).
14. Положення про наукові школи Тернопільської академії народного господарства затверджене вченою радою 26.02.2003 року (протокол № 6) / підгот. проф. Фурманом А.В. – Тернопіль: ТАНГ (репринт), 2003. – 12 с.
15. *Поппер К.* Логика и рост научного знания / Карл Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 392 с.
16. *Порус В.Н.* Рыцарь Ratio / В.Н. Порус // Вопросы философии. – 1995. – №4. – С. 127–134.
17. *Семёнов Н.Н.* Наука и общество / Н.Н. Семёнов. – М.: Наука, 1973. – 422 с.
18. *Устенко О.* Школи в науці як фундамент вищої освіти / Олександр Устенко // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 11–19.
19. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки: [пер. с нем.] / Пол Фейерабенд. – М.: Наука, 1986. – 554 с.
20. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.
21. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
22. *Фурман А.В.* Методологічна концепція Томаса Куна як рамкова умова колективної пізнавальної творчості / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 4–12.
23. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
24. *Фурман А.В.* Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / А.В. Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
25. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
26. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
27. *Фурман А.В.* Як розпізнати наукову школу / Анатолій В. Фурман // Науковий світ. – 2003. – №5. – С. 14–16.
28. *Храмов Ю.А.* Научные школы в физике / Ю.А. Храмов. – К., 1987. – 399 с.
29. Школы в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.
30. *Ярошевский М.Г.* Логика развития науки и научная школа / Михаил Григорьевич Ярошевский // Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.
31. *Ярошевский М.Г.* Психологическое познание как деятельность / М.Г. Ярошевский // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: [уч. пос.]. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – С. 36–104.
32. *Fleck L.* Genesis and Development of Scientific Fact. – Chicago, 1979. – 246 p.

АНОТАЦІЯ

Фурман Анатолій Васильович.

Засадничі умови виникнення наукових шкіл.

Наукова школа розглядається як обов'язковий, постійно діючий чинник прогресу науки в багатосегментній сфері суспільного виробництва і водночас як усталена форма високопродуктивної організації групової дослідницької діяльності. Подаються різні визначення наукової школи, висвітлюються основні онтологічні виміри її повсякденного існування (неформальна творча група науковців, вища форма об'єднання інтелектуалів, структурний осередок сучасної науки, згуртований науковий колектив), обґрунтовуються найтипівіші феноменологічні прояви (орґдіяльність єдності творчості, навчання, дослідження і співжиття, загальноприйнята теоретико-методологічна позиція, наукові виступи і публікації, наявність визначеного лідера), а також характеризуються засадничі умови її виникнення (неформальний лідер-фундатор, колектив дослідників-одномумців, благодатний для творчості соціально-психологічний клімат, самобутня оригінальна дослідницька програма). Крім того, порівняльному аналізу піддані логічні структури дослідницьких програм, що обґрунтовані в методологічних концепціях Імре Лакатоша і Михайла Ярошевського, визначені їх відмінності та особливості.

Ключові слова: система суспільного виробництва, наука, дослідницька діяльність, наукова школа, парадигма, науково-дослідна програма, школа філософування, кафедра, лабораторія як центр дослідницької роботи, НДІ та НДЦ, лідер (фундатор) наукової школи, теоретичне мислення, соціально-психологічний клімат, категорійне ядро, логічна структура дослідницької програми, методологема, І. Лакатош, М.Г. Ярошевський.

АННОТАЦИЯ

Фурман Анатолій Васильевич.

Основополагающие условия возникновения научных школ.

Научная школа рассматривается как обязательный, постоянно действующий фактор прогресса науки в многосегментной сфере общественного производства и одновременно как сложившаяся форма высокопродуктивной организации групповой исследовательской деятельности. Наводятся разные определения научной школы, освещаются главные онтологические измерения её повседневного существования (неформальная творческая группа ученых, высшая форма объединения интеллектуалов, структурная ячейка современной на-

уки, сплочений научний колектив), обосновуються найбільш типовими феноменологічними проявленнями (організаційне єдинство творчості, навчання, дослідження і соціальності, загальноприйнята теоретико-методологічна позиція, наукові виступи і публікації, наявність визнаного лідера), а також характеризуються необхідними умовами її виникнення (неформальний лідер-основатель, колектив дослідників-єдиномышленників, сприятливий для творчості соціально-психологічний клімат, самобитна оригінальна дослідницька програма). Крім того, порівняльному аналізу підлягають логічні структури дослідницьких програм, які обґрунтовані в методологічних концепціях Імре Лакатоша і Михайла Ярошевського, визначені їх відмінності та особливості.

Ключові слова: система соціального виробництва, наука, дослідницька діяльність, наукова школа, парадигма, науково-дослідницька програма, школа філософування, кафедра, лабораторія як центр дослідницької роботи, НІІ та НІЦ, лідер (основатель) наукової школи, теоретичне мислення, соціально-психологічний клімат, категоріальне ядро, логічна структура дослідницької програми, методологія, І. Лакатош, М.Г. Ярошевський.

ANNOTATION

Furman Anatoliy V.
Fundamental Conditions of Scientific Schools Forming.

Scientific school is considered as an obligatory, constantly acting factor of scientific progress in poly-segmental sphere of social production and at the same time as a settled form of highly-productive organization of group research activity. The different definitions of scientific school are offered, the main ontological dimensions of its everyday existence (informal creative group of scientists, higher form of association of intellectuals, structural centre of modern science, united scientific collective) are enlightened, the most typical phenomenological manifestations (organizational integrity of creative work, training, research and co-living, generally-accepted theoretical-methodological position, scientific speeches and publications, availability of a leader) are substantiated, and the fundamental conditions of its coming out (informal leader-founder, collective of researches-associates, favorable climate for creativity, original research program) are characterized. Moreover, the logical structures of research programs, substantiated in the methodological concepts of Imre Lakatos and Mikhail Yaroshevsky, have been analyzed; their differences and peculiarities have been distinguished.

Key words: system of social production, science, research activity, scientific school, paradigm, scientific-action program, school of theorization, chair, laboratory as a centre of research work, scientific research institute, scientific research centre, leader (founder) of scientific school, theoretical thinking, social-psychological climate, categorial core, logical structure of research program, methodology, I. Lakatos, M.H. Yaroshevsky.

Надійшла до редакції 30.12.2013.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ

Психологія і суспільство. — 2014. — Спецвипуск:
Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції
“Тарас Шевченко і сучасна українська освіта” (Тернопільський національний економічний університет, 5–6 березня 2014 року). — 158 с.

Спецвипуск журналу, присвячений 200-літтю з дня народження Генія України – Тараса Григоровича Шевченка.

Розділ 1. Шевченкознавство та українотворення.

Розділ 2. Творчість Тараса Шевченка і національна культура.

Розділ 3. Психолого-педагогічні погляди і життєвий шлях Тараса Шевченка.

До ювілейного видання долучилося більше ста авторів – науковців з України, Польщі, Білорусі, Канади, Росії, США.

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТРОЦТВА ЯК ПІДСУМОК РОБОТИ ФОКУС-ГРУП

Анжеліка ШАМНЕ

Copyright © 2014

Постановка проблеми. На зламах епох трансформації культурної та економічної систем, інституційні та ціннісно-нормативні зміни у культурі відбуваються дуже швидко. Їх радикалізм все частіше змушує дослідників згадувати феномен *онтологічної акселерації*, описаний Джорджем Келлі (Kelly, 1969): людина не залишається незмінною, вона змінюється, причому швидше, ніж психологи встигають модифікувати свої теорії і підходи. У результаті теорії описують учорашню людину, а сьогоднішня виявляється за межами розуміння. В історичній психології ця думка втілюється в осягненні того, що люди різних епох – це різні особи. Інакше кажучи, людство еволюціонує, а всі ми є результати і передумови психоісторичного процесу. Людина як складова культури своїм життям і самоздійсненням задає рух потоку культури і сама у цьому потоці розвивається і змінюється (М.С. Гусельцева).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У гуманітарних науках укріплюється думка, що інформаційно-техногенна детермінація людського життя поступово призводить до еволюції соціокультурного буття та *природи людини, до трансформації її сутності*. Психологи і соціологи все частіше звертаються до проблеми змін у психології людей (Г.М. Андреева, О.Г. Асмолов, Б.С. Брагусь, Е.В. Галажинський, А.С. Зубенко, В.О. Ільїн, Т.Д. Марцинковська, І.М. Протиборська, В.Є. Семенов, Л.Г. Сокурянська, Е.В. Сайко, Н.М. Толстих, В.І. Пищик, О.В. Яремчук та ін.) і навіть говорять про формування “нового типу людини” (Н.В. Попкова, В.І. Долгова). Серед її нових характеристик називають втрату фізіологічної та психічної стійкості, спеціалізацію у професійній сфері, індивідуалізацію і згасання колективістських почуттів, плюралізацію світогляду (Н.В. Попкова), нестабільність, індивідуалістичні цінності, дискурсивну ге-

терогенність, зміни ментальності, незалежність уявлень про своє Я (В.І. Пищик, В.Є. Семенов, А.В. Фурман), прагнення та готовність до самореалізації (самоздійснення), прояви персональної ідентичності як самоделювання (Е.В. Галажинський, Л.А. Коростильова та ін.), психологічну акультурацію (В.І. Долгова) тощо. Підкреслюється збільшення суб’єктивного впливу людини на процес еволюції, підсилення значення людської індивідуальності, зростання ролі суб’єктивного фактору в реалізації особистістю своїх сутнісних (трансцендентних, позанормативних, нададаптивних) сил.

Зазначені тенденції трансформації сутності людини пов’язані, безумовно, з появою нового покоління молоді, становлення якого відбувається на фоні докорінних суспільно-цивілізаційних зрушень, зокрема, в умовах зміни способів впливу соціального на розвиток особистості, модернізації традиційних механізмів соціальної ідентифікації та форм її становлення. Через вікові особливості підлітки і юнаки (отроцтво в цілому як вікова та соціальна група) найбільш гостро реагують на еволюцію соціокультурного буття, набуваючи поступово нових якісних характеристик своєї самості.

Останнім часом ця думка знаходить емпіричне підтвердження у психологічних, педагогічних, культурологічних та соціологічних дослідженнях (Т.Д. Марцинковська, Л.О. Регуш, Л.Г. Сокурянська, Д.І. Фельдштейн, С.Б. Цимбаленко та ін.), в яких все частіше підкреслюється, що в умовах постсоціалізму сформувалося нове покоління підлітків та юнаків, яке називають по-різному: “перше інтернет-покоління”, “глобальні діти”, “цифрове покоління”, “цифрова нація” (“digital nation”), “мережове покоління” (“net generation”), “медіа-покоління”, “медіа-активне покоління” (У. Гассер, Ю.О. Годик, І.В. Жи-

лавська, Д. Полфрі, У. Штраус, Н. Хоув, С.Б. Цимбаленко та ін.), “соціокультурно перше покоління, здатне до нестандартної біографії” (Л.Г. Сокурянська, 2007), покоління “next” (В. І. Долгова), “ехо-покоління” (“покоління Y, Z”), якому “притаманні цінності відразу декількох поколінь” (див. наприклад [8]) тощо. Соціологічний портрет “цифрового покоління” утворюють такі якості, як “тотальна” креативність, інноваційність (демократичність), інформованість, багатозадачність, а також проблемні зони – інформаційна переважаність, інтернет-залежність, контакти із зловмисниками і доступ до “небезпечного” контенту (прояви агресії, заклики до насильства, порнографія тощо) [7].

Отже, є сенс ставити питання про соціально-історичну та психосоціальну зумовленість появи *нового типу отроцтва* на початку ХХІ століття [див. 6]. Крізь формат такого погляду **актуальним** видається накопичення нових наукових фактів та формування загальної картини його *психологічних характеристик*, яка має бути емпіричною основою для аналізу потенційних можливостей та проблем дорослішання кожного конкретного підлітка. На жаль, сутність розвитку у підлітково-юнацькому віці залишається проблемою, яка, за справедливим зауваженням М.Ю. Кондратьєва, “характерна практично для усіх концепцій вікового розвитку, що описують, як повинна *в ідеалі* розвиватися деяка абстрактна дитина, а не як *насправді розвивається* реальна дитина за конкретних умов” [3, с. 70]. Такий “ідеальний” розвиток, який не завжди зустрічається в реальності, наявний, наприклад, у теоретичній моделі Д. І. Фельдштейна (1985).

Наближення до психологічного портрету *реального* підлітка пов’язано з пошуком і використанням надійних та валідних методів його дослідження. Як відомо, накопичення емпіричних даних у психології здійснюється переважно шляхом діагностичних обстежень (методи тестування та анкетування). Їх використання має свої переваги та недоліки, однак очевидно є, по-перше, обмеженість (іноді – неможливість) використання опитувальників для вивчення багатьох сутнісних (поведінкових, феноменологічних) характеристик підлітків. І, по-друге, очевидно є доцільність поширення емпіричних даних шляхом використання даних спостережень, інтерв’ю, експертних оцінок тих дорослих, які взаємодіють із сучасними підлітками (вчителі, класні керівники, батьки).

Для вирішення поставлених у нашому дослідженні завдань нами був обраний **метод фокус-груп** (англ. – *focus group interviews*), який можна коротко визначити як групове напівстандартизоване інтерв’ю, що проходить у формі серій групових дискусій, в ході яких учасників “фокусують” на питаннях, що цікавлять дослідника, задля отримання від них суб’єктивної інформації [1; 2]. Як справедливо відмічають Н.М. Богомолова і Т.В. Фоломєєва, фокус-групи мають високий ступінь валідності, адже люди максимально ширі, відкриті і діляться тими поглядами, які неможливо отримати іншими методами [1, с. 68]. Учасниками фокус-груп у нашому пошукуванні були педагоги (одночасно – класні керівники) як суб’єкти взаємодії і тривалих виховних (хоча не завжди цілеспрямованих) спостережень за підлітками.

Мета дослідження полягала у визначенні якісно нових психосоціальних характеристик сучасного отроцтва (на прикладі учнів 6–11 класів середніх загальноосвітніх закладів віком від 12 до 18 років) на основі узагальнення результатів роботи фокус-груп педагогів (класних керівників) і в контексті порівняльного аналізу психологічних особливостей когорти підлітків 70–80-х років минулого століття та сучасного покоління підлітків початку ХХІ ст. У такий спосіб було зіставлено два покоління (вікові когорти) підлітків. Окремо зазначимо, що у психологічно-предметному плані названі *групи поколінь* досі залишаються на периферії дослідницької практики [4]. Проблема поколінь досліджувалася переважно у межах тематики соціалізації особистості (Ю.В. Клочко, 2002; І.С. Кош, 1998; Н.А. Логінова, 1978; Г.В. Папаян, 1981; Г.Л. Смирнов, 1980; О.В. Толстих, 2000 та ін.) та взаємовпливу різних поколінь у соціологічних дослідженнях (А.І. Афанасьєва, 1973; Л.Н. Коган, 1974; Ю.А. Левада, Т. Шанін, 2005 та ін.). Більшість досліджень психології поколінь базуються на порівняльному аналізі результатів опитування людей різного віку як представників різних поколінь. Так, наприклад, останнім часом, Н.М. Толстих порівнювала цінності та цілі двох поколінь сучасних росіян – московських підлітків (16–17 років) та їхніх батьків (від 37 до 49 років) [5], В.І. Пищик, на прикладі представників радянського, перехідного та пострадянського поколінь, проаналізувала процес трансформації ментальності росіян [4].

Наш методичний прийом був принципово іншим: 1) порівнювалися два покоління *одного*

віку, тобто дві вікові когорти (cohort); когортний аналіз мав нівелювати класичні ефекти віку (вікові закономірності) та акцентувати увагу на ефектах часу, які спричиняються широким соціально-культурним історичним контекстом; 2) обстежуваними були не самі представники підліткового віку, а вчителі, які фактично діяли як експерти; 3) основним інструментом діагностування були не опитувальники, а метод фокус-груп.

Виклад основного матеріалу. В дослідженні брали участь вчителі різних типів середніх загальноосвітніх закладів Кривого Рогу (школи, ліцеї, гімназії, інтернати). Склад учасників груп носив репрезентативний характер і був стандартизований за основними соціально-демографічними характеристиками – статтю, віком і досвідом роботи. Експериментування здійснювалося протягом 2012/2013 навчального року під час роботи курсів підвищення кваліфікації вчителів, психолого-педагогічних та методичних семінарів у педагогічних колективах. Організація роботи фокус-груп зреалізовувала відповідні принципи, норми, параметри [1; 2]. Всього в дослідженні було проведено 14 фокус-груп, у яких сукупно взяли участь 245 учителів у віці від 26 до 59 років. Кожна група отримувала проблемне завдання: на основі порівняльного аналізу особливостей когорти підлітків 70–80-х років минулого століття та сучасного покоління підлітків виділити основні тенденції – позитивні та негативні – психологічних змін цієї вікової групи.

Мета роботи фокус-груп, таким чином, полягала у виявленні характеру та змісту психосоціальних змін отроцтва як вікової та соціальної групи в контексті культурних і соціоекономічних трансформацій в Україні. Перед вчителями фактично було поставлено завдання “пов’язати” відмінності у поведінкових та особистісних характеристиках підлітків двох поколінь із суспільно-історичними змінами у світі та країні. Для більшості з них запропоноване завдання виявилось проблемним, вимагало ретроспективного аналізу, актуалізації та узагальнення власного педагогічного досвіду, у тому числі й урахування “більшої чи меншої кількості фактів виховання, пережитих вихователем..., та думок, виведених з досвіду” (К.Д.Ушинський).

Педагогічний досвід, як відомо, є унікальним джерелом розвитку педагогічної, але

меншою мірою психологічної науки. Метод узагальнення результатів спостережень учителів та їхнього досвіду взаємодії з дітьми мало використовується у віковій психології, адже існують ускладнення, пов’язані, по-перше, з організаційними та змістовними моментами збору цієї інформації і, по-друге, із своєрідністю його використання для перевірки істинності теорій, концепцій, прогнозів у психології. В нашому пошукуванні педагогічний досвід був емпіричним індикатором конкретизації припущення про психосоціальну специфічність нового покоління молоді – отроцтва початку ХХІ століття. Першочергово нас цікавив досвід учителів віком 35–55 років, які, по-перше, працювали як з підлітками 70–80-х років, так і з сучасними підлітками (мовиться про факт безпосереднього порівняння); по-друге, могли зіставляти когорту своїх ровесників у підлітковому віці з сучасними підлітками (тобто здійснювати автобіографічне порівняння). Відтак вони були спроможні використовувати особистий досвід комунікації з підлітками у різних ситуаціях та мікросоціумах – сім’ї, професійній діяльності, повсякденному спілкуванні тощо.

Вербалізація вчителями в умовах групового обговорення власних поглядів об’єктивно сприяла організації “внутрішнього діалогу”, проясненню сенсу власних установок, очікувань і критеріїв оцінки сучасних підлітків, педагогічним “інсайтам”, актуалізації ціннісно-сміслових ставлень, активізації та структуруванню сукупності рефлексивних, перцептивних, креативних та інших характеристик педагогічного досвіду. Завдяки цьому спроба *екстраспекції* їхнього погляду на сучасних підлітків в умовах роботи фокус-груп виявилася методично ефективною, дозволила їм визначити рівень знання та розуміння сьогочасного підлітка як “іншого” порівняно з попереднім поколінням, усвідомити та створити у своїй уяві модель сучасного отроцтва – *конструктивну* в своїй основі, що охоплює не лише заперечення, “велику відмову”, а й позитивну програму його розвитку.

Після обговорення у міні-групах учасники фіксували результати у звіті, який був основою подальшої групової дискусії. Їхні відповіді оброблялися методом функціонально-сміслового аналізу усних висловлювань, методом контент-аналізу групових письмових звітів та за допомогою стандартної процедури семантичного аналізу. В результаті класифікації змісту

відповідей та відповідно до їх значень і характеру (позитивні – негативні) нами був сформований перелік категорій з прикладами їх змісту (одиниць аналізу) і частоти їх згадування у відсотках від загального обсягу озвучених характеристик (див. далі **табл. 1, 2, 3**).

Якісний та кількісний аналізи результатів роботи фокус-груп. Зміст відповідей учителів та аргументовано виділених категорій склали переважно психосоціальні характеристики (соціально-рольові, соціально-перцептивні, ціннісно-сміслові, суб'єктні особливості, особистісні та комунікативні якості, навички, уміння, установки тощо). Але були відповіді, які відображали не психологічні характеристики, а зміни суспільного фону зростання сучасних підлітків (умовна група відповідей “зовнішні умови”). Очевидно, що вчителями усвідомлюється їх значення як чинника становлення нинішнього типу отроцтва. Так, *сприятливими зовнішніми умовами* розвитку вони називали доступність вищої освіти, дистанційного навчання, переваги принципів Болонської системи, варіативність у виборі спеціальностей та форм навчання, можливість подорожувати світом, стажування за кордоном, спілкування із представниками різних культур, широкі ресурси технічного прогресу, більш високі матеріальні можливості батьків, розширення горизонтів (реальних та віртуальних) пошуку, самовираження і реалізації себе (різноманітність субкультур, гуртків, фестивалів, конкурсів, спортивних змагань тощо), деідеологізацію суспільства, довільну регламентованість поведінки громадян, їхнього світогляду і вільного часу.

Серед *несприятливих зовнішніх умов* розвитку наявні відсутність у суспільстві позитивних ідеалів, авторитетів і прикладів наслідування, зменшення участі батьків у вихованні та нестача батьківської уваги, неконтрольований потік інформації, збільшення негативного впливу мас-медіа, “вулиці”, ускладнення соціалізації (соціальна незахищеність, низький матеріальний рівень лівобережної частки українських родин), дефіцит позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації).

В результаті статистичного аналізу відповідей учасників (584 позитивних і 480 негативних характеристик) було виокремлено 14 категорій, які узагальнюють власне *психологічні характеристики* як предмет дослідження: сім ключових категорій позитивного

спрямування (**табл. 1**) і сім – негативного (**табл. 2**).

Серед переліку якісно нових *позитивних* характеристик сучасного підлітка порівняно з підлітками 70–80 років найбільшу вагомість мають категорії “психосоціальна активність” (19 % від загального обсягу відповідей учителів) та “сила Я” (17 %), у яких простежується притаманні сучасному отроцтву суб'єктність, прагнення до самовираження, самоствердження, самореалізації, самоосвіти, до власного пошуку розв'язання комунікативних, ціннісно-сміслових, навчальних та інших різнопланових задач, автономія (відсутність сліпого наслідування і поклоніння авторитетам, критичність мислення тощо) та особистісно-суб'єктний ресурс, який забезпечує ці процеси (самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, розкутість, самостійність, оптимізм тощо). Перелік цих характеристик вказує на те, що в онтологічному плані має місце зростаюча мінливість соціального світу, котра закономірно посилює суб'єктний вектор сучасного отроцтва, який перетворюється на дієвий елемент процесу конструювання соціальної реальності.

Більшість підлітків, на думку вчителів, зорієнтовані сьогодні на критерії, які традиційно розглядалися як індивідуалістичні: пошук шляхів самореалізації, прагнення до благополуччя, самостійність поглядів, отримання від життя “свого”. Отроцтво початку ХХІ століття характеризується педагогами як більш індивідуалізоване у плані соціальної спрямованості, для нього більше притаманні нетипові (порівняно з 70–80-ми роками) мотиваційні утворення. Якщо підліток 70-х і 80-х років усвідомлював себе передусім як частину суспільства та ставив інтереси колективу (групи) вище власних, то для сучасного підлітка головною цінністю є він сам, і тому в мотивації спілкування, учіння та будь-якої іншої діяльності на першому місці перебувають орієнтація на себе, прагнення до самоствердження і самореалізації, тобто той тип соціального характеру, який Д. Рісмен назвав “орієнтований-на-себе”.

Значущими в оцінках учителів є соціально-психологічні характеристики підлітків, які дозволяють їм ефективно реалізовувати соціальну взаємодію (категорія “соціально-психологічна компетентність” – 16 %). З однієї сторони, вони, на наш погляд, зумовлені загальною специфікою підліткового віку та його провідною діяльністю (спілкування), з іншої

Таблиця 1

Зміст категорій якісно нових позитивних характеристик сучасного отроцтва (порівняно з підлітками 70-80 років XX ст.)

Категорії	Приклади висловлювань категорії (одиниці змісту)
Психо-соціальна активність	Прагнення (здатність) до самовираження, самоствердження, самореалізації, самоосвіти. Відсутність сліпого наслідування, поклоніння авторитетам, беззаперечного підпорядкування. Здатність вільно висловлювати свої думки та обстоювати свою правоту, відсутність страху критики, критичність мислення. Активна позиція в оволодінні знаннями, проектуванні (моделюванні) майбутнього, наполегливість, цілеспрямованість (спроможність до чіткої реалізації дій для досягнення цілей), активна життєва позиція, ініціативність, соціальна сміливість
Сила Я	Самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, любов до себе, розкутість, самостійність, індивідуалізм, орієнтація на себе, оптимізм
Соціально-психологічна компетентність	Комунікабельність, комунікативні навички (вміння домовлятися, вести діалог, здійснювати самопрезентацію тощо), відкритість, відвертість, природність, розкутість у спілкуванні, вміння встановлювати зв'язки з людьми будь – якого віку, широта контактів, здатність отримувати бажане через вплив на близьке оточення, гостре відчуття справедливості, активна позиція у спілкуванні, лідерські якості та прагнення до лідерства, харизматичність
Прагматизм, адаптивність	Прагматизм, «комерційна свідомість», вибіркове ставлення до знань, орієнтація на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, практицизм, активність у пошуку джерел прибутку (заробіток грошей), схильність до практицизму у виокремленні потрібного від «зайвого»; легкість адаптації (пристосування) до умов навколишнього середовища (швидкість адаптування, гнучкість), мобільність (здатність до швидкого переключення з однієї діяльності на іншу), стійкість до стресів, легкість схоплення нового та орієнтації в нових обставинах
Ерудованість, інформованість, креативність	Вміння працювати з інформацією, широкий доступ до інформації як досвіду поколінь, високий рівень інтелектуального розвитку, здатність шукати та обробляти великий обсяг інформації, швидкість її обробки, інформованість останніми досягненнями науки, техніки, сексуальна обізнаність, вибіркове сприйняття інформації (рандомне), різносторонність інтелектуальних інтересів; креативність, уміння швидко генерувати ідеї; нестереотипне мислення, можливість реалізації креативних здібностей, високі творчі здібності
Аполітичність та свобода вибору	Аполітичність, деідеологізованість; прийняття ідей демократії, демократичних цінностей, свободи слова, віросповідання та вільного вибору власної позиції; знання своїх прав, загальне підвищення рівня культури (у тому числі правової), плюралізм, альтернативність світоглядних переконань, реформаторські, прогресивні погляди
Володіння інформаційними технологіями	Високий рівень володіння новими технологіями, мобільність, швидкість опанування нового (технічних новинок, інформаційних технологій, програмного забезпечення), сприйнятливості до опанування новими інформаційними технологіями, знання та володіння комп'ютерними технологіями з дитинства (айпад, айфон, електронні книжки), швидкість формування нових навичок у цій сфері, віртуальна субкультура як засіб самовираження

– свідчать про нові тенденції у формованні вікових особливостей: прагнення до комунікативної ініціативи-лідерства, підсилення здатності осмислено впливати на соціальне (у тому числі сімейне) оточення, отримувати бажане (переважно маніпулятивно) відповідно

до власних цілей, презентувати себе, ініціювати процеси різнохарактерної комунікації та взаємодії з представниками інших аут-груп як носіїв сутнісно різних цінностей, пріоритетів, можливостей, обирати адаптаційні та інші тактики нерегламентованого соціального кон-

тактування в умовах інтернет-простору і соціальних мереж. Відтак сучасний підліток є значно більш активним, порівняно з ровесниками 70–80-х років ХХ ст., *суб'єктом організації власного соціокультурного середовища розвитку*, більш активно “соціалізує людей” (Д.Б. Ельконін, Л.А. Венгер, Д. Віннікот), котрі його оточують, намагаючись цим сконструювати зручний і приємний для себе світ.

Нові характеристики свідомості (категорія “аполітичність та свобода вибору” – 11 %) вказують на те, що нове покоління підлітків, з одного боку, є аполітичним, деідеологізованим, з іншого – є носієм нових демократичних цінностей (свободи слова, віросповідання, вільного вибору власної позиції) та прогресивних світоглядних переконань. Воно має значну свободу у виборі ідентичності, пов'язану з відсутністю ідеологічного тиску, з низьким рівнем контролю дорослими (батьками) правил та норм поведінки, поглядів, проведення вільного часу, догляду за зовнішністю.

Категорії “ерудованість, інформованість, креативність” (14 %), “володіння інформаційними та інтернет-технологіями” (9 %) відображають характерну для нового “цифрового покоління” систему якісно нових навичок і когнітивних характеристик: вміння шукати та обробляти великий обсяг інформації, швидкість опанування інформаційних технологій і формування нових навичок у цій сфері, спроможність швидко генерувати ідеї, нестереотипне, інноваційне, креативне мислення. Вчителі усвідомлюють роль у психосоціальному розвитку сучасних підлітків опанування та використання комп'ютерних технологій, нових носіїв інформації (USB, Flash-пам'ять), каналів та форм комунікації (інтернет-сайти, технології Wi-Fi, WiMAX, Bluetooth), засобів цифрового світу (планшети, смартфони, плеєри, гаджети тощо) тощо. Як вказує В.П. Зінченко (2002), “надлишок знарядь, інструментів, засобів – це поза сумнівом, додаткове джерело свободи людини, котра розвивається...”, тому знаряддя, що надає культура, творять особистість, яка одночасно творить культуру.

Великий потік інформації стимулює інтелектуальний, афективний та психосоціальний розвиток отроцтва. Тому змінюється загальний тип мислення нового покоління, яке все більш стає кліповим, анотаційним, тобто таким, що сприймає інформацію, яка є стислою, емкою

за формою та змістом, практико зорієнтованою, функціональною. Помітним для вчителів є розвиток прагматизму у ставленні до навчання та стосунків, посилення вибіркового відношення до знань, орієнтація підлітків на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, схильність до практичного виокремлення потрібного (корисного) від “зайвого” (не пов'язаного безпосередньо з метою), поява “комерційної свідомості”, гнучкість, толерантність до невизначеності, легкість пристосування до змін соціального мікро- та макросередовища (категорія “прагматизм, адаптивність” – 14 %).

В цілому у *симптомокомплексі позитивних характеристик* особистості сучасного підлітка постає як змінювана, динамічна система, яка постійно конструює свій внутрішній світ і світ власної соціальної взаємодії, прагне вийти “за межі” свого індивідуального Я. Чітко вираженими є підсилення суб'єктності, особистісної автономії, прагнення до самореалізації, активний пошук засобів творчого самовираження, самостійність, орієнтація на індивідуалістичні цінності, зниження рівня конформізму, зменшення масштабів соціальних ідентифікацій, нівелювання сфери морально-етичних відносин, прагматична спрямованість, ініціативність. Усе це підтверджує дані соціально-психологічних досліджень останніх років, у яких нове покоління прагне виявити свою індивідуальність, не сприймає традиційних цінностей-норм і зреалізовує у всіх сферах життя основний принцип ринкових відносин: “головне – ініціатива, завзятість і пошук нового” (В.О. Яремчук).

Із певною мірою деталізації цей висновок став результатом роботи всіх фокус-груп. Як слушно узагальнила одна з учасниць, без виховання духовності ми матимемо покоління “монстрів” – кар'єристів, прагматиків та індивідуалістів. З цього приводу, є сенс згадати, що індивідуалізм, який зіграв важливу роль у формуванні сучасного західного суспільства, сьогодні вже виявив свою вичерпаність, тому його подальший розвиток переростає в егоїзм і самозакоханість (Ф. Хайек), призводить до нігілізму та морального релятивізму (Ю.М. Афанасьєв), характерних для сучасної цивілізаційної кризи.

Проблема справді актуальна, адже серед семи тематичних категорій, що відображають нові *негативні характеристики* сучасного

Таблиця 2

Зміст категорій якісно нових негативних характеристик сучасного отроцтва (порівняно з підлітками 70-80 років ХХ ст.)

Категорії	Приклади
Адикції; ранній сексуальний досвід на тлі слабкого здоров'я	Збільшення обсягу та ролі віртуального спілкування порівняно з безпосереднім, натомість комп'ютерна, ігрова, інтернет-залежність (чати, соціальні мережі, веб-сайти); віртуальність особистості; раннє дозалучення до азартних ігор; перевантаження інформацією, неконтрольований доступ до негативної інформації; сексуальна розкутість, ранній сексуальний розвиток; ненормативна лексика, широке розповсюдження шкідливих звичок – тютюнопаління, вживання алкоголю; ослаблене (слабке) здоров'я, низький імунітет, незадовільний фізичний стан.
Бездуховність, негативні ціннісні трансформації	Культ грошей та матеріальних цінностей, перевага останніх над духовними; меркантильність, споживацький спосіб життя, знецінення духовності та моральних вартостей, відсутність колективістських почуттів, зневажливе ставлення до норм моралі, поверхове ставлення до життя, розбещеність, уседозволеність, інтолерантність; бажання покинути країну, відсутність ідеалів та патріотизму
Емоційна неврівноваженість	Емоційна вразливість, нестійкість, нестриманість, психічна невірноваженість, гіперактивність, імпульсивність, імпульсивна емоційність, образливість, тривожність, схильність до суїцидальних проявів, непосидючість, неухважність
Негативні психосоціальні якості	Невихованість, нігілізм, цинізм, розв'язність, низький рівень культури поведінки; грубість, байдужість, жорстокість, агресивність, егоїстичність, егоцентризм, безпідставна самовпевненість, категоричність, завищена самооцінка, впертість, лінощі, оцінка навколишніх за зовнішніми (статусними, матеріальними) ознаками
Пасивність та інфантильність	Особистісна незрілість, інфантильність, відсутність власних життєвих цілей та переконань, пасивність у навчанні та житті, прагнення до «легкого» життя без обов'язків, безвідповідальність, відсутність мотивації саморозвитку, невпевненість у майбутньому, безініціативність, залежність від референтної групи (легка піддатливість впливу)
Низька мотивація учіння	Небажання вчитися, низька внутрішня мотивація навчання, зневага до знань, зниження їх значущості, цінності і якості; небажання читати літературу, недостатній час та обсяг читання, обмежений словниковий запас; споживацьке і зневажливе ставлення до знань
Зміни у стосунках з дорослими (батьками, вчителями)	Втрата авторитету батьків, неповага до дорослих (вчителів, рідних), відсутність субординації у стосунках зі старшими; схильність маніпулювати близькими (батьками); конфлікти, непорозуміння з дорослими

отроцтва (табл. 2) на першому місці (20 % від загальної кількості відповідей) знаходиться категорія “бездуховність, негативні ціннісні трансформації”. Її зміст відображає притаманні сучасному отроцтву моральний і духовний нігілізм, культ грошей і матеріальних цінностей, меркантильність, споживацький спосіб життя, знецінення моральних цінностей (совісті, доброти, чесності) та зневажливе ставлення до норм моралі, розбещеність, уседозволеність, інтолерантність, відсутність

позитивних ідеалів, патріотизму. Вчителі пов'язують ці деформації з такими соціальними чинниками, як варіативність нових способів розуміння і витлумачення життя, права і моралі, розширення можливостей (і спокус) соціального повсякдення, які припускають відносність та плюралізм, девальвацію духовних цінностей і норм попередніх поколінь, що ускладнює їх передачу підліткам.

На другому місці за обсягом обстежуваних перебуває категорія “негативні психосоціальні

якості” (13%), змістом якої є комплекс характеристик сучасних підлітків, які відображають переважно низькокультурне ставлення до інших людей (невихованість, цинізм, жорстокість, грубість, байдужість, агресивність, егоїстичність, зайва розкутість, безпідставна самовпевненість, завищена самооцінка, впертість, невміння слухати інших, відсутність толерантності, категоричність тощо).

Ці психосоціальні характеристики доповнює зміст категорії “пасивність та інфантильність” (9%). Зокрема, мовиться про такі якості сучасних підлітків, як безвідповідальність, безініціативність, відсутність життєвих цілей, ускладнення у виборі життєвого шляху, пасивність у навчанні та повсякденні, відсутність бажання працювати над собою, невпевненість у майбутньому, схильність до негативного впливу зовні, інфантильність, бажання мати багато, не докладаючи зусиль, відстоювання своїх прав без визнання обов’язків тощо. Отож сучасного підлітка, порівняно із його ровесником 70–80-х років, характеризує зневага до знань, зниження їх значущості, цінності і якості, низька мотивація учіння, відсутність інтересу до технічних наук, значно менша зацікавленість літературою, небажання читати й обмежений словниковий запас, споживацьке ставлення до знань (категорія “низька мотивація учіння” – 13%).

В категорії “емоційна неврівноваженість” (15 % відповідей), на наше переконання, втілені традиційні емоційно-поведінкові проблеми підліткового віку, ймовірно, підсилені специфікою соціально-цивілізаційного (кризового) стану суспільства. Вчителі, однак, вважають, що емоційні проблеми є примітною особливістю підлітка сучасного часу, що відрізняють його від підлітків 70–80-х років. Це – образ значно більш імпульсивного, емоційно нестриманого, неухважного підлітка з нестійкою психікою та низьким контролем над емоціями; він вразливий, образливий, тривожний, замкнений, схильний до суїциду, його стосунки з батьками, вчителями та дорослими тенденційно характеризуються зменшенням субординації, більшою розкутістю, неповагою до них, нігілістичним ставленням до досвіду старших поколінь, зниженням значущості особистості педагога та авторитету батьків, зменшенням впливу дорослих (сім’ї), схильністю маніпулювати близькими (рідними) (категорія “зміни у стосунках з дорослим...” – 8%).

Окреслені тенденції, перш за все спричинені вертикальними та горизонтальними трансфор-

маціями міжпоколінних взаємодій, відсутністю єдиних інформаційних полів для дорослих і підлітків (Т.Д. Марцинковська, З. Бауман, М. Грановеттер та ін.), нівелюванням міжпоколінної спадкоємності на фоні підсилення внутрішньо поколінного запозичення (передусім елементів субкультур західних країн) (В.О. Яремчук), втратою дорослими функції основного носія цінностей, взірців поведінки і соціальних норм. Підлітки мають доступ до абсолютно різних (переважно відмінних від батьківських) зразків поведінки, привласнюють цінності та соціальні норми не тільки у безпосередніх контактах з світом дорослих, а й у межах вільної інформації, що надходить з екранів телевізора, інтернет-сторінок, каналів мас-медіа, веб-сайтів, молодіжних журналів тощо.

Крім того, дорослий світ став більш близьким, відкритим і доступним: з однієї сторони, є можливість заробітку грошей, наявна більша доступність раніше забороненого (у тому числі й інформації різного типу), більша демократичність стосунків з дорослими, з іншої – батьки починають наслідувати дітей (наприклад, освоювати їхній стиль одягу, жаргон, слухати обрану ними музику), а підліткове бачення світу стає все більш універсальним (згадаємо хоча б феномен “дорослих дітей”, так званих “кидалтів” та “синдром Пітера Пена”). До речі, під час роботи фокус-груп у вчителів не було зафіксовано негативної тенденції оцінювати поведінку сучасних підлітків з позиції міжпоколінного (міжгенераційного) конфлікту та керуватися принципом “ми у їх віці були кращі, вони – гірші”.

Категорія “адикції, ранній сексуальний досвід на тлі слабкого здоров’я” охоплює три відносно самостійних компоненти (відповідно 11%, 6%, 5%, в цілому – 22 %), що презентують важливі психосоціальні зміни у соціальній ситуації розвитку сучасного отроцтва. По-перше, це розповсюдження адиктивних форм поведінки (фармакологічних та субстанціональних залежностей): комп’ютерної, ігрової (включаючи комп’ютерні ігри), алкогольної, тютюнової, сексуальної, суїцидальної. Сучасне отроцтво, за оцінками вчителів, усе більше характеризує занурення в інтернет-простір (інтернет-залежність), зростання часу віртуального спілкування у соціальних мережах порівняно з безпосереднім, міжособистісним спілкуванням, виявляє негативний вплив віртуальної субкультури, масове розповсюдження шкідливих звичок (паління, пивний алкоголізм) і ненормативної лексики. По-

Таблиця 3

Зміст опозиційних категорій (у % від загального обсягу інформації)

Категорії позитивного спрямування	%	Категорії негативного спрямування	%
Психосоціальна активність	19	Пасивність та інфантильність	9
Прагматизм, адаптивність	14	Бездуховність, негативні ціннісні трансформації	20
Сила Я	17	Емоційна неврівноваженість	15
Соціально-психологічна компетентність	16	Негативні психосоціальні якості	13
Ерудованість, інформованість, креативність	14	Низька мотивація учіння	13
Володіння інформаційними технологіями	9	Адикції, ранній сексуальний досвід на тлі слабого здоров'я	22
Аполітичність і свобода вибору	11	Зміни у стосунках з дорослим (батьками, вчителями)	8

друге, це сексуальна акселерація та розкутість, більш ранній початок статевого життя і, по-третє, – слабе здоров'я (понижений імунітет, нестача рухової активності, незадовільний фізичний стан).

Загалом *симптомокомплекс негативних характеристик* сучасних підлітків показує, що вони (порівняно з 70–80-ми роками ХХ ст.) є більш соціально пасивними та інфантильними. Підсилення характерних для підліткової кризи прагнень до емансипації, незалежності, дорослості, конфліктності стосунків з дорослими (як і схильності до девіантних, а тим більш деліквентних учинків) у більшості фокус-груп не виявлено. При цьому зафіксовано факт *небажання* самостійності, тенденцію до безтурботного комфортного існування, нівелювання духовно-моральних прагнень на тлі переваги матеріального над духовним, відсутність ідеалів, зразків для наслідування, героїв і норм, егоцентризм, відсутність життєвих цілей, мотивації саморозвитку, небажання вчитися, пошук шляхів відходу від реальності (різноманітні адикції), дискодантність у поведінці, що в цілому відображає інфантильність, незрілість особистісно-емоційної сфери та психологічну невідповідність до переходу в дорослий стан.

Уважний і допитливий читач мабуть помітив дивну суперечливість відповідей учителів (і, відповідно, виділених на їх основі категорій) щодо змісту позитивних та негативних змін сучасного отроцтва. Порівняльний аналіз змісту категорій показав, що більшість з них є альтернативними, опозиційними за психосоціальним змістом (*табл. 3*).

У першій опозиції категорій, з одного боку, зафіксовано характерну для сучасного от-

роцтва життєву активність, суб'єктність, автономність, прагнення до самовираження, самоствердження, самореалізації (категорія “психосоціальна активність”), з іншого – екстернальність, відсутність мотивації саморозвитку, особистісну незрілість, інфантильність, відсутність життєвих цілей, соціальну пасивність, прагнення до “легкого” життя без обов'язків, безвідповідальність, залежність, схильність до впливу зовні (категорія “пасивність та інфантильність”). У другій опозиції, як позитивну тенденцію виділено раціональний (прагматичний) підхід підлітка у виборі інтересів, знань, занять, навчальних предметів, стосунків, адаптованість, гнучкість у змінюваних соціальних умовах (категорія “прагматизм, адаптивність”), і водночас характерний для нього культ матеріальних цінностей, духовний нігілізм, меркантильність, споживацький спосіб життя тощо (категорія “бездуховність...”). Наразі й самодостатність, самовпевненість, розкутість, оптимізм, егоцентризм, індивідуалізм (категорія “сила Я”) мають зворотну сторону у вигляді емоційної нестійкості, психічної неврівноваженості, імпульсивності, тривожності (категорія “емоційна неврівноваженість”). Комунікабельність, інтерактивна компетентність, лідерські здібності, активна позиція у спілкуванні (категорія “соціально-психологічна компетентність”) протистоять безпідставній самовпевненості, невихованості, нігілізму, цинізму, розв'язності, низькому рівню культури поведінки, байдужості до навколишніх, жорстокості, впертості (категорія “негативні психосоціальні якості”).

Одночасно як мінус та плюс можна інтерпретувати фактично протилежні за змістом категорії “володіння інформаційними техно-

логіями” та “адикції...” (особливо – комп’ютерна, ігрова, інтернет-залежність, перевантаження інформацією), а також зміст категорій “ерудованість, інформованість, креативність” та “низька мотивація учіння”. Аполітичність, можливість свободи вибору ідентичності та відсутність ідеологічного тиску (категорія “аполітичність...”) протистоять зменшенню впливу та авторитету батьків, учителів, знівелюванню субординації та більшій розкнутості у стосунках з ними (категорія “зміни у стосунках з дорослими...”).

Вочевидь отриманий результат можна пояснити віковими закономірностями розвитку, оскільки у цей період відбувається становлення самосвідомості підлітка (Д.І. Фельдштейн, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Рябова, І.І. Чеснокова та ін.), яке супроводжується психосоціальною суперечливістю. Причому зміст опозиційних пар категорій дійсно можна інтерпретувати в контексті суперечностей і причинно-наслідкових залежностей: емоційна неврівноваженість та нестійка самооцінка призводять до демонстрації самодостатності та самовпевненості; комунікативна компетентність спричиняє безпідставну самовпевненість, розв’язність, упертість; прагматизм формує культ матеріальних цінностей і споживацький спосіб життя; інформованість знижує мотивацію навчання; оволодіння інформаційними технологіями пов’язане з виникненням адикцій; деідеологізація та збільшення ролі демократичних форм виховання лімітує вплив дорослих тощо.

Однак таке пояснення має свої обмеження та видається спрощеним, адже, по-перше, причинно-наслідкові залежності – це лише один з типів детермінації; по-друге, збільшення значущості самоспричинення (ролі внутрішніх умов, зокрема, Я-концепції, індивідуального досвіду тощо) у період отрочтва призводить до зростання варіативності, пластичності, індивідуалізації розвитку (його змісту, темпів, структури). Тому слушно говорити тільки про *орієнтовні вікові критерії* (параметри) нормативності та про закономірності дорослішання з вираженими *індивідуальними варіаціями*. До того ж суб’єктивне розуміння нормативності процесу дорослішання в умовах суспільних трансформацій набуває автономного статусу і перестає співпадати із “передзаданою нормою” у зв’язку і різкими змінами ціннісних орієнтацій, вартісно-нормативних приписів, світоглядних настанов і загальної спрямованості особистості.

Тому опозиційність виділених характеристик є підстави інтерпретувати іншим чином: як гносеологічний результат діалектично “множинного бачення” образу сучасного підлітка дорослим (учителем) і як онтологію буття – реального існування різних шляхів (типів, стратегій) життєвого самоздійснення у період отрочтва. У цьому контексті період дорослішання треба розглядати як *складову “типового для кожної особистості, цілісного, єдиного протягом усього часу життя, способу розвитку”*, який може мати як прогресивний, так і регресивний характер, може здійснюватися гармонійно чи суперечливо, бути інтенсивним або екстенсивним, більш індивідуалізованим або типовим (К.О. Абульханова – І.І. Славська). Сукупність виявлених позитивних і негативних характеристик доречно з цієї позиції інтерпретувати як *альтернативність способів психосоціального розвитку* в період дорослішання у сучасному соціумі. Ця варіативність *розвитку* – підтвердження того, що підліток є різним як у плані багатоманіття індивідуально-психологічних особливостей, так і в розрізі сутнісних відмінностей основних системотвірних принципів, на яких постає його дорослішання.

Виявлені *симптомокомплекси позитивних-негативних характеристик* сучасного підлітка – це водночас наявність широкого континууму шляхів дорослішання, себто надзвичайно панорамної картини різних варіантів нормативного розвитку як сукупності характеристик самосвідомості, ціннісно-мотиваційних настанов, його ставлення до себе, світу та інших. Феномен “альтернативного бачення” отрочтва очима вчителів дозволяє *умовно* диференціювати крайні варіанти цього континууму як продуктивний/непродуктивний *психотипи дорослішання*:

1) підлітки *першого типу* успішно реалізують свій особистісний потенціал, адаптовані до соціальних та вікових змін, мають високий для свого віку рівень суб’єктної активності, цілеспрямовані, автономні, самовпевнені, егоцентричні, прагматичні, ерудовані, інформовані, компетентні у володінні сучасними інформаційними технологіями, гнучкі при реалізації власних цінностей у поведінці, прагнуть самостійно приймати рішення, мають стійку Я-концепцію, здатні до лідерства, спрямовані на досягнення, кар’єрне зростання і престижність, орієнтовані на себе, прагматично налаштовані в побудові життєвих перспектив, гнучкі при реалізації власних цінностей у по-

ведінці, соціально лабільні, готові до зреалізування різних (у тому числі маніпулятивних) способів взаємодії та впливу у відмінних соціальних групах і ситуаціях;

2) підлітки *другого типу* переживають ускладнення соціально-психологічної адаптації, емоційну неврівноваженість, невіру у себе, вони конформні, залежні, мають знижену суб'єктну активність, нестачу соціальної лабільності та соціального контролю; для них характерні проблеми самовизначення, дифузна ідентичність, схильність до ілюзорно-компенсаторного способу вирішення особистих проблем (адикції), ранній сексуальний досвід, культ матеріальних цінностей, споживацький спосіб життя, духовний нігілізм, переважання мотивів власного благополуччя над суспільними мотивами, прагнення задовольняти передусім особисті інтереси, низький рівень культури поведінки, байдужість до навколишніх, екстернальний локус контролю, відсутність мотивації саморозвитку і прагнення реалізувати свій особистий потенціал, тенденції особистісного маргіналізму, відсутність духовно-моральних орієнтацій у складі життєвих перспектив.

Попри зрозумілу абстрактність та умовність цієї типології, припускаємо, що сукупність цих характеристик презентує *тенденції* різних моделей (патернів) дорослішання, різноспрямованого ціннісного позиціонування і функціонування отроцтва у сучасному українському соціумі.

ВИСНОВКИ

1. Виявлений перелік психосоціальних характеристик сучасного отроцтва відображає перехідний стан суспільства, що зберігається останні десятиліття. Отроцтво як найбільш чутлива до суспільних змін вікова і соціальна група є тим “лакмусовим папірцем”, який відображає комплекс позитивних/негативних тенденцій у трансформації форм суспільної та індивідуальної свідомості, виявляється “психологічним індикатором” еволюції соціокультурного буття особистості в українському повсякденні.

2. Відповідей, пов'язаних із змінами у класичних типологічних особливостях підліткового віку (генеза почуття дорослості, підліткове прагнення до емансипації, ознаки підліткової кризи тощо), не було зафіксовано, що імпліцитно вказує на їх незалежність від

змінюваних суспільних умов. Але, порівняно з 70–80-ми роками ХХ століття, деякі усталені вікові характеристики отроцтва набули дещо іншого (іноді – акцентованого) вигляду (скажімо, характерна для підлітків емоційна неврівноваженість досягає рівня загрози суїциду, прагнення до самоствердження і спілкування з однолітками набуває якісно нових форм).

3. Виявлено *психосоціальні* характеристики, які найбільш чутливі до соціальних змін (ціннісні орієнтації, світоглядні настанови, суб'єктні та комунікативні характеристики, стосунки з однолітками і дорослими, соціальні навички тощо). Саме за цими ознаками наява “прірва” між психосоціальними особливостями двох різночасових груп – підлітками 70–80-х років і сучасним отроцтвом; тому саме ці особливості підтверджують феномен “*психосоціальної акселерації*”, а відтак і з'яву *нового типу отроцтва* на зорі ХХІ століття.

4. Узагальнення матеріалів роботи фокус-груп виявило феномен “множинного бачення” (гносеологічний аспект) та *альтернативності шляхів* дорослішання (онтологічний аспект) як базової особливості сучасного отроцтва в умовах соціальних змін. Різноманітність шляхів дорослішання втілюється у індивідуальній варіативності соціально-психологічного змісту, напрямків і механізмів особистісного розвитку, які розташовані між крайніми полюсами континууму “продуктивний / непродуктивний типи дорослішання”. Варіативно-типологічний підхід, зреалізований на основі цих уявлень, сприяє виявленню варіантів проблемного розвитку та основних тенденцій дезадаптації сучасних підлітків у просторі культури, дозволяє прогнозувати їхній розвиток, організувати диференційовану психопрофілактичну роботу з ними.

5. Узагальнення здобутого досвіду в умовах роботи фокус-груп дозволило педагогам сформулювати цілісне (переважно позитивне, конструктивне) розуміння сучасного підлітка як суб'єкта життєдіяльності – активного, змінюваного, зануреного в множинні комунікації, відкритого до нового досвіду, здатного діяти в автономному режимі, спрямованого на самоздійснення, готового до самореалізації у інтерперсональних та інтраперсональних стосунках і до сприйняття творчості як способу людського буття. При цьому сукупність виявлених негативних характеристик (підсилення індивідуалізму, кар'єрних, престижно-праг-

матичних, ринкових орієнтацій, нівелювання духовних цінностей і сфери морально-етичних стосунків, нігілізм) вказує на те, що життєва активність, цілеспрямованість, творчість та інші найважливіші характеристики *суб'єктності* пов'язані як із життєствердженням, так і з агресією, руйнуванням. Життя саме по собі не є гуманним чи негуманним, таким його робить людина як *особистість*, котра діє залежно від вироблених нею життєвих цінностей і наповнює повсякдення духовністю (гуманністю) або бездуховністю особистих цілей, мотивів, смислів. Це вкотре підтверджує, що багато залежить від того, як реально (а не тільки декларовано) співвідносяться і реалізуються цілі освіти (розвиток *суб'єктності* та *особистості*, навчання і виховання) та як вони враховують потужні й швидкі зміни масової психології кожного нового покоління.

6. Побічний результат роботи фокус-груп полягав в усвідомленні того, що ранне умовне входження у світ дорослих, прискорений загальний психосоціальний розвиток (*психосоціальна акселерація*) і закриті для підлітка можливості особисто значущих шляхів соціалізації неминуче породжують протиріччя процесу дорослішання та призводять до того, що у культурології назване “голод ініціації” – нестачу у сучасному суспільстві тих механізмів, які в традиційному забезпечували органічність “зміни соціальної якості”, тобто переходу в дорослу вікову групу і набуття статусу “дорослого”. Це спричиняє “квазісоціалізацію”, тобто ініціацію підлітків без традиційної участі дорослих (зокрема, у мережі інтернет). І причиною тут є сучасна “цивілізаційна хвороба” – надмірний “прогресизм”, відмова від використання досвіду традиційних технологій соціалізації молоді (вчинкових ініціацій, ґрунтованих на ритуально-обрядових механізмах соціокультурної комунікації), що забезпечують органічну спадкоємність поколінь.

7. Практично всі групи вчителів в процесі дискусій приходили до усвідомлення того, що отроцтво є не лише колективним суб'єктом освітнього процесу, а учасником культурно-історичної дії, детермінантою ціннісно-нормативних змін у суспільному повсякденні. Підростаюче покоління з випередженням починає жити і діяти як активний суб'єкт колективного інтелекту. Як “сегмент” соціальних систем, воно перетворює соціальні ролі, генерує соціокультурні варіації, за посередництвом різнопланового соціокультурного

варіювання “намацує” і закріплює нові функціональні можливості людства (зокрема, пропонує відмінні від загальноприйнятих погляди, норми, установки, цінності, уявлення) і дуже часто у зв'язку з цим стикається з соціальним нерозумінням, неприйняттям та засудженням. Стосовно багатьох сфер життя (щонайперше, нових технологічних надбань людства, проблем глобалізації, акультурації тощо), підлітки ставлять питання та проблеми, які вимагають постійного осмислення дорослими і значною мірою визначають напрямки та зміст майстерної педагогічної діяльності.

1. Богомолова Н. Н. Фокус-групи как метод социально-психологического исследования / Н. Н. Богомолова, Т. В. Фоломеева. – М.: Магистр, 1997. – 80 с.

2. Грачева И. Г. Фокус-групповая дискуссия: проблема повышения эффективности [Электронный ресурс] / И. Г. Грачева // Проблемы социальной психологии личности. – Изд. Саратовского ун-та, 2008/ Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30323_full.shtml.

3. Кондратьев М. Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69–78.

4. Пищик В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности / В. И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 80–88.

5. Толстых Н. Н. Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня? / Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 70–78.

6. Шамне А. В. Психоісторичний аналіз культурно-психологічної феноменології сучасного типу отроцтва / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Психологія навчання, генетична, медична психологія / За ред. Максименка С. Д. – К., 2012. – Т. 10, Вип. 23. – С. 728–738.

7. Palfrey J. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives / J. Palfrey, U. Gasser. – New York, 2008. – P. 7.

8. Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York: Perennial, 1991. – 541.

АНОТАЦІЯ

Шамне Анжеліка Володимирівна.
Психосоціальні характеристики отроцтва як підсумок роботи фокус-груп.

У статті поданий якісний аналіз і проведена кількісна обробка результатів роботи фокус-груп учителів, які в умовах групової дискусії порівнювали психологічні особливості когорти підлітків 70-80-х років ХХ століття та сучасного покоління підлітків (у контексті культурних та соціально-економічних трансформацій в Україні). У підсумку виділено та описано сім категорій позитивних характеристик сучасного отроцтва (“психосоціальна активність”, “прагматизм, адаптивність”, “соціально-психологічна компетентність”, “ерудованість, інформованість, креативність” та ін.) і сім – негативних (“бездуховність, негативні ціннісні трансформації”, “пасивність та інфантильність”,

“емоційна неврівноваженість”, “негативні психосоціальні якості”, “адикції...” і т. ін.). Суперечливість симптомокомплексів позитивних і негативних характеристик інтерпретована як феномен “множинного бачення” та альтернативності (типології) психосоціального розвитку в період отрочства. Визначені набори орієнтовних психологічних ознак продуктивного та непродуктивного типів дорослішання.

Ключові слова: отрочство початку ХХІ століття, підлітковий вік (12–18 років), метод фокус-груп, педагогічний досвід, контент-аналіз, психологія покоління, когорта, психосоціальні характеристики, альтернативність дорослішання.

АННОТАЦІЯ

Шамне Анжеліка Владимировна.

Психосоціальні характеристики отрочства як итог роботи фокус-груп.

В статті представлений якісний аналіз і проведена кількісна обробка результатів роботи фокус-груп учителів, которые в условиях групповой дискуссии сравнивали психологические особенности когорты подростков 70–80-х годов XX века и современного поколения подростков (в контексте культурных и социально-экономических трансформаций в Украине). В итоге выделены и описаны семь категорий положительных характеристик современного отрочства (“психосоциальная активность”, “прагматизм, адаптивность”, “социально-психологическая компетентность”, “эрудированность, информированность, креативность” и др.) и семь – отрицательных (“бездуховность, негативные ценностные трансформации”, “пассивность и инфантильность”, “эмоциональная неуравновешенность”, “негативные психосоциальные качества”, “адикции...” и пр.). Противоречивость симптомокомплексов положительных и отрицательных характеристик интерпретирована как феномен “множественного видения” и альтернативности (типологии) психосоциального развития в период отрочства. Определены наборы

ориентировочных психологических признаков продуктивного и непродуктивного типов взросления.

Ключевые слова: отрочество начала ХХІ века, подростковый возраст (12–18 лет), метод фокус-груп, педагогический опыт, контент-анализ, психология поколения, когорта, психосоциальные характеристики, альтернативность взросления.

ANNOTATION

Shamne Anzhelika.

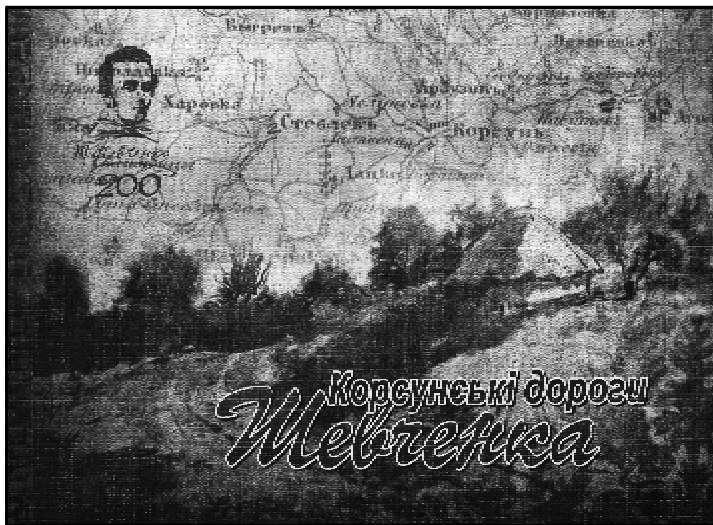
Psycho-Social Characteristics of Boyhood as a Result of Work of Focus-Groups.

The article is illustrated with the qualitative and quantitative analysis of the results of the focus groups' research conveyed by teachers. Throughout a group discussion the teachers were comparing psychological peculiarities of the teenagers' cohort of 70-80th of the XX cent. and the contemporary adolescents' generation. A content analysis and generalization of the teachers' responses made it possible to distinguish and describe 7 categories of the positive characteristics of the contemporary adolescence (“Psychosocial activity”, “Pragmatism. Adaptiveness”, “Psychosocial competence”, “Erudition, awareness, creativity”, etc.) as well as 7 categories of the negative features (“Earthliness, negative evaluative transformations”, “Passiveness and childishness”, “Emotional instability”, “Negative psychosocial qualities”, “Addictions...”, etc.). The contradiction between the symptom groups of positive and negative characteristics is interpreted by the author as a phenomenon of “the multiple vision” and the alternativeness (typology) of the adolescence's psychosocial development. Approximate characteristics of the efficient and non-efficient types of maturing have been defined.

Key words: the adolescence of the XXI cent., teenage age (12–18 years), focus-group's method, pedagogical experience, content-analysis, generation's psychology, cohort, psychosocial characteristics, alternativeness of the maturing.

Надійшла до редакції 27.09.2013.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Степенькіна П. Я.
Корсунські дороги Шевченка /
П. Я. Степенькіна. — Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2013. — 224 с.

У книзі вперше в українській історіографії досліджено дороги Тараса Григоровича Шевченка Корсунщиною 1827–29, 1845 та 1859 років. Подані короткі історичні довідки населених пунктів, через котрі пролягали дороги Шевченка. Названі імена близьких, друзів та знайомих Тараса Григоровича, яких поєднала корсунська земля.

До книги вміщені листи Т.Г. Шевченка до В.Г. Шевченка та листи Б.Г. Шевченка і Ф.Г. Лебединцева до Т.Г. Шевченка.

Розрахована на широке коло читачів.

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Олена ЗАВГОРОДНЯ

Copyright © 2014

Актуальність теми. Дослідження спрямоване на вивчення психологічних закономірностей становлення та самоактуалізації обдарованої особистості, його своєчасність зумовлена потребою суспільства запобігти втратам творчого потенціалу обдарованих людей. Такі дослідження важливі також з позиції розробки принципів психологічної підтримки обдарованих осіб, створення сприятливих умов для становлення обдарованої особистості, у тому числі й з урахуванням гендерних аспектів перебігу даного процесу. Гендерні пошукування зосереджують зусилля науковців на соціокультурних чинниках у становленні людини як чоловіка чи жінки і дають різну інтерпретацію поняттям “стать” (sex) і “гендер” (gender). Стать розглядається як біологічно детермінована характеристика людського буття, а гендер – як сукупність соціально зумовлених сподівань стосовно поведінки, намірів, прагнень жінки та чоловіка, що визначаються конкретним соціумом і можуть змінюватися. Гендерні наукові проекти дають змогу виявити вплив соціально-психологічних очікувань від жінки чи від чоловіка на їх розвиток та самореалізацію. Передусім це стосується *художньо обдарованої людини*, творче самовиявлення якої вимагає поєднання екзистенційно-духовних векторів розвитку і функціонування жіночого та чоловічого.

Емпіричні дослідження художньо обдарованих осіб показують, що вони більш орієнтовані на естетичні цінності, ніж на економічні та соціальні, порівняно з ровесниками більш інтроспективні, мрійливі, довірливі, менш конформні та консервативні. Науковці відзначають певну психологічну фемінність художників, пояснюючи цей факт тим, що художньо обдарованій особистості притаманний широкий спектр почуттів, а також прагнення до розширення власного емоційного досвіду. Одночасно

у жінок-художниць виявлено відносно високі рівні впевненості і владності, які традиційно пов’язуються з уявленням про маскуліність. Постають питання: “Як фемінність та маскуліність виявляються у художньо обдарованих чоловіків і жінок? Як впливають гендерні чинники на становлення та самореалізацію обдарованої особистості? Чи існує зв’язок між статтю автора, особливостями та художньою якістю образотворчих робіт?” Психологічно обґрунтованих відповідей на ці питання досі немає. Гендерні дослідження, а відтак трактування змісту понять “маскуліність” та “фемінність”, з одного боку, і вивчення художньої обдарованості – з іншого, здійснюються вченими різної спеціалізації і майже не перетинаються змістовно. Дана робота є спробою осмислення поставлених питань, оскільки поза їх аналізом міждисциплінарні теорії обдарованості та творчості не можуть бути повними.

Мета статті – теоретична розробка та емпіричне обґрунтування *концепції художньо обдарованої особистості* з урахуванням гендерних аспектів та індивідуально-психологічних особливостей її розвитку.

Ідея. Творче самовиявлення художньо обдарованої особи вимагає поєднання екзистенційно-духовних аспектів жіночого та чоловічого. Фемінність та маскуліність у тих їх вимірах, які потрібні для здійснення творчого процесу, не можуть бути охоплені поняттями “стать” та “гендер”, що, на нашу думку, вимагає введення ще одного терміна – “*метагендер*”. Іншими словами, якщо в межах змісту поняття “стать” знаходяться характеристики, які забезпечують відтворення людства на біологічному рівні, у форматі змісту поняття “гендер” – характеристики, які уможливають функціонування та відтворення людства на соціальному рівні, то метагендерні характеристики значущі для існування людини і людства

як індивідуального та колективного духовно-творчого суб'єкта. В такому ракурсі проблема художньої обдарованості в психологічній літературі не розглядалася. Згідно з нашою концепцією, художньо обдарованій особі властива психоекзистенційна андрогінність, тобто поєднання маскулінності та фемінності метагендерного рівня, спосіб зв'язку та взаємодію яких забезпечує функціонування зрілих форм інтроєкції та проєкції (мовиться про специфічні механізми естетичної інтроєкції та художньої проєкції). Інтеграцію фемінних та маскулінних аспектів обдарованої особи підтверджує естетично-творче ставлення до світу, домінування мотивації художньої діяльності як власного покликання (внаслідок поєднання особистісних і професійних мотивів), поза-свідома і свідома образотворча активності, метафоризм візуального мислення. Якщо на духовно-екзистенційному рівні художньо обдарованості, незалежно від статі, особистість характеризується андрогінністю, то на соціальному існують гендерно специфічні чинники, які у кожній статі по-різному впливають на процес її професійного становлення.

1. ЗАВДАННЯ ТА ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відповідно до вищезазначеної мети сформульовано такі **завдання** дослідження:

- на основі аналізу проблеми художньо обдарованої особистості та конструктів фемінності і маскулінності розробити психологічну концепцію художньо обдарованої особистості із розкриттям гендерних та метагендерних аспектів її функціонування;

- з'ясувати особистісні цінності художньо обдарованих осіб у контексті проблеми їх психологічної своєрідності порівняно із чоловіками та жінками контрольних груп;

- дослідити зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора;

- проаналізувати відмінності в умовах професійної самореалізації жінок та чоловіків і у ситуаціях досягнення ними соціального визнання їхньої творчості.

Теоретико-методологічні засади роботи становлять загальнонаукові *принципи* цілісності, активності, розвитку, взаємодії, положення психологічної науки про особистість, обдарованість, творчість із залученням теорій та даних філософії, естетики, мистецтвознавства у зв'язку з міждисциплінарним характе-

ром теми дослідження. Зазначені принципи обрані як найбільш універсальні, такі, що сформувались у різних політичних просторах, пройшли перевірку часом та мають значущість незалежно від ідеологічних віянь. Вони утворюють загальнометодологічну систему, взаємно доповнюючи один одного. Цілісність, активність, розвиток, внутрішня взаємодія (свідомого – позасвідомого, індивідуального – колективно несвідомого, інтуїції – мислення тощо) і відносини людини зі світом в усіх його вимірах розглядаються як її провідні особистісні характеристики. Для нас особистість – це активний суб'єкт саморозвитку і самореалізації, взаємозалежна актуалізація творчих процесів та обдарованості. Тому нами опрацьовані концепції образотворчої діяльності, художньої обдарованості та гендерного розвитку особистості. Важливим теоретичним підґрунтям роботи є праці філософів і теоретиків мистецтва.

Художньо обдарована особистість – це надскладна цілісна відкрита система, спрямована на розвиток та інтеграцію своїх можливостей і на досягнення відповідного до них унікального покликання, здатна до екзистенціювання (як вертикального виміру активності) та взаємодії зі світом непересічним чином. Становлення такої особистості – процес якісних змін (зростання диференційованості та інтегрованості внутрішнього світу людини, формування естетично-творчої позиції, посилення здатності до самоздійснення, творчого вияву внутрішнього потенціалу, утвердження буттєвих цінностей), вектором якого є досягнення нею акме. Рівень її акмеологічної зрілості визначається глибиною переживань і сенсів, повнотою та індивідуальним характером їх виявлення у світі художніх форм, у процесі оригінального культуротворення в контексті глибокого екзистенційного переживання сутнісних людських проблем.

2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Вивчаючи еволюцію поглядів на проблему художньо обдарованої особистості в контексті різних наукових шкіл, є можливість простежити логіку її розгортання, етапи, послідовність актуалізації інтересу до окремих аспектів проблеми та спроб їх осмислення. Передусім мовиться про низку праць та ідей, які належать до різних наукових дисциплін, напрямів і шкіл

(психоаналіз, аналітична та гуманістична психології, теорія установки, культурно-діяльна та гештальтпсихологія, а також описова психологія, естетика, мистецтвознавство, літературознавство). Це вказує на універсальний характер піднятої проблеми, яка, попри різні методологічні підходи та способи розуміння, найповніше може бути витлумачена із позицій комунікативного і частково інтегративного підходів.

Аналіз філософських та психологічних теорій дозволяє виокремити й охарактеризувати *основні підходи* до трактування мистецтва та особистості митця.

1. *Індивідуально-суб'єктний підхід*, що вказує на роль індивідуальних якостей суб'єкта у творенні мистецтва: а) неординарних, які підносяться над нормою, або б) аномальних, котрі відхиляються від норми (концепції І. Канта, Ч. Ломброзо, З. Фрейда та їх послідовників).

2. *Метаіндивідуальний підхід*, що зосереджується на творі мистецтва, причому аналіз може бути спрямований: а) на "інобуття" у творі суб'єктивно-психологічних характеристик або б) на надіндивідуальні закономірності структурування твору. В межах таких досліджень (праці структуралістів у літературознавстві, "Психологія мистецтва" Л. Виготського) концепції митця не формуються, але привертається увага дослідників до аспекту "інобуття" художника в творі, без якого загальна теорія митця не може бути повною.

3. Підхід, зосереджений на психологічному просторі "між суб'єктом та об'єктом" (концепції Р. Арнгайма, О. Леонтьєва та їх наступників). Зокрема, *діяльнісний підхід* спрямований на дослідження естетичної діяльності автора та реципієнта, на когнітивних, емоційних, смислотворювальних процесах, які мають місце в акті творення чи сприймання суб'єктом художнього об'єкта; митець тут трактується передусім як суб'єкт продуктивних естетичних діянь.

4. Підхід, зосереджений на *трансособовому* (трансперсональному) *досвіді митця*; у психології митця акцентується його чутливість, сприйнятливність до трансіндивідуальних джерел мистецтва (теорії М. Гайдегера, П. Флоренського, К.-Г. Юнга та їх продовжувачів).

Гуманітарні дослідження [5; 11; 13; 15; 18; 28 та ін.] дають такі визначення митця, що склались від давнини до сучасності: 1) священний безумець; 2) майстер, віртуоз; 3) геній як людина з неординарними характеристи-

ками; 4) психопатологічний індивід; 5) незріла у психосексуальному аспекті людина, яка в мистецтві знайшла спосіб сублимації; 6) той, через кого істина приходить у світ (медіум, пророк); 7) людина, котра сама у себе провокує божевілля, суб'єкт "номадичного мислення" (шизоаналіз); 8) людина, яка самоактуалізується у сфері мистецтва (гуманістична психологія); 9) великий і смішний комбінатор текстів (постструктуралізм).

Основна заслуга *глибинних психологів* різних напрямків полягає у тому, що вони сформулювали проблему психології митця, обґрунтували її важливість, здійснили перші систематичні спроби її дослідження, запропонували пояснювальні схеми, моделі творчого функціонування художника. З. Фрейд висунув ідею поєднання принципу задоволення та принципу реальності у функціонуванні особистості митця, при цьому вказував на особливу роль Едипового комплексу. Також важливим є внесок у проблему художньо обдарованої особистості засновника аналітичної психології К.-Г. Юнга, який здійснив переоцінку психоаналітичного розуміння особистісної зрілості, піднісши роль несвідомого та жіночого першопочатку у творчому процесі, акцентував значення взаємодії несвідомих та усвідомлюваних складових творчості, опрацював поняття "колективне позасвідоме", "архетип" та "свідомий культурний канон". У цьому контексті представниками гуманістичної психології розроблено низку важливих в контексті даної проблеми понять ("самоактуалізація", "самореалізація", "вершинні переживання", "первинна та вторинна складові творчості"), введено методологічні принципи, зокрема активності та цілісності, стосовно особистості.

У психологічній науці проблема обдарованості стала предметом уваги багатьох авторів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Е. Віннер, Х. Гарднер, В. Кириєнко, Г. Костюк, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, Д. Рензуллі, Н. Рождественська, Р. Семенова, Р. Стернберг, Б. Теплов, Д. Фельдман та ін.). Проте художню образотворчу обдарованість досліджено недостатньо. Серед методичних підходів до неї треба виокремити такі: 1) діагностично-компонентний; 2) типологічний; 3) психоаналітичний; 4) цілісно-особистісний. У руслі останнього значний евристичний потенціал має концепція О. Мелік-Пашаєва, який опрацював важливі для розуміння художньо обдарованої особистості концепти – "естетична позиція",

“вище творче Я”, “вертикальний вимір” розвитку, “зустріч із собою”.

Історико-психологічний аналіз дає змогу також виокремити певну послідовність і логіку пізнання художньо обдарованої особистості. Спочатку це особливі стани митця, процес його діяльності, незвичайні якості та особливі здібності; в подальшому зростає інтерес до особистості, її внутрішньої структури, механізмів функціонування, що забезпечують художню продуктивність. Зважаючи на тематику і предмет дослідження, нами розглянуто такі поняття, як “особистість”, “образотворча діяльність”, “художній образ”, “естетичне переживання”, “образотворча обдарованість”, “гендер” та ін. Результати здійсненого теоретико-методологічного аналізу подамо у таких визначеннях і міркуваннях.

Особистість – це духовно-екзистенційне осереддя, з яким кожна людина приходиться у світ. У драмі повсякдення воно або розвивається, збагачується, досягає розквіту, плідної зрілості, або збіднюється, деградує, спотворюється. За умови достатньої вираженості особистісне осереддя інтегрує та преображує також соціальні й природні характеристики людини, перетворюючи їх на власні ресурси. Рівень її особистісної зрілості визначається глибиною переживань та сенсів, домінуванням буттєвих цінностей, повнотою та індивідуальним характером їх творчого виявлення й утвердження у житті і культурі. Особистість – чутливий рецептор, перетворювач і транслятор екзистенції (глибинного життя світу-в-собі й себе-у-світі) у сферу культурних форм, які так чи інакше чуттєво сприймаються іншими людьми. А це і є процес самобутнього вособистісного культуротворення.

Художню образотворчу обдарованість визначаємо як інтегральну властивість особи – багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей і здібностей, мотиваційних та операційних компонентів, котрі, розвиваючись, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості і забезпечують її здатність до значущого внеску в певний сегмент візуального мистецтва. Своєрідність психологічного типу художника насамперед виявляється у властивому йому ставленні до світу, в способі взаємодії з ним, особливих “вершинних” переживань, у значній ролі підсвідомого у процесі творчого продукування, а також у здатності сприймати неповторні чуттєві форми явищ як вираження їх внутрішнього життя,

спорідненого самій людині. У такому досвіді відкривається неосяжна єдність реальності, відбувається активізація Самості як осереддя єдності із сущим, нейтралізуються деструктивні тенденції індивідуального несвідомого, посилюється сприйнятливості Его до Самості. Загалом діалог Его та Самості є виявом екзистенціювання як “відкритого назовні стояння всередині”, просвітлення сущого, розкриття вертикального виміру існування. Так актуалізується потреба людини “стати собою” у вищому розумінні, реалізувати інтенції Самості, прояснити голос покликання, що значно сильніша за зовнішні чинники, які здійснюють тиск на художника. Особливість психічної організації художника полягає в тому, що він не може ухилитися від потужного руху-поступу власних переживань та від їх внутрішнього тиску.

Переживання – це стан і водночас процес, що вказують на певне заломлення повноти індивідуального буття суб’єкта життєдіяльності. Як процес персональне переживання може бути еволюційно чи інволюційно спрямованим, тобто сприяє зростанню або деградації особистості. Творче ставлення до переживання як стану (скажімо, до страждання) просвітлює, звільняє її від егоцентричного поглинання собою. Специфіка естетичного переживання як різновиду просвітленого стану центрується на досвіді краси, за якою перебуває неосяжна єдність реальності як такої, глибока спорідненість між світом людської душевності і тим, що постає перед нами як зовнішній світ (С. Франк).

Художня образотворча діяльність – це особлива взаємодія суб’єкта зі світом, що спрямована на задоволення творчої потреби, яка упредметнюється у тому, “чого ще немає”, але що просвітлюється у свідомості як задум; у її перебігу виникають та об’єктивуються з допомогою специфічних засобів (світла, ритму, композиції, кольору, форми, пропорцій, об’єму та ін.) візуальні образи, котрі виявляють естетично-творчу трансформацію переживань особистості. Досвід здушевлення реалій життя митця значною мірою є екзистенційним переживанням сутнісних вимірів людського буття. Долаючи свої пристрасті та страждання, він структурує також душевний досвід навколишніх, які належать до спільної з ним культури. У такий спосіб знаходить персоніфіковане преображення стихія пристрастей і страждань сучасного йому світу. Духовні відкриття митця

втілюються у створених ним художніх образах, котрі збагачують скарбницю людства, стимулюють зміни культурного канону. А це означає, що художня творчість виходить за рамки терапії та розвитку особистості самого автора.

Різні виміри художньо обдарованої особистості та процесу образотворення слушно розглянути в контексті гендерної проблематики. Поняття “гендер”, на відміну від поняття “стать”, відображає складний соціокультурний процес становлення специфіки чоловічих і жіночих ролей, поведінки представників обох статей, психологічних характеристик та його результат – уявлення про фемінність та маскулінність – для кожної культурної епохи, причому зі своїми особливостями для різних спільнот і соціальних прошарків.

Проблема статі на духовно-екзистенційному рівні функціонування віддавна привертала увагу філософів та інших гуманітаріїв, але не отримала достатньої психологічної розробки. Вважаємо за доцільне введення терміна – “*метагендер*”. Розглядаючи психологічні комплексні утворення фемінності та маскулінності, виокремлюємо три їх виміри, або три рівні спричинення відповідно до розуміння людини як цілісної біосоціодуховної істоти, де найвищий – це духовний рівень, що значною мірою формує інші рівні та спирається на них як на свої ресурси: а) *психобіологічний*, статевий або субгендерний, що містить характеристики, найбільш тісно пов’язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; б) *психосоціальний* або гендерний, що охоплює характеристики, пов’язані із системою гендерних ролей, значущі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; в) *психоекзистенційний* або метагендерний, що обіймає характеристики, котрі задовольняють потреби розвитку і творчості, тобто метапотреби. Фемінні та маскулінні характеристики першого й другого рівнів пов’язані із дефіцентними цінностями (за А. Маслоу), адаптаційною мотивацією і є доцільними з позиції продовження роду, збереження генотипу, виживання певного типу соціуму, збереження його внутрішньої структури (традиційних взаємостосунків) тощо. Натомість характеристики третього рівня охоплюють прагнення людини до буттєвих (екзистенційних) цінностей, ґрунтуються на ознаках перших двох рівнів, але виходять за їхні межі й можуть домінувати.

Їх слушно розглядати також як “квасисуб’єкти”, котрі вступають у діалог, як “голоси” всередині особистості [14, с. 3]. На думку К. Ясперса, “поляризація статей не стільки здійснюється між індивідами, як виступає у формі внутрішньо контрастного цілого. За однобічної реалізації одного з полюсів інший полюс звичайно відсувається в тінь, але напруженість життя залежить від збереження полярності, без якої жива істота, стаючи однобічною та одноманітною, нівелюється, втрачає повноту і багатовимірність. Життя сягає вершини, коли статева полярність усередині індивіда зберігається повною мірою, коли між протилежностями здійснюється безперервний рух” [37, с. 755].

Окремо додамо, що згідно з теорією С. Булгакова, повна (цілісна) людина – це чоловік і жінка в духовно-тілесному єднанні (шлюбі). Їх роз’єднання – неповна людина, котра все ж є самостійною особистістю, має власну духовну долю. У глибинах духовної організації кожна особистість є двостатевою. Духовна стать складна і становить собою індивідуально своєрідні взаємні втілення чоловічої та жіночої стихій, чим зумовлюється творче напруження, еротика духу, яка приховує у собі розгадку творчості, що постає не вольовим актом, а духовним народженням. Цим пояснюється обмеженість методизму в творчості. Та й, справді, не можна замінити натхнення ремісництвом і точними методами: метод – це лише засіб розгорнути ідею. Про це, на думку Булгакова, вказує геній мови, що застосовує до опису творчості метафори із життя статі. Ось чому Зінаїда Гіпіус зауважила, що зовні, тілом вона більше жінка, а внутрішньо, душею – чоловік. Юстейн Гордер, норвезький письменник, пише таке: “коли мене запитують, як мені вдається писати від імені жінки, я відповідаю, що десь глибоко всередині я більше жінка, аніж чоловік, бо перших я розумію краще, ніж других” [1, с. 495]. Поет Станіслав Вишенський зізнається, що “поет, образно кажучи, є Адамом, з якого не вилучено ребро. Звісно, йдеться про психіку поета” [1, с. 482]. З жіночим началом митець пов’язує насамперед непрогнозованість, радикалізм, чуттєвість, а з чоловічим – прометеїзм, долання табу, відвагу, а також беззахисність перед своїм внутрішнім світом [1].

Доцільність понятійного виокремлення уявлень про метагендер, психоекзистенційні фемінність і маскулінність можна зрозуміти в

контексті витлумачення процесів особистісного розвитку та творчості. У такому екзистенційному вимірі фемінність і маскулінність постають як автономні (неопозиційні) характеристики, потенційно властиві кожній людині. Метагендерний рівень психологічного пізнання яскраво виявляється у внутрішньому світі художньо обдарованих осіб. Для цього доречно застосувати процедури атрибутивного, функціонального, структурного та генетичного аналізувань, що органічно взаємопов'язані: вивчення структури вимагає визначення властивостей, компонентів та функцій, а останні змінюються, що передбачає з'ясування їх генези. Саме опертя на ці процедури дало змогу визначити *основні атрибути художньо обдарованої особистості, які розглянуто в контексті інтеграції фемінності і маскулінності метагендерного рівня (див. рис. 1)*, а також охарактеризувати два внутрішні механізми – естетичну інтроєкцію і художню проекцію, що відображають спосіб внутрішньої організації такої особистості та забезпечують збереження її основних властивостей, обґрунтувати функціонування, етапи становлення, умови досягнення нею акме.

У функціонуванні художньо обдарованої особистості є підстави виокремити два базові аспекти – фемінний та маскулінний, спосіб зв'язку яких найкраще подати як взаємодію механізмів інтроєкції та проекції. Поняття “інтроєкція” змістовно означає втягування зовнішнього об'єкта всередину, в суб'єктивне коло інтересів, переживання особою фрагмента реальності як суб'єктивно значущої. Поняття “проекція” означає вкладання суб'єктивного смислу в об'єкт, приписування своїх бажань, настановлень, переживань явищам зовнішньої дійсності. Початково, як відомо, проекція та інтроєкція трактувались лише як примітивні механізми, властиві незрілій психіці. В подальшому одні вчені (К.Г. Юнг, П. Хайман та ін.) стали розглядати їх у ролі механізмів, що розвиваються упродовж життя людини і трансформуються в більш зрілі форми. На думку Юнга, скажімо, інтроєкція може виконувати функції пізнання світу шляхом здійснення його явищ у психологічний простір суб'єкта, а проекція є винятково значущою для саморозуміння, дозволяючи особистості звільнитися від внутрішнього тиску суперечливих бажань, тривожних передчуттів і думок, відновити душевну рівновагу, поглянути на себе збоку, зберігаючи самоповагу. В процесі

індивідуації робота з архетипами здійснюється як перенесення їхнього змісту на зовнішні об'єкти з метою подальшого їх осмислення та інтеграції в особисту психосферу. П. Хайман розглядає інтроєкцію і проекцію як важливі функції Его, “інструменти його формування”, на яких базується взаємодія суб'єкта із світом об'єктів та іншими суб'єктами. Порухення цих функцій ускладнює розвиток особи, створює низку психологічних проблем [16]. Водночас переважаючі примітивні форми проекції призводять до егоцентричного, почасти деструктивного самовиявлення особи, домінування примітивних форм інтроєкції спричиняє потребу узалежнення, несамостійності, підпорядкованість впливу соціального довкілля, гальмує розвиток індивідуальності. З іншого боку, синергія зрілих форм інтроєкції та проекції забезпечує конструктивне самовираження особи, зокрема й у процесі її художньої творчої екзистенції. Естетичний тип інтроєкції тісно пов'язаний із деєгоцентрацією у річищі “чистого споглядання” (яке, за А. Шопенгауером, вимагає повного забуття своєї особи та її інтересів), “буттєвого сприймання” (за А. Маслоу). На думку Д. Судзукі, художник, прагнучи щось намалювати, припиняє усвідомлювати себе як відмінного від об'єкта споглядання й ототожнюється з ним; при цьому свідомість повинна бути цілком вільною від суб'єктивних егоцентричних мотивів. Механізм естетичної інтроєкції запускається падінням напруження до дискомфорного рівня (“штиль – це відчай, це катастрофа”).

Зріла форма проекції уможлиблює зняття внутрішнього напруження через реалізацію (бодай часткову) інтенцій до перетворення зовнішнього світу відповідно до внутрішнього, подолання страху смерті шляхом утвердження власної індивідуальності у світі. Проекція тісно пов'язана з процесами подолання власної слабкості, а також індивідуалізацією самовиявлення. В контексті проблеми художньо обдарованої особистості доречно виокремити *художній тип проекції* і розглядати його як механізм функціонування маскуліного аспекта, подолання труднощів вираження унікального внутрішнього світу шляхом вибору відповідних собі (споріднених душі) художніх засобів, досконалого оволодіння ними, а також їх індивідуалізації, органічного оновлення та розвитку. Багато висловлювань художників відображають саме аспект індивідуальної творчої волі та самоподолання.



Рис. 1.
Інтеграція фемінного та маскулінного у змістовленні у структурі художньо обдарованої особистості

Механізм художньої проєкції вмикається через канал зростання внутрішнього напруження до болісного дискомфортного рівня, тобто як переживання «важкості недоброї» і втамування потреби звільнитися від неї. Функціонування фемінного та маскулінного аспектів у творчому циклі художньо обдарованої особистості відображено на **рис. 2**.

Психогенетичні пошукування дали змогу обґрунтувати п'ять типів функціонування художньо обдарованої особистості: наївно-цілісний, кризовий, канонічний, індивідуалізований, індивідуалізовано-всезагальний, які можуть виявлятися та переважати в одній особі у різні періоди її життя і творчості. Крім того, різні типи функціонування як тенденції спроможні домінувати на різних етапах творчого процесу. У становленні художньо обдарованої особистості нами виокремлені такі стадії: 1) дитяча цілісність, 2) соціокультурна адап-

тація; 3) особистісна та фахова індивідуалізація; 4) інтеграція.

Згідно з нашою концепцією, художньо обдарованій людині властива психоекзистенційна андрогінність, тобто поєднання маскулінності та фемінності метагендерного рівня, спосіб зв'язку і взаємодію яких забезпечують вище охарактеризовані механізми естетичної інтроєкції та художньої проєкції. Названа андрогінність виявляється в особистісних цінностях, настановленнях і рисах образотворчої діяльності людини. Ціннісна сфера та психологічний профіль художньо обдарованих осіб значно відхиляється від гендерно типових; першорядну вагомість для таких осіб, незалежно від статі, мають цінності екзистенційного рівня та метамотивація. На інтеграцію фемінних і маскулінних аспектів обдарованої особистості вказує її естетично-творче ставлення до світу, домінування мо-

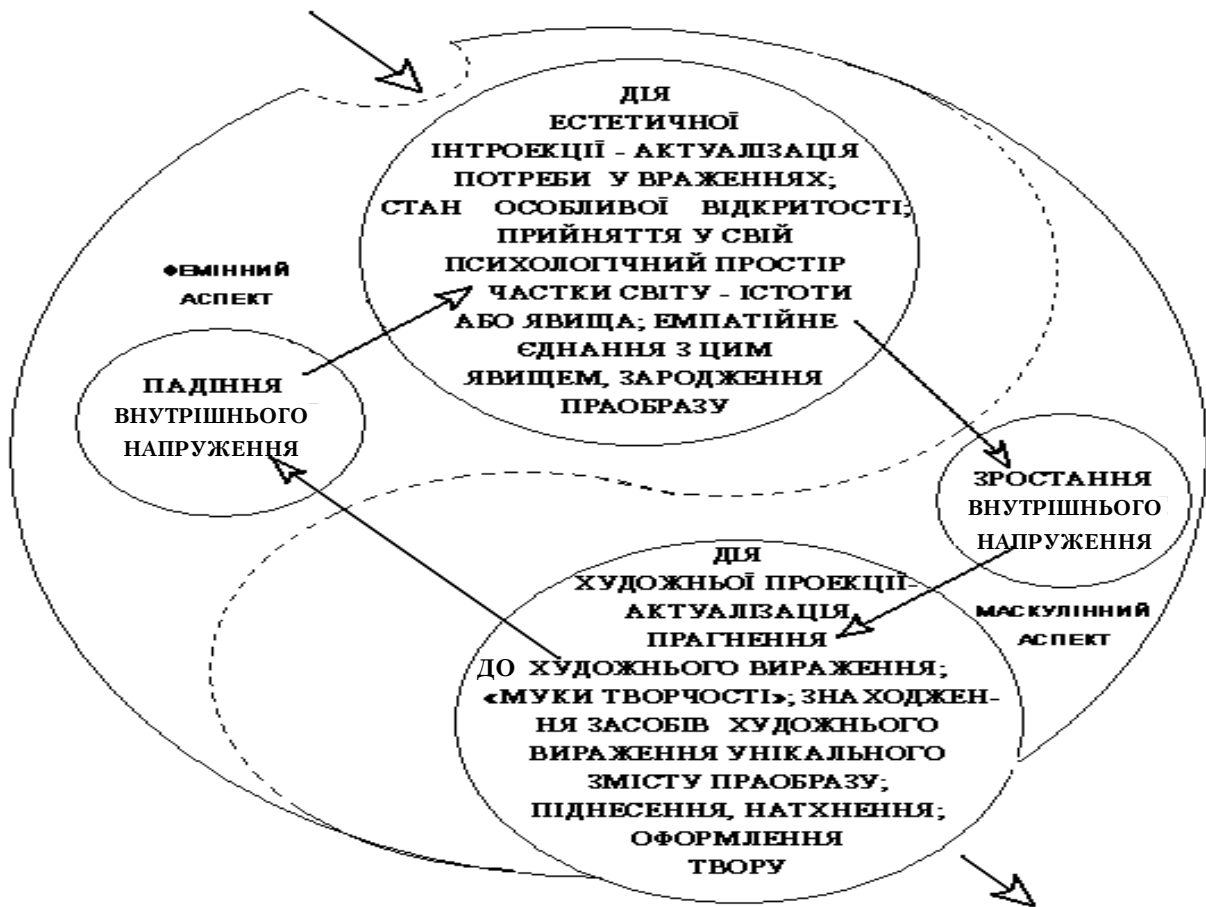


Рис. 2.

Метагендерні аспекти у творчому циклі художньо обдарованої особистості

тивації художньої діяльності як власного поклонання (у підсумку накладання особистісних і професійних мотивів), позасвідома і свідомі складові образотворчої активності, метафоризм візуального мислення.

У художньому процесі первинною є роль фемінності, завдяки якій здійснюється де-егоцентрація. А це означає, що має місце центрація на “не Я” та уможливується трансіндивідуальний досвід (трансегодосвід), у якому тимчасово втрачається усвідомлення “Я” як обмеженої структурованої цілісності: “Я” переживається тотожним із “не Я”. у цьому разі виникає психічне утворення, яке утримує невідому нову інформацію одночасно про “Я” і “не Я”, сутнісно є праобраз, котрий переживається як “щось у мені”, має власну логіку розвитку, зростання, критичні терміни виходу за межі “Я”. Психоекзистенційна маскулінність виявляється в мобілізації ресурсів для вираження цього праобразу назовні, наданні йому форми твору (об’єкта), тобто

переведенні в “не Я”. У такий спосіб знову відбувається взаємодія “Я” і “не Я”, але на цьому етапі перше займає активну перетворювальну позицію. Це уможливує породження-формування суб’єктом образотворчої діяльності художньо оригінального продукту як результату осягнення праобразів глибокого, необмежено символічного змісту і трансляції їх людям у непересічно індивідуальній художній формі.

Якщо на екзистенційному рівні художньо обдарована особистість, незалежно від статі, характеризується андрогінністю, то на соціальному існують гендерно специфічні чинники, які, будучи спричинені статевою приналежністю особи, по-різному впливають на процес її професійного становлення. Існують відмінності зовнішніх та внутрішніх бар’єрів чоловіків і жінок на шляху розвитку й зреалізування їх як обдарованих митців. Молодий невизнаний художник тієї чи тієї статі утверджується в соціумі у вразливій фемінній

ролі “потенційної матері майбутніх творів”. Для нього значущою є моральна та матеріальна підтримка з боку родини, друзів, учителів, меценатів, держави. Обраний ним шлях художника по-різному узгоджується із соціальними очікуваннями від жінки або чоловіка. Отож і розвиток обдарованості, особливості професійної самореалізації та соціального визнання творчості художньо обдарованої особистості залежать від гендерних чинників, зокрема, гендерних упереджень у фаховій сфері.

3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ОСІБ ТА ГЕНДЕРНИХ ЧИННИКІВ ЇХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Окреслені теоретичні положення визначили зміст емпіричних припущень.

1. Художньо обдаровані жінки та чоловіки мають багато спільного у своїх психологічних характеристиках, зокрема, більш виражену, ніж у представників контрольних груп, орієнтованість на екзистенційні цінності та самоактуалізацію.

2. Хоча немає підстав вважати стать автора чинником художньої якості твору, існують гендерно зумовлені відмінності в умовах досягнення чоловіками та жінками соціального визнання їхньої творчості.

Багатоаспектний погляд на особистість не означає, що для її розуміння не може бути застосоване емпіричне дослідження з урахуванням її складності, багатосферності, поліоприявності. Зокрема, унікальність організації та функціонування художньо обдарованої особистості не заперечує існування загальних закономірностей, що характеризують її виявлення у різних сферах, відповідно – важливості як ідіографічних, так і номотетичних методів дослідження. Оскільки особистість, зокрема художньо обдарована, є багатовимірним явищем, то її розуміння можливе за умов діалогу різних традицій, звертання до їх потенціалу, до здобутків різних наукових шкіл, а також використання методів, адекватних для пізнання різних сторін, аспектів і проявів особистісного в людині.

В емпіричному дослідженні постало питання про критерій добору художньо обдарованих осіб до основної групи. Такий показник як, скажімо, навчання в художній школі або

художньому ВНЗ виявився незадовільним, оскільки учні та студенти демонстрували дуже різний художній рівень своїх образотворчих робіт – як навчальних, так і виконаних у процесі наших досліджень. У зв'язку з цим постає проблема критеріїв художньої обдарованості.

Критерії обдарованості, як відомо, пов'язані із етнокультурними, соціальними, історичними, генераційно-віковими та іншими чинниками. На тлі різного рівня і структури образотворчої діяльності населення, фахових традицій у кожній етнокультурній спільноті інакшими (відмінними) будуть уявлення про здібну дитину, обдарованого учня (студента), талановитого художника. Дослідники намагаються знайти більш універсальні критерії, які б дозволяли визначити високообдарованих людей незалежно від їхньої етнокультурної належності. При цьому як теоретики, так і самі митці, осмислюючи свій досвід, звертаються до поняття про оригінальність.

Згідно з естетичною теорією Т. Віану, мистецтво має подвійну структуру, поєднує у собі естетичну поверхню (“прекрасне – за висловом І. Канта – те, що всім подобається без міркувань”) із художньою глибиною; в мистецтві полонить здатність митця упокорювати свою безпосередню емоційну природу в процесі втілення глибоких смислів у світі прекрасних символів. Художня оригінальність, за Віану, на відміну від оригінальності в науці і техніці, визначається унікальністю (незамінністю) і необмежено символічним характером. Унікальність полягає у злитті сенсу художнього твору і форми його матеріального вираження: незначні зміни форми призводять до модифікації сенсу і цінності твору. Необмежений символізм означає, що твір, сформований із ліній, форм тощо, містить у собі смисл, який не можна охопити жодною системою понять. У психологічному аспекті оригінальність визначають як вищий рівень художнього вираження (порівняно із запозиченням і наслідуванням), за якого духовний зміст, органічний індивідуальності автора, знаходить непересічну форму втілення (В.А. Роменець). Ступінь взаємопроникнення індивідуальності та художнього твору дослідники пов'язують із глибиною психологічного прошарку, в якому зароджується задум. Оригінальний твір піднімається із глибини душі митця, виражає його автентичне переживання світу. Натомість наслідувальна робота – це результат застосування

чужих художніх прийомів, не узгоджених із власним світовідчуттям. Загалом при формуванні основної групи відносна художня оригінальність творів може бути зовнішнім критерієм обдарованості їх авторів.

Метою емпіричного дослідження було обґрунтування запропонованої нами концепції художньо обдарованої особистості, зокрема, потреба верифікації / фальсифікації висунутих гіпотез. Дослідження здійснювалось упродовж 1995–2010 років. Вивчалась художня діяльність кількох вікових груп учнів (середній і старший шкільний вік), студентів. Також як експерти та генератори імпліцитних концепцій про особистість митця у пошукуванні брали участь професійні художники і мистецтвознавці. Базою емпіричного дослідження були художня школа ім. Т.Г. Шевченка, школа мистецтв № 2, ЗОШ №52, НАОМА (Національна Академія образотворчого мистецтва та архітектури), НУТКМ ім. І. Карпенка-Карого, НТУУ “КПІ”. У підсумку вивчена художня продуктивність 510 осіб. Основну групу склали ті, хто не лише активно цікавився мистецтвом, але й на основі високих експертних оцінок художньої оригінальності робіт визнавалися образотворчо обдарованими, тоді як контрольну групу – відповідні за віком особи, котрі не виявляли художніх схильностей і здібностей, а також на підставі низьких експертних оцінок образотворчих робіт не могли бути зараховані до основної групи. Експертами були професійні художники та мистецтвознавці з досвідом відбору робіт на художні виставки. Вони виділяли такі аспекти художньої оригінальності – автентичність, глибина образів, індивідуальність змісту та форми, оригінальність засобів вираження. Судження про художню оригінальність ґрунтуються на естетичній оцінці, яка залежить від емоційно-інтуїтивних чинників, тісно пов’язаних з рівнем естетичного розвитку особи. Спроба уточнити термін “художня оригінальність” шляхом виокремлення раціональних критеріїв та застосування математичних методів призводить до виділення звуженого набору незвичних формальних ознак, які дають спрощене розуміння природи художньої творчості, ігнорують її ціннісний аспект.

Вибір методів емпіричного дослідження зумовив його мету і завдання. Відповідно до першого завдання (з’ясувати особистісні цінності художньо обдарованих осіб у контексті проблеми їх психологічної своєрідності порів-

няно з чоловіками та жінками контрольних груп) застосовувалися такі методи: бесіда, тестування, метод семантичного диференціалу, ранжування, метод парних порівнянь, проєктивні методи, спостереження, аналіз думок – рефлексій художників. Відповідно до другого завдання (вивчити зв’язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора) використовувалися такі методи: бесіда, метод творчих завдань, аналіз продуктів діяльності, метод експертної оцінки. Відповідно до третього завдання (проаналізувати перепони на шляху професійної самореалізації і соціального визнання творчості художньо обдарованих жінок та чоловіків) застосовувалися такі методи: бесіда, анкетування, метод експертної оцінки, експеримент, аналіз біографічних матеріалів та особистих рефлексій митців.

Дослідження художньої обдарованості старшокласників показало, що їх основна група (ОГ) порівняно з контрольною (КГ) має вищі показники “емоційного бачення”, тобто здатності визначати емоційний зміст візуальних символів; вони значно частіше, ніж їхні ровесники з КГ, виявляють естетично-творчий підхід при групуванні предметів, рідше – функціональний; в них наявні високі показники розвитку образотворчого мислення (виразність, нестереотипність, індивідуалізованість, метафоричність); вони частіше бачать сни, краще їх пам’ятають, у них значно частіше бувають емоційно насичені, драматичні і незвичайні сновидіння, що свідчить про високу продуктивність неусвідомлюваного образотворення. Крім того, художньо обдаровані старшокласники меншою мірою конформні та орієнтовані на гендерні стереотипи, більшою – чутливі, емпатійні та відкриті новому. Відмінності між юнаками ОГ та КГ виражені більше, ніж відмінності між дівчатами цих груп. Отож вищезазначені показники художньо обдарованих старшокласників більшою мірою ближчі до показників дівчат, ніж юнаків, за винятком індикаторів нонконформізму, які у художньо обдарованих осіб, навпаки, ближчі до кількісних даних юнаків, ніж дівчат.

У дослідженні художньо обдарованих студентів основну увагу було приділено з’ясуванню їх особистісних цінностей порівняно з контрольною групою. Особистісні вартості розглядалися як особливі смислові утворення, що мають свою специфіку та етапи становлення, у процесі якого набувають стійкості та від-

носної автономності стосовно початкових умов їх формування. До того ж вони змінюються за своїм змістом, мотиваційним статусом, роллю у житті людини. Відтак ціннісно-смісловий розвиток особистості передбачає як соціалізацію індивіда (залучення до існуючих у даній культурі цінностей), так і індивідуалізацію (критичне осмислення наявних вартостей, перехід від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до індивідуалізованих, формування власної ієрархії цінностей) та універсалізацію (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Використовувалися шкала цінностей методики САМОАО (Е. Шостром), методика М. Рокича, розроблені нами методики “Альтернативний вибір” та “Моральнісні судження”.

Методика М. Рокича пропонувалася у стандартному варіанті, окрім однієї зміни – інструментальна цінність “чуйність” була подана як “доброта (чуйність)”, оскільки дуже значуща для нашої культури цінність доброти в опитувальнику не представлена. Методику “Альтернативний вибір” (попарні порівняння) розроблено для визначення відносної значущості цінностей (милосердя, творчість, незалежність, обов’язок, могутність, внутрішній спокій), ключових для низки світоглядних систем. Методика “Моральнісні судження” виявляє цінності і смисл, заради яких людина вважає виправданим порушення моральних норм, застосування аморальних засобів досягнення мети і т. ін. Оцінювався ступінь самостійності і гуманності моральнісних суджень.

Дані, отримані в емпіричному дослідженні, порівнювалися у чотирьох підгрупах: жінки та чоловіки ОГ, жінки та чоловіки КГ. Виявлено, що значущими спільними цінностями чоловіків і жінок основної та контрольної груп є термінальні – здоров’я, наявність добрих та вірних друзів, та інструментальна – відповідальність. Значні відмінності виявилися у вартостях чоловіків і жінок КГ. Для жінок, порівняно з чоловіками, більш значущі цінності любові, щасливого сімейного життя, чесності, доброти, охайності та терпимості; для чоловіків відносно більш вагомі цінності життєвої мудрості, свободи, матеріально забезпеченого життя, твердої волі, сміливості в обстоюванні своєї позиції. При альтернативному виборі чоловіки частіше обирають незалежність, а жінки – милосердя. В своїх моральнісних судженнях чоловіки, на відміну від

жінок, виявляють менше милосердя, їхня позиція частіше буває групоцентричною або соціоцентричною (за межами гуманного ставлення – порушники закону, вороги). Жінки у своїх судженнях більш схильні до універсального загальнолюдського милосердя, але частіше виявляють залежність від морально-релігійних авторитетів, нерішучість у питаннях, пов’язаних з порушенням моральних норм. У цінностях художньо обдарованих чоловіків і жінок основної групи набагато більше спільного, а відмінності виражені лише за двома позиціями (життєрадісність, вихованість). Для жінок основної групи більше, ніж для жінок контрольної, значать цінності творчості, свободи, краси природи і мистецтва, доброти, життєрадісності, високих життєвих запитів, і менше – вартості здоров’я, щасливого сімейного життя, охайності, чесності, терпимості, в них більше виражена орієнтація на буттєві цінності, при альтернативному виборі вони частіше обирають творчість, а в їх моральнісних судженнях частіше наявні самостійність, непідпорядкованість морально-релігійним авторитетам. Для чоловіків основної групи більше, ніж для чоловіків контрольної, значать цінності творчості, любові, краси природи і мистецтва, життєрадісності, доброти, високих життєвих запитів, і менше – цінності матеріально забезпеченого життя, здоров’я, розваг, вихованості і самоконтролю, в них більше виражена орієнтація на буттєві вартості, при попарному порівнянні (вибір із двох альтернатив) вони частіше обирають творчість і милосердя, а в їх моральнісних судженнях більше виявляється універсальна гуманність. Загалом у художньо обдарованих осіб, порівняно з контрольною групою, більше виражена значущість буттєвих цінностей; має місце більша спільність у ціннісних орієнтаціях чоловіків і жінок, зокрема, незалежно від статі, для них важливими є цінності творчості, кохання, свободи, милосердя.

Отже, проведене дослідження свідчить про відносно високий рівень ціннісного розвитку художньо обдарованих осіб, при цьому особистісні цінності обдарованих жінок порівняно з ровесницями більш індивідуалізовані, а цінності обдарованих чоловіків – більш універсалізовані.

Особистісні цінності тісно пов’язані із власними людині психологічними якостями та настановленнями щодо їх бажаності. У зв’язку з цим тестування обстежуваних здійснювалося

з допомогою стандартизованих методик (тести Р.Б. Кеттела, Е. Шострома – модифікація Н.Ф. Каліної, Б. Басса, А. Меграбяна, Б. Алтмейера, Дж. Роттера, М.С. Ліндауера), що давало змогу формувати імпліцитне уявлення про художньо обдаровану особистість (відкритість новому, настановлення на самоактуалізацію, чутливість тощо) та проводити бесіди з ними стосовно отриманих даних. Виявлено, що художньо обдаровані особистості порівняно з ровесниками мають вищі показники розвитку буттєвих цінностей, естетичної чутливості, емпатійних тенденцій, спонтанності, відкритості новому, спрямованості на справу. Дослідження показало, що відмінності у сформованості особистісних якостей (або настановлень на їх бажаність) між художньо обдарованими чоловіками та жінками менші, ніж у різностатевих контрольних групах: статистично значущі відмінності середніх показників чоловіків та жінок основної групи спостерігаються за трьома позиціями (14,4%) із 21 (показники ворожості, чутливості, зокрема естетичної), а у чоловіків та жінок контрольної – за десятьма позиціями (47,6%) із 21 (показники часової компетентності, емпатійних тенденцій, чутливості, зокрема естетичної, спрямованості на “Я” та спілкування, автономності, нонконформізму, автосимпатії, ворожості).

Вираженість особистісних якостей (настановлень) у художньо обдарованих студентів, незалежно від статі, за деякими показниками (емпатійності, чутливості) ближчі до усереднених показників жінок, а за іншими (автономності, нонконформізму) – до сталих показників чоловіків. Усіх художньо обдарованих об’єднує низка характеристик, пов’язаних з естетично-творчими цінностями (естетична чутливість, креативність, розвинута уява, відкритість новому тощо). Виявлено, що пріоритетність цінності “творчість” (відповідно її рангу за даними методики Рокича) корелює з високими показниками емпатійних тенденцій ($r = 0,52$ при $p < 0,01$), естетичної чутливості ($r = 0,41$ при $p < 0,05$), буттєвих цінностей ($r = 0,51$ при $p < 0,01$), креативних настановлень ($r = 0,38$ при $p < 0,05$), спонтанності ($r = 0,39$ при $p < 0,05$), відкритості новому ($r = 0,53$ при $p < 0,01$), спрямованості на справу ($r = 0,37$ при $p < 0,05$). Отож, обдарована юнь зорієнтована на цінність творчості, що підтверджує її відкритість новому, спонтанність, чутливість, емпатійність, спря-

мованість на значущу справу, наявність естетичних і креативних настановлень.

За даними проективної методики (модифікація тесту “Неіснуюча тварина”) для художньо обдарованих молодих людей, незалежно від статі, актуальні такі проблеми: власної інакшості – “інопланетянства”, самотності, стосунків з соціальним оточенням, екології, забруднення планети, добра і зла, творчості і краси. Крім того, жінки чутливі до проблематики байдужості соціального оточення, неуважності в особистих стосунках, внутрішнього зла (руйнівні потяги, завдання болю). Для них характерні фантазії про порозуміння та спільну творчість. Чоловіки більш чутливі до сприйняття ворожості, агресивності соціального довкілля, любовних травм, насильства, смерті. Для них характерні мрії про перемогу, про кохання, а також фантазії про статево незалежну істоту, здатну до автономного дітонородження.

Художньо обдаровані студенти порівняно з ровесниками мають більш індивідуалізовані гендерні настановлення. У трактуванні свого “Я” обдарованими чоловіками, як і жінками обох груп, виявляється тенденція до андрогінності, а у витлумаченні “Я” чоловіками контрольної групи більше наявна тенденція до маскулітності. Встановлено чотири тенденції в моделюванні студентами жіночих/чоловічих ролей і взаємин між статями: стереотипності, абстрактності, недиференційованості, індивідуалізованості; при цьому у чоловіків спостерігається тенденція до абстрактності, яка нехарактерна для жінок; у жінок частіше порівняно із представниками сильної статі виявляється тенденція до стереотипності; у художньо обдарованих осіб на протигагу від представників контрольної групи, незалежно від статі, більш вираженою є тенденція до індивідуалізованості, менше – до стереотипності.

Гендерні стереотипи меншою мірою визначають настановлення художньо обдарованих студентів, взаємини між статями трактуються ними більш індивідуалізовано, причому в тісному зв’язку з буттєвими цінностями (розвитку, самовдосконалення, творчості, краси), частіше заперечуються приземлені стосунки між чоловіком та жінкою. Воднораз для них значущі творчі мотиви, зокрема прагнення долучатися та опрацьовувати яскраві враження повсякдення, пізнавати себе та інших, виражати свої почуття, думки, творити “дзеркало” для людей, пробуджувати почуття краси. Це

означає, що властива художньо обдарованим студентам цінність творчості зі значною ймовірністю є реально діючим мотивом (а не просто неефективною та нестійкою ціннісною орієнтацією наслідувального генезу), перебуває у тісному зв'язку з особистісними якостями, свідомими намірами та несвідомими настановленнями, тобто творчість у даному випадку має виразний статус особистісної цінності.

За матеріалами бесід з художниками (вони стосувались жіночого і чоловічого начал митця, психологічної своєрідності художника, відмінностей митця-жінки від митця-чоловіка, труднощів суміщення гендерних та професійних ролей) нами *концептуально узагальнені імпліцитні уявлення про художньо обдаровану особистість*.

Своєрідність художньо обдарованої особистості, незалежно від статі, виявляється у внутрішній свободі, непідпорядкованості соціальним рамкам, стереотипам, звичному для більшості способу світобачення; у здатності перебувати в "іншому світі"; в домінуванні творчої мотивації, проникливості, інтуїції; у чутливості та чуттєвості; у спроможності розуміти іншу творчу людину, незалежно від статі. Стосовно відмінностей між художньо обдарованими жінками та чоловіками респонденти висловлювали різні думки, зокрема такі: відмінності існують лише на індивідуальному рівні, тому що творча особистість перебуває понад матрицями жіночого/чоловічого; жінка-художник часто виявляється сильнішою (за характером, духом) за чоловіка; жінка частіше страждає від несприятливих для творчої самореалізації обставин (дефіциту часу, перевантаженості родинними обов'язками), і ці чинники, якщо не руйнують її як творчу особистість, "то роблять сильнішою".

Результати проведених досліджень серед старшокласників та студентів не суперечать вище окресленим думкам художників (передусім у тому, що обдаровані особи, незалежно від статі, мають багато спільного у ціннісно-смысловій сфері та психологічних характеристиках, що відрізняє їх від більшості "нехудожників"). Дані вивчення цієї сфери та особистісних якостей студентів узгоджуються із першою гіпотезою вихідної концепції: художньо обдаровані жінки та чоловіки мають багато спільного у своїх психологічних характеристиках, зокрема, більш виражену, ніж у представників контрольних груп, орієнто-

ваність на екзистенційні цінності та самоактуалізацію. У зв'язку з цим здійснено порівняльний аналіз рівня художньої оригінальності образотворчих робіт у різних статевих вікових групах, у сфері та поза сферою спеціальної художньої освіти, охарактеризовано перепони на шляху фахової самореалізації чоловіків і жінок, визначено гендерні чинники оцінки художнього твору, сформульовано принципи психологічної підтримки художньо обдарованих індивідуальностей.

З метою перевірки другої гіпотези нами був вивчений зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора та проаналізовані зовнішні і внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок і чоловіків та досягнення ними соціального визнання їхньої творчості. При цьому середня художня оригінальність робіт визначалась на основі експертних оцінок (за п'ятибальною системою) у таких групах: учні 10–11 років, 14–15 років, студенти – як зі сфери художньої освіти (художня школа, художній ВНЗ), так і поза цією сферою (оцінку отримали роботи 456 осіб). Порівняння показників художньої оригінальності у вікових групах (*табл. 1*) свідчить про: 1) незначні відмінності середніх показників художньої оригінальності в різних вікових групах поза сферою художньої освіти – 10-11 років (середні показники художньої оригінальності: дівчаток – 2,2 та хлопчиків – 1,9), 14-15 років (відповідно – 2,4 та 2,0), студенти (2,4 та 2,2); 2) те, що у сфері художньої освіти зростання показників у жіночих (дівочих) групах спостерігається від середнього до старшого шкільного віку, а далі показники стабілізуються, в чоловічих групах спостерігається значне зростання показників від середнього шкільного до студентського віку; 3) те, що поза сферою художньої освіти в усіх вікових групах показники в жіночих групах дещо вищі, ніж у чоловічих; 4) те, що у сфері художньої освіти в середньому шкільному віці показники дівчат вищі, ніж хлопців (2,9 та 2,5), у старшому – приблизно однакові (3,3 та 3,2), у студентському – показники чоловіків вищі, аніж жінок (3,4 та 3,8).

Також середні показники художньої оригінальності визначені у жінок і чоловіків у трьох студентських групах різної фахової спрямованості навчання – технічної, акторської, образотворчої. Їх порівняння показало, що найнижчими вони є у студентів з технічного

Таблиця 1

Середні показники художньої оригінальності у різних статеві-вікових групах у сфері та поза сферою художньої освіти

Статеві-вікові групи		Середні показники художньої оригінальності	
		у сфері художньої освіти (кількість осіб)	поза сферою художньої освіти (кількість осіб)
Вік	Стать		
10-11 років	Жіноча	2,9 (46)	2,2 (38)
	Чоловіча	2,5 (30)	1,9 (38)
14-15 років	Жіноча	3,3 (44)	2,4 (36)
	Чоловіча	3,2 (32)	2,0 (40)
18-25 років	Жіноча	3,4 (40)	2,4 (35)
	Чоловіча	3,8 (36)	2,2 (41)

ВНЗ (2,4 та 2,2), більш високими – у майбутніх акторів (3,0 та 2,8), найвищими – у студентів з художнього ВНЗ (3,4 та 3,8), а також те, що поза сферою художньої освіти показники жінок трохи вищі, ніж у чоловіків. Останній емпіричний факт можна пояснити тим, що більша кількість дівчат і жінок порівняно з юнаками і чоловіками виявляють естетичні інтереси та здібності до образотворчої діяльності. Те, що у сфері художньої освіти за показниками художньої оригінальності у шкільному віці переважають дівчата, а у студентському – юнаки (чоловіки) може мати такі пояснення: 1) якщо у школі дівчата дещо випереджують хлопців у психофізіологічному розвитку, то в подальшому ця відмінність нівелюється, і для студентів таке відставання чоловіків від розвитку жінок нехарактерне; нерівномірність психофізіологічного дозрівання відображається і на загальному розвитку і певною мірою на показниках образотворчої діяльності; 2) імовірно серед жінок порівняно з чоловіками більше “посередніх”, а серед чоловіків – “малоздібних” та “високоздібних”, а в дорослому віці (починаючи із студентського) високоздібні чоловіки згуртовуються у професійній сфері; 3) чоловіки мають більш виражену стосовно жінок мотивацію професійного зростання.

З метою подальшої перевірки другої гіпотези нами здійснено анкетування і проведені бесіди з професійними художниками та мистецтвознавцями про їх бачення внутрішніх і зовнішніх бар’єрів на шляху самореалізації художника, зокрема, гендерно специфічних. Більшість опитаних вважає, що за інших рівних умов визнання легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім однако-

вих з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок на перший план виходять дефіцит часу у зв’язку з виконанням родинних обов’язків, а також сексизм і дискримінація у професійному світі. В мистецькій пресі більше уваги приділяється митцям-чоловікам, ніж жінкам; підхід до оцінки та інтерпретації їхніх творів більш індивідуалізований. Нині є підстави сподіватися, що ця тенденція змінюється в бік більшої гендерної рівності. Як зовнішні бар’єри для жінок також постають завантаженість побутом, фінансова залежність, сімейне неблагополуччя. Значні зовнішні перепони самореалізації жінок зумовлюють те, що вони частіше, ніж чоловіки, недооцінюють і не розвивають свої здібності, залишаються у становищі аматорів або “обдарованих неуспішниць”. Внутрішніми психологічними бар’єрами на шляху професійної самореалізації жінки першочергово є невпевненість у собі, слабкість волі, залежність від соціального докільля та авторитетів, недостатність мотивації професійного заробітку і самоствердження, для чоловіка – неадекватна оцінка (занижена чи завищена), деформації світогляду, недостатність мотивації самопізнання (відповідно – самокорекції), конфлікти із найближчим соціумом.

Нами також вивчена залежність оцінки картини від (1) статі експертів, (2) заявленої експериментатором статі автора картини, (3) гендерно типових особливостей самої картини, тобто візуальних ознак жіночого чи чоловічого авторства. Експертами виступили студенти НАОМА (152 особи), які працювали поетапно у складі різних груп. На I етапі частину експертів просили визначити ймовірну стат

авторів двох картин. Виявилось, що одна картина переважно сприймалась як чоловіча (80% експертів вважали більш імовірним чоловіче авторство), друга картина сприймалась щодо статі автора по-різному, проте 60% експертів схилилось на користь жіночого авторства. Надалі умовно означимо ці картини як “маскулінна” і “фемінна”. На II етапі експертам (у ролі яких були студенти, які вперше бачили ці картини) треба було їх оцінити – поставити оцінку художньої оригінальності за п’ятибальною системою. Експертів було поділено на кілька груп. Одній з них експериментатор говорив, що автор “маскулінної” картини – Леся Скрипник, а “фемінної” – Олег Руденко, а пізніше інша група експертів інформувалась стосовно авторства навпаки: “маскулінної” – Олеся Скрипник, а “фемінної” – Ольга Руденко. Обробка даних полягала у визначенні середніх оцінок художньої оригінальності обох картин разом, а також кожної картини окремо за різних умов, зокрема у випадках: а) їх оцінки чоловіками-експертами; б) їх оцінки жінками-експертами; в) коли експериментатор приписував їм чоловіче авторство (Олеся, Олег), або г) коли він приписував їм жіноче авторство (Леся, Ольга).

Порівняльний аналіз цих оцінок виявив такі тенденції. Експерти-жінки схильні в цілому давати вищу оцінку, ніж експерти-чоловіки (середня оцінка картин жінками – 3,85, а чоловіками – 3,64). Якщо заявлено, що автор – чоловік, то ймовірно є більш висока оцінка картини. Середня оцінка двох картин при заявленому чоловічому авторстві – 3,82, при жіночому – 3,67: а) якщо експерти – чоловіки, то 3,7 і 3,58; б) якщо експерти – жінки, то 3,95 і 3,75, тобто у жінок-експертів ця тенденція (завищення оцінки у випадку чоловічого авторства) виражена більше, ніж у чоловіків. Особливо значні відмінності в оцінюванні встановлені залежно від чоловічого/жіночого авторства, які спостерігаються тоді, коли картина сприймається як “чоловіча” (асоціюється з чоловічим світобаченням); натомість у випадку жіночого авторства вона оцінюється значно нижче, ніж стосовно чоловічого, причому і експертами-жінками, й особливо експертами-чоловіками. Якщо картина сприймається як чоловіча (“маскулінна”), а автор виявляється жінкою (заявляється експериментатором – Леся Скрипник) то картина оцінюється значно нижче, ніж у випадку чоловічого авторства (Олеся Скрипник). Одна й та сама картина

(“маскулінна”) при авторстві Олеся отримує середню оцінку 4,1 бали, при заявленому авторстві Лесі – 3,5 балів; при цьому: а) якщо експерти – жінки, то 4,0 і 3,6; б) якщо експерти – чоловіки, то 4,2 і 3,4; в обох випадках відмінності є статистично значущими за критерієм Ст’юдента ($t=3,1$ при $p < 0,01$ та $t=3,5$ при $p < 0,01$). Іншими словами, тенденція до заниження оцінки у випадку гендерної невідповідності (“маскулінна” картина в автора-жінки) більш виражена у чоловіків, ніж жінок. Якщо картина сприймається більш як жіноча (“фемінна”), а автор-чоловік (експериментатор заявляє авторство Олега Руденка), то вона оцінюється нижче, ніж якщо автор-жінка (заявлений автор – Ольга Руденко). “Фемінна” картина при авторстві Олега отримує середню оцінку – 3,55, при авторстві Ольги – 3,82. При цьому: а) тенденція до заниження оцінки у випадках гендерної невідповідності – “фемінна” картина у автора-чоловіка – сильно виражена у чоловіків-експертів (Олег отримав у чоловіків середню оцінку 3,2, а Ольга – 3,75); б) не виражена у жінок-експертів (Ольга і Олег отримали в них однакові оцінки 3,9). “Маскулінна” картина однаково оцінюється експертами чоловіками і жінками (3,8), а “фемінна” більш високо оцінюється експертами жінками (оцінка чоловіків – 3,48, оцінка жінок – 3,9). Водночас: а) експерти-чоловіки значно вище оцінюють “маскулінну” картину, ніж “фемінну” (3,8 і 3,48); б) експерти-жінки трохи вище оцінюють “фемінну” картину, ніж “маскулінну” (3,9 і 3,8); в) у цілому середня оцінка “маскулінної” картини виявилась дещо вищою, ніж “фемінної” (3,8 і 3,69). Отримані кількісні дані подані в **табл. 2**.

Отримані дані дають підстави для міркувань про ймовірність того, що творчість художника-початківця буде оцінюватись по-різному, а саме: 1) творчість чоловіка – автора “маскулінних” картин, буде відносно високо оцінена експертами; 2) творчість чоловіка – автора “фемінних” картин, оцінюватиметься низько чоловіками і високо – жінками; 3) творчість жінки – автора “фемінних” картин, буде хоч і не так високо, як у випадку (1), але більш-менш прихильно оцінена експертами (жінками і чоловіками); 4) творчість жінки – автора “маскулінних” картин, оцінюватиметься низько обома гендерними групами експертів.

Результати досліджень також узгоджуються із другою гіпотезою, і хоча немає підстав

Таблиця 2

Гендерні чинники оцінки художнього твору

№ п/п	Чинники та їх комбінації	Оцінка
1	Картина «фемінна», тобто сприймається більшістю експертів як написана жінкою	3,69
2	Картина «маскулінна», тобто сприймається більшістю експертів як написана чоловіком	3,8
3	Експерти – жінки	3,85
4	Експерти – чоловіки	3,64
5	Експертів інформують, що автор картин – жінка	3,67
6	Експертів інформують, що автор картин – чоловік	3,82
7	Експерти-жінки оцінюють «фемінну» картину	3,9
8	Експерти-чоловіки оцінюють «фемінну» картину	3,48
9	Експерти-жінки оцінюють «маскулінну» картину	3,8
10	Експерти-чоловіки оцінюють «маскулінну» картину	3,8
11	Експертів-жінок інформують, що автор «маскулінної» картини – жінка	3,6
12	Експертів-жінок інформують, що автор «маскулінної» картини – чоловік	4,0
13	Експертів-чоловіків інформують, що автор «маскулінної» картини – жінка	3,4
14	Експертів-чоловіків інформують, що автор «маскулінної» картини – чоловік	4,2
15	Експертів-жінок інформують, що автор «фемінної» картини – жінка	3,9
16	Експертів-жінок інформують, що автор «фемінної» картини – чоловік	3,9
17	Експертів-чоловіків інформують, що автор «фемінної» картини – жінка	3,75
18	Експертів-чоловіків інформують, що автор «фемінної» картини – чоловік	3,2
19	Експертів-жінок інформують, що автор картин – жінка	3,75
20	Експертів-жінок інформують, що автор картин – чоловік	3,95
21	Експертів-чоловіків інформують, що автор картин – жінка	3,58
22	Експертів-чоловіків інформують, що автор картин – чоловік	3,7

вважати стать автора чинником художньої якості твору, все ж існують гендерно зумовлені відмінності в умовах досягнення чоловіками та жінками соціального визнання їхньої творчості.

ВИСНОВКИ

1. Згідно із вихідними засадами дослідження, художньо обдаровану особистість трактовано як надскладну цілісну відкриту систему, спрямовану на розвиток та інтеграцію

своїх можливостей, на досягнення відповідного цим можливостям індивідуально-унікального покликання, здатну до екзистенціювання (як вертикального виміру активності) та до взаємодії із світом неповторно-індивідуальним чином. Становлення такої особистості – процес якісних змін (зростання диференційованості та інтегрованості внутрішнього світу, формування естетично-творчої позиції, посилення здатності до самоздійснення, творчого вияву внутрішнього потенціалу, утвердження буттєвих цінностей), вектором якого є досягнення

нею акме. Рівень її акмеологічної зрілості визначається глибиною її переживань та сенсів, повнотою та неповторно-індивідуальним характером їх виявлення у безмежжі художніх форм, у процесі оригінального культуротворення, яке неможливе поза глибоким екзистенційним переживанням сутнісних людських проблем.

2. Історико-психологічний аналіз засвідчив універсальний характер проблеми художньо обдарованої особистості та дозволив виокремити послідовність і логіку її пізнання. Значний інтерес в історії вивчення цієї проблеми викликали особливі стани митця, процес його діяльності, незвичайні якості та особливі здібності; в подальшому має місце зростання інтересу до особистості, її внутрішньої структури, механізмів функціонування, що забезпечують художню продуктивність творчої натури. Хоча проблема жіночого/чоловічого у психолого-естетичному контексті (зокрема, питання про роль цих аспектів у творчому художньому процесі) привертала увагу філософів і теоретиків мистецтва, все ж вона не отримала достатньої розробки у психологічній науці. Для аналізу статі на духовно-екзистенційному рівні вважаємо доцільним введення додаткового терміна – “*метагендер*”. Розглядаючи психологічні конструкти фемінності та маскулінності, виокремлюємо три їх виміри чи три рівні детермінації відповідно до розуміння людини як цілісної біосоціодуховної істоти – вищий, духовний рівень, що значною мірою зорганізовує інші рівні та спирається на них як на свої ресурси. Отже, мовиться про такі виміри фемінності та маскулінності: *психобіологічний* (статевий або субгендерний), що зумовлює характеристики, найбільш тісно пов’язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; *психосоціальний* (гендерний), що спричиняє характеристики, пов’язані із системою гендерних ролей, котрі значимі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; *психоекзистенційний* (метагендерний), що задає характеристики, значущі для потреб розвитку й творчості (метапотреб).

Фемінні та маскулінні характеристики першого й другого рівнів пов’язані із дефіцієнтними цінностями, адаптаційною мотивацією і є доцільними з позиції продовження роду, збереження генотипу, існування (виживання) певного типу соціуму, збереження його внутрішньої структури – традиційних взаємин. Аналогічні характеристики третього рівня від-

ображають прагнення людини до буттєвих (екзистенційних) цінностей, ґрунтуються на параметричному матеріалі двох перших рівнів, але виходять за їхні межі й можуть домінувати. Їх слушно розглядати також як “квасисуб’єкти”, котрі вступають у діалог, як “голоси” всередині особистості. Метагендерний рівень найяскравіше виявляється у психології художньо обдарованих осіб.

3. Метагендерна (психоекзистенційна) андрогінність художньо обдарованої особи виявляється у її ціннісних орієнтаціях, настановленнях і характеристиках образотворчої діяльності. Ціннісна сфера та психологічний профіль такої особи суттєво відхиляється від гендерно типових; значну вагомість для неї мають цінності екзистенційного рівня та метамотивація. Хоча на духовно-екзистенційному рівні художньо обдарована особистість, незалежно від статі, вирізняється андрогінністю, проте на соціальному існують гендерно специфічні чинники, які по-різному впливають на процес професійного становлення жінок та чоловіків і на соціальне визнання їхньої творчості.

4. Визначено особистісні цінності художньо обдарованих осіб порівняно з чоловіками та жінками контрольних груп. Для художньо обдарованих, незалежно від статі, високу значущість мають буттєві цінності, зокрема творчості, краси, в них переважають спрямованість на справу, індивідуалізовані гендерні моделі. Значущість екзистенційних цінностей виражена більше, ніж у чоловіків та жінок контрольних груп. Їх особистісні якості, попри стать, за деякими показниками (емпатійності, чутливості) ближчі до типових показників жінок, а за іншими (автономності) – до усереднених показників чоловіків. Міжстатеві відмінності ціннісної сфери у групі художньо обдарованих осіб значно менші, ніж у контрольній групі.

5. Простежено неоднозначні зв’язки рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю. Поза професійною художньою сферою дівчата і жінки виявляють вищі середні показники художньої оригінальності, ніж хлопці і чоловіки. У сфері художньої освіти 9–10-літні дівчатка демонструють вищі середні показники оригінальності, ніж хлопчики; 14–15-літні дівчата – приблизно однакові показники з юнаками; студенти-чоловіки – вищі показники, ніж жінки. Оскільки відмінності не досягають рівня статистичної значущості (внаслідок широкого діапазону індивідуальних відмінностей), то отримані дані, хоча і відоб-

ражають існуючі тенденції щодо досліджуваного зв'язку, все ж не дають підстав вважати статтю автора чинником художньої оригінальності виконаного ним твору.

6. Проаналізовано зовнішні та внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок і чоловіків. Важливим моментом самореалізації художника є досягнення ним професійного визнання. За однакових умов останнє легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім спільних з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок на перший план виступає дефіцит часу в зв'язку з виконанням родинних обов'язків, а також вияви сексизму та дискримінації у професійному світі. Зокрема, оцінка експертами художньої оригінальності картини (репродукції) вища, якщо повідомляється, що автором є чоловік, і нижча, якщо – жінка (за винятком випадків, коли картина має типово фемінні ознаки і сприймається як “жіноча”). Внутрішніми психологічними бар'єрами на шляху самореалізації для жінки першочергово є невпевненість у собі, залежність від соціального довілля та авторитетів, недостатність мотивації професійного самоствердження; для чоловіка – неадекватна самооцінка, конфліктність, недостатність мотивації самопізнання (відповідно – самокорекції). Внутрішні та значні зовнішні перепони самореалізації жінок зумовлюють життєву ситуацію, за якої вони частіше, ніж чоловіки, недооцінюють і не розвивають свої здібності, залишаються у становищі аматорів або “обдарованих неуспішниць”.

1. Альманах “ЛітАкцент”. – К.: Темпора, 2010. – 604 с.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 393 с.
3. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
4. Банфи А. Философия искусства. – М.: Искусство, 1989. – 383 с.
5. Барт Р. Від твору до тексту // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996.
6. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
7. Бондаревська І.А. Гендер як категорія теоретичного аналізу / І.А. Бондаревська // Гендерні студії: освітні перспективи. – К.: Фоліант, 2003. – С. 36–65.
8. Булгаков С. Свет невечерний / С. Булгаков // Русский эрос или философия любви в России. – М.: Прогресс, 1991. – С. 307–315.
9. Виану Т. Исследования по эстетике / Т. Виану. – Бухарест: Изд-во “Универс”, 1972. – 238 с.

10. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции: Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира; Психология искусства: Собр. трудов / В.В. Иванов, И.В. Петрова (науч. ред.); В.В. Иванов (коммент.). – М.: Лабиринт, 2001. – 479 с.

11. Гайдеггер М. Навіщо поети? Гельдерлін і сутність поезії // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 449–501.

12. Громов Е.С. Природа художественного творчества / Е.С. Громов. – М.: Просвещение, 1986. – 239 с.

13. Дельоз Ж., Гваттари Ф. Капіталізм і шизофренія: Анти-Едіп. – К.: Сінто, 1996. – 384 с.

14. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / за ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин: В-во “Міланік”, 2007. – 343 с.

15. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.

16. Кляйн М. Развитие в психоанализе / С. Айзекс, М. Кляйн, Дж. Райвери, П. Хайманн / пер. с англ. Д.В. Полтавец. – М.: Изд-во “Академический проект”, 2001. – 512 с. – (Психология детства).

17. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А.Н. Леонтьев // Художественное творчество и психология / под ред. А.Я. Зиса, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1991. – С. 184–187.

18. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. Параллель между великими людьми и помешанными. – К.: Україна, 1995. – 276 с.

19. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

20. Мастера искусства об искусстве. – Т. 5–1. – М.: Искусство, 1969. – 448 с.

21. Мастера искусства об искусстве. – Т. 5–2. – М.: Искусство, 1969. – 541 с.

22. Мелик-Пашаев А.А. Быть “над самим собой” // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 102–104.

23. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 271 с.

24. Мир философии. – Ч.2. Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 624 с.

25. Нойман Э. Творческий человек и трансформация // Юнг К.Г., Нойман Э. Психоанализ и искусство. – М.: REFL-book; К.: Ваклер, 1996. – С. 206–249.

26. Роменец В.А. Аналіз творчого процесу / В.А. Роменец // Філософська думка. – 1972. – № 1. – С. 51–60.

27. Судзуки Д.Т. Мистицизм: христианский и буддистский. – К.: София, – 1996. – 288 с.

28. Флоренский П.А. Обратная перспектива // Флоренский П.А. Сочинения в 4-х томах. – Т.3 (1). – М.: Мысль, 1999. – С. 46–103.

29. Франк С.Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 607 с.

30. Франко І. Краса і секрети творчості. – К.: Мистецтво, 1980. – 500 с.

31. Фрейд З. Художник и фантазирование. – М.: Республика, 1995. – 264 с.

32. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с.

33. Художественный тип человека: комплексные ис-

следования (В.П. Морозов, А.С. Соколов. – ред). – М.: Изд. Москов. госуд. консерватории, 1994. – 234 с.

34. Шкловский В.Б. Избранное: в 2-х т. – М.: Художественная литература. – Т.2. – 1983. – 640 с.

35. Шопенгауер А. Сочинения. – Т.1 Критика кантовской философии. – М.: Наука, 1993. – 672 с.

36. Юнг К.Г. Психологія і поезія// Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. (за ред. М. Зубрицької). – Львів: Літопис, 1996. – С. 502–549.

37. Ясперс К. Общая психопатология [пер. Л.О. Акопян]. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.

АНОТАЦІЯ

Завгородня Олена Василівна.

Гендерні аспекти психології художньо обдарованої особистості.

Здійснено теоретичне обґрунтування проблеми гендерних аспектів психології художньо обдарованих осіб. Подано результати вивчення особистісних цінностей художньо обдарованих жінок та чоловіків; здійснено порівняльний аналіз рівнів художньої оригінальності образотворчих робіт у жіночих і чоловічих групах; охарактеризовано гендерні чинники експертної оцінки образотворчої роботи.

Ключові слова: особистість, стать, гендер, метагендер, художньо обдарована особистість, фемініність, маскуліність, психоекзистенційна андрогінність, естетичне переживання, ціннісні орієнтації, художня оригінальність, експертна оцінка.

АННОТАЦИЯ

Завгородняя Елена Васильевна.

Гендерные аспекты психологии художественно одаренной личности.

Осуществлено теоретическое обоснование проблемы гендерных аспектов психологии художественно одаренных лиц. Поданы результаты изучения личностных ценностей художественно одаренных женщин и мужчин; осуществлен сравнительный анализ уровней художественной оригинальности изобразительных работ в женских и мужских группах; охарактеризованы гендерные факторы экспертной оценки изобразительной работы.

Ключевые слова: личность, пол, гендер, метагендер, художественно одаренная личность, феминность, маскулинность, психоекзистенционная андрогинность, эстетическое переживание, ценностные ориентации, художественная оригинальность, экспертная оценка.

ANNOTATION

Zavhorodnia Olena.

Gender Aspects of Psychology of Artistically Gifted Personality.

The article is devoted to the problem of gender and metagender aspects of psychology of the person gifted in arts. Femininity and masculinity within art and aesthetic context are considered. The expediency of introduction of

the term «metagender» is proved. The model of creative functioning of the person gifted in arts is created.

Empirical studying of gender aspects of psychology of the person gifted in arts is carried out. Values orientations of persons gifted in arts are presented. The research has shown the high importance of existential values (in particular, creativity, beauty) for persons gifted in arts, compared with men and women of control groups. Indicators of personal qualities of persons gifted in arts, irrespective of being female or male, on some scales (empathy, sensitivity) are closer to typical indicators of women, and on other (autonomies) are closer to typical indicators of men. Intersexual distinctions of values in group of persons gifted in arts are less than in the control group.

Distinctions of art originality of graphic works in female and male groups are investigated. Ambiguous dependence of art originality level of graphic work on the author's sex are studied and analyzed. In art education sphere ten years' girls show higher indexes of originality, than ten years' boys; 15 years' girls – approximately identical indexes with coevals-young men; students-men – higher indexes than students-women. Out of art education sphere girls and women show higher average indexes of art originality than boys and men. Distinctions do not reach the statistical importance level. Although the obtained data display tendencies concerning investigated dependence, this data do not give the bases to consider the author's sex to be a factor of art originality of graphic work.

External and internal barriers on a way of professional self-realization of women and men gifted in arts are analyzed. An important point of self-realization of the artist is achievement of professional success. Under identical conditions the success is easier reached by a man, than by a woman. The general barriers for men and women on a way of achievement of success are financial problems and competition. For women also external barriers are sexism and discrimination in professional sphere as well as deficiency of time in connection with performance of family duties. Internal psychological barriers on a way of self-realization for women first of all are uncertainty, dependence on the social environment and authorities, insufficiency of motivation of professional self-affirmation; for men – inadequate self-estimation, conflictness, insufficiency of motivation of self-knowledge (accordingly – motivations of self-correction). Internal and considerable external barriers for women cause that they more often, than men, underestimate their abilities, insufficiently develop them as professionals. Gender factors of expert estimation of pictures are revealed. Empirical research has shown that the estimation of art originality of a picture is higher in case if the expert is informed that the author is a man; the expert estimation is lower in case of being informed that the author is a woman.

Key words: person gifted in arts, graphic activity, gender, metagender, masculinity, femininity, androgyny, aesthetic experience, values orientations, art originality of graphic work, expert's estimation.

Надійшла до редакції 12.08.2011.

ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Галина ПРНЯК, Андрій ПРНЯК

Copyright © 2014

Актуальність теми дослідження. В умовах постіндустріальної формації суспільства постає проблема не тільки безперервної, а й випереджаючої самоосвіти, основним каналом котрої є *читання* як активний, психологічно детермінований і цілеспрямовано організований, процес. Саме завдяки цьому виду пізнавальної діяльності значним чином й відбувається соціалізація особистості в сучасному глобальному інформаційному просторі, який зорієнтований на творення наукоємних культурних продуктів. Відтак виняткової вагомості набуває проблематика психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкового комплексу (НКК), котрий з допомогою системи культурних (мовних і графічних) кодів, покликаний спричинювати психодуховний розвиток та активізувати механізми особистісного та професійного самотворення і самореалізації студента як повноцінного суб'єкта освітнього процесу.

Проте в окресленому проблемному контексті недостатньо дослідженим залишається широкий спектр питань, пов'язаних із психологічними особливостями навчальних книг саме для юнацької вікової групи, котрі б на змістовому та оргструктурному рівнях максимально враховували провідну діяльність, специфіку кризи розвитку та орієнтувалися на відповідне центральне вікове новоутворення представників студентської спільноти. Також переважна частина досліджень у цій сфері хвибує декларативністю, методологічною невизначеністю та надмірно вузькою спрямованістю на розкриття лише окремого типу навчальних книжок (переважно підручника), а не цілісної взаємоадаптованої системи цих друканих психодидактичних інструментів.

Метою дослідження є психологічне обґрунтування системи принципів проектування інноваційних НКК як психодидактичних комп-

лексів друканих видань, спрямованих на психокультурний розвиток студентів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти піднятої проблематики висвітлені у низці наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів. Зокрема, у процесі написання презентованої статті ми спиралися на загальні принципи психологічної науки (О.М. Ткаченко); положення загальної психології, що висвітлюють особливості розвитку особистості (М.М. Заброцький, Ю.Л. Трофімов та ін.); закономірності психічного розвитку особистості у період юності (В.В. Давидов, Г.С. Костюк, М.В. Савчин та ін.); концепти діяльнісного (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн) та вітакультурного (А.В. Фурман) підходів до освітнього процесу; систему теоретичних аспектів проектування у соціогуманітарній сфері (С.Б. Кримський, В.В. Мельник та ін.); ідеї знакової природи культури (В.С. Ст'юпін) та культурних засобів організації розуміння (І.Л. Гудінова, Г.П. Щедровицький); тематизми психології спілкування (Є.П. Ільїн, В.Б. Кашкін) та психології читання (Г.М. Ісаєва, М.В. Міронова, Алан Піз, В.І. Худякова, Н.В. Чепелева та ін.).

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження є запропонована професором А.В. Фурманом *теорія модульно-розвивального навчання* і, зокрема, *концепція інноваційної навчальної книжки*, котрі, зі свого боку, ґрунтуються на *вітакультурній парадигмі* розвитку освіти і знаходять конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивальної системи освіти [31; 34–35]. Концептуальне ядро останньої становить соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії, одним із модусів-компонентів котрого і є методично-засобовий його різновид.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Проблемно-модульне проектування* та його продукти (граф-схеми, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості студента тощо) мають виняткову вагомість для реформування системи української вищої освіти “знизу”. Згідно з цим видом конструювання, у структуру НКК проективно закладаються вісім етапів модульно-розвивального оргциклу (за А.В. Фурманом) (**рис.**), а відтак опосередковано проектується не лише психологічно виражена наступність розгортання освітнього сценарію взаємодії викладача і студентів, а й читацька діяльність і мислєдіяльність наступників, що й спричинюють їх поступальний та посферний розвиток [35, с. 80].

Таким чином, важливий не полізакодований у НКК освітній зміст сам собою, а *мислєкомунікативна робота* з ним, тобто його поетапне суб’єктивне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості читача, котре й уможливує його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності [33, с. 91]. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не так у нагромадженні нових умінь та перетворенні окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального *стилю розумової діяльності*, тобто усталеної системи пріоритетних способів організації психічної діяльності (сприймання, запам’ятовування, мислення і т. д.), на котрих базуються персональні форми і прийоми набуття, накопичення, переробки та оперування інформацією [14].

Тож, спираючись на зазначені засадничі положення, нами здійснена спроба критеріально виокремити й обґрунтувати, з позицій педагогічної та вікової психології, цілісну систему *психодидактичних принципів проектування* змісту і структури інноваційного НКК.

Принцип (лат. *principium* – основа, першоначало) – це провідна ідея, основне правило чи вимога до діяльності. Водночас принципом навчання вважають вихідні вимоги до цього процесу, котрі базуються на закономірностях його ефективної організації [3, с. 117]. Власне виокремлені нами принципи психологічного проектування НКК спираються на відомі принципи теоретичної психології (системно-структурний, єдності психіки і діяльності, детермінізму, історизму, відображення, зв’язку свідомості і діяльності, розвитку психіки, єдності індивідуального і суспільного) [30, с.

30], а також на обґрунтовані А.В. Фурманом принципи модульно-розвивального навчання та сутнісні особливості. Зокрема, на *чуттєво-естетичному* етапі реалізуються принципи експресивності, сугестивності, сюжетності, образності та актуалізації.

Принцип *експресивності* спрямований на проективне створення автором НКК емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій, забезпечення позитивного емоційного напруження читачів задля спричинення їхньої спонтанної зацікавленості і захоплення, почуттів радості та впевненості у своїх силах, зосередження уваги, мобілізації емоційної пам’яті, активізації творчої уяви і потоку асоціацій, переживання натхнення та емоційного відгуку, а також пропедевтики станів психічного перенапруження (тривоги, ригідності, роздратування, страху, дистресу тощо). Обґрунтовуючи цей принцип, спираємося на відоме твердження Б.М. Теплова: “зрозуміти художній твір – означає перш за все відчутти, емоційно пережити його, і вже на цій основі порозмірковувати над ним” [10, с. 169].

Суть принципу *сугестивності* полягає у задіянні автором НКК певних вербальних кодів з арсеналу нейролінгвістичного програмування та активізації потенціалу художніх творів як засобів бібліотерапії. Останні покликані за допомогою своєрідних фасцинативних гачків “втягнути” студента у процес читання, допомогти йому утвердитись у намірі подальшої взаємодії із сторінками НКК, тонізувати емоційно-почуттєву сферу читача та домогтися належної глибини його естетичної реакції на образно-сміслові констеляції, а також забезпечити ефект м’якого навіювання почуття успішності власної навчальної діяльності.

Сутнісний зміст принципу *образності* полягає в активному використанні автором НКК графіко-ілюстративних засобів (схем, таблиць, діаграм, фотографій, сюжетних ілюстрацій тощо), елементів електронних засобів навчання, метафоричних художніх текстів з метою продукування інтегративних образів як одиниць свідомості читача, котрі постають у ролі механізму психічної регуляції діяльності на усіх її рівнях (сенсорно-перцептивному, імажинативному, мовленнєво-мисленнєвому). Візуальні образи покликані слугувати наочною опорою мислення студента, посилювати естетичний, уявотворчий, емоційний, світоглядно-смісловий потенціал текстового блоку НКК, залучати резерви його образної пам’яті та привертати

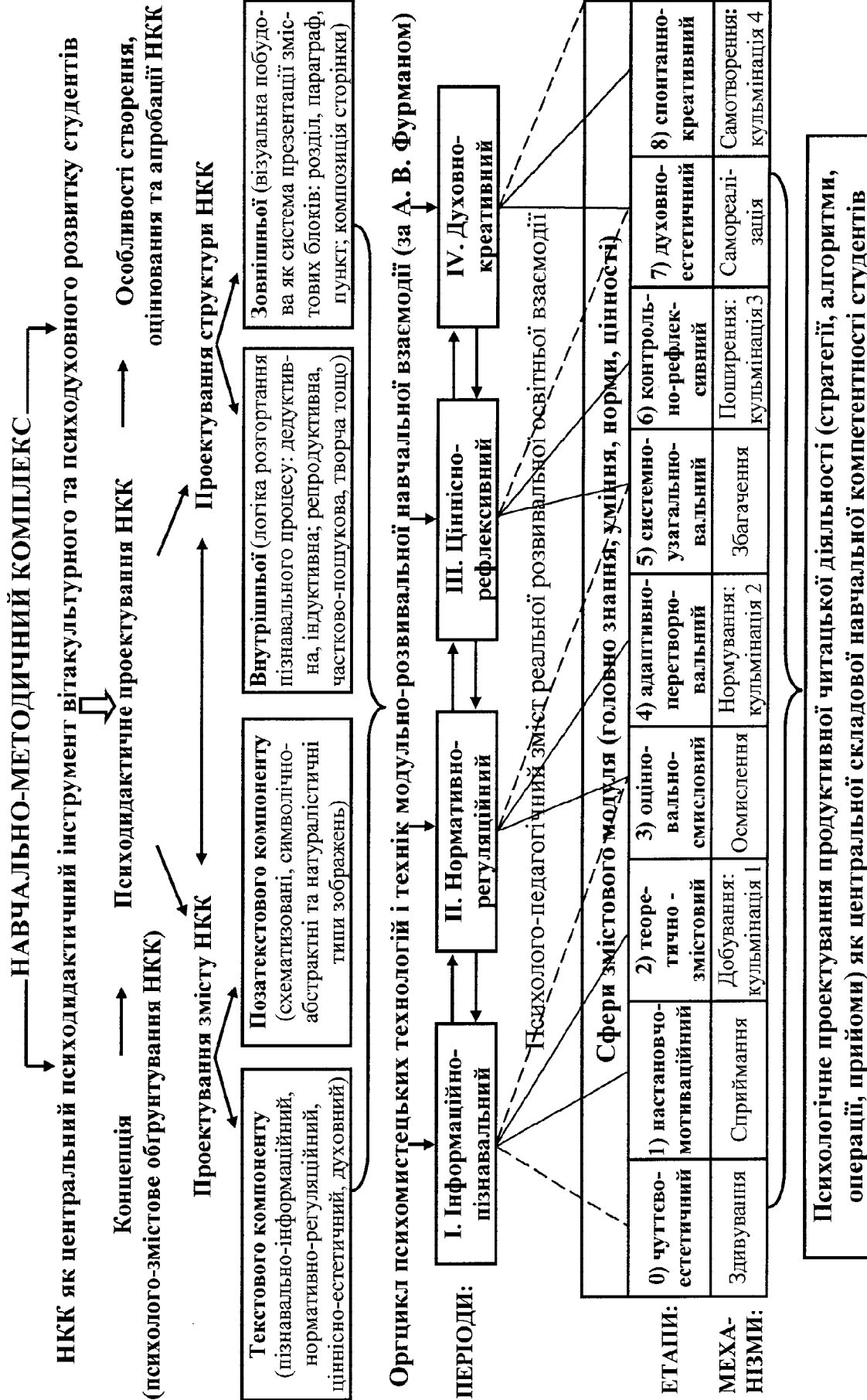


Рис.
Організм психодідактичного проектування змісту і структури НКК

увагу до ключових, найбільш суттєвіших ознаках предмета пізнання. Відтак різноманітні схемообрази, образи-еталони, концептуальні моделі, когнітивні карти, плани та інші утворення пізнавальної сфери сприятимуть перебігу різноманітних психічних дій, спрямованих на опрацювання опановуваного матеріалу [5, с. 74]. Крім того, художні образи характеризуються полімодальністю, симультанністю і багатомірністю, а тому дають змогу читачеві оперувати як іконічними знаками, так і символами, миттєво і цілісно “схоплювати” смисл значного за обсягом візуального повідомлення, презентованого через систему кодів (поєднання кольору, форми, конфігурації), а також “забарвлювати” останнє певним суб’єктивним емоційним відтінком.

Принцип *сюжетності* передбачає дотримання автором НКК наскрізної сюжетної організації (зав’язка, перипетії, кульмінація і розв’язка) навчального матеріалу та введення у сюжетну канву тексту героїв (персонажів), які діляться з читачами своїм досвідом, потрапляючи у різні, завчасно спроектовані життєві чи професійні ситуації. У такий спосіб сценарні сюжетні лінії гармонійно поєднують змодельовану автором систему ситуацій, що розгортаються у певному часопросторі, із мотиваційною сферою читача. Саме така психодраматична подача змісту НКК перетворює його на квазі-суб’єкта спілкування, володіє значним інтригаторним потенціалом, забезпечує різнорівневе за емоційним напруженням розгортання освітнього змісту, а відтак запобігає виникненню ефекту монотонії та сприяє структурно-смісловій цілісності сприйняття студентом тексту.

Сутнісне наповнення принципу *актуалізації життєвого досвіду читачів* полягає у наступній сентенції: розкриття автором НКК нового освітнього змісту має спиратися на укрупнені навчальні одиниці вже вивчених дисциплін та активізувати попередньо набутий вітакультурний досвід кожного студента. Відтак унаслідок дії словесних подразників, відбуватиметься поживалення (збудження) раніше утворених систем тимчасових нервових зв’язків читача, а також матиме місце переведення окремих елементів його особистого досвіду із довготривалої пам’яті в актуальну дію [25, с. 15]. Останнє забезпечуватиме введення нових інформаційних блоків НКК у наявний ковітальний контекст, структуру індивідуальних семантичних сіток кожного студента й сприятиме глибшому усвідомленню ними опановуваного фрагмента освітнього змісту.

Впродовж *настановчо-мотиваційного* етапу реалізуються принципи потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та поліпроблемності.

Принцип *адекватності* у проектуванні НКК передбачає відповідність змісту і структури останнього віковим та індивідуально-типологічним характеристикам студента, культурно-історичним особливостям регіону та санітарно-гігієнічним вимогам, що ставляться до навчальної літератури. Автор НКК має орієнтуватися на зони актуального і потенційного розвитку студента певного курсу і професійної спеціалізації, брати до уваги сенситивні періоди вікових новоутворень, а також враховувати провідний вид діяльності юнацтва (в даному випадку навчально-професійну, суспільно-освітню). Зазначений принцип тісно пов’язаний із принципами антропоцентричності та гуманізації навчання, оскільки він покликаний забезпечити найбільш оптимальні для кожного наступника траєкторії навчання й особистісного розвитку, а також сприяти становленню його самості та гармонійної Я-концепції.

Суть принципу *потребовідповідності* зводиться до проєктивного задіяння автором НКК спонукальних чинників (потреби, мотиви, інтереси, ціннісно-сміслова сфера тощо) читачької діяльності студентів. Їхня потреба у взаємодії з навчальною літературою ситуаційно актуалізується як мотиваційне поле під впливом пізнавальної (розв’язання когнітивних суперечностей і колізій), комунікативної, естетичної спонук, прагнення до особистісного самовизначення та самоідентифікації, професійного зростання, а у підсумку – самоствердження і самореалізації. У контексті піднятої проблематики освітня полімотивація читачької діяльності пов’язана з основоположним принципом психології, а саме принципом детермінізму, адже, за С. Л. Рубінштейном, “питання про детермінованість психічних явищ – це питання про керування ними, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік” [30, с. 33].

Сутнісний зміст принципу *цілепокладання* полягає у тому, що НКК, головню через свої зовнішні структурні компоненти (передмову, вступ, граф-схеми змісту, апарат орієнтування, рубрикації, інструкційні путівники тощо), що утворюють певну концептуальну карту книги, покликаний спричинювати внутрішнє цілепокладання студента-читача. У цьому разі зовнішнє цільове настановлення, котре задає вектор

спільної навчально-пізнавальної роботи, не тільки внутрішньо приймається читачем, а й конкретизується через процес індивідуального цілепокладання у його особистісно значущих короткострокових, проміжних і перспективних цілях освітньої діяльності. Цілепокладання передбачає як самовизначення стосовно цілей майбутньої діяльності, так і формування намірів та вибирання способів й засобів їх досягнення [4, с. 120]. Саме ціль, будучи ключовим утворенням у системі регулювання освітньої діяльності, визначає її розвиткову програму здійснення як усвідомлену наступність і взаємодоповнення дій – сенсорних, моторних, інтелектуальних, емоційних, вольових, рефлексивних тощо. Відтак студент спочатку переживає стан психологічної готовності до ефективної взаємодії з НКК, детальніше планує, глибше рефлексує власну читачську активність, контролює і коректує, а на завершення перебирає на себе значну частину відповідальності за її результат. Крім того, цілепокладання сприяє селективності (вибірковості), зосередженості та спрямованості уваги читача, самомотивації творчої діяльності, активізації його довгострокової та оперативної пам'яті, а також адаптуванню та більш глибокому усвідомленню ним усіх навчальних одиниць та наявних семантичних зв'язків.

Суть принципу *прогностичності* зводиться до того, що автор НКК ще на етапі попереднього орієнтування студента у матеріалі навчальної книги має спонукати його за допомогою ввідних текстів самостійно висувати гіпотези чи припущення (*pré-suppositions*) щодо загального смислу та шляхів розгортання інформаційного повідомлення. При цьому у свідомості студента постає оперативний образ (фабула) твору як детермінанта програми його подальшої читачької діяльності. Випереджальне виникнення в його уяві концептуального образу текстової ситуації сприяє появі певної схеми-установки, котра скеровує його очікування і припущення стосовно подальшого змісту НКК. Остання допомагає здійснити вибір однієї із низки смислових альтернатив та інтерпретувати текст у заданому нею руслі. Сформована схема-установка спрямовує сприймання тексту і звужує поле прогнозування його змісту [11, с. 73–77], а отже потенційно наближує читача до розуміння, або ж спотворює чи навіть блокує його.

Вимоги принципу *поліпроблемності* автор НКК зреалізовує, закладаючи у його вступну

частину навчальні проблемні ситуації, котрі спонукають читача усвідомити актуальні для нього соціальні колізії, особисті пізнавально-смислові суперечності і моральні протиріччя. При цьому студент має віднайти способи і засоби їх вирішення, котрі перебувають за межами його вітакультурного досвіду та усталеного алгоритму пізнавальних дій. Інакше кажучи, наступник стикається з ситуацією розширення сфери незнання, тобто здобуває знання про незнання. У підсумку суперечність між системою наявних знань читача та новою інформацією, що надходить з НКК, чи наявним рівнем його знань та об'єктивно необхідним для вирішення певної дилеми, стає механізмом саморуху, оскільки студент орієнтується не стільки на отримання відповідей (переважно у формі знань), скільки на відшукування запитань, себто усвідомлення свого незнання [28, с. 494]. Отож система проблемних ситуацій як специфічних навчальних завдань, спосіб розв'язання котрих поки-що недоступний, є основним спонукальним чинником перебігу процесу пізнання і наявності продуктивної мислєдіяльності студента. Відтак вона покликана розвинути вміння останнього виокремлювати проблеми, адекватно сприймати парадоксальну і контраверсійну інформацію, здійснювати постановку запитань, висувати гіпотези, аргументувати та відстоювати власні думки, самостійно формулювати судження, нарешті активізувати дослідницькі і творчі складові його освітньої діяльності.

Під час *теоретично-змістового* етапу автору НКК потрібно брати до уваги вимоги принаймні чотирьох психолого-дидактичних принципів його проектування, а саме науковості, доступності, полікодованості та модульності.

Суть принципу *науковості* полягає у тому, що автор НКК повинен здійснити дидактичне редукування сучасного змісту певної науки в навчальний матеріал відповідної академічної дисципліни. Ним мають бути відображені як останні досягнення науки і тенденції розвитку предметної галузі, так і способи оволодіння методами і методологією наукового пізнання. Останнє передбачає переважання в організації освітньої діяльності студентів методичних прийомів проблемного та дослідницького типів навчання. Відтак зміст і структура НКК покликані розкривати на високому рівні узагальнення та абстрактності дедуктивно впорядковану систему наукових інваріантів: положення, закони, закономірності, наукові теорії і прави-

ла, гіпотези, поняття, факти та аксіоми, а також вводити їх у систему вербально-логічних відношень і зв'язків. Саме так, на засадах раціогуманізму, уможлиблюється формування науково-теоретичного мислення чи “рефлексивного інтелекту” студента (за Ж. Піаже), розвиток його понятійно-пізнавальної діяльності та загальних інтелектуальних умінь (доводити, оцінювати, обґрунтовувати, планувати, прогнозувати, знімати суперечності, досліджувати тощо) [7, с. 99].

Дотримання вимог принципу *доступності* передбачає адаптування змісту і структури НКК до актуального рівня розумового розвитку студента, тобто до його сензитивних періодів розвитку психічних функцій, вікових новоутворень та індивідуально-типологічних особливостей (обсягу пам'яті, форм мислення, активного словникового запасу, інтересів і потреб тощо). Об'єктивна складність НКК має розраховуватися з огляду на обсяг і часові норми опрацювання навчального матеріалу, на рівень його теоретичності та абстрактності, на пропонувані форми і методи вирішення освітніх задач, а також на лінгвістичні особливості, стилістику, граматичну конструкцію і синтаксичні структури тексту [26, с. 155; 27, с. 64] (себто на довжину речень, смислові інверсії, дистантні зв'язки, конструкції потрійного порівняння та ін.). Недотримання зазначених параметрів доступності НКК спричиняє інформаційне перевантаження й утому студентів, а відтак потенційно зумовлює в них активізацію гальмівних станів кори головного мозку (за І.П. Павловим). Водночас при цьому порушується декодування значення окремих слів, розуміння смислових зв'язків, вибірковість сприйняття та диференційованість реакцій на сильні і слабкі подразники тощо [19, с. 98].

Суть принципу *полікодованості* полягає у тому, що автор НКК має збалансовано поєднувати різні форми презентації навчальної інформації (словесно-логічна, графічна, предметно-практична, емоційно-метафорична) [64, с. 6], типи навчального матеріалу (нормативний, науковий, спеціалізований, художній, довідковий, інструктивний) та спонукати студентів до різних способів навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемно-дослідницький, творчий). Відтак полікодованість змісту НКК покликана врахувати функціональну асиметрію головного мозку, активізуючи роботу як лівої півкулі, котрій притаманна логіко-ра-

ціональна спеціалізація, так і правої – образно-емоційна. Отож поперединне чергування вербальних і графіко-ілюстративних форм подачі навчального матеріалу має забезпечити збалансоване поєднання сукцесивного (розгорнутого, послідовного) і симультанного (цілісного, одномоментного) сприйняття студентами інформації, сприяти зміцненню зв'язку між першою і другою сигнальними системами, а також пропорційно активізувати абстрактний та образний типи їхнього мислення.

Загальна характеристика принципу *модульності* полягає у тому, що автор НКК у процесі його розробки проектує різні типи модулів (організаційний, формальний, процесуальний, методичний, навчальний, змістовий, розвивальний, результативний та ін.), а відтак домагається гармонійності психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту [32, с. 174], створює умови для перебігу повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу, який утворюють чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний), уможливує послідовне домінування основних ритмів пошукової психічної активності (пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної, духовної) студентів [36, с. 83, 55, 43] й, відповідно актуалізує, чотири сфери соціокультурного досвіду (знання, вміння, норми, цінності) останніх. Отож, кожен із сукупності завершених змістових блоків має своє виняткове функціональне призначення, однак при цьому органічно доповнює один другого. Таким чином, об'єкт пізнання поетапно розглядається будь-яким студентом з позицій багатьох аспектів. У результаті багаторазового опрацювання концентрично структурованого навчального матеріалу, що розгортається на різних рівнях абстрактності та узагальнення, студенти одержують змогу повторно опрацьовувати, осмислювати та переосмислювати змістові блоки, віднаходити системні зв'язки між ними, запам'ятовувати та досвідно апробувати максимально адаптоване й пристрасно усвідомлене інформаційне повідомлення.

Проектуючи сторінки НКК, присвячені *оцінювально-смісловому* етапу модульно-розвивального циклу навчання, його автор зосереджує увагу на дотриманні вимог низки наступних психологічних принципів – діалогічності, евристичності та смисловідповідності.

Принцип *діалогічності* базується на розумінні діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури [22, с. 45]. Тому автору НКК потрібно домогтися внутрішньої діалогічності тексту, а саме розробити на рівні смислової поліфонії діалогічні опозиції автора і персонажів книги, які обстоюють різні світоглядні переконання та послуговуються альтернативними мотиваційними моделями чи оцінковими судженнями. Така бісуб'єктність посилює комунікативність тексту, ставить читача у позицію співрозмовника, спонукає до самостійних роздумів, критичного ставлення до усталених культурних сентенцій, наукової суперечки з представниками різних наукових шкіл чи підходів, а також сприяє свободі інтерпретації та рефлексивному прийняттю однієї з антиномічних ціннісних позицій. Також герменевтичний полілог забезпечує узгодження позицій автора НКК та особистого досвіду читача, переосмислення попередньо опанованих текстів у рамках нового контексту чи конкретного культурно-історичного часопростору [5, с. 27]. Воднораз діалогічність тексту спонукає читача до співтворчості з автором й спричиняє певну змістову невизначеність, котра й постає джерелом нових ідей чи гіпотез. У такий спосіб діалогічність тексту НКК стає передумовою формування діалогічності як базової характеристики проблемного мислення студента.

Сутнісний зміст принципу *евристичності* полягає у тому, що автор НКК за допомогою друкованих текстів має активізувати у студентів дискурсивне мислення, яке розгортається у формі внутрішнього мовлення (самовисловлювання, розмірковування, аргументування, самопостановки запитань, мисленнєвого експериментування тощо). Завдяки такому спричиненню наступники навчаються шляхом деконструкції тексту виявляти його внутрішні суперечності, долати логічні чи смислові бар'єри, обґрунтовувати контрприкладні, вести дискусію й опановувати нові способи та інструменти здобування соціокультурного досвіду. Потреба в дотриманні зазначеного принципу пов'язана із тим фактом, що навчальна діяльність у період юності набуває вираженого дослідницького характеру і є передумовою розвитку теоретичного, критичного і рефлексивного мислення студентів. Саме тому принцип евристичності вимагає від автора НКК зреалізування технології самостійного оволодіння ними новим досвідом без жорстко зада-

них алгоритмів, методів, прийомів та очевидних результатів виконуваної освітньої роботи.

Принцип *смисловідповідності* спонукає автора НКК домогтися максимального наближення концептуального смислообразу, котрий виникає у свідомості читача внаслідок взаємодії з текстовим блоком до змістового, еталонно заданого "ядра", власне авторського задуму цього інформаційного повідомлення. Як відомо, у процесі "активного читання" відбувається зустрічне породження тексту, а відтак зіштовхування авторського і читацького смислових полів, що почасти перешкоджає останньому здійснити правильну інтерпретацію та адекватне вирізнення сутнісного смислу певного текстового блоку. Отож автор НКК має проектувати його так, щоб були активізовані лише ті фрагменти особистісного досвіду юнаків і дівчат, котрі найбільше відповідають закладеному авторському змісту, а відтак вводять їх в адекватний змістовий контекст і допомагають висунути певну гіпотезу, активізувати інтуїтивний потенціал і, зрештою, здійснити вибір з-поміж низки альтернативних смислообразів. Тому автор ще на етапі проектування НКК має спрогнозувати найбільш ймовірні мотиваційні, когнітивні та емоційні реакції читачів, котрі сукупно й зумовлюють вибірковість сприйняття тексту, особливості вирізнення і розуміння його ключових ідей та варіативність інтерпретації останніх. Власне саме текст і структура НКК мають допомогти студенту максимально абстрагуватися від поверхневого змісту друкованого твору, осягнути закладений у підтексті смисл, усвідомити мотиви вчинків головних персонажів і ставлення автора до описуваних подій. При цьому, за С.Л. Братченком, саме для текстів гуманітарного спрямування "найважливішим стає не стільки розуміння деяких фактів і вплив на них тих чи інших чинників, умов, механізмів і т. д., скільки ставлення людини до цих фактів і впливів, тобто більшою мірою смисл, який вони для неї набувають" [за 1, с. 105].

Під час розробки сторінок НКК, що присвячені *адаптивно-перетворювальному* етапу, автор має зреалізувати вимоги принципів трансформативності, екстраполяції, переупредметнення, диференціації та індивідуалізації.

Принцип *трансформативності* ґрунтується на задіянні процесів реінтеграції та реконструкції одержуваної інформації, що уможливорюється завдяки комбінаторно-синтетич-

ним властивостям уяви, котра й змінює усталену категоризацію предметів і явищ та семантично зближує різні смислові блоки [17, с. 52]. Відтак автор НКК засобами тексту має спонукати студентів до активного читання, що супроводжується переосмисленням, довизначенням, концептуалізацією, експлікацією здобутих знань у нові умови, перетворенням декларативних знань у процедурні тощо. За цих умов студент вибірково ставиться до закодованого у тексті повідомлення, доповнюючи його окремі деталі чи скорочуючи їх, залежно від цілей читання, суб'єктивних очікувань, установок, власних пізнавальних схем чи внутрішньо актуалізованих контекстів соціально-культурного досвіду. Ці творчо перетворювальні акти-діяння студента активізують продуктивне мислення та сприяють виникненню цілісного, персонально організованого й особисто прийняттого, значеннево-смыслово-чуттєвого простору. Отож сутнісний зміст зазначеного принципу перегукується з положеннями ресурсно зорієнтованого навчання (Resource-Based Learning), що спрямоване не тільки на засвоєння знань і навичок, а й на тренінг здібностей самостійного та активного перетворення проблемно-інформаційного середовища [15, с. 164]. Саме за цих обставин проектно забезпечується дидактично-полісмылова адаптація освітнього змісту до ментального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей студентів [32, с. 179].

Принцип *екстраполяції* полягає у тому, що автор НКК має закладати у його структуру такі завдання, котрі б стимулювали науково-дослідну роботу студентів і сприяли перенесенню здобутих ними знань в інші сфери соціокультурного досвіду, що опановуються в контексті різних навчальних дисциплін. Таким чином інтенсифікується розвиток процесів абстрагування, порівняння, здатності до змістової комбінаторності, укріплюється дослідницька пізнавальна позиція наступників, уможливується творче вирішення проблематик однієї наукової сфери арсеналом методів та інструментів іншої. Відтак у студента з'являється змога, головню завдяки застосуванню аналогії, розширити контекстне поле предметного змісту, усвідомити цілісність опановуваних процесів і явищ, а також творчо використати здобуті фрагменти соціокультурного досвіду у процесі вирішення схожих завдань, що стосуються його майбутньої професійної діяльності.

Задля зrealізування вимог принципу *перепредметнення* автор НКК має створити умови для графічної матеріалізації та об'єктивації студентами власних думок як внутрішніх феноменів їхньої свідомості, що виникають під впливом прочитаних текстів. Графіко-ілюстративна зміна предметної уваги наступника з одних ключових змістових блоків НКК (і відповідних їм смислообразів) на інші, що зафіксовані у мовних кодах, дає йому змогу одержати певний психодуховний продукт (витвір) і водночас опанувати шлях (засіб) його продукування. Відтак цей процес для студента є засобом глибшого пізнання зовнішнього (об'єктивного) світу і водночас способом внутрішнього (суб'єктивного) самовираження у ньому. За цих обставин уможливується амбівалентне переломлення як зовнішнього через внутрішнє, так і внутрішнього через зовнішнє [30, с. 39], зrealізовуються вимоги принципу єдності психіки і діяльності, а також активізуються механізми складної символічної діяльності студента, завдяки яким утворюються вузлові гештальти довкола ключових смислових блоків. Вилучений студентом смисл тексту, за С. В. Куліковим, уже є деяким схемообразом, крім того, він намагається доповнити чи переформатувати поданий йому фрагмент авторського тексту і виробити власний відповідний розширений схемообраз, тобто прагне формалізувати процедуру “збору” та “упаковки” осягнутої інформації [13, с. 141]. Отож упредметнений за допомогою графіко-ілюстративних кодів художній образ – це візуалізований образ перетвореної відчуттями, емоціями та мисленням реальності, її естетичне узагальнення і специфічна модель [20, с. 185]. Остання є стиснутою мережевою структурою дискретних елементів, між якими наявні логічні та асоціативні зв'язки, продукування котрих, з одного боку, сприяє когнітивній економії, а з іншого – інтенсифікує освітню діяльність студентів. Крім того, зазначений принцип перегукується з положеннями про основи знаково-символьної діяльності, ідеями щодо вербально-образної презентації інформації у вигляді інтелект-карт (Mind Map), особливостями візуального мислення, функціями зовнішніх знаків як допоміжних стимулів і мнемонічних опор, принципами симультанного та сукцесивного кодування інформації, а також поглядами Г.П. Щедровицького стосовно графічного упредметнення мислесхем та методологічної мислєдіяльності [39; 12, с. 5].

З метою зреалізування вимог принципу *диференціації та індивідуалізації* автор НКК у процесі його проектування має домагатися порівневої диференціації навчальних завдань, розробляти основні і допоміжні (варіативні) змістові блоки, або створювати паралельні різновиди підручників з однаковим змістом, але різними способами його розгортання. Відтак уніфікований інваріантний блок нормативного змісту НКК має диференційовано презентуватись для різних типологічних груп студентів через поліваріативні дидактичні блоки й сприяти індивідуалізації навчального процесу шляхом надання кожному наступнику змоги вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім змістом та здійснювати самокерування траєкторією власного учіння. Потреба у зреалізуванні вимог цього принципу пов'язана із наявністю низки об'єктивних відмінностей між різним контингентом студентів ВНЗ, а саме професійне спрямування, курс і форма навчання, гендерні особливості, персональні пізнавальні стилі, темп оволодіння інформацією, ментальний досвід, пізнавальні інтереси, особисті завдання самореалізації [33, с. 88], рівень розвитку психічних процесів, специфіка психічних властивостей і тенденцій тощо.

Впродовж *системно-узагальнювального* етапу автором НКК беруться до уваги вимоги принципів системності, холистичності, узагальненості, інтегративності, циклічності (технологізованості) та збалансованості.

Суть принципу *системності* полягає у тому, що НКК проектується як складна полірівнева система. Зокрема, на макроструктурному рівні цей психодідактичний інструмент розглядається як система структурно та функціонально зінтегрованих навчальних видань, котрі центруються довкола МРП як засадничого системотвірного компонента. На макрорівні проектується структурно впорядкований текст НКК як психосемантична система мовних знаків, що фіксує змістове наповнення конкретної навчальної дисципліни та відображає сутнісні особливості певної освітньої системи. У підсумку НКК покликаний не лише зовнішньо активізувати студента, а й сприяти його внутрішній самоактуалізації та спричинювати комплексний розвиток різних складових психіки, котра, як відомо, має системно-структурну організацію. Відтак, проектуючи логічну структуру текстово упредметненого навчального матеріалу, що пронизаний структурно-функ-

ціональними зв'язками, автор НКК має враховувати зміст пізнавальної діяльності студентів та особливості формування системи знань, котра слугує для них когнітивною моделлю світу та підґрунтям формування цілісного світогляду.

Принцип *холистичності (цілісності)* базується на вимогах неперервності системи освіти та взаємоузгодженості змістових модулів НКК як цілісних фрагментів вітакультурного досвіду (знань, умінь, норм, цінностей, смислів і психодуховних форм). При цьому проектований автором НКК навчальний зміст повинен характеризуватись структурною завершеністю, смисловою єдністю та відповідати основній концепції викладання певної дисципліни (меті, завданням, змісту, методам тощо). Сам же текст навчальних книг гуманітарного спрямування як чинник формування словесно-художніх образів та символізованих світоглядних конструктів має відзначатись високою семантичною цілісністю. Іншими словами, такий текст, головно внаслідок багаторазової змістової компресії (ущільнення, скорочення), мусить зберігати для читача смислову тотожність із вихідним його варіантом, втрачаючи лише додаткові, менш важливі елементи.

Суть принципу *узагальненості* полягає у тому, що автор НКК має виокремлювати (кольором, шрифтом, умовними знаками, режюмуванням тощо) основні теоретичні положення тексту, розкривати взаємозв'язки між опорними поняттями і вводити останні у певні категорії, підводити множину емпіричних фактів під загальні закони чи стійкі закономірності, зосереджувати увагу студента на ключових ідеях і загальній фабулі тексту, а відтак сприяти оволодінню ним різними формами усвідомленого узагальнення. Розвиток процедури узагальнення особливо важливий у юнацькому віці, оскільки самостійне формулювання висновків, класифікування, продукування умовиводів дає змогу кожному студентові не тільки краще запам'ятовувати, а й осмислювати певний змістовий блок НКК та пов'язувати його з уже набутою мережею власного ментального досвіду. Інакше кажучи, процес розуміння передбачає виокремлення основних компонентів об'єкта пізнання й подальше об'єднання їх у нову цілісну структуру. Будь-яке ж узагальнення, за Л.С. Виготським, є найбільш специфічним, справжнім і безсумнівним актом мислення [6, с. 954].

Задля реалізації вимог принципу *інтегративності* автор НКК, проектуючи його сто-

рінки, має забезпечити зв'язок між різними дисциплінами, видами студентської діяльності (навчальною, дослідною, проектною тощо), змістовим і процесним аспектами навчання, а відтак домогтися виникнення у свідомості наступників цілісного смислового поля опанованого освітнього змісту, екстраполяції (перенесення) здобутих знань у суміжні сфери особистого досвіду та розвитку тієї чи іншої компетентності, як інтегрованого результату навчання, що пов'язаний з умінням використовувати власні знання і досвід у різних життєвих ситуаціях. Обстоюваний принцип перегукується з тезою В. Вернадського про те, що постійне зростання наукових знань руйнує межі між окремими науками, а сучасна тенденція їх взаємопроникнення (дифузії) спричиняє виникнення низки нових наук, що утворюються на стику раніше розмежованих сфер знання [21, с. 333].

Сутнісне наповнення принципу *циклічності* (*технологізованості*) полягає у тому, що структуру НКК потрібно проектувати відповідно до концепції поетапного формування розумових дій. Зокрема, автор НКК при розробці його макрокомпонентів має враховувати фази утворення нових понять, етапи опрацювання та запам'ятовування інформації, наступність постановки і вирішення пізнавальних задач, особливості керування процесом розуміння наукових і навчальних текстів з допомогою психологічного алгоритму читання, котрий є різновидом психологічного алгоритму мислення. При цьому закладена в НКК технологія навчання зумовлюватиме процес добору і структурування навчального матеріалу згідно із логікою наукових знань, хронологією їх виникнення, структурою діалектики пізнання чи видами пізнавальної діяльності студентів. Як відомо, сама організація навчального матеріалу в НКК детермінує способи роботи з ним. Отож саме послідовність розгортання дидактичного змісту має програмувати пізнавальну діяльність студентів, скеровувати оволодіння освітнім змістом та сприяти самоконтролю за цим процесом. Відтак, спираючись на ключові вимоги принципу циклічності (від абстрактного до конкретного, від відомого до невідомого, від простого до складного і т.п.), автор НКК конструює орієнтовну траєкторію індивідуального руху-поступу студента, що задається проблемно-модульною логікою презентації освітнього змісту конкретної навчальної дисципліни.

Принцип *збалансованості* полягає у тому, що концептуальна побудова навчальної літератури має здійснюватися на основі синергійності та збалансованої єдності протилежностей – гармонійного взаємодоповнення традиції та інновації, логічного та образного, абстрактного і конкретного, раціонального та емоційного, суб'єктивного та об'єктивного витоків в освітній діяльності студента; логіко-змістової цілісності й структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності структури тексту і в той же час її багатовимірності і рекурсивності (само-розвивальності), змістової компліментарності теорії і професійно орієнтованої практики, методично-процесуальної інструкційності, регламентованості та репродуктивності, а з іншого боку – проблемності, креативності, творчої неунормованості різних навчальних завдань і задач [8, с. 148].

У ході *контрольно-рефлексивного* етапу реалізуються вимоги принципів рефлексивності, саморегульованості та децентралізованості (самоконтролю).

Принцип *рефлексивності* полягає у тому, що автор НКК, використовуючи блоки рефлексивних настановлень, має спричинити у читачів потребу в рефлексуванні, внаслідок якого переосмислюється вже наявний у них вітакультурний досвід і розширюються його значеннево-сміслові межі; особа, котра працює з таким комплексом, стає більше помічати багатоманіття нових ракурсів невідомого чи проблематичного, у неї актуалізується суперечність між певним мисленнєвим ідеальним конструктом та усвідомленим особистісним досвідом. Важливо, що психокультурний розвиток в юнацькому віці спричинений головним чином основними внутрішніми протиріччями, які конструктивно студент може розв'язати саме завдяки розвиненій здатності до рефлексії. Так, в одному випадку рефлексія багато в чому змикається з процесами самооцінювання, самопізнання, самоконтролю, у другому – із феноменом креативності, у третьому – із психοформами соціально-перцептивних здібностей. Відтак рефлексія як механізм та умова самосвідомості [23, с. 137] – це не просто усвідомлення того, що становить собою людина як особистість, а завжди ще й розвиткова зміна її як індивідуальності. Отож дотримання автором НКК вимог цього принципу сприяє розвитку студента як суб'єкта самотворення, який усвідомлює свої потреби, мету та зав-

дання освітньої діяльності, спроможний до самоорганізації навчальних дій у часі та до самоконтролю у процесі виконання завдань, а також який схильний усвідомлювати результати своєї праці та [18, с. 223] свідомо керувати власним перспективним психодуховним розвитком.

Принцип *саморегульованості* сутнісно пов'язаний із попереднім, адже високий рівень розвитку самосвідомості спричинює інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання. Саме завдяки розвиненій, адекватній самосвідомості студенту вдається збагнути себе як суб'єкта, здатного довільно скеровувати свою активність у русло конструктивних самозмін, самозростання та самотворення. Це, своєю чергою, уможливує перманентну корекцію деяких важливих для його життєдіяльності особистісних утворень, котрі водночас є складовими як сфери свідомості, так і самосвідомості, зокрема, редагування змісту та спрямованості локусу контролю, зміну співвідношення виявів екстернальності та інтернальності, а на цій основі – забезпечення адекватності взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами [4, с. 121]. Відтак студент може усвідомлено керувати своїми психічними станами, пізнавальною діяльністю та потенційно згармонізувати власну Я-концепцію.

Дотримання вимог принципу *децентралізованості (самоконтролю)* передбачає, з одного боку, проєктивне закладання автором НКК у його структуру прямих і прихованих запитань, поточних і підсумкових завдань для самоперевірки та самооцінки студентом власних навчальних досягнень, а з іншого – моделювання пізнавальних ситуацій чи розміщення спеціальних пам'яток, котрі спонукають його як читача до самопостановки навчальних задач, вибирання найбільш адекватних до власних інтелектуальних здібностей стратегій навчання, рефлексування пізнавальних утруднень і суперечностей, а також виявлення допущених помилок та їх причин. При цьому дії самоконтролю дають змогу не тільки перевірити рівень досягнення поставленої мети, оцінити процес, результат (систему знань, умінь, норм та їх ціннісну вагомість), продукт (мислехеми, інтелект-карти, проєкти тощо) особистісно значущої інтелектуальної діяльності, а й активізують осмислення здобутого фрагменту вітакультурного досвіду. Зокрема, студент, упредметнюючи свої “знання про знання” у

знаковій формі, повторно, на більш вищому рівні мислєдіяльності, опрацьовує особисто прийняті модульні одиниці освітнього змісту, глибше розуміє цілі останньої, простежує найтонші взаємозв'язки між окремими поняттями та смисловими блоками й водночас конкретизує, уточнює, а за потреби й коректує, спродуковані мислєобрази.

Упродовж *духовно-естетичного* етапу реалізуються вимоги принципів метафоричності, культуровідповідності, морально-етичності та естетичності.

Принцип *метафоричності* скеровує автора НКК на проєктування метафоричних змістових блоків з глибоким підтекстом, які, головню через асоціативні ланцюги смислів, образи уяви та інші образно-символічні утворення, актуалізують життєвий і почасти архетипічний досвід студентів й сприяють розвитку ціннісно-смислової сфери останніх. Усі духовні маніфестації суб'єкта, за З.С. Карпенко, мають метафоричну форму, котра “передбачає двоєдність зримого і прихованого, свідомого вияву й підсвідомого імпульсу, утвердження далекої смислової схожості при запереченні актуальної смислової близькості” [16, с. 135]. Чуттєво-образні форми пізнання і передачі вітакультурного досвіду є провідними у так званому “латентному навчанні”, під яким розуміють мимовільне вчування у ситуацію, коли формується готовність особистості наслідувати моделі поведінки в аналогічних чи подібних до змодельованих у тексті ситуаціях. Саме для цього типу навчання найбільше притаманні феномени “самонаучіння” (М.І. Жінкін), “озорення” (В. Келлер), “неявного знання” (М. Полані), “інтуїції”, “передзнання” тощо [40, с. 29].

Сутнісний зміст принципу *культуровідповідності* полягає у тому, що автор НКК з допомогою текстових і графіко-ілюстративних засобів має створити інформаційно-значеннєвий контекст і чуттєво-смислове поле ментальної причетності студентів до етнонаціонального досвіду, а відтак сприяти розвитку їхньої національної самосвідомості. Науковим підґрунтям зазначеного керівного положення стала культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій, центральною ланкою котрої є відома сентенція Л.С. Виготського про психічний розвиток як складний культурно-історичний процес, у якій знак (слово), соціальна ситуація розвитку (спілкування) і діяльність обґрунтовані в теоретичній єдності та формозмістових взаємопереходах, а психіч-

ний розвиток особи пояснений як багатоступеневий дворівневий процес вирішального культурно-історичного спричинення.

Суть принципу *моральності (етичності)* полягає у тому, що автор НКК має опосередковано спонукати читачів виокремлювати (абстрагувати) із сюжетної образно-афективної тканини тексту знання морально-етичного характеру, тобто самостійно сформулювати окремі моральні положення (етичні судження, моральні правила, сентенції чи оцінки), аргументувати їх та рефлексувати особистісне і суспільне ставлення до них. Студент, потрапляючи у спроектовані автором життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів героїв (персонажів) як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, за М.М. Бахтіним, звершується подія вчинку (вчинку-думки, вчинку-почуття, вчинку-бажання тощо) [38, с. 57], а відтак потенційно формуються ідеали, Я-цінності та моральні переконання студента, які утворюють ціннісно-смісловий пласт розвиткового функціонування самосвідомості його особистості.

Принцип *естетичності* стимулює автора НКК до створення умов для розвитку у студентів здатності мислити художніми образами, адекватно сприймати умовність художньої форми (метафоричність та символізм підтексту твору), одержувати естетичну насолоду від асоціативного багатства слова і краси роздумів, глибше відчувати гармонію природи, а в підсумку здійснювати експресивне самовивільнення духовних інтенцій власної особистості. Відтак феноменологія мистецького твору, за З.С. Карпенко, має виявляти себе як символіка, що, крім “експліцитного (метафорично-образного) ряду, містить імпліцитний (емоційно-енергетичний) потенціал, який викликає відповідну естетичну реакцію: від катарсису на одному полюсі до життєвого спротиву – на другому” [16, с. 397].

На *спонтанно-креативному* етапі головню реалізуються нормативні вимоги психологічних принципів самоактуалізації, репрезентативності (самовираження), само- та культуротворення.

Суть принципу *самоактуалізації* полягає у тому, що автор НКК спонукає студентів продукувати власні наближені смислові поля до спроектованого ним змісту, а також творчо

доповнювати його “із” і “від” себе чимось винятково важливим й особисто значущим і таким чином максимально розширювати горизонти перебігу у своїй психосфері інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації [32, с. 177]. Як відомо, під самоактуалізацією А. Маслоу розумів тенденцію виявляти у собі і через себе те, що наявне лише як вершинний людський потенціал, а основними рисами самоактуалізованої особистості вважав активність, самоповагу, самоприйняття, самостійність і спонтанність поведінки [24, с. 116]. При цьому спонтанність розглядалася ним як характеристика процесів, котрі зумовлені не зовнішніми діями і спричиненнями, а впливом внутрішніх імпульсів, інтенцій, спонук та особливостями власного саморуху-розвитку.

Принцип *репрезентативності (самовираження)* полягає у створенні автором НКК умов для самооб’єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу. Відсутність зворотного зв’язку і квазідіалогу з автором НКК і неможливість задоволення потреби у самовираженні студентів нині деструктивно компенсуються масовим поширенням феномену “студентського графіті” (написів на партах), котрий став специфічною графіко-символізованою формою письмового мовлення в межах динамічної молодіжної субкультури. Тому на сторінках НКК мають міститися контурні заготовки мислесхем, інтелект-карт чи вільні лінійовані поля, на котрих студенти з допомогою піктографічних поміток чи розгорнутих ідеографічних наративів, могли б розробляти персональний інтелектуальний продукт (портфоліо, доповідь, модель, проект тощо) у графічній, прозаїчній або віршованій формах. Такий текстуалізований витвір сприяє самовираженню індивідуальності кожного шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій, які кожен репрезентує від імені персонажів художнього твору, мінаючи психологічні механізми захисту. Також зреалізування вимог цього принципу сприяє формуванню навичок самостійної роботи наступників, розвитку їхнього творчого потенціалу, а відтак створює умови для професійного та особистісного зростання юнацтва, його ціннісного ставлення до влас-

ного саморозвитку, вільного і водночас відповідального життєвиявлення.

Амбівалентний принцип само- та культуротворення, з одного боку, відображає одну із функціональних ознак НКК, котрий покликаний сприяти самотворенню студента на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму, а з іншого – вказує на важливість стимулювання останнього до психодуховного самовивільнення через акти культуротворення свого найближчого довкілля. Зокрема, автор НКК, головню за допомогою ОПСС, спонукає студента до власного самоусвідомлення та розвитку Я-коцепції через описання останнім свого життя як певного нарративу. Така історія чи розповідь, з погляду М. Боришевського і Т. Титаренко, потенційно охоплює провідні цілі життєдіяльності, світоглядні орієнтації та, у поєднанні з відповідними мотивами й реальними самовпливами, може слугувати однією з детермінант саморозвитку, тобто своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з котрою особа планує процес свого самотворення [4, с. 120]. Відтак завдяки таким історіям студент намагається видозмінити себе і свої значущі стосунки, закріпити чи оновити просторово-часову структуру власного життєвого світу [29, с. 91]. Водночас автор НКК проєктивно закладає у його структуру завдання науково-дослідницького, творчопошукового чи проєктно-конструкторського спрямування, вирішення котрих вимагає від студента креативної активності, продуктивноперетворювальної діяльності, імітаційно-професійної самореалізації, активного життєздійснення, а відтак Я-участі у культуротворенні й у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду.

ВИСНОВКИ

1. Автор НКК у процесі проєктування його структури має розмежувати наявний освітній зміст на чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) навчального оргциклу, що зреалізовується з допомогою психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної взаємодії, а відтак опосередковано конструювати не лише психологічно виважену наступність розгортання освітнього сценарію ситуаційної взаємодії викладача і студентів, а й читацьку діяльність і мислєдіяльність останніх, що й спричиняє у підсумку

їхній поступальний посферний (розумовий, соціальний, екзистенційний, психодуховний) розвиток.

2. Сукупність названих періодів цілісного модульно-розвивального циклу диференціюється на дев'ять похідних етапів, котрі сутнісно формовтілюються у структурі і змісті НКК завдяки дотриманню його автором тридцяти семи критеріально виокремлених та обґрунтованих нами психодидактичних принципів.

3. НКК як центральний інтегрувальний елемент системи засобів навчання у вищій школі, що складається із сукупності структурно та функціонально взаємопов'язаних психолого-дидактичних інструментів навчально-професійної діяльності студентів і викладача, пропонує чітку оргтехнологічну траєкторію інноваційного освітнього циклу, окреслює систему інформаційних, значеннєвих, смислових і рефлексивних засобів (за А.В. Фурманом), завдяки яким читач збагачує власний ментальний досвід, зумовлює виникнення психічних новоутворень й таким чином саморозвиває свій особистісний та професійний потенціал. Отож сучасний НКК має проєктуватися, створюватися, підлягати експертизі та використовуватися не як інваріантний засіб навчання, а як надточний психодидактичний інструмент безперервної полідіалогічної взаємодії, котрий, на відміну від першого, передбачає наявність у суб'єктів освітнього процесу умінь і навичок його психомистецького застосування.

4. Оволодіння студентом різними за спрямуванням текстовими повідомленнями ставить перед ним цілком різні завдання і потребує зовсім іншої глибини опрацювання. Загалом перебіг думки має здійснюватися як внутрішній рух-поступ через цілу низку планів, як перехід думки в слово і слова у думку, котрий, із психологічного погляду, є не одномоментним актом, а результатом розгорнутого у часі процесу, що має різні рівні і фази. За Н.В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої, поверхневої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. Відтак, послуговуючись різноманітними засобами зовнішньої структури навчальних книг, є змога керувати процесом читання, тобто певним чином технологізувати студентське сприймання і розуміння тексту та запропонувати відповідні процедури й когнітивні операції його психологічного опрацювання.

Отож, випереджальний розвиток психодидактичного інструментарію ВНЗ – це одне з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки, що потребує як методологічної, так і технологічної переорієнтації, а також вимагає з'ясування наукової проблематики про співвідношення мови і мислення, інформації і знання, символу і психіки, культури і свідомості. Науково-проектне розв'язання піднятої проблеми дає змогу взаємозалежно збагатити раціонально-теоретичні і проектно-практичні підходи до створення інноваційних навчальних книг як центральних психодидактичних інструментів соціалізації юного покоління в освітньому просторі національної вищої школи.

1. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Бодров В.А. Психология и надежность : человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
3. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики : [курс лекций] / Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук. – [3-е изд., стереотип.]. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
4. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119–137.
5. Васильченко А.А. Діалог і психотерапія / А.А. Васильченко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 25–35.
6. Выготский Л.С. Психология развития / Лев Семёнович Выготский. – М. : Смысл : ЭКСМО, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
7. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – (ил.).
8. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Андрій Несторович. – Тернопіль, 2007. – 289 с.
9. Гірняк Г.С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Галина Степанівна. – Ялта, 2013. – 313 с.
10. Граник Г.Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу “Русская филология” / Г.Г. Граник // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 167–180.
11. Граник Г.Г. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) / Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79.
12. Гриненко І.В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації : [метод. рекомендації

для студ. гуманітарного профілю вищ. навч. закл. і учнів загальноосвітніх шк.] / Гриненко І.В. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 24 с.

13. Гудінова І.Л. Операційна компетентність як чинник розуміння тексту майбутнього педагога / І.Л. Гудінова // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 134–142.
14. Заброцький М.М. Вікова психологія : [навч. посіб.] / Михайло Михайлович Заброцький. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : МАУП, 2002. – 104 с.
15. Захарчук М.Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання / М.Є. Захарчук // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 160–165.
16. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
17. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
18. Коваль Т.І. Дослідження проблеми створення електронних підручників для вищих навчальних закладів / Т.І. Коваль // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 219–230.
19. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
20. Максименко Ю. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Юрій Максименко, Дмитро Синенький // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 181–185.
21. Мантула Т.І. Дидактичний аспект формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у контексті інтегрованого підходу до підручникотворення / Т.І. Мантула : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [“Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури”], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 328–335.
22. Мединцев В.А. Субъект речевого общения как “языковая личность” / В.А. Мединцев // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 45–57.
23. Параскевич Л.Г. Рефлексивні процеси у самосвідомості і творчому саморозвитку особистості майбутнього соціального педагога / Л.Г. Параскевич // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп. – Хмельницький, 2006. – С. 135–137.
24. Петрова Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н.И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 116–120.
25. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд.

Степанов О.М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

26. Савчин М.В. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).

27. Слобин Ден. Психолінгвістика / Ден Слобин, Джудит Грін ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкая / под общ. ред. и с предисл. А.А. Леонтьева]. – 3-е изд., стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2004 – 352 с.

28. Стецишина О.В. Проблеми впровадження новітніх засобів навчання в процесі формування творчої особистості / О.В. Стецишина // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 492–496.

29. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять “особистість” та “життєвий шлях” / Тетяна Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 1. – С. 45–133.

30. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – К. : Вища школа, 1979. – 199 с.

31. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності : [курс лекцій] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2006. – 86 с.

32. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 171–182.

33. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісміслової взаємодії / А.В. Фурман : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [“Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури”], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.

34. Фурман А.В. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А.В. Фурман, А.Н. Гірняк. – Тернопіль : ТНЕУ, “Економічна думка”, 2009. – 312 с.

35. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

36. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

37. Чепелева Н.В. Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

38. Шакирова Г.М. Психологические особенности усвоения учащимися понятий о нравственности на уроках литературы / Галия Мухтабаровна Шакирова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 56–63.

39. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретации схемы знания / Г.П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1 (8). – С. 3–8.

40. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике : [Электронный ресурс] / Ю.Н. Емельянов. – Режим доступа к стат. : <http://voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm>

АНОТАЦІЯ

Гірняк Галина Степанівна, Гірняк Андрій Несторович.
Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ.

У роботі досліджена проблема психологічного проектування змісту і структури НКК, а відтак висвітлені актуальні питання психологічної детермінації читачької діяльності студентів як складного поліаспектного пізнавально-комунікативного процесу та провідного каналу соціокультурного (у тому числі професійного) й психодуховного саморозвитку осіб юнацького віку. Встановлено, що задля повноцінного зреалізування інноваційного оргциклу автору НКК потрібно проектувати зміст і структуру на кожному з дев'яти його етапів відповідно до вимог таких психодидактичних принципів: експресивності, сугестивності, образності, сюжетності, актуалізації життєвого досвіду читачів (чуттєво-естетичний етап); потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та поліпроблемності (настановчо-мотиваційний етап); науковості, доступності, модульності, полікодованості (теоретично-змістовий етап); діалогічності, евристичності, смисло-відповідності (оцінювально-смісловий етап); трансформативності, екстраполяції, графічного переупредження, диференціації та індивідуалізації (адаптивно-перетворювальний етап); циклічності, системності, холістичності, узагальненості, збалансованості, інтегративності (системно-узагальнювальний етап); рефлексивності, децентралізованості та саморегульованості (контрольно-рефлексивний етап); метафоричності, культуровідповідності, моральності та естетичності (духовно-естетичний етап); самоактуалізації, репрезентативності (самовираження), само- та культуротворення (спонтанно-креативний етап).

Ключові слова: науковий принцип, психологічне проектування, модульно-розвивальний освітній цикл, змістовий модуль, НКК, текст, психодидактичний інструмент, читачька діяльність, студент як суб'єкт освітньої діяльності, пізнавально-комунікативний процес, саморозвиток.

АННОТАЦИЯ

Гирняк Галина Степановна, Гирняк Андрей Несторович.

Принципы психологического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов для студентов вузов.

В работе исследована проблема психологического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов (УКК), а следовательно освещены актуальные вопросы психологической детерминации читательской деятельности студентов как сложного полиаспектного познавательно-коммуникативного процесса и ведущего канала социокультурного (в том числе профессионального) и психодуховного саморазвития лиц юношеского возраста. Установлено, что для полноценной реализации инновационного организационного цикла автору УКК следует проектировать содержание и структуру на каждом из девяти его этапов в соответствии с требованиями таких психолого-дидактических принципов: экспрессивности, внушаемости, образности, сюжетности, актуализации жизненного опыта читателей (чувственно-эстетический этап); мотивационности, адекватности, целеполагания, прогнозируемости и

полипроблемности (установочно-мотивационный этап); научности, доступности, модульности, поликодированности (теоретически-содержательный этап); диалогичности, эвристичности, смыслосоответствия (оценочно-смысловой этап); трансформативности, экстраполяции, графического перекодирования, дифференциации и индивидуализации (адаптивно-преобразовательный этап); цикличности, системности, холистичности, обобщенности, сбалансированности, интегративности (системно-обобщающий этап); рефлексивности, децентрализации и саморегуляции (контрольно-рефлексивный этап); метафоричности, культуросообразности, моральности и эстетичности (духовно-эстетический этап); самоактуализации, репрезентативности (самовыражения), само- и культурозидания (спонтанно-креативный этап).

Ключевые слова: научный принцип, психологическое проектирование, модульно-развивающий образовательный цикл, содержательный модуль, УКК, текст, психолого-дидактический инструмент, читательская деятельность, студент как субъект образовательной деятельности, познавательно-коммуникативный процесс, саморазвитие.

ANNOTATION

Girniak Halyna, Girniak Andriy.

Principles of Psychological Design the Content and Structure of Training-Book Complexes for Students of Higher Educational Establishments.

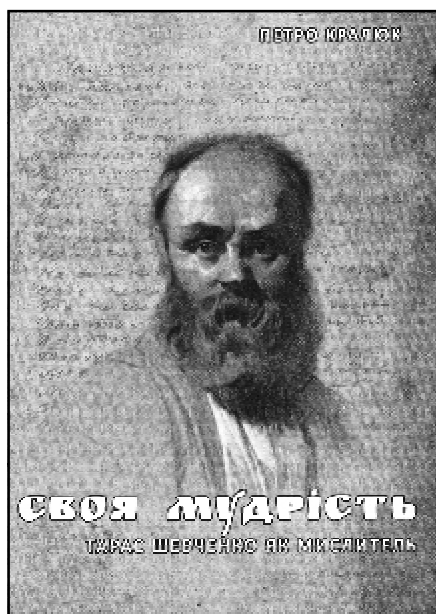
We study the problem of designing the content of the psychological and educational structures training – book

complexes (TBC), and hence covered topical issues of psychological determination of students reading activity as a complex multidimensional cognitive – communication process and leading socio-cultural channel (including professional) and the psycho-spiritual self-development of teenagers. Found that for the full implementation of organizational innovation cycle author TBC should be designed on the content and structure of each of the nine stages in accordance with the requirements of such psychological and didactic principles: expressive and suggestive imagery, story, updating readers life experience (sensual – aesthetic stage); motivational, adequacy, goal-setting, predictability and problem (installation – motivational stage); science, accessibility, modularity, multiple coding (theoretically meaningful stage); dialogic, heuristic, semantic matching (estimated – meaning stage); transformative, extrapolation, graphic transcoding differentiation and individualization (adaptive – a transformative stage); cycling, systematic, holistic, synthesizing, balance, integration (system – a synthesis stage); reflexivity, decentralization and self-control (control – reflective stage); metaphorical, cultural conformity, morality and aesthetics (spiritual – aesthetic stage), self-actualization, representativeness (expression), self- and culture formation (spontaneously – creative stage).

Key words: scientific principle, psychological design, modular – developing the education cycle, informative module, TBC, text, psychological and didactic tool, reader activity, the student as the subject of educational activities, cognitive – communication process, self-development.

Надійшла до редакції 21.10.2013.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Кралуок П.М.

Своя мудрість. Тарас Шевченко як мислитель /
Петро М. Кралуок. — Луцьк: Надстир'я — Ключі, 2013.
— 104 с.

У книзі проводиться дослідження філософських поглядів Тараса Шевченка, який, хоч і не належав до філософів-професіоналів, є значною постаттю української філософської думки. Розглядається проблема відношення запозичень та власних ідей Шевченка, його намагання поєднати просвітницькі ідеали з канонами християнства.

СОЦІОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Микола ЛУКАШЕВИЧ, Тетяна СЕМИГІНА

Copyright © 2014

Соціологія соціальної роботи (ССР) як наукова галузь ще досить молода і перебуває на стадії становлення. Відбувається процес визначення, оформлення й уточнення змісту основних сутнісних ознак і характеристик, понятійно-категорійного апарату, що описують цю галузь соціологічних знань. Продовжується обґрунтування ССР як науки і навчальної дисципліни, що наявні у вітчизняних та зарубіжних джерелах із соціальної роботи та соціології. Автори спозиціонували ССР як галузеву соціологічну теорію середнього рівня, яка, притаманними їй соціологічними методами, досліджує феномен соціальної роботи в сукупності його формовиявів – соціальної діяльності і поведінки людини у сфері життєдіяння груп та організацій, соціальної сфери названої роботи та її інституалізації, менеджменту і самоменеджменту соціокультурної діяльності.

Для студентів фаху соціальний захист і соціальна робота, соціологів та соціальних працівників. Для тих, хто працює у галузі соціології та соціального забезпечення.

Розділ 1 СОЦІОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК ГАЛУЗЬ НАУКИ

Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:

- визначати зміст поняття “соціологія соціальної роботи”;
- пояснювати сутнісні ознаки соціології соціальної роботи як галузі науки – об’єкт, предмет, функції;
- описувати основні методи дослідження у соціології соціальної роботи;
- розкривати сутність основних понять і категорій соціології соціальної роботи;
- пояснювати взаємозв’язки соціології соціальної роботи з іншими соціологіями середнього рівня.

1.1. Соціологія соціальної роботи: об’єкт, предмет і методи дослідження

Виокремлення *соціології соціальної роботи* у спеціальну соціологічну теорію середнього рівня зумовлене актуалізацією самого соціального феномена “соціальна робота” та зростання ролі соціологічних знань у його дослідженні і теоретичному обґрунтуванні. Підтвердженням цієї тенденції з боку дослідників соціальної роботи може слугувати

визначення українських вчених *І.І. Миговича* та *Т.В. Семигіної*, які вважають що “своїм теоретичним набуток, методологією пізнання соціальної реальності, з’ясуванням ефективності практичних зусиль соціальна робота зобов’язана *соціології* (лат. *societas* – суспільство) – науці про суспільство як цілісну систему, інститути, процеси, групи і спільноти, принципи їх взаємодії, відносини особистості і суспільства, закономірності наявної поведінки людей”.

Така позиція знайшла широку підтримку в джерельній науковій базі із соціальної роботи. З одного боку, вона виявляється у виділенні в наукових і навчальних виданнях окремих підрозділів і розділів, присвячених аналізу взаємозв’язків соціології і соціальної роботи, з іншого – у словникових та енциклопедичних виданнях публікують статті соціологічного походження – “соціологія”, “соціологічні дослідження”. Практично всіма науковцями соціальної роботи визнається наявність у теоретичних засадах соціальної роботи блоку соціологічно зорієнтованих теорій, до яких відносять системну, екологічну, соціально-радикальну та теорію стигматизації.

Категорія “соціальна робота”, своєю чергою стає об’єктом дослідження сучасних соціологічних видань. Деякі автори пропонують виділити соціологічні дослідження соціальної

роботи в окрему галузь теорій середнього рівня – *соціологію соціальної роботи*. Як вірно визначають науковці, у сфері соціології і соціальної роботи сьогодні стало особливо важливим вивчення такого нового спецкурсу як “Соціологія соціальної роботи”. Не менш важливий він і для всіх тих, хто працює в установах соціальної сфери та управління, у соціальній освіті населення, а також у загальній соціологічній освіті”.

До спеціальних соціологічних теорій пропонує відносити ССР і соціолог П.Д. Павленок. На його думку, ця соціологія має вивчати соціальну роботу як феномен суспільного життя в усіх його аспектах. “Соціологія покликана допомагати соціальним працівникам орієнтуватись у тому, в якому соціальному довіллі здійснюється соціальна діяльність, і що собою являють ті групи і прошарки, які вважаються “малозахищеними” у соціальному аспекті”.

Найбільш чітке розуміння сутності ССР та її призначення у системі знань демонструють українські науковці І.І. Мигович та Т.В. Семігіна. У їх викладі ССР розкриває й осмислює особливості діяльності різних груп соціальних працівників, активність недержавних організацій, які займаються соціальним захистом, соціальних служб і закладів, що сприяє оптимізації організаційних, технологічних аспектів професійної і добровільної соціальної роботи. Вона здійснює моніторинг розвитку соціальної роботи як діяльності і громадського інституту, дбає про цілісність, різнобічність наукового супроводу й організації цієї роботи.

Отже, взаємодію двох галузей знань – соціальної роботи і соціології – можна вважати загальноновизнаним фактом. Ця взаємодія відбувається за такими напрямками: 1) використання результатів соціологічних досліджень соціальної структури суспільства, інших фундаментальних проблем соціуму в практичній соціальній роботі; 2) використання соціологічних знань про суспільство, спільноти, особистість при підготовці і перепідготовці, вихованні соціальних працівників; 3) аналіз соціальної роботи, експертна оцінка її форм і методів з погляду їх значущості для суспільства, конкретного середовища й осіб, стосовно яких вона реалізується.

Водночас розширення масштабів та напрямів такої взаємодії і поглиблення взаємопроникнення теоретичних та методичних засад обох наукових дисциплін починають стриму-

вати розвиток кожної з них, утруднюють виокремлення їх предметної сфери досліджень. При цьому “соціологічна складова” соціальної роботи все більшою мірою набуває атрибутивних ознак спеціальної соціологічної теорії середнього рівня. Як відомо, такими ознаками є наявність у соціологічної дисципліни об’єкта і предмета дослідження, соціологічних методів пізнання, що враховують специфіку предметної сфери, функцій, що визначають місце і роль цієї дисципліни у суспільстві, та відповідний понятійно-категорійний апарат.

Розглянемо кожну з атрибутивних ознак цієї соціологічної дисципліни. **Соціологія соціальної роботи** тут і надалі розуміється як *спеціальна соціологічна теорія, що досліджує феномен соціальної роботи як соціальний процес і систему надання соціальної допомоги особам, групам і спільнотам, які її потребують, опинившись у складній чи скрутній життєвій ситуації*.

В сучасній соціології ще не склалося чіткого уявлення про об’єкт і предмет ССР. В той же час заслуговує на підтримку погляд стосовно доцільності співвідносити розуміння цих атрибутивних ознак ССР з об’єктом і предметом спеціальних соціологічних теорій.

При визначенні об’єкта і предмета ССР потрібно керуватися вимогами і принципами, що склались у сучасній соціології. Адже їх правильний вибір для соціології має принципове значення, оскільки, з одного боку, він окреслює коло досліджуваних проблем, а з іншого – постає структуроутворювальним моментом, що задає характеристики засобів та методів спостереження, теоретичну лінію знання і водночас методологічний статус дисципліни в цілому, її місце та роль у науковій системі.

Переходячи до визначення *об’єкта ССР як елемента соціальної реальності*, слушно виходить з того, що суспільство як об’єкт дослідження соціології, розглядається у двох аспектах.

По-перше, як *соціальний організм*, що складається із взаємопов’язаного комплексу соціальних утворень, тобто соціальних інститутів, соціальних спільнот, соціальних груп та індивідів. Кожен з компонентів цього комплексу є відносно самостійним суб’єктом суспільного життя, виконує певні функції і перебуває у взаємодії з іншими компонентами. Відповідно до цього соціологія вивчає суть соціального, закономірності та якісні характеристики кожного компонента і всього суспільства в цілому як соціального організму,

а також різноманітні соціальні процеси, що в ньому відбуваються.

По-друге, суспільство – об'єкт дослідження соціології – розглядається як найскладніша природно-історична соціальна система. Суспільство як велика соціальна система являє собою органічну спільність виробничих сил і виробничих відносин, соціальної, політичної, економічної і духовної сфер.

Взаємодія різних соціальних груп людей, їхня діяльність у різних сферах суспільного життя – економічній, соціальній, політичній, духовній (або ідеологічній) – за визначальної ролі способу виробництва надає розвиткові тієї чи іншої суспільної спільноти характеру природничо-історичного процесу. Кожна із зазначених сфер суспільного життя виконує певні функції: економічна – функцію матеріального виробництва, соціальна – соціалізації, політична – соціального управління та контролю, ідеологічна – духовного продукування.

Вищеназване зумовлює складність об'єкта соціології – людського суспільства, його специфіку, особливості, характер функціонування та розвитку. Повною мірою ознака складності притаманна і сфері соціальної роботи, яка структурно належить до соціальної сфери і взаємодіє з економічною, духовною та політичною гілками суспільного виробництва. У процесі такої взаємодії основна функція соціальної роботи – задоволення потреб людини в соціальному захисті та допомозі у складних життєвих ситуаціях – переплітається з функціями зазначених сфер суспільствотворення.

Отже, у вивченні і виділенні об'єкта ССР доречно спиратися на основні наукові принципи соціології. Передусім ідеться про принцип історизму. Це означає, що, по-перше, всі соціальні явища та процеси в суспільстві треба розглядати як системи, що мають внутрішню структуру; по-друге, слід вивчати процес їхнього функціонування та розвитку; по-третє, виявляти специфічні зміни та закономірності переходу їх з одних якісних станів в інші.

Наступний принцип соціології – принцип соціального спричинення (детермінізму), який відображає всебічний взаємозв'язок та взаємозумовленість соціальних явищ. Він відрізняється від економічного детермінізму тим, що враховує вплив не тільки економічної підсистеми, яка є “кінцевою причиною” всіх соціальних явищ та процесів, а й інших підсистем – політичної, ідеологічної, освітньої тощо. Соціальне спричинення означає також

зумовленість будь-якого соціального явища або процесу всією сукупністю відносин, а не тільки окремими їх різновидами, наприклад, економічними чи політичними, хоч останні і є засадничими. Взаємний вплив безпосередньо пов'язаних структур конкретних соціосистем, наслідком якого є їх обопільна зміна, має діалектичний характер.

Соціологія базується також на діалектичному принципі наукового пізнання суспільства та його соціальних систем. Його суть полягає в тому, що соціум розглядається як живий організм, який перебуває в постійному розвитку. Для його вивчення потрібні об'єктивний аналіз виробничих відносин, що становлять дану суспільну систему, дослідження законів її функціонування та розвитку.

Таким чином, у соціології органічно поєднуються генетичний (конкретно-історичний) та структурно-функціональний підходи до аналізу як різних соціальних систем, так і суспільної метасистеми як їх сукупності. Кожна така систем, зі свого боку, охоплює багато інших, відносно самостійних, підсистем, тому одні й ті ж індивіди є суб'єктами та об'єктами різних систем. Це повною мірою стосується і соціальної роботи, яку з позицій соціології варто розглядати як відносно незалежну соціетальну систему. Особа, проживаючи в суспільстві, вимушена зважати на закони цієї системи. Вона бере на озброєння її норми і цінності, тобто соціалізується, стає соціально визначеною. Водночас у суспільстві існують різні види, варіанти і форми соціальної діяльності та поведінки, між якими можливий вибір, а отже і вияв життєактивності людини. Попри те, що соціосистеми складаються з елементів, які мають різні індивідуальні якості, вони можуть мати загальні інтегральні властивості, що є основою їх типологізації, а відтак і виділення різних типів соціальних груп, спільнот, інститутів, організацій.

Покладення в основу класифікації соціальних систем типу соціальних зв'язків дає підстави для виокремлення таких елементів суспільної системи, як соціальні групи (соціальні відносини), соціальні інститути (інституціональні зв'язки), система соціального контролю (зв'язки соціального контролю), соціальні організації (організаційні зв'язки).

Дослідження на базі наукової теорії соціального розвитку конкретного стану соціальних систем, соціальних явищ і процесів зумовлює формування спеціального наукового знання –

соціологічного. Залежно від цього визначається і його *об'єкт* – суспільство, соціетальні й соціальні системи, спільноти, інститути, групи, процеси в їх конкретному стані і взаємодії.

Примітно, що *об'єкт дослідження в соціології* поданий живими людьми, котрих опитує соціолог, реальними явищами та процесами, організаціями та установами (підприємством, цехом, офісом, банком, фірмою, службою, закладом, установою, бібліотекою), де проходить дослідження, й матеріальне середовище яких (розташування кімнат, структура управління, організація та умови праці, грошові потоки) вчений аналізує.

Отже, **об'єктом соціології соціальної роботи** є соціальна сфера як соціетальна система певним чином організованих і самоорганізованих соціальних працівників і клієнтів, які утворюють групи та організації, що взаємодіють у формі соціальної діяльності з надання та отримання соціальної допомоги, зумовлюючи функціонування і розвиток цієї сфери, тенденції і процеси, що в ній реально відбуваються.

Переходячи до визначення *предмета ССР*, звернемо увагу на його зв'язок з об'єктом цієї науки. Адже будь-який із об'єктів соціології є дуже різноманітним, і в одному дослідженні неможливо охопити всі його грані та сторони. Тому соціолог щоразу обирає тільки один аспект чи грань реального об'єкта, описує його крізь сукупність абстрактних конструктів і називає предметом дослідження.

Хоча предмет дослідження і передбачає свій об'єкт, однак повністю не співпадає з ним. Пояснюється це тим, що один і той самий соціальний об'єкт може досліджуватися для розв'язання різних наукових проблем. Так, працівники соціальної служби (об'єкт) опитуються для вивчення проблем мотивації і стимулювання їх праці, її умов та організації, плинності кадрів та стабілізації колективу (предмет). Отож сутнісно предмет встановлює межі, у рамках яких об'єкт вивчається в даному дослідженні. Звідси очевидно, що предмет соціологічного дослідження відображає лише одну зі сторін об'єкта, але найважливішу для дослідження. Його пізнавальна функція полягає у тому, що він, немов фільтр, відсіює в об'єкті дослідження все другорядне та тимчасове, виділяючи найбільш стійке і важливе.

Визначальною властивістю *предмета соціологічного знання* є й те, що він являє собою всю сукупність зв'язків і відносин, які називаються соціальними. А оскільки останні в

кожному конкретному соціальному об'єкті завжди організовані особливим чином, то об'єкт соціологічного знання завжди постає як соціальна система. Тому головним завданням соціології є типологізація соціосистем, дослідження зв'язків і відносин кожного соціального об'єкта на рівні закономірностей, отримання конкретного наукового знання про механізми дії та формовияву цих закономірностей у цих різноманітних системах для цілеспрямованого управління їхньою поведінкою.

Таким чином, поняття про соціальне, соціальні дії, зв'язки, відносини і процеси, способи їх організації є засадничими для розуміння специфічних особливостей *предмета соціологічного знання*, а поняття про соціальні закономірності – для розуміння сутності *предмета соціології*.

Предмет соціології становлять соціальні явища, зв'язки, відносини і процеси, що відбуваються в суспільстві, а також закономірності виникнення й функціонування соціальної реальності, тобто реального часопростору нашого соціального життя. Водночас визначальною ознакою предмета соціології є те, що він являє собою усю сукупність дій, зв'язків, відносин, явищ і процесів, що здійснюються у лоні суспільства.

У визначенні предмета дослідження слід виходити з розуміння предмета загальної науки – соціології – та інтерпретації його до галузевої соціологічної науки. Іншими словами, орієнтуючись на спільний предмет всякої соціологічної науки – соціальні відносини, треба вносити до нього специфіку тієї сфери, спільноти чи процесу, в яких ці відносини виявляються.

Натомість *предметом ССР* є соціальні відносини, які виникають у сфері суспільного життя і відображають неоднакові соціальні позиції в ньому людей, різних соціальних груп та класів, організацій та інститутів, задіяних у наданні та отриманні соціальної допомоги.

Ще однією атрибутивною характеристикою ССР є *методи дослідження*. У сфері соціальної роботи використовується весь діапазон соціологічних методів дослідження: опитування; контент-аналіз регулятивно-правових та інших документів, спостереження; соціометричний метод; ігрові методи; експеримент; метод експертних оцінок. Тут обмежимося визнанням наявності соціологічних методів, якими досліджується соціальна робота, враховуючи той факт, що повне висвітлення методології та інструментарію досліджень у цій галузі буде висвітлено в подальшому.

1.2. Функції та понятійно-категорійний апарат соціології соціальної роботи

Місце і роль ССР у практичній діяльності людей, у життєздійсненні суспільства в цілому реалізується через ті функції, які вона виконує. Отож *функції* визначають основні її обов'язки перед суспільством, найважливішу спрямованість і коло її діяльності. Головними *функціями ССР* є пізнавальна, практична, теоретична, описова, інформаційна, прогностична, управлінська, гуманістична, ідеологічна й соціалізаційна.

Пізнавальна функція пов'язана з вивченням закономірностей соціального розвитку, тенденцій зміни різних соціальних явищ і процесів у сфері соціальної роботи. Особливе місце тут належить соціологічним теоріям, які на основі соціологічних пошукувань розкривають закономірності й перспективи розвитку цієї сфери суспільства, дають наукові відповіді на актуальні проблеми сучасності, вказують шляхи й методи удосконалення соціального практикування.

Практична функція визначається ступенем участі ССР у розробці практичних рекомендацій і пропозицій в соціальній сфері і суспільства в цілому. Ця функція тісно пов'язана з пізнавальною, адже єдність теорії і практики – характерна риса соціології.

Теоретична функція зводиться до зосередження, пояснення, поповнення та збагачення наявного соціологічного знання про сферу соціальної роботи, до розробки законів, категорій і методів цієї науки на основі дослідження соціальної діяльності.

Описова функція ССР передбачає систематизацію, опис, нагромадження одержаного дослідницького матеріалу у вигляді аналітичних розвідок, різного роду наукових звітів, статей, книг. У них відтворюється реальна картина соціальної роботи як об'єкта, що вивчається. При виконанні цієї роботи вимагається висока моральна чистота і добропорядність ученого, тому що на їх основі формулюються практичні висновки й ухвалюються управлінські рішення. Ці матеріали є джерелом виміру, підрахунку, порівняння для майбутніх поколінь.

Інформаційна функція – це збирання, систематизація та нагромадження соціологічної інформації про галузь соціальної роботи, яку одержують у результаті проведення досліджень. Соціологічна інформація – найопера-

тивніший вид соціальної. У центрах соціальної роботи вона концентрується у пам'яті ЕОМ. Її використовують соціологи, керівники державних та інших установ для управління соціальною галуззю, соціальними процесами і явищами, соціальною діяльністю й поведінкою людей, задіяних у соціогуманітарній сфері.

Прогностична функція полягає у підготовці соціальних прогнозів у галузі соціальної роботи. Соціологічні дослідження завершуються обґрунтуванням короткотермінового, середньотермінового чи довготермінового прогнозу розвитку певного соціального об'єкта. Короткотерміновий аналіз спирається на виявлену тенденцію, а також на зафіксовану закономірність і відкриття чинника, який вирішальним чином впливає на зміст та ефективність соціальної роботи. Відкриття такого чинника – це складний вид наукового пошуку. Тому в соціологічній практиці частіше використовуються коротко- та середньотермінові прогнози розвитку аналізованої галузі.

Управлінська функція ССР пов'язана передусім з використанням знань для розробки і створення ефективних моделей управління різноманітними соціальними системами та інститутами, соціальними процесами і об'єктами професійної роботи.

Гуманістична функція ССР зводиться до розробки цілей соціального розвитку сфери, до формування соціальних ідеалів і цінностей, програм науково-технічного й соціокультурного розвитку соціогуманітарної сфери суспільства.

Ідеологічна функція впливає з об'єктивної участі ССР в духовному житті суспільства, виробленні перспектив його розвитку, поширенні наукової ідеології серед населення, підготовці висококваліфікованих управлінських кадрів і компетентних спеціалістів соціальної царини професійного практикування.

Соціалізаційна функція ССР полягає у тому, що, сприяючи підвищенню ефективності управління сферою, вона розширює можливості позитивного впливу форм, методів, заходів і засобів цієї роботи на соціалізацію людей, задіяних у наданні та отриманні соціальної допомоги.

Переходячи до розгляду змісту *понятійно-категорійного апарату*, зазначимо, що поняття та категорії ССР утворюють мисленнєвий інструмент розуміння та опису соціальних процесів і явищ у гуманітарній сфері суспільства, своєрідну соціологічну мову дослідження, аналізу та інтерпретації його резуль-

татів. Сам термін “*поняття*” інтерпретується як форма мислення, що відображає істотні властивості, зв’язки і відносини предметів та явищ у їхній суперечності та розвитку; думка або система думок, що узагальнює, виділяє предмети певного класу за певними загальними і в сукупності специфічними для них ознаками. Розрізняють поняття у *широкому* і в *суто науковому значеннях*. *Перші* формально виділяють спільні (схожі) ознаки предметів та явищ і закріплюють їх у слова. *Наукові поняття* відображають істотні і необхідні ознаки, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами.

Соціологічні категорії – це основні і найзагальніші поняття соціології, що відображають об’єктивну соціальну дійсність в узагальненому вигляді, у її становленні, розвитку й утвердженні і, крім того, є своєрідними “сходінками” розвитку соціологічної науки і соціогуманітарного знання; вони становлять основу процесу мислення про соціальну дійсність, про ті явища та процеси, що протікають у тому чи іншому суспільному організмі.

Розглядаючи поняття і категорії ССР слушно диференціювати їх на дві основні групи. До *першої* належать основні категорії науки соціології, які є родовими для всіх рівнів соціологічного знання; до *другої* – специфічні соціологічні поняття і категорії, що притаманні саме соціологічному баченню та опису предмета соціології соціальної роботи. Розглянемо категорії кожної з груп.

Для науки соціології гранично широкою та центральною є категорія “*соціальне*” (від лат. *socialis* – спільний, товариський, суспільний). Тому доцільно прояснити суть цієї категорії більш предметно. Так, у відомому словнику В. Даля соціальність визначається як “общественность, общежительность, гражданственность, взаимные отношения и обязанности гражданского быта, жизни”, тобто як конкретно-емпіричне явище людського повсякдення, що виявляється у поведінці людей та їх взаємодіях. У цьому визначенні „соціальне” притаманне й особистості, головно через громадянськість позиції, і спільноті – через соціальні стосунки.

Зміст категорії *соціальне* охоплює: *по-перше*, ту властивість, що внутрішньо притаманна індивідам і спільнотам та формується внаслідок процесів соціалізації й інтеграції людини в суспільство, у суспільні відносини; *по-друге*, зміст і характер взаємодій між суб’-

ектами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконуваних людиною соціальних ролей, що вона бере на себе, стаючи членом певної соціальної спільноти; *по-третє*, результат взаємодії, що об’єктивується в культурі, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя людей і т. ін.

Отже, сучасне суспільство – це своєрідна система, яка складається з окремих рівнів соціальних груп та їх зв’язків і може розглядатися з таких позицій:

- фундаментальний рівень формування організації суспільства – це *людство* в цілому, яке має свої інтереси як єдина цивілізація;

- *соціальні інститути* – стійкі, організовані форми спільної діяльності людей;

- *соціальні класи, групи, спільноти, прошарки, верстви, кола*;

- рівень окремого *індивіда, особи*, оскільки для соціології сама особистість є предметом вивчення – як суб’єкт та об’єкт соціальних відносин.

Нарешті важливо підкреслити, що соціальне може мати і позаособистісну форму буття. Наприклад, духовні і матеріальні цінності суспільства, груп, особистості; твори мистецтва і літератури і багато чого іншого, де зафіксована соціальна ідея людини як їхнього духовного творця.

Очевидно, що категорія “*соціальне*” дає змогу перш за все виявляти сутність суспільного життя людей (проблеми взаємодії природи і суспільства); специфіку соціальної форми руху матерії, тобто відмінності суспільства від об’єднань тварин; суперечливу єдність людини як суспільної істоти і водночас біологічного організму; структуру суспільних систем з погляду оптимізації їх функціонування і розвитку. Відтак ця категорія відображає і виражає специфіку буття суспільства як суб’єкта життєвого процесу в цілому, а отже і специфіку всіх соціальних процесів і соціальних суб’єктів.

Складність фактичного здійснення соціального процесу, різноманіття його соціальних суб’єктів, кожний з яких являє собою соціальну цілісність, відображається відповідною категорією (“*особистість*”, “*колектив*”, “*родина*”, “*соціальна група*”, “*спільнота*”, “*суспільство*” та ін.), а також має свої сутнісні характеристики, які виявляються через категорію “*соціальне*”.

Соціологічні категорії умовно поділяють на два *типи* – методологічні та процедурні. До *методологічних* відносяться категорії, що розкривають сутність соціальних зв’язків (со-

ціальні системи, інститут, організація, контроль, дія, відносини, сфера); зміст соціальних спільностей (суспільство, спільнота, клас, прошарок, група, особистість); сутність соціальних процесів (соціальні адаптація, мобільність, інтеграція, конфлікт, дезорганізація, соціалізація); сутність соціального розвитку (соціальний прогрес, дія, рух-поступ, діяльність, розвиток, інновація); характер використання соціологічних знань у повсякденній практиці суспільного життя (соціальне проектування, прогнозування, планування, технології). *Процедурні* категорії відображають особливості збору, аналізу й обробки соціальної інформації, організації соціологічних досліджень та обробки їх результатів (соціологічне дослідження, його методологія, методика і техніка, соціологічне вимірювання і його прийоми, емпірична інтерпретація понять, програма і технології дослідження та ін.).

Всі категорії першої групи закономірно зберігають своє значення на всіх рівнях соціологічного знання, у тому числі і в ССР. Водночас соціологічні категорії і поняття наповнюються реальним соціальним змістом через свої системоутворювальні елементи – практичну діяльність конкретних осіб у конкретних сегментах суспільного виробництва, включаючи й систему соціальної роботи країни.

Категорії другої групи вироблені переважно у сфері соціальної роботи як системи знань з наданням їм соціологічного змісту. Розглянемо основні з них.

Соціальна робота – професійна діяльність, спрямована на допомогу людям у переборенні серйозних соціальних проблем, у якій використовується широкий спектр спеціалізованих прийомів та методів.

Соціальний захист – система принципів, методів, законодавчо встановлених державою соціальних гарантій і заходів, які забезпечують оптимальні умови життя, задоволення потреб населення. Соціальний захист багатofункціональний, відповідає основним ризикам, яким підпадає будь-який громадянин протягом свого життя: захворювання, інвалідність, травматизм, старість, втрата годувальника, безробіття, міграція та ін. Охоплює соціальне забезпечення, соціальне страхування і соціальну допомогу (підтримку).

Соціальна допомога – система соціальних заходів у вигляді сприяння, підтримки і послуг, які надаються соціальною службою окремим особам або групам населення для

подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу і повноцінної життєдіяльності, адаптації в суспільстві. Основні види і форми соціальної допомоги встановлюються на регіональному рівні з урахуванням майнового стану і фактора потреб, вони передбачають грошову допомогу, натуральне забезпечення, гуманітарну допомогу, послуги та пільги.

Соціальний працівник – посередник у різних сферах соціальної допомоги сім'ї, окремим її членам, групам людей, у тому числі й дітям, молоді, людям похилого віку, інвалідам і хворим, а також в усіх видах загальної соціальної підтримки населення. Він здійснює консультування, охорону здоров'я, проводить роботу в притулках, на вулиці, з мігрантами та емігрантами, надає психіатричну допомогу, підтримує соціально знедолених і занедбаних дітей, підлітків, молодь. Сфера його діяльності охоплює державні заклади, громадські й приватні організації, різні центри і служби соціального забезпечення, лікарні, підприємства, а останнім часом також й організації та групи самопомоги.

Клієнт. У соціальній роботі під клієнтом розуміють як окрему людину, так і групу (скажімо, сім'ю), які потребують допомоги, підтримки, соціального захисту. До клієнтів соціальних служб належать багатодітні і неповні сім'ї, діти-сироти, люди з обмеженими фізичними і психічними можливостями, люди з алкогольною і наркотичною залежностями, бездомні, біженці, ті, хто повернувся з місць ув'язнення.

Групи ризику – категорії людей, чиє соціальне становище за якимись критеріями не має стабільності, які практично не в змозі самотійно подолати життєві труднощі, що може привести якщо не до біологічної загибелі, то до втрати соціальної вагомості та духовності. Будь-яка категорія людей, яка за законами про соціальне обслуговування населення має право на захист, сутнісно належить до групи ризику. Це переважно люди з обмеженими можливостями, діти-сироти, матері-одиначки, неповні сім'ї, неповнолітні правопорушники, самотні люди похилого віку. Особливу увагу привертають ті категорії груп ризику, чії проблеми відомі лише вузькому колу спеціалістів – біженці, переселенці, бездомні, люди з алкогольною і наркотичною залежностями, особи, котрі зазнали насилля. Критична ситуація, в яку потрапили ці категорії людей,

психологічні стреси, фінансове неблагополуччя, а досить часто просто злидні, повна відсутність засобів до існування, соціально низький рівень життя згубні не тільки для представників груп ризику, а й мають опосередкований (а подеколи й прямий) вплив на атмосферу і рівень цивілізованості суспільства.

Важка – скрутна чи критична – життєва ситуація – становище (елемент соціальної реальності), яке об'єктивно порушує життєдіяльність людини (або суб'єктивно сприймається як особисто нестерпне для неї), яке вона не може подолати самостійно і потребує підтримки і допомоги соціальних служб (інвалідність, сирітство, бездоглядність, малозабезпеченість, безробіття, конфлікти і жорстокі відносини у сім'ї, самотність, нездатність до самообслуговування у зв'язку з віком, хворобою тощо). Ситуації, що ставлять перед людьми вимоги, які перевищують їхній звичайний адаптивний потенціал, описують у різних термінах: “життєві труднощі”, “критичні ситуації”, “негативні життєві події”, “стресові життєві події”, “травматичні події”, “небажані події”, “життєві кризи”, “економічна дериґація”, “біди”, “катастрофи”. Кожна із цих ситуацій приховує у собі або виклик, або загрозу життєдіяльності людини, а інколи викликає непоправні втрати. Кожна з них також обмежує активність особи, пред'являє вимоги, які часто перевищують її здібності, моральні і матеріальні ресурси. Важкі повсякденні ситуації порушують нормальний ритм життя і стають причиною фізичного або психологічного болю й страждань. Вони бувають гострими, хронічними, кумулятивними.

Завершуючи розгляд основних понять і категорій ССР, зазначимо, що вони, по-перше, не вичерпують усього арсеналу понятійно-категорійного апарату цієї науки, а, по-друге, їх перелік і зміст може змінюватись у процесі розвитку самого об'єкта досліджень – соціальної роботи.

1.3. Місце соціології соціальної роботи у системі соціологічних знань

Домінуючою серед вітчизняних соціологів є думка, що результати соціологічних досліджень набули неабиякого значення для соціальної роботи з виникненням спеціальних соціологічних теорій, утвердженням їх як певного самостійного рівня соціологічного знання і з формуванням на цій основі основних

галузей соціології (соціології права, соціології праці, соціології міста і села, соціології молоді, соціології сім'ї, етносоціології, соціології релігії, соціології конфлікту, соціології девіантної поведінки, гендерної соціології та ін.).

Отже, місце і роль ССР першочергово визначають зв'язки саме з галузевими і спеціальними соціологічними теоріями. Останні як теорії середнього рівня розширюють знання соціальних працівників щодо людини як суб'єкта соціальних відносин, відповідних механізмів її поведінки та діяльності, статусно-рольової диференціації населення та підґрунтя стосовно виділення соціокультурних типів особистостей. Ці знання головно акумулює *соціологія особистості*, застосовуючи їх у роботі з клієнтами при індивідуальній взаємодії і до самих соціальних працівників у процесі самоменеджменту.

Суттєве значення для ССР має взаємодія із *соціологією малих груп*. Адже саме на роботу в малих групах зорієнтована прикладна методологія. Загалом результати досліджень формування, функціонування і розвитку малих груп, їх роль у соціалізації особистості клієнта, а також ефективності групової діяльності слугують як підвищенню ефективності групової соціальної роботи, так і зміцненню трудових колективів соціальних працівників.

Беручи до уваги, що головним суб'єктом соціальної роботи є соціальні служби, вагому допомогі в розумінні механізмів їх побудови та забезпеченні ефективної діяльності можуть надати взаємозв'язки із *соціологією організацій*. Адже соціальні служби в соціології розглядаються як специфічні організації. Тому весь арсенал знань про закономірності, механізми, соціальні технології створення та уможливлення ефективної діяльності організацій мають бути максимально використані в управлінні соціальною службою.

Істотну допомогі в цьому процесі може надати *соціологія управління*, що вимагає чіткого визначення суб'єкта соціальної роботи, соціального працівника як фахівця, який обіймає певну посаду і виконує чіткий набір функцій, а також закладів соціальної роботи, групи соціальних працівників, волонтерів тощо. Особливе значення для неї мають управлінський процес, управлінські цикли, технології управління, планування повноцінної соціальної роботи.

У взаємодії соціології і соціальної роботи важливу роль відіграє такий розділ соціоло-

гічного знання, як *соціологія управління персоналом*, який безпосередньо стосується організації роботи, використання кадрового потенціалу різних соціальних служб та органів управління соціогуманітарною сферою. Крім того, аспекти змісту соціальної роботи як трудової діяльності певного професійного спрямування вагоме значення також мають результати досліджень *соціології праці*.

Соціологія праці збагачує соціальну роботу знаннями про становище і спосіб життя, трудову діяльність різноманітних професійних груп населення. Ці знання сприяють розумінню соціальними працівниками специфіки виникнення проблем клієнта, можливостей їх долання зусиллями професійного, виробничого доквілля, а також особливостей діяльності працівників різного профілю залежно від умов і результатів їхньої праці на конкретному робочому місці. Звертає увагу соціологія праці і на професійні захворювання, стереотипи мислення, традиційні різновиди поведінки представників різних соціально-професійних груп. Знаючи це, соціальні працівники мають змогу використовувати увесь арсенал своїх можливостей у розв'язанні проблем клієнтів, оптимізувати стратегію організації соціальної допомоги вразливим групам населення, впливати на соціальну політику державних органів, недержавних організацій. Соціологія праці досліджує і проблеми зайнятості, безробіття, оптимальної організації робочого місця, соціального захисту працівника у трудовому колективі.

В умовах ринкових відносин в економіці, становлення яких відбувається в сучасній Україні, зростають вимоги до економічних результатів діяльності соціальних служб, собівартості надання соціальних послуг, залучення і заробляння коштів для часткового їх самофінансування. Тут в нагоді організаторам та менеджерам соціальної роботи стане адекватне розуміння соціальних механізмів економічної поведінки і вчинків людей під впливом соціально-економічних інститутів виробництва, розподілу, обміну і споживання, які є предметом дослідження *соціології економіки* чи *соціології економічного життя*.

Зрозуміло, що економіка – не єдиний із соціальних інститутів суспільства, що впливає на соціальну роботу. Не слід також випускати із поля уваги впливи інститутів сім'ї, освіти, виховання, культури, релігії і перш за все політики. Останній інститут, як відомо, визначає стратегію соціальної роботи, формуючи

соціальну політику країни. Саме ця складова політики держави обґрунтовує основні напрями, стратегічні завдання, масштаби фінансування основних об'єктів соціальної роботи. Отож, без сумніву, вагомими є канали змістовної взаємодії соціології соціальної роботи із *соціологією політики*.

На розв'язання проблем соціальної роботи, організацію діяльності її практичних працівників відчутно впливають теоретичні і прикладні напрацювання *соціології сім'ї*. Передусім це виявляється у діагностуванні сімейного кола клієнта, соціального становища, матеріального забезпечення різних родин і груп. Цінною для соціальної роботи є *концепція соціального часу* (соціальної історії) *сім'ї*, яка стверджує, що на кожному етапі свого розвитку сім'я вирішує типові завдання. Без соціологічного осмислення цих реалій соціальним працівникам важко пізнати і зрозуміти проблеми клієнтів, знайти й оптимально використати засоби їх розв'язання. До того ж інститут сім'ї відіграє важливу роль у соціалізації дитини, в набутті нею соціального досвіду. В цьому процесі агентами соціалізації постають також інститути освіти, виховання та засоби масової комунікації.

Неабияке практичне значення для соціальних працівників має *соціологія духовного життя*, яка зосереджує дані щодо особливостей поведінки, становища, соціальних орієнтацій представників різноманітних соціокультурних груп, спільнот, що різняться своїми духовно-ідеологічними, морально-етичними, художньо-естетичними, етнічними орієнтаціями. Ця галузь соціології, а також *соціологія культури* разом із психологією і філософією, допомагають соціальним працівникам диференціювати клієнтів за типами і видами їхньої Я-концепції, уявлень про себе, свої права, можливості, перспективи розвитку. Врахування культурного контексту побуту клієнта, його уподобань у світі вітакультурних цінностей – загалом важлива умова ефективної допомоги, особливо тим, хто переживає екзистенційну кризу (крах сенсу життя), неузгодженість життєвих орієнтацій і реального соціального становища. Соціальним працівникам також доводиться зважати на стиль і спосіб життя соціальних груп. Знання соціології культури є особливо корисним в долученні до соціальної роботи представників закладів культури (бібліотекарів, музейних працівників, артистів тощо), які допомагають раціо-

нально використовувати благотворний вплив мистецтва у соціальній реабілітації індивідів, груп, громад.

Отже, ССР займає гідне місце у системі соціологічних знань і, як усі соціології середнього рівня, методологічно спирається на закони і закономірності теоретичної соціології, конкретизується і збагачується через долучення результатів і методів інших галузевих соціологій до свого предметного лона. Водночас значний обсяг взаємодії з ними підтверджує багатоаспектність, складність та інтегрований характер соціальної роботи як об'єкта соціологічного дослідження.

Резюме

1. *Соціологія соціальної роботи (ССР)* – це спеціальна соціологічна теорія, що досліджує феномен соціальної роботи як соціальний процес і систему надання різнобічної допомоги особам, групам і спільнотам, які її потребують, опинившись у складній життєвій ситуації.

2. *Об'єктом ССР* є сфера соціальної практики як соціетальна система певним чином організованих і самоорганізованих соціальних працівників і клієнтів, які утворюють групи та організації, що взаємодіють у формі соціальної діяльності з надання та отримання соціальної допомоги, зумовлюючи функціонування і розвиток цієї сфери, тенденції і процеси, що в ній реально відбуваються.

3. *Предметом ССР* є соціальні відносини, які виникають у соціогуманітарній сфері і відображають неоднакові соціальні позиції в ній людей різних груп та класів, організацій та інститутів, задіяних у наданні й отриманні соціальної допомоги.

4. В дослідженнях ССР використовується весь діапазон *соціологічних методів* – опитування, аналіз документів, спостереження, соціологічний експеримент, маркетингові дослідження, соціометрія.

5. Головними *функціями ССР* є такі: пізнавальна, практична, теоретична, описова, інформаційна, прогностична, управлінська, гуманістична, ідеологічна й соціалізаційна.

6. У ССР використовують як загальносоціологічні *поняття і категорії* – “суспільство”, “людина”, “соціальні групи”, “спільноти”, “організації”, “інститути”, “соціалізація”, так і специфічні для цієї галузевої соціології – “соціальна робота”, “соціальний працівник”, “клієнт”, “групи ризику”, “важка життєва ситуація”, “соціальна допомога”, “соціальний захист” та ін.

7. ССР взаємодіє з іншими *соціологіями середнього рівня*, зокрема – особистості, малих груп, праці, організацій, економіки, політики, сім'ї, культури.

Запитання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняття “ССР”.
2. Якими атрибутивними ознаками характеризується ССР як наука?
3. Що є об'єктом дослідження ССР?
4. Який предмет дослідження ССР?
5. Охарактеризуйте методи ССР.
6. Опишіть основні функції ССР.
7. Що таке понятійно-категорійний апарат науки ССР?
8. Чим відрізняється місце і роль ССР у системі сучасних соціогуманітарних знань?
9. Розкрийте взаємозв'язок ССР із соціологією особистості та соціологією організацій.
10. Як взаємопов'язані ССР та соціологія малих груп і соціологія сім'ї?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Антологія соціальної роботи: В 7 т. – К.: ДЦ ССМ, 2001–2003.
2. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник / За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 304 с.
3. Григорьев С.И., Гусянова Л.Г. Социология для социальной работы: Учебное пособие. – М.: Изд. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. – 164 с.
4. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. – Т. 2: Эмпирическая и прикладная социология. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 986 с.
5. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2003. – 168 с.
6. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посібник. – К.: ІПК ДСЗУ, 2007. – 341 с.
7. Лукашевич М.П., Туленков М.В. Соціологія. Загальний курс: Підручник. – К.: Каравела, 2008. – 408 с.
8. Павленок П.Д. Социология. – М.: ИНФРА-М, 2002.
9. Попович Г.М. Институалізація соціальної роботи в Україні: Монографія. – Ужгород, МПП “Гражда”, 2003. – 188 с.
10. Сидоров В. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход. – Винница, “Глобус-пресс”, 2006. – 408 с.
11. Теорії і методи соціальної роботи: Підручник / За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 328 с.
12. Теория социальной работы: Учебник / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юристъ, 1998. – 334 с.

Розділ 2 ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК СОЦІОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:

- визначати напрями розвитку наукових знань, у яких зародилась ССР;
- розрізнати доннауковий і науковий етапи еволюції соціологічних ідей соціальної роботи;
- пояснювати основні ідеї емпіричної соціології, які стали базовими для соціології соціальної роботи;
- описувати еволюцію соціологічних ідей у предметному просторі соціальної роботи;
- розкривати процес зародження соціологічних ідей соціальної роботи у предметному полі теорій соціалізації.

2.1. Основні підходи щодо дослідження еволюції соціології соціальної роботи

Проблемна ситуація довкола *еволюції ССР*, як і будь якої наукової дисципліни, що тільки народжується, є вкрай невизначеною і суперечливою. Навіть серед тих, поки що небагатьох науковців, котрі визнають існування цієї галузі знань, є чимало протиріч, а їх підходи до визначення часових меж та періодизації названої еволюції нелегко інтегрувати.

Переважна більшість дослідників обстоюють взаємозв'язок і взаємовпливи соціальної роботи і соціології у процесі їх *коволоції*. Таке визначення цілком закономірне. Адже виникнення та *інституалізація* соціальної роботи як наукової дисципліни відбувалися під глибоким впливом соціологічних знань, передусім методології пізнання соціальної реальності та спрямованості і з'ясування ефективності соціального практикування. “У соціології і соціальної роботи багато спільного, – стверджують російські соціологи В.І. Добренков та А.І. Кравченко. – В Англії і США соціологія довгий час асоціювалась із соціальною роботою...”. Отож цілком виправданим буде пошук теоретичних витоків соціології соціальної роботи в історії становлення і розвитку систем соціологічних знань. При цьому важливо спрямувати цей пошук на розвиток саме тієї галузі наукових знань, яка найбільше наближена до соціології соціальної роботи за об'єктно-предметними ознаками. Таке наближення виявляється в наявності галузевої соціології, що досліджує, поняття “*робота*”. І справді,

соціальна робота – це певний різновид роботи, праці. Характерно, що при розбіжностях серед вітчизняних і зарубіжних науковців стосовно визначення поняття “соціальна робота”, єдине, у чому збігаються їх погляди, – це визнання соціальної роботи як різновиду діяльності. Більшість з них вважають, що це має бути професійна, практична діяльність. Отже, на неї поширюються не тільки закони і принципи загальної теоретичної соціології, а й специфічні закони і закономірності галузевої соціології, що займаються дослідженнями праці, а саме – *соціології праці*. Таким чином зародження та еволюцію соціології соціальної роботи як соціологічної науки доцільно відстежувати, залучаючи знання з історії та теорії соціології праці.

З іншого боку, *соціальна робота*, як і будь-який вид діяльності, має власну історію і логіку розвитку. Система соціальної допомоги пододала у своєму розвитку шлях від філантропного підходу в підтримці соціально вразливих груп населення, що зародився у прадавні часи, до перетворення її на професійну діяльність. Соціальна робота як фах зародилася в індустріально розвинених суспільствах на початку ХХ століття. Професіоналізація соціальної допомоги охоплює певні послідовні етапи. У процесі свого розвитку фахова діяльність соціальних працівників збагачувалась новими моделями практики і методами роботи, перебувала під впливом різних наукових та ідеологічних концепцій, які вагомо позначалися на змісті соціальної практики. В цьому предметному просторі визрівали і постали теоретичні засади ССР.

Отже, закономірним є підхід до вивчення еволюції соціологічних ідей і концептів, що спричинили прискорений розвиток соціальної роботи як галузі наукових знань.

І, нарешті, звернемо увагу на ще один методологічний аспект, який треба врахувати при дослідженні проблем становлення ССР як наукової дисципліни. Цей аспект пов'язаний з тим, що соціальна робота – наука ще дуже молода, і тому більшість зазначених проблем перебувають у стані незавершеного дослідження, триває робота з уточнення і коригування понятійно-категорійного апарату, ведуться і дискусії щодо термінології, розуміння змісту і структури цього наукового напрямку, доцільності використання тих чи тих методів практичної діяльності. Враховуючи такий стан соціальної роботи як галузі наукових знань, стоїть завдання відобразити незавершеність і дис-

кусійність цих проблем. Зазначене стосується, зокрема, і розуміння базового поняття “соціальна робота”, дискусії про зміст та обсяг якого тривають у науковій та навчальній літературі (передусім йдеться про неї як вид практичної професійної діяльності, тобто про витлумачення її у першому з наведених значень). Очевидно, що залежно від обраного визначення здійснюється орієнтація на ті чи інші дотичні соціологічні концепти.

Переважає більшість дослідників схиляються до визначення поняття “соціальна робота”, запропонованого Національною асоціацією соціальних працівників США: *соціальна робота* – це професійна діяльність із надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відновлення їх здатності до соціального функціонування і створення сприятливих соціальних умов для досягнення цих цілей.

Звернімо увагу, що в наведеному визначенні допомога охоплює вплив на здатність людини до соціального функціонування з метою її відновлення чи посилення. Відтак йдеться про активізацію людиною власних зусиль у скрутних життєвих ситуаціях. Окремі науковці вважають, що самопомога, розвиток власних ресурсів, притаманних індивіду, групі та спільноті, значною мірою висвітлюють сутність соціальної роботи. Скажімо, М. Фірсов розширює розуміння суті цієї роботи, включаючи в неї як допомогу, так і взаємодопомогу в системі соціокультурних і психосоціальних взаємодій та взаємостосунків різних суб’єктів.

Вочевидь орієнтація допомоги на здійснення, посилення та відродження соціальних функцій особи чи групи є сутнісною характеристикою соціальної роботи в більшості її визначень у літературі. Саме в такому контексті соціальна робота перебирає на себе функцію допомоги у здійсненні процесу *соціалізації*, який і націлений на підготовку людини до реалізації нею соціальних функцій у широкому діапазоні різноманітних сфер суспільного життя.

Отже, узагальнюючи розглянуті аспекти розуміння поняття “соціальна робота”, слід звернутися до ширших, базових соціологічних понять і категорій, зокрема, до поняття “соціалізація” і більш загальної категорії “соціальне”. Коротко розглянемо їх, починаючи з останньої.

У латинській мові слово *societas* означає спільність, а *socialis* – суспільне. Через таку

всеосяжність, універсальність термін “соціальне” різні дослідники тлумачать по-різному.

По-перше, поняття “соціальне” вживають у значенні “суспільний”, тобто відмінний від біологічних, природних явищ і процесів. У такому розумінні все, що охоплює життєдіяльність людського суспільства загалом, є соціальним.

По-друге, це поняття відображає становище й роль людини в суспільстві (соціумі) й знаходить вияв у відносинах взаємозв’язку, взаємодії різних груп, які так чи інакше диференціюються, розрізняються за певними ознаками (взаємовідносини класів, націй, поколінь, статей тощо). У процесі спілкування, взаємодії у складі тієї чи тієї групи формуються соціальні риси кожної людини, котрі визначають і характеризують її поведінку, діяльність, спілкування, вчинки.

По-третьє, поняття “соціальне” відображає відносини нерівності, які існують між людьми. Суспільство поділяється на класи, верстви, групи, що різняться характером власності, мірою багатства, рівнем освіти, кваліфікацією, обсягом влади, престижем тощо. Та й громадяни надто різні – талановиті й бездарні, працездатні й непрацездатні, активні й пасивні, вольові й безвільні тощо.

По-четверте, термін “соціальне” охоплює сукупність проблем людського життя – відносини між особами та спільнотами, стан довкілля, умови побуту, праці, відпочинку, забезпечення матеріальними та духовними благами, специфічні проблеми молоді, жінок, дітей, людей похилого віку та ін. Соціальне немовби входить в інші відносини, однак не зливається з ними, не розчиняється в них. Тому говорять про соціально-економічні, соціально-політичні, соціокультурні відносини, процеси, проблеми. Причому соціальні процеси можуть стосуватися всього людства, окремого суспільства, його конкретних сфер, аспектів, структурних ланок (класів, верств, організацій, малих груп тощо).

Відтак *соціальне* – це особливий аспект суспільних відносин, що виникає у процесі спільної діяльності й осіб, і соціальних спільностей за конкретно-історичних умов, виявляється у їх ставленні одне до одного, до свого становища в суспільстві, до явищ і процесів суспільного повсякдення.

Соціальне явище чи процес виникає тоді, коли поведінка однієї особи підпадає під вплив іншої або групи осіб (спільності) незалежно

від того, чи присутні фізичний суб'єкт або спільність при виникненні цього явища, процесу. Усуспільнені індивіди саме у процесі взаємодії з урахуванням очікувань, дотримуючись визнаних норм і правил, впливають один на одного, сприяють інтеграції й освоєнню тих чи тих властивостей суспільних відносин. Іншими словами, соціальне виникає у процесі взаємодії людей, спричиняється відмінностями їх місця і ролі в конкретних структурах суспільства, проявляється у різному ставленні осіб і груп до явищ та процесів суспільного життя.

Соціальна дійсність різноманітна. Вчинки людей, їх співробітництво і конфлікти, переміщення, творчість, спілкування, переживання, інші формовияви поведінки, а також діяльність державних закладів, функціонування економіки – усе це своєрідний, пронизаний невидимою енергією і численними лініями, вир людського буття, жива соціальна реальність, в якій головна діюча сила – *Людина*. У цьому вирі кожен має свою нішу, місце, покликання, ролі, функції, права та обов'язки, стимули й обмеження. Основне призначення соціальної роботи полягає в тому, щоб допомогти людям адаптуватися до навколишніх умов, структур, механізмів, посприяти їх повноцінному життю в суспільстві.

У цьому аспекті соціальна робота спирається на споріднену до поняття “соціальне” категорію “соціалізація”, яка так само походить від лат. *socialis* – суспільний. Категорійне поняття “соціалізація” активно використовують представники широкого спектру наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та ін. В сучасній соціології це поняття розуміється як процес взаємодії особи із суспільством за певних соціальних умов, як привласнення людиною соціального досвіду, під час якого вона перетворює його у власні орієнтації, вибірково вводить у свою світоглядну систему ті норми та шаблони поведінки, які прийняті у суспільстві чи групі. Основним механізмом такої соціалізуючої взаємодії є *наслідування*, що регулюється соціумом через соціальні інститути – систему освіти і виховання, сім'ю, громадську думку тощо. У такий спосіб суспільство підтримує своє існування як цілісність, забезпечує розуміння громадянами своїх соціальних функцій і створює умови для успішної їх реалізації.

Якщо створені умови забезпечують ефективну соціалізацію або (і) особистісний потенціал людини відповідає нормі, то проблем із

соціалізацією практично не виникає. Вона відбувається без особливих відхилень. Проте коли одна з груп чинників – суспільні умови соціалізації або стан фізичного, психічного чи духовного здоров'я особи – відхиляється від бажаного для ефективної соціалізації рівня, то перебіг соціалізації ускладнюється. Отже, людина (і навіть окремі соціальні групи) потрапляє при цьому у складні життєві ситуації і потребує соціальної допомоги від держави, її інститутів чи інших суб'єктів специфічної діяльності, яка називається соціальною роботою.

Під *соціальною роботою* надалі розумітимемо професійну діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп та окремих діячів із надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації особами чи групами людей у випадках, коли за відсутності незалежних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється чи відбувається у зворотному напрямку, тобто має місце десоціалізація. Це дає підстави розглядати розвиток соціологічних ідей стосовно соціальної роботи в контексті виникнення розвитку теорій соціалізації.

Таким чином, еволюцію соціології соціальної роботи доцільно в подальшому розглядати у парадигмальних межах розвитку соціології і, зокрема, соціології праці, соціальної роботи і водночас у форматі розвитку соціалізаційних теорій.

2.2. Зародження та розвиток соціології соціальної роботи у системі соціологічних знань

Соціальна робота як певний вид діяння, спрямованого на виробництво предметів споживання і послуг, виникла і розвивалась у межах трудової діяльності. Тому соціологічне осмислення цього специфічного діяння зародилося і постало у рамках еволюції соціологічного уявлення про працю, що спонукає до історичного дослідження в дискурсі соціології праці. Тим більше, що справжній професіоналізм у соціології неможливий без історичних знань. Справді, ознайомлення з історією ССР є досить вирашним способом долучитися до першоджерел соціологічних знань, дає змогу позбутися дилетантства і прагнення “винаходити велосипед”, давно вже винайдений.

У дослідженнях історії розвитку соціологічних знань про соціальну роботу, за аналогією із соціологією праці та залежно від переваг тих чи інших ідей, наукових шкіл чи нап-

рямків, методів і цілей дослідження, нарешті, часової протяжності, слушно виокремити два *основних етапи*: донауковий (III тисячоліття до н. е. – XIV століття) і науковий (XV століття – теперішній час). Зі свого боку, в *науковому етапі* розрізняють три *періоди* – *початковий* (XV–XVIII століття), *класичний* (XVIII–початок XX) і *сучасний* (початок XX – теперішній час). За такою періодизацією розглянемо стисло особливості кожного етапу.

Донауковий етап охоплює виникнення перших форм індивідуальної та спільної праці в найдавніші часи, становлення їх у процесі поділу і зміни праці й відображення цих процесів у суспільній свідомості у вигляді міфів, теологічних уявлень у поєднанні з геніальними здогадами і припущеннями. Він, будучи найдавнішим, характеризується стабільністю організації і форм праці. Про це свідчать писемні документи Давнього Сходу (III–II тисячоліття до н. е.) – клинописні, папірологічні, епіграфічні й наративні джерела. Особливо цінну інформацію про соціально-трудова проблеми давнього суспільства містили письмові свідчення про проведення обліку населення – його соціального й демографічного складу, причетності до військової служби і можливої участі в державному управлінні, рівня економічного добробуту та ін. – уже в III тисячолітті до н. е.

Ознайомлення з давньосхідними документами дає змогу скласти уявлення про соціальну стратифікацію суспільства, професійно-кваліфікаційну структуру населення, форми соціальної організації праці, норми виробітку, розподіл робочої сили, механізм стимулювання праці та її оплати, структуру і тривалість робочого дня. Виявляється, що ще давньосхідна цивілізація заклала основи тієї складної системи суспільного поділу праці, яка існує донині. Йдеться насамперед про відділення розумової праці від фізичної.

Загалом розвиток ідей про працю пов'язаний із соціально-економічними процесами в античній Греції і відображенням їх великими мислителями того часу. Досягненнями філософської думки стало *усвідомлення прогресивної функції поділу праці*, завдяки якому суспільство одержує соціальну стратифікацію, різноманітність видів занять, добре професіоналізовану працю, систему економічного обміну товарами й послугами.

Серед мислителів *Давнього Риму* привертають увагу уявлення про творчу працю як

про причину безупинного прогресу й усе більш досконалого розвитку людського суспільства (Лукрецій Кар, 99–55 року до н. е.). Людина своїм способом життя починає відрізнятися від тварин тільки тоді, коли починає виробляти знаряддя праці, що забезпечують їй перевагу над природою. Як знаряддя праці люди використовували спочатку свої руки, потім – палиці, пізніше почали виготовляти знаряддя і зброю, і відтоді, власне, й розпочинається розвиток людської цивілізації.

Для *середньовіччя* характерна відсутність принципово нових ідей у розумінні суспільної праці. Християнство, що виникло у період розпаду рабовласництва, спочатку знаходило своїх послідовників серед рабів і бідноти, яким обіцялося вічне життя після смерті як компенсацію за земні страждання. Якщо в античності фізична праця найчастіше вважалася негідним для вільної людини заняттям, рабською діяльністю, то християнство, сутнісно не змінивши нічного, додало етичні мотиви. Праця – кара божа, працею людина спокутує первородний гріх, праця забезпечує лише біологічне існування, а духовне дається через “непрацю”, тобто відсторонене споглядання (хоча чернецтво та аскеза завжди вважалися важкою працею й подвижництвом).

На відмінну від християнського середньовічного уявлення про працю в *арабському світі* розуміли її як джерело всіх багатств (Ібн Хальдун; 1332–1406) без колишніх негативних її оцінок. Категорія праці розглядалася як передумова економічних пошуків; переносилася зі сфери етико-теологічних оцінок у реальне життя. Праця ставала бажаною не заради самої себе, а заради цінностей, які вона створює. У такий спосіб праці вперше надавалося значення людської практичної діяльності, а зневага до неї розцінювалася як причина деградації як у політиці, так і в економіці. Було уточнено розуміння поділу праці стосовно її походження з природи різноманітної людської діяльності і потреби співробітництва. При цьому розрізнялося два типи поділу праці – особливий (як передумова всякої людської активності) і загальний, що виникає у процесі розвитку суспільства і його диференціації та приводить до поділу на село і місто. Виокремлюючи ці два основних типи, аналізувався вплив поділу праці і різних видів діяння на фізичні і соціопсихічні характеристики людей.

Зрозуміло, що подібний аналіз праці та низка інших трактувань її соціальних проблем

праці, властивих цьому історичному періоду, не завжди об'єктивні, іноді вони виникали у вигляді геніальних здогадів і припущень, тому вони не мають наукового характеру. Проте важко переоцінити їхню роль і внесок у подальший розвиток соціології праці. Без них було б неможливим виникнення наукового етапу.

Науковий етап історії соціології праці починається з виникнення соціології та інституалізації її як науки. Нагромадження результатів вивчення соціальних проблем праці в межах протестантизму, утопічного соціалізму, класичної політекономії і класичної філософії XVI–XVIII століть створило наукові передумови для виникнення соціології праці як соціальної галузі знань, наукового простору для виникнення і розвитку соціологічних засад соціальної роботи.

Науковий етап відзначив свій початок першими проблисками капіталістичного виробництва в європейській Реформації. На основі оновлення змісту християнського вчення виник протестантизм, який уперше підносить повсякденну трудову діяльність мирянина до рівня найвищих релігійних цінностей (Мартін Лютер, 1483–1546; Жан Кальвін, 1509–1564). Праця наповнюється релігійно-моральним змістом. Напружена активність, дисципліна, працьовитість, чесна робота і праведно накопичений капітал – от ціннісна шкала капіталізму. Вона лежить в основі того, що західні соціологи називають “*трудоим суспільством*”. Це новий тип людської цивілізації, що ґрунтується на протестантській трудовій етиці, вільній конкуренції і підприємстві. Протягом декількох століть – з XV по XX – “трудоє суспільство” визначало шляхи західної цивілізації.

Наступний крок на шляху еволюції цих поглядів зачепив як християнське розуміння праці, так певною мірою й протестантське. Цей крок був зроблений *соціалістами-утопістами*. Загальним для них було розуміння праці як суспільної категорії, без експлуатації людини людиною. Зокрема, плідною для ССР є ідея про відповідність між трудовим середовищем і природою людини (Роберт Оуен, 1771–1858). Такий висновок був зроблений на основі зв'язку між умовами життя поза сферою праці і відносинами у процесі праці та її продуктивністю. Виявилось, що людина реалізує свою трудову активність, спираючись на весь свій потенціал як особистості. Тому потрібне регулювання і збереження робочого часу,

введення засобів безпеки праці та зменшення її негативних проявів шляхом створення комфортного й освіченого трудового доквілля.

Великого значення для подальшої диференціації і розподілу праці, виділення нових видів професійної діяльності мав висновок видатного німецького філософа Г.В.Ф. Гегеля щодо самопородження людини в історії завдяки праці. Вочевидь праця охоплює всю людську діяльність, усі види активності людини. Мовиться про теоретичну роботу, про працю, що виготовляє предмети насолоди, а також про працю в ім'я загальних інтересів (державна, законодавча, політична діяльність, війна тощо) і творчу працю, наприклад художню діяльність, “вільну духовну творчість” чи здійснення функції віри.

Поряд із розкриттям найважливішої позитивної ролі праці у розвитку людини й суспільства велися дослідження її негативних сторін у недосконалому суспільстві – відчуження праці, експлуатації, негативних наслідків її поділу (П'єр Ж. Прудон, 1809–1865). Ідея потреби знищення експлуатації чужої праці аргументувалася тим, що її результат є суспільним, і тому ніхто не має право відчужувати його. У цій ідеї закладено *гуманістичне підґрунтя* майбутньої соціальної роботи, важливість допомоги з боку соціуму тим, хто потерпав від негативних наслідків праці.

Існувало й особливе уявлення про суспільний поділ праці. Насамперед випиналися його негативні наслідки, що призводять до розтління душі, подовженого робочого дня, який зростає обернено пропорційно до розумових витрат. Поділ праці, таким чином, принизив працю ремісника, звів її до праці чорнороба і поставив робітника в залежне становище від виробництва. Вважалося, що подібно до того, як машина об'єднує різні операції, фабрика групує працівників згідно з відношенням кожної частини до цілого.

Отже, нагромадження результатів дослідження соціальних проблем праці протестантизмом, утопічним соціалізмом, класичною політекономією і класичною філософією XV–XVIII століть створило наукові передумови для виникнення соціології праці як спеціальної галузі знань, що змінило формат наукового соціологічного простору, в межах якого продовжилось накопичення сутнісних ознак майбутньої соціології соціальної роботи.

Класичний етап розвитку соціології праці (XIX – початок XX) характерний розробкою

і відкриттям основних наукових теорій, що не тільки послужили теоретичною базою виникнення і розвитку емпіричної і прикладної соціології праці, а й становлять ядро, теоретичну основу розвитку соціології соціальної роботи на сучасному етапі.

Промислова соціологія як попередниця соціології праці виникає з загальної соціології і не випадково її “батьком” у певному розумінні можна вважати родоначальником наукової соціології О. Конта (1798–1857). Завдяки його зусиллям *позитивний метод* міцно ввійшов у *методологію соціології праці*. Це означало спирання теоретичного аналізу на сукупність емпіричних даних, зібраних у спостереженні, експерименті й порівняльному дослідженні, причому даних перевірених, надійних та обґрунтованих. Позитивізм полягає також у відмові від абстрактних понять і категорій як метафізичних. Саме опора на позитивний метод уможливила початок поглибленого вивчення характерних рис індустріального суспільства, дала змогу сформулювати закони його функціонування і розвитку.

Один із них – *закон поділу і кооперації праці*. Завдяки йому з’являються соціальні і професійні групи, відбувається диференціація у суспільстві й підвищується матеріальний добробут людей. Але саме поділ праці призводить до концентрації та експлуатації, односторонньої професіоналізації, що спотворює людську особистість. А найголовніше – веде до руйнування фундаментальних засад суспільства – солідарності й консенсусу. Поділ праці і конкуренція немовби вивертають соціальні відносини навиворіт: вони розвивають тільки професійну, а не суспільну солідарність (консенсус). Соціальні почуття єднають осіб тільки однакової професії, змушують ставитися до інших ворожо. Виникають корпорації і внутрішньо корпоративна (егоїстична) мораль, які за певного потурання можуть зруйнувати єдність суспільства. Відновити соціальну солідарність, зруйновану спочатку професійною, а потім корпоративною мораллю, може держава. Як бачимо, вже з перших кроків інституалізації в соціології праці закладається підґрунтя важливості державних служб, які б захищали працівників від негативних впливів праці.

Цінною є ідея стосовно наслідків такого впливу не лише на індивідуальному і груповому, а й на загальносуспільному рівнях. Воднораз позитивістська методологія знайшла подальший розвиток у *теорії соціальної*

солідарності (Е. Дюркгейм, 1858–1917), до досягнення якої людство просувається відповідно до чинності закону поділу праці. Причиною останнього є значне зростання народонаселення в Європі, що підвищує інтенсивність контактів, обміну продуктами діяльності, соціальних зв’язків. Зі збільшенням населення посилюється боротьба за існування. За цих умов поділ праці – це вагомий засіб дотримання суспільного порядку, створення соціальної солідарності нового типу. Він є мирним способом розв’язання найгостріших соціальних проблем – безробіття, відчуження в суспільстві, трудових конфліктів, соціальних хвороб та ін.

Відтак була обґрунтована *методологія соціологічного аналізу соціальних проблем праці і реформістського шляху* їх здолання. Проблеми праці реалістично аналізувалися в контексті саме соціальних проблем суспільства й розв’язалися шляхом реформування тих чи інших його сфер і досягнення ще більшої солідарності. Такої методології дотримувалась фактично вся західноєвропейська соціологія. Мирний шлях вирішення економічних проблем і трудових конфліктів ставав науково обґрунтованим методом еволюційного розвитку суспільства класів із протилежними інтересами.

Однак у той період виникла *марксистська школа соціології праці* (Карл Маркс, 1818–1883; Фрідріх Енгельс, 1820–1895), що заклала інші підходи. Її основоположники постулювали радикальний розрив з усіма теоретичними традиціями, проголосили нагальність створення нового – комуністичного – суспільства, ще не маючи розгорнутого й емпіричного доведеного аналізу існуючого. Підкреслимо, що сильною стороною марксистської методології є *діалектний метод*, що надав теоретичним побудовам особливої стрункості. Вчення про відчуження праці, формальне й реальне її підпорядкування капіталу, абстрактну і конкретну працю, соціальні перетворення форм трудової діяльності, трудову теорію вартості, які мають для соціології праці першорядне значення, з’явилися завдяки не індуктивному узагальненню фактів, а теоретичному методу аналізу, що поєднає в собі діалектичну логіку, методологію “ідеальних типів” та уявного експерименту (елементи порівняльно-історичного дослідження), причиново-наслідкове пояснення. І тут важливим внеском у соціологію праці стала *теорія соціального конфлікту*, створена на базі категорії “класова боротьба”. Марксистська

методологія стала підґрунтям для появи в подальшому радикальних соціологічних зорієнтованих теорій соціальної роботи.

Інструментом соціального пізнання процесів у трудовій сфері того часу слугувала категорія “ідеальний тип” (М. Вебер). Соціологія праці розглядалася головним чином як соціологія економічної поведінки людей. Економічна дія є різновидом раціональної поведінки, яка орієнтована на одержання вигоди. Вона являє собою мирний спосіб контролювання індивідом ресурсів (засобів), за допомоги яких він має намір досягти свої цілі. Економічні процеси та об’єкти (підприємство, сировина, ринок) стосовно економічної дії постають у ролі цілей, засобів, перешкод чи результатів. У більш вузькому формулюванні економічна дія містить операції у сфері сучасного ділового підприємства, націленого на одержання прибутку. Конкретно-історичний аналіз типів економічної дії виводить на поділ і спеціалізацію праці, що відчужують працівника від її продукту і засобів, на типи панування й підпорядкування, механізм адміністрування і бюрократії влади в організації, відносини між підприємцем і робітниками. Така методологія уперше пояснювала появу негативних явищ у суспільстві як наслідок неоднакового доступу до ресурсів соціологічної діяльності різних соціальних груп, що вимагає регулятивного впливу з боку держави.

З критичних позицій до марксистської соціології підходили також представники американської соціологічної школи інституціоналізму (Торстейн Веблен, 1857–1929). Замість вивчення статичного стану реальності, що припускає невідомість соціальних явищ, був запропонований *генетичний метод*. Предметом економічної науки мали стати мотиви поведінки споживачів, спосіб життя і стосунки між ними. Вчення про інститути, теорія експлуатації, концепція дозвільного класу, нарешті, історичний аналіз промисловості базувалися на вивченні трудової діяльності людини, її мотивів і поведінки. При цьому соціальні негаразди у суспільстві пояснювалися неефективною дією різних соціальних інститутів, що трактувалися як загальноприйняті зразки поведінки і навичок майстерності.

Розглянуті основні соціологічні теорії праці, завдяки їхній ролі у подальшому розвитку цієї науки, відносять за аналогією із соціологією праці до класичних. Водночас суттєвий внесок у розвиток цієї галузі належить емпіричній та прикладній соціології того періоду.

Емпірична соціологія (найширшого розвитку набула в Англії, Франції і Німеччині) зародилася поза системою університетів (як центрів наукової думки), у практичній сфері – в довір’ї державних службовців, підприємців, лікарів, учених-природознавців, учителів. Її виникнення стимулювалося реальними недоліками капіталістичного суспільства, розвиток якого в XIX столітті вів до швидкого зростання міст (інтенсивна урбанізація), поляризації бідності й багатства (як наслідку інтенсивної індустріалізації), пауперизації (себто зубожіння) населення і зростання злочинності (неминучих на стадії первісного накопичення).

В англійській і французькій емпіричній соціології умовно розрізняють такі основні *напрями*:

– *політична арифметика* (У. Петті і Дж. Граунт) – найпростіше кількісне дослідження суспільних явищ;

– *соціальна фізика* (А. Кетле) – емпіричні кількісні дослідження фізичних характеристик людини і встановлення статистичних закономірностей суспільних явищ із застосуванням складних математичних процедур (розумілася як теоретична дисципліна);

– *соціальна гігієна* (Е. Чадвік, Л. Віллерме, О. Паран-Дюшатле) – емпіричний опис санітарних умов праці й побуту міських промислових робітників, класифікація соціальних показників здоров’я населення на основі опитувань, інтерв’ю і спостережень з метою вироблення практичних рекомендацій для наступного проведення благодійних соціальних реформ;

– *моральна статистика* (А. Геррі, Дж. Кей-Шаттлуорт) – збирання та аналіз кількісних даних про моральні й інтелектуальні характеристики різних верств населення з метою розробки рішень у галузі соціальної політики й соціального управління (одне із джерел соціальної інженерії);

– *соціографія* (школа Ле Пле) – монографічний опис певних територіальних чи професійних спільнот не обов’язково з застосуванням кількісних методів обробки даних, але з оперттям на статистику і спостереження, результати яких зазвичай використовуються до аналізу динамічного (історичного) стану об’єкта у різний час; до соціографії нерідко відносять, наприклад, дослідження, проведені Б. і С. Вебб, а також Ф. Енгельсом (“Становище робітничого класу в Англії”). Обґрунтування статусу соціографії як описового типу дослідження, тотожного емпіричній соціології в цілому, дав Ф. Тенніс.

Поряд з емпіричною соціологією праці, у якій акцент робився на дослідження конкретних соціальних фактів, з подальшим узагальненням цих знань, виникає і прикладна соціологія (Ф. Тенніс). *Прикладна соціологія* (формальна, або “геометризована”) починалася не з фактів, а з ідеалізованих абстракцій – ідеальних типів, абстрактних сутностей (“громада”, “родові відносини”, “дружба” та ін.), які, будучи своєрідними понятійними мірками, мали співвідноситися з реальністю. Тепер цю соціологію розуміють зовсім інакше, і в нинішньому трактуванні вона виникла приблизно у середині ХХ століття. Що стосується класичного періоду її розвитку, то про неї треба говорити у відмінному від двох попередніх значень. Воно досить умовно має на увазі скоріше *експериментальну індустріальну соціологію*.

Першими експериментаторами у сфері соціальних резервів і людського фактора на виробництві були так звані *ранні наукові менеджери* в Англії. Їхня діяльність (XVIII–XIX) припадає на період інтенсивного технічного переозброєння виробництва, можливості для якого відкрилися завдяки промислому перевороту. В підсумку інтенсивне зростання промисловості й великих міст призвело до погіршення умов праці. Розвиток емпіричних досліджень (соціальна статистика), просвітительські теорії прогресу, розробка методологічних проблем політичної економії сприяли виникненню наукового підходу до організації праці та управління підприємством. На їх базі формувалися методи соціальної роботи, які пізніше набули характеру теорій. У межах *емпіричної соціології* соціальна робота розуміється як спеціальна професійна галузь, яка є сферою докладання соціологічних і психологічних принципів до розв’язання проблем, які вказують на суспільні та індивідуальні негаразди.

Отже, класичний етап розвитку соціології соціальної роботи характеризується розробкою і відкриттям основних наукових теорій, які не тільки послужили базою виникнення і розвитку емпіричної і прикладної гілок соціології праці, а й утворюють теоретичні підвалини ССР.

Сучасний етап розвитку соціології праці (від 20-х років ХХ століття) характеризується домінуванням *американської соціології*, що пов’язують зі зміною статусу соціології з академічного на університетський. Прикметно, що

соціологія у США утверджувалася не завдяки висуванню нових, оригінальних ідей (у галузі теоретичної соціології США ще не могли конкурувати із Західною Європою). Новими були, *по-перше*, безпрецедентний розвиток емпіричних досліджень, *по-друге*, розробка фундаментальної методології, завдяки чому вдалося поєднати в одне ціле емпірію і теорію. Мовиться про створення *кількісної методології*.

Теоретичною основою, як і раніше, залишився позитивізм. Однак передбачалося розширити його можливості шляхом надання соціології більшої точності шляхом використання сучасного математичного апарату і статистичної теорії. Водночас у цей час розширюється коло теоретичних принципів побудови соціології праці. Поряд із принципами бігевіоризму і “відкритої” поведінки чільними стають принципи операціоналізму і квантифікації. *Операціоналізм* – процедура конкретизації соціологічних понять чи зведення їх до таких індикаторів, які можна описати деякою сукупністю операцій (П. Бриджен). *Квантифікація* – кількісне вираження, вимір якісних ознак (наприклад, оцінка в балах особистих і ділових властивостей працівника). Проникнення математики в соціологію збагатило її кластерним, факторним, кореляційним, лонгітюдним та іншими методами аналізу даних. Водночас інтерпретація її як поведінкової науки спричинила запозичення нею методів із психології та економіки: з другої – економетричні методи, моделювання, експеримент, а з першої – психодіагностичні методи. Уже до 40–50-х років була завершена розробка всіх найвідоміших тестів (шкала виміру інтелекту Бекслера, тест Роршаха, тест тематичної апперцепції, шістнадцятифакторний особистісний опитувальник Кеттелла). Усе це збагатило насамперед емпіричну і прикладну соціологію, у тому числі й індустріальну. Соціологи-практики на підприємствах уже не могли обійтися без економічних моделей і психодіагностики.

Розширення сукупності основних принципів розвитку емпіричної соціології спричинило появу нових *соціологічних шкіл і напрямів*. Провідною з погляду соціології праці вважається *Чиказька школа*, для якої було характерно:

по-перше, розвиток так званої *соціальної діяльності* (social work) – практичне розв’язання соціальних проблем, породжених урбанізацією та індустріалізацією, – безробіття, убогість, злочинність. Психологи, юристи,

соціологи у 20–30-ті роки працювали над питаннями запобігання конфліктам, вирішення трудових суперечок, поліпшення умов праці і стабілізації кадрів. Поступово соціальних працівників витіснив спеціалізований відділ управління персоналом;

по-друге, поява в 1918 році спільної праці У. Томаса і Ф. Знанецького “Польський селянин у Європі і в Америці”, що позначила новий рубіж у розвитку сучасної соціології;

по-третє, розробка соціально-екологічної теорії Р. Парка і Е. Берджеса, основними концептами якої були “соціальна мобільність”, “соціоекономічний статус”, “маргінальна особистість”.

Гідну конкуренцію в галузі соціологічних досліджень проблем праці становила *Гарвардська школа*, заслугою якої було проведення знаменитих Хоторнських експериментів під керівництвом автора доктрини “людських відносин” Е. Мейо. В її основу покладено принцип заміни індивідуальної винагороди груповою (колективною), економічною – соціально-психологічною (сприятливий моральний клімат, задоволеність працею, демократичний стиль керівництва). Звідси бере початок розробка нових засобів підвищення продуктивності праці: “партисипативне управління”, “гуманізація праці”, “групові рішення”, “освіта службовців”.

На основі доктрини “людських відносин” виник ще один напрям американської соціології праці – *вивчення мотивацій*. Найвідомішими серед моделей мотивації є *ієрархічна теорія потреб* (А. Маслоу, 1908–1970) *двофакторна теорія мотивації* (Ф. Херцберг), а також *теорії “Х” та “У” стилів управління* (Д. Макгрегор). Вони належать до базових, фундаментальних і багато в чому визначають нинішній вигляд індустріальної соціології й менеджменту, стимулюють тисячі емпіричних досліджень і практичних програм, зокрема у сфері соціальної роботи.

Одним із досягнень американської соціології праці є розробка прикладних концепцій і програм у межах *концепції “гуманізації праці”* (Р. Кан). Праця не повинна принижувати чи спустошувати робітника або набридати йому. Навпаки, вона має зацікавлювати й задовольняти потреби; використовувати його цінні здібності й майстерність або створювати умови для придбання ним інших здатностей та вмій; нарешті, праця не може й не повинна перешкоджати особі виконувати інші життєво

важливі функції, скажімо голови сімейства, батька, громадянина, друга.

Специфічним для американської соціології є виокремлення особливого типу знання, що не обмежується окремою школою, течією чи напрямом. Система таких знань одержала назву “*прикладна соціологія*”. Це – сукупність пояснювальних моделей, методологічних принципів, методів і процедур дослідження, а також соціальних технологій, конкретних програм і рекомендацій, орієнтованих на практичне застосування й досягнення реального соціального ефекту.

На відміну від прикладної соціології так звана *соціальна інженерія* використовує емпіричні методи, але ставить метою зміну організаційних структур і контроль за людською поведінкою. Хоча термін “соціальна інженерія” усталився тільки в 60-х роках, сама ідея і принципи її практичної реалізації склалися набагато раніше. Ще до Другої світової війни сформувалися передумови для виникнення *людської інженерії*, що означає використання наукових даних про можливості й вади людського організму, а також про врахування людських потреб для конструювання та проектування машин і машинних систем. Вочевидь розвиток емпіричної і прикладної соціологій у США створив підґрунтя для швидкого становлення соціальної роботи як практичної діяльності і як сукупності наукових знань, зокрема дотичних до соціології соціальної роботи.

Дещо іншого спрямування набуває *французька соціологія соціальної роботи*, що головним розвивається у рамках соціології праці. У ХХ столітті вона збагачує гуманістичні традиції прихильників *парадигми “трудового консенсусу”*, тобто мирного шляху вирішення виробничих антагонізмів, можливості встановлення гармонії між працею і капіталом, закладені К.А. Гельвецієм, Ф. Ле Пле, А. Сен-Сімоном, Ш. Фур’є і продовжені О. Контом та Е. Дюркгеймом.

Початок ХХ століття ознаменувався фундаментальними дослідженнями проблем промислової праці і робітничого класу, здійсненими М. Хальбваксом (1877–1945). На основі аналізу статистичного матеріалу підтвердилася доречність розглядати трудову діяльність у неподільному зв’язку із ціннісними орієнтаціями, потребами й рівнем життя працівників. Згодом пріоритети соціологічних пошукувань перемістилися у сферу проблем професійної освіти, адаптації, втоми, монотонності й виробничого травматизму. Одним із перших дослідників у

цій галузі є Анрі Файоль (1841–1925). Йому належить розробка “адміністративної теорії”. В ній уже тоді були висловлені перші застереження від небезпечного захоплення технократизмом, перебільшення ролі технічних знань. Актуальним і донині є висновок про те, що суто технічне утворення не відповідає загальним запитам підприємств. Причому ця теорія містила управлінські елементи підходу до праці здійснювані з позицій концепції “людських ресурсів”, що зберегли свою актуальність і в наш час.

Обережне ставлення до технічного прогресу притаманне також працям Ж. Фрідмана (1902–1977), котрий висловив занепокоєння долею світу, який потрапив у владу технократів з його численними соціальними і моральними втратами. Отож існує небезпека сприймати світ промислового виробництва з позицій фізико-математичних наук. Прагнення тейлоризму обґрунтувати науковість свого вчення вступає у суперечність з низкою емпіричних чинників – наявністю класової боротьби, прогресивної ролі профспілок та ін. Звідси очевидно, що ні прогрес техніки, ні зміна форми власності не розв’язують гострих соціальних і соціально-психологічних проблем дегуманізованої праці. Примітно, що у центрі уваги Ж. Фрідмана знаходиться робітник великого промислового підприємства, причому вивчаються його індивідуально-психологічні реакції у процесі функціонування систем “людина – техніка”, щонайперше ставлення до праці та мотивація.

Конструктивна критика тейлоризму лягла в основу системи поглядів, що набула поширення в 80-х роках. Мовиться про концепцію “тейлоризму з людським обличчям” (неотейлоризм), де до уваги беруться не тільки час виконання конкретної операції, особливості трудових жестів (тейлорівський аналіз часу й рухів), а й значно ширший контекст гуманізації виробництва. Таким чином, гіпертрофування ролі “людського чинника” знаменувало остаточне закріплення у французькій соціології праці парадигми “працівник – група”.

Наприкінці 50-х років формується нова парадигма, зорієнтована здебільшого на технічний прогрес. В основі її лежали принципи спричинення (детермінізму) в його сциєнтично-технологічному варіанті. Звідси – деяка неухважність чи невміння вивчати соціальні конфлікти. Джерела їхнього виникнення вбачали в технічних причинах, хоча насправді

це не відповідало реаліям життя. Найчастіше обговорювалися соціологією питання, пов’язані з ефективним використанням робочої сили (міграція, плинність кадрів, абсентеїзм, вплив технічного прогресу на кваліфікаційну і професійну структури); проблемами мотивації і задоволеності працею; функціонуванням формальних і неформальних груп на підприємстві; конфліктами між керівниками й підлеглими; професійними захворюваннями і травматизмом; вивченням соціальних наслідків урбанізації.

Отож, соціологічні дослідження за цими напрямками головно зосереджувалися на предметному полі соціальної роботи, окреслюючи тим самим початок її виокремлення в окрему галузь соціологічних знань. Цей процес відбувався у рамках широкого діапазону н а п р я м і в, що існували під виглядом *галузових соціологій*.

1. *Соціологія трудової дії* з переважною орієнтацією на психофізіологічні аспекти поведінки працівника у системі “людина – машина”. У межах цього напрямку пізніше розгорнулася боротьба серед інших основних течій. Одна з них (на чолі з Р. Боннарделем) вивчала питання адаптації людини про праці, інша, будучи налаштована більш гуманістично (на чолі із Ж.М. Фавержем і А. Омбреданом), ставила завдання пристосувати працю та її умови до людини.

2. *Соціологія конфлікту* трудових відносин між підприємцями і найманими робітниками (Ж. Адам і І. Д. Рейоно).

3. *Соціологія організацій*, очолювана М. Крозьє, приділяла переважну увагу проблемам управління соціальними процесами.

4. *Соціологія підприємства* інтегрувала попередні два напрями. У різних аспектах її розробляли Ж. Ельгозі, М. Крозьє, Р. Сенсольтє.

Незважаючи на плюралізм підходів, різні галузі французької соціології праці поєднували спільність упредметнених явищ, наявність подібних понять і методів дослідження, а також інтереси практики підприємництва. Кульмінаційним моментом у її розвитку дослідники вважають кінець 60-х років і пов’язують його з кризовими подіями 1968. Уперше в історії робітничого руху Франції однією з основних постала вимога поліпшення не тільки умов праці, а й її організації, якості трудового життя в цілому. На порядок денний була поставлена проблема переоцінки цінностей, пояснення таких явищ, на які колись не завжди зверталася увага: безробіття, затоварення

ринку, погіршення екологічної ситуації, прогресуючої бюрократизації управління. До того ж тема соціальних конфліктів на виробництвах стала розроблятися в тісному зв'язку з вивчення соціальних наслідків урбанізації.

У середині 70-х років науковці розпочинають поглиблений аналіз технології, яка розглядається тепер як інструмент проведення *соціальної політики* (Ж. Еллюль). З позиції системного підходу до праці обґрунтовується програма “стратегічної зміни”, головним пунктом у якій став термін “інституціональні інвестиції в людські відносини” (М. Крозьє). Ці та інші соціологічні концепції французької соціології праці забезпечили розквіт специфічної патрональної стратегії. Треба визнати, що політика соціального лавірування (офіційна назва – “політика визначення нових критеріїв управління підприємством”), розроблена з урахуванням рекомендацій соціологів, приносить французькому патронату певні вигоди. Продуктивність праці у промисловості Франції є однією з найвищих у світі. Іншими словами, що саме у Франції соціологія соціальної роботи набула свого інституційного оформлення і стала ефективним інструментом розробки соціальної політики в країні.

Переходячи до розгляду умов зародження соціології соціальної роботи в межах *російського соціологічного простору*, наголосимо на тій особливості цього процесу, що пов'язана з дискримінаційним характером розвитку в Росії* як соціології взагалі, так і її окремих галузей, зокрема соціології праці. Зокрема, виникнення останньої датується серединою XIX століття. В її еволюції вирізняють три *історичних періоди*, кожний з яких позначений внутрішньою своєрідністю, тенденціями і логікою руху-поступу теоретичної думки, а також об'єктивними суперечностями, спадами й піднесеннями: *перший період* – із середини XIX століття до 1917 року; *другий* – від початку 20-х років до середини 50-х років; *третій* – із середини 50-х років дотепер.

Перший період характеризується розвитком промисловості, значним збільшенням міського населення і капіталізації відносин у селі (починаючи з середини XIX століття) і як результат – ускладнення соціальної структури суспільства, розшарування населення, зростання соціальної напруженості, поява в Росії азів промислового капіталізму і найманої робочої сили.

У цей час дослідження соціологічних проблем праці зароджувалося в різних галузях знань. При цьому вчені розрізнялися не тільки за напрямом і предметом наукових пошуків (економісти, правознавці, історики та ін.), а й за відмінністю ідейних і політичних переконань. Спектр наукових пошуків окремих науковців був дуже широкий: наприклад від етнографії та історії до соціології і філософії (М.М. Ковалевський) чи від хімії до економіки (Д.І. Менделєєв). Чималий внесок у соціологію праці здійснили літератори й публіцисти М.Є. Салтиков-Шедрін, Г. Успенський, М. Горький, А. Енгельгард та ін. Тому головним завданням для цього періоду було синтезувати розпорошені знання суспільствознавчих дисциплін у систему.

Одним із перших узявся за його виконання представник суб'єктивної соціології В.В. Бєрві-Флеровський. На основі узагальнення статистичного матеріалу та особистих спостережень, що стосуються соціального й економічного становища робітників і селян у різних губерніях, він протиставляє руйнівному впливові бюрократії і зростанню капіталізму деяку “соціальну організацію народу”, під якою малася на увазі насамперед земельна громада; не погоджується з тими, хто бачив у колективній праці історично вичерпану, малоефективну форму роботи. Правильно відзначаючи сильні сторони артільної праці – самоврядування, взаємодопомоги і соціального контролю, він, проте, підмінює аналіз загальноекономічної ситуації моральними деклараціями.

Серед російських *економістів-статистиків* значний внесок у розвиток соціології праці здійснили О.О. Чупров, О.А. Кауфман і Ю.Е. Янсон. Так, О.О. Чупров вирізняв “соціальну техніку” як систему прийомів планомірного використання робочої сили в суспільному виробництві та методи раціональної організації праці з метою досягнення максимальної ефективності. Завдяки працям Ю.Е. Янсона були досліджені тенденції зміни робітничого класу, що зароджувався, виокремлювалися деякі тематичні напрями: робітники поза виробництвом; демографічний склад, чисельність, структура родини; житлові умови, освіта; участь у просвітницьких товариствах, політичних партіях, духовні запити робітників і членів їхніх родин. Згодом широко почало досліджуватися становище робітника на виробництві: зміст та умови праці, професійна і

* Поняття “Росія” в цьому контексті охоплює Російську імперію в дореволюційний період і Радянський Союз.

внутрішньокласова диференціація, професійні захворювання, гігієна, а також організація праці. Ці дослідження служили емпіричною базою для розвитку *теорії класів*, появи в ній різних течій. Вони сприяли також накопиченню емпіричного матеріалу щодо потреб у соціальній допомозі трудівників, у подоланні кризових ситуацій, що поширювалися у середовищі робітничого класу.

До названих течій відносились “*розподільна*” теорія (М.І. Туган-Барановський, Ю. Делевський, В. Чернов), що приймала за класоутворювальні ознаки види й розміри доходів, “*марксистська*” (Г.В. Плеханов, В.І. Ленін) – виділяла як головне відношення до засобів виробництва; “*організаційна*” (О.О. Богданов, В. Шулятиков) – центрувалася на ролі в організації виробництва; “*стратифікаційна*” (П.О. Сорокін, К. Тахтарев) – на статусних ознаках (основні – професійні, майнові і правові, а також побічні – подібність смаків, переконань і способу життя). Всі ці розвідки уможливили синтезування розрізнених соціологічних знань про працю до початку ХХ століття.

Другий період розвитку соціології праці припадає на час проведення в Росії двох великих експериментів – воєнного комунізму і нової економічної політики. Цим зумовлювався і зміст основного завдання у сфері соціології праці. В теоретичному аспекті воно полягало у виробленні нової концепції суспільної праці на основі перебудови всього господарського життя, у практичному – постало як питання організації ефективної виробничої праці за цих умов. У вирішенні теоретичних проблем праці зіткнулися різні погляди. Деяким із них був притаманний *механіцизм*. Так, М.І. Бухарін заперечував дію об’єктивних законів, оскільки соціалізм, на відміну від капіталізму, що розвивається стихійно, мав будуватися нібито свідомо, за планом. Згодом його погляди істотно змінилися, стали більш гнучкими й реальніше відображали дійсність. З новою економічною політикою М.І. Бухарін пов’язував використання в народному господарстві економічних методів управління, виступав проти проведення індустріалізації шляхом пограбування народу.

Елементи *механістичного підходу* характеризували погляди О.О. Богданова, що знайшли своє відображення у його “*загальній організаційній науці*” – *тектології*. Він досить жорстко пов’язував свідомість людей з їхніми професійними обов’язками. При цьому недо-

оцінювалася повнота проявів людського життя, працівник розглядався як “гвинтик” великої державної машини.

Одним із провідних напрямів соціологічних досліджень факторів трудової поведінки працівників стало вивчення *наукової організації праці* (НОП) на макро- і мікрорівнях. Відомим дослідником НОП на макрорівні (народногосподарському) був О.К. Гастев, який теоретично обґрунтовував твердження про те, що ніяка техніка чи машина не допоможуть, якщо не з’явиться, не виховається новий тип працівника.

На мікросоціологічному рівні (окремого працівника і трудового колективу) значна роль належить дослідженням С.Г. Струмиліна, котрий брав активну участь у розробці актуальних проблем соціології праці: засобів її стимулювання і мотивації, оптимального співвідношення між працею і відпочинком (раціональної тривалості робочого дня), професійної підготовки, умов побуту й відпочинку працівників. Багатий емпіричний матеріал дав йому змогу виявити низку нетривіальних закономірностей. Зокрема, було встановлено таке: у тих родинях робітників-текстильників, де дружина працювала на фабриці, вона своїм приробітком менше додавала до сімейного бюджету, ніж у тих родинях, де вона цілком присвячувала свій час домашній роботі. Отож соціологічні дослідження дозволили обґрунтувати важливість соціальної роботи з сім’ями.

Одним із важливих напрямів стало дослідження проблем колективної праці у бригаді і на підприємстві. Саме в 20-ті роки закладаються основи *соціологічної теорії трудового колективу*. Певний інтерес мають праці Н.А. Вітке, у яких він, розглядаючи підприємство як єдиний соціальний організм, наголошував на винятковому значенні соціально-організаторської функції керівника. Останній може поступатися своїм підлеглим у знанні тонкощів технології виробництва, але не в стратегії управління. Найважливіше для нього – здатність до лідерства. Чимало уваги при цьому приділялося механізму стабілізації персоналу, зокрема професійному добору новачків.

У центрі досліджень Е.К. Дрезена були такі проблеми, як мотивація апарату управління, прийом нових працівників, адміністративна, психологічна і службова оцінки, експертиза технічних умінь. Він наполягав на участі в доборі кадрів фахівців-професіоналів, виступаючи водночас за розширення доступу рядових працівників до всієї виробничої ін-

формації, що є радикальним засобом підвищення участі їх в управлінні і зміцненні солідарності з адміністрацією. У будь-якому разі результати дослідження соціальних проблем праці, їх проявів як на індивідуальному, так і на колективному рівнях поступово впроваджувалися в управлінську практику роботи з персоналом, чим створювалося підґрунтя для використання таких підходів у повсякденній соціальній роботі.

У цей період, за оцінками *А.І. Кравченка*, у соціології праці набули розвитку й інші напрями: дослідження умов життя і побуту робітничого класу, вивчення інтересів робітничої молоді, аналіз соціальних проблем колективізації села, вивчення соціальних проблем міста, народонаселення й міграції, психологія технічного винахідництва, професійна орієнтація і професіоналізація школи, бюджети робітничої родини, бюджети часу робітників та службовців, трудові конфлікти та ін.

Проте загальний результат змін у соціології праці за цей період, незважаючи на досить могутній дослідницький потенціал і перспективність завдань розвитку, виявився невтішним. Соціологія праці (разом з усією соціологією) практично була скасована адміністративною системою, оскільки результати соціологічного дослідження проблем виробничої сфери не підтверджували уможлядно “спрогнозованих” очікувань і результатів соціалістичного будівництва. Конкретне вивчення соціальних процесів у трудовій сфері було заборонено. Соціологія оголошувалась буржуазною лженаукою, не тільки несумісною з марксизмом, а й ворожою йому. Саме слово “соціологія” виявилось поза законом і було вилучено з наукового вжитку, поступово пішли в “небуття” соціологи-професіонали. Таким чином перші методологічні і методичні паростки соціології соціальної роботи були “викорчовані” разом з іншими галузевими соціологіями, зокрема – з дотичною соціологією праці.

Статистика як джерело інформації зазнала на початку 30-х років серйозних змін: по-перше, соціальна та економічна інформація для відкритого друку піддавалася цензурі, по-друге, деякі найважливіші показники розвитку країни значно завищувалися. Так втрачалося підґрунтя для досліджень із соціології соціальної роботи. У кінцевому підсумку статистика, як й інші сфери громадського життя, була поступово здержавлена. Тим самим соціологія соціальної роботи втратила можливість опори

в дослідженнях на аналіз статистичних даних, будучи у своєму розвитку відкинутаю на десятиліття назад.

Третій період зумовлений так званою “хрущовською відлигою” і пов'язаний з відродженням соціології праці в середині 50-х років. Його політичні передумови – розвінчання культу особи й демократизація суспільства, у тому числі й у соціально-економічній сфері. Відмова від адміністративних методів управління економікою зумовила підвищення потреби в активізації людського чинника, досліджень проблем впливу науково-технічного прогресу на соціальну і професійну структури працівників і ставлення їх до праці.

Серед *основних напрямів* соціологічних досліджень у сфері праці у цей період заслуговують на увагу такі: соціальні аспекти НОП, соціальне управління, праця керівника, дисципліна праці, соціалістичне змагання, охорона і санітарно-гігієнічні умови праці, робочий і позаробочий час, трудові проблеми молоді, праця жінок, профорієнтація і профвідбір, участь робітників в управлінні виробництвом, соціальні аспекти НТР та колективних форм організації праці тощо.

За десять років (1966–75) із соціальних проблем праці було видано близько 4 тисяч монографій і наукових статей. Загальні підсумки становлення й розвитку російської соціології праці далеко не однозначні. Прирощення знань відбувалося головним чином завдяки розширенню тематичних сфер і появи нових напрямів досліджень, а не через поглиблення теоретичного осмислення проблем, та й кількість теоретичних новацій поступалась зростанню емпіричних фактів. Однією з важливих причин такого стану була ідеологічна обмеженість суспільних наук і закритість для вітчизняних науковців досягнень світової науки, зокрема у царині теорії соціології і конкретно – соціології праці та соціології соціальної роботи.

Оцінюючи результати розвитку російської соціології праці в 60–90 роки ХХ століття доречно погодитися з поглядом білоруського соціолога Г.М. Соколової, яка розглядала ці результати в контексті розвитку радянської соціології взагалі: з одного боку, мала місце ідеологічна орієнтація на об'єднаність, формування єдиної історичної спільності “радянський народ”, а з іншого – на розмивання традиційної соціально-класової структури суспільства. Таке положення справ вело до того, що було упущено багато тривожних

тенденцій у зміні ставлення громадян до праці в контексті змін усього способу життя. Водночас саме у ці роки здійснений могутній ривок у розвиток соціології і, зокрема, соціології праці, яка оформилася у спеціальну соціологічну теорію зі всіма її атрибутами. Так були створені методологічні умови для виокремлення з неї соціології соціальної роботи. Виникли роботи, в яких було розпочате обговорення та обґрунтування підстав для інституалізації останньої.

Перші кроки у цьому напрямі були здійснені у Навчально-науково-виробничому комплексі “Соціологія, психологія і соціальна робота” Алтайського держуніверситету. Одним із перших прихильників щодо виокремлення соціології соціальної роботи в окрему галузь соціології був декан факультету соціології цього університету С.І. Григорьев. На його думку, соціальна робота соціологічно постає у вигляді елемента соціуму як його підсистема, котра специфічним чином забезпечує стійкість і життєстійкість суспільства. Розглядаючи зіставлення соціології і соціальної роботи, треба враховувати, про що йдеться, а саме: про “соціологію соціальної роботи” або про “соціологію “в” або “для” соціальної роботи”.

І у зв'язку з цим виникли як би два напрями: прихильники одного й сьогодні виступають проти розвитку “соціології соціальної роботи”, а інші – вважають, що “соціологія соціальної роботи” – основа (базис) конструювання сучасної соціальної роботи. Від себе додамо, що розвиток ССР є проявом інтелектуального розуміння того, що потрібно “привернути” соціологію до аналізу соціальної роботи, котра сприяє зростанню соціальної активності народного загалу. Проте соціологічне знання не просто притягується як пояснення фактів соціальної практики. Мета соціології соціальної роботи – інтеграція знань про соціальну роботу як самостійну наукову теорію, що є і суспільним феноменом, і соціальною діяльністю, і навчальною дисципліною.

Соціологія соціальної роботи порівняно із соціологією для соціальної роботи може бути визначена як спроба подати “відносні” соціологічні знання у формі теоретичного осмислення та емпіричних фактів для пояснення соціальної роботи практиками і політиками. Її методологічною основою (за С.І. Григорьевим) є *неовіталістська соціологія* і соціологічна конституція життєвих сил людини. *Основні поло-*

ження цієї соціологічної теорії зводяться до наступних тез:

1. Життєві сили людини як біопсихосоціальної істоти – це її здатність відтворювати й удосконалювати своє життя за умов соціоісторичного, територіально специфічного життєвого простору.

2. Процес відтворення життя людини характеризується через взаємодію її життєвих сил і ковітального простору, засобів для повсякдення.

3. Взаємодія життєвих сил і ковітального простору людини характеризується трьома рівнями: *по-перше*, “сліпої”, природної взаємодії; *по-друге*, взаємодії за допомогою систем культурних символів; *по-третє*, творчо перетворювальної взаємодії її життєвого потенціалу і місця існування, ситуаційного часопростору.

4. В основі процесу взаємодії життєвих сил і ковітального простору людини знаходяться первинні соціальні відносини володіння, користування, розпорядження і розподілу, привласнення, споживання. Це – взаємозалежність суб'єктів соціального повсякдення з приводу їх життєвого простору, засобів відтворення життя.

5. На основі первинних соціальних відносин формуються різні види взаємозалежності людей в основних сферах їх життєдіяльності в суспільстві.

6. Активність діяльності людини у всіх сферах суспільного виробництва характеризується як її життєва суб'єктивність – істотна характеристика психодуховних сил.

7. Діяльність людини диференціюється на всіх рівнях соціальної організації – від індивідуальної, групової активності до інституційної, суспільної. У зв'язку з цим життєві сили людини характеризуються як єдність індивідуально-особової і суспільної суб'єктивності.

Таке бачення життєвих сил людини визначає підхід до розв'язання проблем їх захисту на всіх рівнях соціальної організації, у всіх формах реалізації, видах здійснення. Найсильніше розрізняються у зв'язку з цим *психосоціальна робота*, зорієнтована на надання допомоги клієнтові з урахуванням його індивідуально-особових особливостей, особистих утруднень, і *структурна соціальна робота*, що припускає здолання проблем соціальної допомоги на соціально-груповому і суспільно-інституційному рівнях.

Віталістська соціологія, на відміну від абсолютної більшості соціологічних парадигм, пропонує комплексне, інтеграційне бачення

проблем соціальної роботи, обстоює взаємодоповнення, психосоціальне практикування.

Соціологія соціальної роботи у розумінні Л.Г. Гусякової – це напрям у соціології, що досліджує теоретичні і практичні проблеми, які виникають у процесі соціальної допомоги суб'єктами суспільного життя, котрі потрапили у складну життєву ситуацію. Вона вивчає механізми реалізації життєвих сил і соціальної суб'єктивності особи і групи, а також характер поєднання їх життєвої енергії та засобів її реалізації за різних соціальних обставин. Отож і визначення статусу ССР як *галузевої соціологічної теорії* сучасного віталізму стає все більш актуальним.

Впритул наблизився до соціологічного розуміння еволюції теорії соціальної роботи М.В. Фірсов. Становлення останньої в Росії відбувалося у тісному зв'язку з *філософією допомоги* як базовою, концептуальною ідеєю, навколо якої формувалися та розвивалися інші концептуальні ідеї й теорії. Водночас філософія допомоги як культурно-історичне явище виникає у взаємодії з іншими явищами та феноменами. Ідеться насамперед про *християнство, державність, право, розвиток суспільної моралі та норм суспільного життя*. Саме ці явища викликали певні форми підтримки людини у різних ситуаціях, визначали ідеї, навколо яких формувалися нові знання з проблем її існування в суспільстві на різних етапах життєвого шляху. У результаті поступово формувалася система ідей і моделей допомоги та взаємодопомоги, що сукупно утворювали парадигму *соціальної роботи* на тому чи іншому історичному етапі розвитку суспільства. В науковій літературі вирізняють *логічну низку парадигм допомоги*, які постали у процесі становлення російського суспільства: *архаїчна, конфесійна, державна, громадсько-державна, соцієтальна та професійна*.

Соціологічних орієнтацій стосовно розуміння соціальної роботи дотримується ще один російський соціолог П.Д. Павленок. Відносячи соціологію соціальної роботи до *спеціальних соціологічних теорій*, він вважає її основною функцією бути методологічною базою останньої. Подальший розвиток та пошук місця у системі соціологічних знань ССР отримала в авторів 15-томної фундаментальної соціології В.І. Добренькова та А.І. Кравченка. Проаналізувавши еволюцію взаємодії соціальної роботи і соціології, вони дійшли висновку, що починаючи з кінця 60-х років ХХ століття

тісний зв'язок між професіями соціології та соціальної роботи перестав існувати. Соціальна робота конституювалася у самостійний вид діяльності і перестала розглядатися як один із напрямів соціології, хоча між ними наявні постійні контакти. До цих пір у підготовці соціальних працівників теоретичною базою є традиційні сфери соціологічного знання: соціальна стратифікація, бідність і нерівність, бідність і безробіття, сім'я і дитинство, соціологія молоді, урбанізація, соціальна мобільність, соціальні зміни, розуміння девіантної поведінки, розвиток особи і соціалізація. Книги із соціології рецензуються в журналах із соціальної роботи і навпаки; багато факультетів соціології і сьогодні охоплюють курси із соціальної роботи; соціологи запрошують на свої конференції соціальних працівників, а ті, своєю чергою, – теоретиків соціології.

У Росії соціальна робота вважається новою науковою дисципліною і практичною сферою зайнятості. Проте, не дивлячись на застосування статусу міжпредметної сфери, соціологія тут займає провідне місце. Соціальна робота і сфера соціального захисту віднесені до так званої *активної соціології*. Не випадково в російських ВНЗ соціальних працівників готують перш за все соціологічні факультети або міжпредметні кафедри соціології і соціальної роботи. Приставка "і" вказує на союзницькі відносини двох наук, які є складовими прикладної соціології.

Переходячи до розгляду умов становлення ССР на теренах *української соціології*, зазначимо, що остання розвивалася передусім у руслі російської соціології і пройшла разом з нею основними напрямками своєї еволюції. Водночас їй властива певна самобутність і специфічність розвитку ідей соціології праці, дотичних до соціальної роботи в Україні.

Головна особливість становлення і розвою соціології праці – її висока *політизація*, пов'язана з ідеологемами державної, національної і культурної незалежності. Саме в такому контексті розглядаються проблеми цієї науки на всіх етапах її розвитку. Так, в історії української соціологічної думки виокремлюють два загальних періоди її розвитку – протосоціологія та академічна соціологія. Перша охоплює період від виникнення перших примітивних уявлень про світ людини до моменту появи соціології як самостійної науки (О. Конт), друга – період з моменту появи системи О. Конта до наших днів.

Серед мислителів початку першого періоду ці проблеми досліджував Феофан Прокопович (1681–1736). Виходячи з розуміння людини як малого макрокосму чи особливого світу, він розкриває механізми й мету людської діяльності, пов'язуючи їх із життєвими потребами. Кожна особа діє тому, що “вона бажає чогось, заради чого це робить”. Досягнення щастя пов'язане з діяльністю, із задоволенням її потреб. Такий підхід відкривав можливості для орієнтації майбутніх досліджень на людину як головного суб'єкта соціальних відносин.

Продовження і розвиток ці ідеї знайшли у працях мислителів козацького часу, зокрема Григорія Кониського (1717–1795). У його концепції людської активності особа спирається на власні рушійні сили й мотиви, а не тільки на божественне провидіння. Людська діяльність розглядається ним як усвідомлена, що містить мету, засоби її досягнення і “добро” як потребу, усвідомлену у вигляді первинної мети. Отож у розумінні механізмів людської діяльності цей дослідник не такий уже й далекий від сучасних соціологічних поглядів. Плідними є також його ідеї про роль людської праці в досягненні щастя – “добра”.

Подальшого розвитку ідеї про людську діяльність як шлях досягнення щастя набули у філософуванні Григорія Савича Сковороди (1722–1794). У праці “Алфавіт, або Буквар світу” він виходить із розуміння джерела щастя в абстрактному початку добра. Такий початок, на його погляд, міститься у праці. Розвиваючи ідею про важливість самопізнання як про умову успішної діяльності людини, він збагачує їх ученням про “споріднену працю”. Його суть полягає у визнанні природних нахилів людини до праці і потребі розпізнати та усвідомити, до чого ти народжений – лише у цьому ти “будеш для себе і для братія твоєї корисним”. Роби те, до чого породжений, і тоді будеш щасливий не тільки результатами праці, а й самою працею: “...сама у деланії твоєму праця буде для тебе сладчайшею, ніж... праці твої плоди”. Цікава думка про те, що “неспоріднена праця” може завдавати шкоди не тільки суспільству, а й самому працівникові насамперед. “Ко мученіє – трудитися в неспорідненій справі?” – запитує Г. Сковорода. І відповідає з мудрістю, гідною всілякої поваги, що люди, які борються зі своєю природою і йдуть урозріз із нею, – “самі собі стають убивці”. Як бачимо, за гуманістичною спрямованістю ці соціологічні ідеї про працю

не втратили своєї актуальності й у наш час. Вони започаткували гуманістичні традиції в українській соціології праці, що були продовжені і в сучасній соціології. Зокрема, ідеї про споріднену працю набули розвитку в теорії і методиці самоменеджменту та у соціології кар'єри (М.П. Лукашевич, 2002).

Співзвучною ідеям Г.С. Сковороди стала концепція соціальної солідарності, запропонована видатним соціологом М.М. Ковалевським (1851–1916). У розширенні сфер солідарності він вбачав основу соціального прогресу, в тому числі й у виробничо-економічній, трудовій. Важливим для дослідження соціальних процесів тут є його виступи проти монізму в соціології, визнання впливу лише одного чи кількох чинників на соціальне життя. Такий підхід створював передумови для вивчення праці як соціального явища, зумовленого взаємодією сукупності факторів і явищ.

Гуманістичні традиції української суспільної думки притаманні світоглядів Івана Яковича Франка (1856–1916). Працю як соціальне явище він розглядає в контексті і взаємозв'язку з усією людською діяльністю. Вважаючи працю основою існування людства і його соціального прогресу, в дослідженні “Про працю” він наголошує, що, будучи основою людського добробуту і щастя, праця не вичерпує всієї різноманітності людського життя. Заслугою великого мислителя було віднесення в окрему галузь суспільних знань науки про працю, що діставала в нього назву “*суспільна економіка*”.

З критичних позицій сприймав марксистські погляди видатний український економіст і соціолог Михайло Іванович Туган-Барановський (1865–1919). Поділяючи погляди неокантіанства, він указував на односторонність визначення життя суспільства тільки за характером способу виробництва. На його думку, такою основою є господарська діяльність як сукупність людських дій щодо створення матеріальних умов для задоволення людських потреб.

Проти монополізації ролі виробничо-економічної діяльності в соціальному житті суспільства виступав також видатний український соціолог, філософ і суспільний діяч Богдан Олександрович Кістяківський (1868–1920). На його переконання, економічні відносини не можуть пояснити динаміку соціального життя. Основним недоліком “економічного матеріалізму” (так він називає марксизм) є *методо-*

логічний монізм – прагнення всі соціальні зміни вивести з однієї-єдиної причини – класової боротьби. Актуальною для всіх напрямів соціологічних знань і соціології соціальної роботи зокрема залишається проблема перетворення соціології у точну науку. Для цього потрібно виконати такі умови: жорстко аналізувати понятійний апарат; застосовувати для аналізу відносини і спиратися на ціннісні регулятори. Відповідно до цього завдання соціально-наукового пізнання соціального життя, у тому числі й у трудовій сфері, полягають в осмисленні соціальних явищ з погляду спільності, необхідності та обов'язковості.

Своєрідність поглядів на поняття “клас”, “соціальна група” була притаманна і В'ячеславові Казимировичу Липинському (1882–1931) – видатному українському мислителю, політичному діячеві. Він розумів клас як органічний колектив працівників, пов'язаних загальною традицією, духовною і навіть фізичною спільністю людей. Продовжуючи гуманістичні традиції української соціології, усяку форму людської діяльності (у тому числі й політичну, трудову) В.К. Липинський вимагає розглядати з позиції знання людської природи як об'єкта цієї діяльності. Ідея про відповідність типу особистості (поєднання задатків, здібностей і рис) певному роду діяльності актуальна й сьогодні у соціоніці, соціології кар'єри і менеджменті персоналу.

Особливе місце у розвитку української соціології посідає Микита Юхимович Шаповал (1882–1932) – видатний український учений, політичний державний діяч, соціолог, з науковою діяльністю якого українська соціологія інституювалася як наука. Ним був заснований у Празі (1924) перший український соціологічний інститут під назвою “Український інститут громадознавства”. Методологічною основою ССР цілком можуть служити запропоновані М.Ю. Шаповалом теоретичні соціологічні ідеї: про суспільство як динамічну життєдіяльну систему, що утворює сукупність соціальних процесів; про соціальне життя, поведінку і діяльність соціальних груп та індивідів, зумовлених обставинами і факторами, що утворюють рушійні сили суспільства; про діяльність людини як реалізацію потреб через свідомо поставлену мету; про людину як сукупність біологічних, фізіологічних, психологічних і соціальних механізмів діяльності. Цим ім'ям, власне, й завершується перший етап академічного періоду соціології в Україні

– етап становлення й розвитку соціологічних знань – і починається етап інституалізації соціальних досягнень у суспільстві і становлення соціології в Україні у радянський вимір історичного часу.

Початок цього періоду позначається досить активним розвитком соціології праці в молодій Радянській державі. В Україні цей період пов'язаний зі створенням у Харкові *Всеукраїнського інституту праці*, який очолив Ф.Р. Дунаєвський. Серед проблем, досліджуваних інститутом, – питання управлінського контролю, колегіальності та єдиноначальності, вдосконалення організаційної структури і стилю управління. Вже в той час тут застосовувалися методи соціальної інженерії і прикладної соціології.

Однак з утвердженням авторитарно-адміністративної системи управління народним господарством і сферою праці загалом соціологічні дослідження у цій галузі були згорнуті. Повернення до них почалося у зв'язку з “хрущовською відлигою” і легітимізацією соціології як науки. Одна з перших робіт, що визначила статус соціології праці як науки, її об'єкт і предмет, структуру та актуальні проблеми, була написана українським соціологом Є.І. Суїменко у співавторстві з Д.П. Кайдаловим і видана в Москві. У цьому виданні продовжуються традиції гуманістичного підходу – аналіз ролі праці в суспільстві; розгляд проблем зміни праці в неподільному зв'язку з усебічним розвитком особистості, з формуванням культури ділової поведінки і культури відносин у трудовому колективі.

У 70-ті роки минулого століття активно досліджувалися соціологічні проблеми стимулювання трудової діяльності, взаємозв'язку свідомості, ціннісних орієнтацій і виробничої поведінки (І.М. Попова), мотиваційні механізми трудової поведінки (А.О. Ручка), стійкості і мобільності працівників у промисловості (В.С. Панюков), кваліфікація і трудові орієнтації (С.О. Макеев, В.Ф. Черноволенко). Вивчалися проблеми трудових виробничих колективів, механізми й резерви соціального управління в них (К.К. Грищенко, В.І. Патрушев, М.О. Сакада), соціального планування (В.Г. Городяненко, Л.О. Олесевич). Окремим напрямком досліджень стали проблеми трудової діяльності молоді: трудова орієнтація, вибір і престижність професії (С.О. Войнович, В.Л. Осовський), виробнича адаптація і трудова мобільність (М.П. Лукашевич), жит-

теві перспективи і професійне самовизначення (Є.І. Головаха).

Наступний етап розвитку припадає на період переходу до демократичної держави і ринкових відносин у трудовій сфері. В організаційному плані початок цього етапу пов'язаний зі створенням у 1991 році *Інституту соціології* Національної академії наук України і виділення спеціальних структурних підрозділів для досліджень у сфері праці. Загалом 90-ті характеризуються звільненням соціологічних досліджень від політизованості і заідеологізованості, розвитком методологічної бази соціології праці, виокремленням нових, пов'язаних з ринком праці напрямів пошукування, введенням до наукового вжитку нових соціологічних даних, розширенням методів соціологічного дослідження трудових процесів. Актуалізується розробка нагальних проблем праці в контексті соціологічного осмислення економічної реформи (К.К. Грищенко, А.А. Ручка). Закономірно головним об'єктом дослідження стає працівник у ринкових відносинах – підприємець, бізнесмен, менеджер. Виходять у світ праці, що вивчають соціальну регуляцію трудової поведінки за ринкових умов України, а також аналізують досвід подібного регулювання за рубежом.

Водночас соціально-економічні проблеми праці посідають чільне місце в соціологічних моніторингах стану українського суспільства, що проводяться Інститутом соціології НАН України (керівник В.М. Ворона) та іншими соціологічними центрами. Зокрема, з 1994 року цей інститут здійснює моніторинг сучасного стану і перспектив розвитку українського суспільства, його структур та інститутів, економічних, політичних, національно-культурних характеристик, відображених у громадській думці, психологічному стані і соціальній орієнтації різних категорій населення. Головна мета проекту полягає у відстеженні фіксації соціальних змін за сукупністю показників, які відображають динаміку масової свідомості, пов'язану зі змінами суспільної системи в цілому і змінами в окремих сферах суспільного повсякдення. Разом з критерієм демократизації, при визначенні позитивного характеру соціальних змін передбачено критерії змін якості життя (підвищення матеріального добробуту і соціально-психологічного комфорту). Зрештою система показників, розроблених у межах проекту, свідчить не лише про “неупереджені” суб'єктивні кореляції об'єктивних

суспільних змін, а й про ступінь ефективності соціально-політичної стратегії керівництва країни, про успішність його економічної і соціальної політики. За цими показниками відстежується міра підтримки населенням економічних і політичних реформ, а також ефективність соціально-перетворювальних процесів з погляду змін рівня та умов життя, соціального самопочуття, здоров'я, повсякденної активності й психологічного стану людей.

Отже, блок питань щодо ситуації в Україні та соціального самопочуття громадян утворює банк достовірних результатів соціологічних досліджень, які диференціюються за віком, освітою, гендерною ознакою, соціальним станом та іншими індикаторами соціального самопочуття фактично всіх категорій клієнтів соціальної роботи.

На завершення відзначимо ще одну знакову подію в соціологічному просторі України початку ХХ століття – *лігітимізацію соціології соціальної роботи у статусі галузевої соціологічної теорії*, якою можна вважати включення відповідної наукової статті до “Соціологічної енциклопедії” (Укладач В.Г. Гордяненко, 2008). Відтак, здійснивши ретроспективний аналіз коеволюції соціології соціальної роботи і соціальної роботи у предметному форматі соціології, продовжимо розгляд цієї взаємодії у предметному полі соціальної роботи.

2.3. Еволюція ідей соціології соціальної роботи у рамках соціальної діяльності

Дослідження процесу розвитку соціологічних ідей у *предметному лоні соціальної роботи* пов'язане з певними *складнощами*.

По-перше, утруднення зумовлені специфічними умовами формування соціальної роботи як галузі наукових знань – від практичної соціальної роботи, через її узагальнення до певних методик, теоретичних моделей, концептів і парадигм, у яких інтегрувалося наукове знання інших галузей, зокрема соціологічних.

По-друге, соціальна робота як практична діяльність і галузь знань є дуже молодою, її визнання як професійної діяльності пов'язують з другою половиною ХІХ століття. Активне залучення в соціальну роботу соціологічно зорієнтованих моделей відбулося лише у 70-ті роки ХХ століття. Отож період визрівання соціологічних теорій у межах соціальної роботи значно менший, ніж у предметному полі соціології.

По-третє, відносно малий період становлення соціальної роботи в поєднанні з нерівномірним розвитком її в різних країнах. Як зазначає Т.В. Семигіна, система соціальної допомоги пододала у своєму розвитку шлях від філантропного підходу в підтримці у прадавні часи, до перетворення її на професійну діяльність. Соціальна робота як фах зародилася в індустріально розвинутих суспільствах на початку ХХ століття. Професіоналізація соціальної допомоги охоплює певні послідовні етапи. У процесі свого розвитку фахова діяльність соціальних працівників збагачувалась новими моделями практики і методами, перебувала під впливом різних наукових та ідеологічних концепцій, які вагомо позначилися на змісті соціальної роботи.

Отже, процес *професіоналізації соціальної роботи* мав свої особливості щодо змістовного наповнення і темпів перебігу. Це вимагає розгляду еволюції соціологічних ідей у контексті особливостей цього процесу в різних країнах, принаймні у західно-європейських, Росії та в Україні. При цьому треба враховувати зародження соціологічних ідей ще до професіоналізації, тобто в “передісторії виникнення соціальної роботи”.

Відомо, що суспільство на кожному етапі свого розвитку брало на себе функції допомоги і підтримки, хоч спосіб їх реалізації суттєво відрізнявся у процесі соціогінезу. У первісному суспільстві, яке характеризувалося природною цілісністю життєдіяльності людей, ці функції реалізувалися переважно через інститут сім’ї і систему родинних зв’язків. З розвитком суспільства ці соціальні інститути постійно трансформувалися, передаючи частково чи повністю обов’язки стосовно підтримки своїх членів іншим соціальним інститутам. Особливо активно долучалися до цього процесу церква, релігійні, професійні, територіальні громади, благодійні організації, а згодом і держава.

Виникненню соціальної роботи як фаху передувало суспільне визначення потреби задоволення інтересів певних груп людей у сторонній допомозі й підтримці. *Передісторія* соціальної роботи охоплює такі *етапи*:

- 1) первіснообщинні і родові форми, церковно-монастирська допомога;
- 2) зародження державних і громадських підходів;
- 3) наукова філантропія, пов’язана із усвідомленим прагненням добровольців створити теоретичну і ціннісну бази своєї діяльності.

У цей період соціологічні ідеї виникали і розвивалися на підґрунті *двох основних підходів* і традицій. З одного боку, – на *ідеях милосердя, допомоги бідним та знедоленим*, що існували в контексті певних релігійних ідеологій – іудейства, християнства, мусульманства та ін. Водночас сама допомога з давніх пір носила прагматичний характер, оскільки забезпечувала врегулювання політичних проблем, сприяла виживанню суспільства, утвердженню в ньому духу солідарності. За словами сучасного російського науковця Олексія Козлова, суспільна допомога була відображенням потреби суспільства у забезпеченні його трудовими ресурсами, пом’якшенні наслідків соціальних заворушень, які приносять суспільству розруху, людські жертви і перешкоджають стабільному розвитку економіки, а також потреби в об’єднанні суспільства навколо держави та уряду для її зміцнення і для захисту національних інтересів.

Соціальна робота не тільки вкорінена в традиції милосердя, а й у *традиції боротьби із “соціальними патологіями”*. Історія свідчить, що різні культури переймалися виявленням соціальних аутсайдерів і боротьбою з проблемами в душах людей. Іудео-християнські вчення причини негараздів убачали у гріховності людини, тому виступали за покарання незгодних із моральними нормами. Скажімо, в епоху Просвітництва стверджувалося, що бідність є породженням схильності до пияцтва, нецтва або дефіцитом моральної волі. Тому змінити життя людини може не тільки матеріальна допомога, а й переконання і дружній вплив. Визнання провідної ролі людських слабкостей є концептуальною основою, на якій і донині ґрунтується практика фахової соціальної роботи. Проте у просвітницькі часи ці ідеї не було втілено в життя, що спричинено економічними умовами і релігійними переконаннями членів благодійних організацій.

Наприкінці ХІХ століття теологічний й суспільно-благодійний підходи в наданні соціальної допомоги поступилися місцем *правовому підходу*. Ухвалені закони започаткували розвиток державної системи соціального забезпечення, формування державно-муніципального навчання тощо. Одночасно розвивалися профспілки й каси взаємодопомоги, на які спиралася система соціального страхування. Набували поширення соціально-радикальні ідеї марксизму та фемінізму, основою яких було переконання у несправедливості розподі-

ду суспільних ресурсів та балансу влади між представниками різних соціальних груп у суспільстві, зокрема найманих працівників і власників, жінок і чоловіків. На цей час припадає професіоналізація соціальної роботи, утвердження ідеї створення державної системи соціального забезпечення як інструмента реалізації соціальної політики, зорієнтованої на визнання загальних прав людини.

Переходячи до розгляду впливу соціологічних ідей на професіоналізацію соціальної роботи слід визнати, що випереджального розвитку цей процес набув саме у зарубіжних країнах, де така професіоналізація розпочалась значно раніше. Таке випередження спричинювалося також поширенням у соціально-гуманітарних науках позитивізму, головно через вплив ще молодого тоді науки соціології. Зокрема, К.І. Холостова зазначає, що становлення соціологічних моделей теорії соціальної роботи відбувалося під впливом класичного позитивізму (О. Конт, Дж. Мілль, Т. Спенсер), що трактував соціологію як "соціальну фізику". При цьому спекулятивному теоретизуванню і заснованій на ньому соціальній філософії будь-якій соціальній теорії класичний позитивізм намагався протиставити методи спостереження, порівняльний історико-соціологічний метод аналізу суспільних процесів, математичні методи.

Характерними рисами позитивізму (особливо раннього, соціологічного) були натуралізм, еволюціонізм, феноменалізм. Моделлю наукового пізнання тут були біологія, анатомія і фізіологія людини, частково – механіка. Позитивізм у соціології і теорії соціальної роботи постулював наявність незмінних законів функціонування і розвитку суспільства та людини, які розглядалися як частина або своєрідне продовження природних процесів. У зв'язку з цим суб'єктне наповнення соціальної роботи орієнтується на врахування природних потреб відтворення індивідуально-особистого і ковітального життя, об'єктивних закономірностей еволюції людини і суспільства. Істотне значення надається вирішенню конкретних завдань соціальної допомоги.

Активного використання у соціальній роботі соціологічні підходи набули у 70-ті роки ХХ століття через поширення соціологічно зорієнтованих моделей, імпульсом для розвитку яких стала теорія систем. Системні ідеї орієнтують на розгляд об'єктів соціальної роботи як систем, тобто цілого, що складається з

частин. А, як відомо, дослідження і розкриття цілісності об'єкта передбачає виявлення багатоманітних зв'язків усередині його, між ним і його середовищем та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Отже, системна модель соціальної роботи є моделлю практики, яка ґрунтується на ідеї, що задовільне життя людини залежить від систем, які її оточують, а сім'ю слушно розглядати як систему, всередині якої існують відносини між подружжям, дітьми і родичами, а сама вона долучена до взаємодії з різноманітними соціальними інститутами – державою, системою освіти і виховання, економічними та іншими організаціями.

Утвердження екологічного підходу в індивідуальній соціальній роботі зумовлене особливою увагою, що спостерігалася в 60-ті роки ХХ століття, до проблем екології людини (соціальної екології), зосередженої на вивченні закономірностей взаємодії суспільства і навколишнього середовища, його збереження та охорони. В організації соціальної роботи екологічна модель пропонує особливу увагу звертати в роботі з клієнтом на рівень співвідношення особистості з довкіллям (фізичним і соціальним). Зміст діяльності спеціалістів у межах цієї моделі полягає в тому, щоб за допомогою активних методів адаптації і соціалізації досягнути особистісних змін задля відповідності між його психодуховним станом та вимогами середовища.

Протягом 70-х років заявила про себе зосереджена на завданні модель, яка орієнтує практичних працівників на осмислення майбутньої роботи з клієнтом. Така робота передбачає вивчення проблеми, узгодження її мети і часових меж, безпосереднє виконання завдання. Ця модель пропонує чітку послідовність діагностики проблеми клієнта та роботи з нею.

У наступні роки намітився розвиток соціально радикальних підходів, які орієнтуються на політичні та економічні проблеми клієнта. Їх прихильники переконані, що розв'язання соціальних проблем можливе у ширшому контексті, ніж робота на індивідуальному рівні. Радикально зорієнтовані спеціалісти, особливо учасники феміністського руху, які виступають за рівноправ'я між жінками і чоловіками, зосереджують увагу на нових соціальних проблемах, розв'язання яких перебуває за межами державних програм (бездомність, сімейне насилля, гомосексуалізм тощо), на пошуку альтернативних систем

надання послуг і нових методів практичної роботи, створенні кризових і консультаційних центрів. Названа модель становить виклик психологічним поясненням проблем клієнтів і закликає до розгляду балансу влади, використання структурних засобів розв'язання проблем, проведення масових акцій на захист їх прав та інших колективних дій.

Важливою для використання у соціальній роботі є *теорія ролей*, яка належить до структурно-функціоналістських у соціології. Її пов'язують з іменами таких соціологів, як Д. Мід, Р. Лінтон, Т. Парсонс, Р. Мертон. Значний внесок у її розвиток здійснили також психологи (Дж.-Л. Морено, Дж. Келлі та ін.), проте їхнє розуміння ролей дещо вирізняється від прийнятого в соціології. Якщо для соціолога *роль* – це одиниця соціальної структури, то у соціальній психології роль визначають як форму поведінки, яка логічно витікає із того факту, що людина розуміє, як мислять інші люди, пов'язані з нею у її діяльності.

Роль як продукт взаємодії між людьми складається з трьох компонентів, що об'єднуються в *концепцію ролі*: 1) уявлення як особа в конкретній соціальній ситуації має поводитися; 2) ролі очікування того, що інші очікують від поведінки особи, котра займає певну позицію; 3) виконання ролі, тобто якою насправді є реальна поведінка особи. У підсумку розуміння *теорії соціальних ролей* допомагає аналізувати відносини “соціальний працівник – клієнт”. Перший покликаний визначати, як особа бачить його роль та його власні очікування стосовно цієї ролі. Потрібно знати також про очікування значущих інших щодо цих ролей. Відповідно до *рольової теорії* важливо зважати на таке:

1) хто й чого очікує від соціального працівника (клієнт, родичі клієнта, керівники, колеги, спеціалісти з інших соціальних агенцій, представники влади, політики тощо);

2) ті моменти, де ці очікування зберігаються чи суперечать одне одному;

3) як соціальний працівник може впоратися з конфліктуючим набором очікувань.

Для соціальної роботи значущим є підхід до розуміння ролі з позицій *символічного інтеракціонізму*, який фокусується на тому, що ролі формуються соціальними очікуваннями й *тавруванням* (*стигматизацією*). *Стигма* – це негативний ярлик, який приписується особі у певному довір'ї як принизливий. Вона радикально змінює концепцію Я особистості та її соціальну ідентичність та

зазвичай означає поведінку, яка відхиляється від “норми”. Виділяють три *види стигми*, пов'язаних із: 1) фізичними деформаціями людського тіла; 2) психічними розладами, тюремними ув'язненнями, залежністю від психоактивних речовин, гомосексуальністю, безробіттям, спробами суїциду, радикальною політичною поведінкою; 3) расою, національністю, релігією, тобто тим, що може передаватися через походження і стосуватися всіх членів сім'ї. При цьому високою є вірогідність засвоєння затаврованими людьми очікувань стосовно свого тавра: відтак вони починають діяти у спосіб конкретного очікування. Таким чином, теорія ролей допомагає визначити статус клієнта і його взаємини з іншими, зокрема із соціальними працівниками.

Нарешті, важливо враховувати можливості і такого аспекту теорії соціальної роботи, як *культурологічний*, що виник не в останню чергу завдяки соціологічній теорії П. Сорокіна, котрий створив учення про соціокультурну динаміку сучасного суспільства, що розвивало ідеї так званої інтегральної соціології. Соціальна дійсність і життя людини, система її соціального захисту розглядаються у зв'язку з цим як соціальний реалізм, що проголошує наявність у світі надіндивідуальної соціокультурної дійсності, яку не можна звести до матеріальної реальності і наділена системою значень. Вона характеризується “неспокійним” різноманіттям соціокультурних проявів, що являють істини раціонального інтелекту, відчуттів, надраціональної інтуїції, що вимагає відповідних методів пізнання, їх сполучення із збагненням таємниць природи, суспільства і людини. Всі ці способи пізнання повинні бути використані при систематичному, цілісному, різносторонньому вивченні соціокультурних феноменів.

Важливо і те, що людина розглядається тут як невід'ємна частина того культурного довкілля, соціокультурної традиції, які зумовлюють його розвиток і характерні для нього проблеми. Отож і регіональний, поселеневий, національно-культурний контексти життя людини набувають вельми істотного значення.

До найбільш поширених соціолога зорієнтованих теорій соціальної роботи російські автори С.І. Григор'єв та Л.Г. Гусякова відносять так звану “*дозволяючу модель*”. Вона, на відміну від багатьох інших, носить специфічно прикладний характер. В її основі лежить мета скасування або хоча б зменшення негативної дії суспільства чи якоїсь групи на

одного з її членів. Особливо ефективно використання цієї моделі при роботі із сім'ями, оскільки взаємна підтримка її членів може активізувати розвиток усіх особистостей. Тут соціальний працівник використовує спеціальну техніку і методики, зорієнтований як на підтримку різних соціальних груп, так і на вдосконалення ефективності різних послуг клієнтам, а також на подолання розповсюдження негативних оцінок стосовно тих, хто потребує допомоги соціальних служб. Особливо дієво дозволяюча модель практики соціальної роботи реалізується у сьогоденні при роботі з маргінальними групами, з успіхом може бути використана для надання послуг в сім'ї, мікрорайоні, общині.

Розглянуті соціологічні підходи і моделі соціальної роботи набули поширення у російському та українському професійному досвіді, хоча їх впровадження в науковий простір цих країн має певні особливості. Зокрема, для російської системи соціальної роботи характерно виділення в літературі у теоретичних розділах окремих тем "Соціологія і соціальна робота", або "Соціологічні основи соціальної роботи". Водночас розроблені спеціальні курси і програми із соціологічної підготовки соціальних працівників. Зокрема, в навчально-науково-виробничому комплексі "Соціологія, психологія і соціальна робота" Алтайського університету соціологічна підготовка соціальних працівників здійснюється на теоретичній основі *віталістського підходу*, що спирається на соціологічну концепцію життєвих сил людини.

На емпіричному рівні соціологічні знання отримують майбутні соціальні працівники в навчальному курсі "Соціологічні методи і техніка вивчення проблем соціальної роботи", що реалізується на факультеті соціальних технологій російської Державної Академії сфери і послуг вже більше двох років. Цей курс призначений для студентів чотирирічного навчання, котрі спеціалізуються у галузі соціальної роботи. Він є органічним поєднанням соціології і низки предметів із соціальної роботи. Курс передбачає більш поглиблене, практичне оволодіння соціальною професійною діяльністю за допомогою методів і техніки соціологічних досліджень. Його реалізація можлива тільки на основі вже отриманих базових знань у вищезазначених сферах. Його основна мета – освоїти практичні навички організації досліджень, розробки програм, опанування методами і технікою збору первинної со-

ціальної інформації, уміння узагальнювати й аналізувати її, формулювати на цій основі висновки і рекомендації щодо способів вирішення актуальних завдань соціального захисту населення. У рамках курсу проводяться практичні заняття, зокрема участь в польових соціологічних дослідженнях, переважає самостійна робота студентів під керівництвом викладача і практичних соціальних працівників.

Отже, соціологічні теорії і концепти майбутньої соціології соціальної роботи перенесли на російське підґрунтя основні соціологічні теорії зарубіжної соціальної практики, долучивши при цьому соціологічні напрацювання російських учених.

В українському науковому просторі соціальної роботи спостерігаються схожі тенденції щодо визрівання соціологічних ідей: виділяються окремі розділи і підрозділи у підручниках і навчальних посібниках, поширюються основні соціологічно орієнтовані теорії соціальної роботи зарубіжних авторів, наповнюються соціологічними термінами, поняттями і категоріями довідкові видання із соціальної роботи. Характерними для української гілки є наукові розробки певних аспектів та соціологічних проблем соціальної роботи. Так, соціологічні аспекти методології соціальної роботи досліджує І.І. Мигович, один з перших розробників теоретичних засад соціальної роботи в Україні. Проблемами реалізації рольового підходу в підготовці до професійної діяльності соціальних працівників переймається В.М. Сидоров, ініціатор створення у Донецькому державному університеті факультету перепідготовки соціальних педагогів і соціальних працівників (1992). Порівняльним аналізом соціальної політики у глобальному вимірі займається науковець Т.В. Семигіна, авторка кількох підручників і посібників, у яких висвітлюються соціологічні засади соціальної роботи. Теоретико-методологічний аналіз інфраструктури соціальної роботи – поле наукових пошуків В.Б. Халамендик.

На українських теренах соціальної роботи розробляються проблеми соціального управління у цій галузі. Одним з продуктів такої діяльності є підручник Н.П. Лукашевича та М.В. Туленкова "Менеджмент соціальної роботи" (2007). Проблема соціальних відносин в трудовій сфері і, зокрема, у соціальній досліджує В.І. Жуков. Крім того, соціальна робота в Україні досліджена (Г.В. Попович) як об'єкт процесу *інституалізації*, чим науково обґрунтована спорідненість цих двох

галузей наукових знань та визначені ознаки набуття соціальною роботою *статусу соціального інституту*.

Звичайно, тут наведено лише деякі напрямки еволюції соціологічного підґрунтя ССР у предметному полі соціальної роботи. Водночас навіть у скороченому вигляді вони підтверджують, що соціологічне підґрунтя у цьому полі досягло рівня, достатнього для виокремлення зі структури соціальної роботи окремої гілки соціологічних знань – соціології соціальної роботи.

2.4. Соціалізаційний контекст еволюції соціології соціальної роботи

Для визначення можливостей і ролі *теорії соціалізації* у створенні підґрунтя для виокремлення соціології соціальної роботи доречно розглянути сутнісні ознаки соціального феномена “соціалізація” розпочавши зі звернення до його генези. Поняття “соціалізація” (від латинської *socialis* – суспільний) усе активніше використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та ін. Виникнення цього поняття в американській і французькій соціології відносять до кінця XIX століття і пов’язують з іменами американського соціолога Ф. Гіддінгса і французького соціолога Г. Тарда. Проте в сучасних соціологічних джерелах з’явилась інформація Х. Абельса про те, що в науковий обіг у соціології це поняття вперше введено Е.А. Россом в 1896 році у статті “Соціальний контроль”, надрукованій у першому номері “Американського соціологічного журналу”.

Існують також розходження у розумінні самого поняття “соціалізація”. Так, закордонні довідники, зокрема “The Reader’s Digest Great Encyclopedic Dictionary”, повідомляють читачеві, що іменник “соціалізація” походить від дієслова “соціалізувати” (*socialize*), яке можна перекласти російською чи українською у витлумаченні того, як зробити економіку або суспільство соціалістичним; помістити індивіда під контроль групи чи уряду; перетворити антисуспільні настановлення у просуспільні чи просоціальні; зробити кого-небудь дружнім, співпрацюючим, *соціабельним* (*sociable*); адаптуватися до потреб соціальної групи, активно брати участь у її діяльності та суспільних речах. Згідно з інформацією іншого джерела *соціалізувати* означає зробити що-небудь або кого-небудь суспільним, у більш вузькому

значенні – привести у відповідність з нормами та вимогами соціального середовища. Соціалізувати промисловість означає її усупільнити, зробити основою соціалістичної, планової економіки.

Узагальнивши різні погляди, кількість яких інколи перевищує всі мислимі межі, пропонуємо розуміти *соціалізацію* у *широкому* та у *вузькому* значеннях. В *широкому* вона означає зміну самого суспільства, у *вузькому* – зміну людини. Побудова соціалізму, перехід від етики індивідуалізму до етики колективізму, створення суспільства соціальної демократії, де буде розвинена турбота держави про людей, – це все передбачає трансформацію соціуму, його соціалізацію, а точніше сказати, “соціалізацію” (від слова “соціалізм”).

У *вузькому* сенсі соціалізація означає таку трансформацію людини, за якої вона з істоти корисної, егоїстичної, замкнутої на собі, перетворюється на особистість, яка вміє спілкуватися та жити у мирі з іншими людьми.

Отже, *соціалізація* – це процес привласнення індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, потрібних для його успішного функціонування в конкретному суспільстві. Відтак мовиться про набування і накопичення особою індивідуального соціального досвіду, важливого для її нормальної життєдіяльності та взаємодії із суспільним довкіллям.

Розгляд еволюції соціологічних поглядів на феномен “соціалізація” доцільно розпочати із звернення до першоджерел. Так, Габріель Тард, прагнучи вивільнити соціологію від біологізму й організму, сам не уникнув впливу останнього. Суспільство він порівнював з мозком, а основним його елементом вважав свідомість окремої людини. Засвоєння індивідуальними свідомостями існуючих вірувань, переконань, розуміння бажань та намірів інших та їх взаємодія на цьому підґрунті породжують суспільство як основу соціального життя. У центрі його – ставлення нашого “Я” до інших “Я”, їх невпинний (хоча часто непомітний) взаємний вплив. “У цій дії одного духу на інший і слід вбачати елементарний факт, з якого випливає все соціальне життя, хоча соціальна дійсність й виходить далеко за межі розумового світу...”. Основним механізмом такої соціалізуючої взаємодії розглядалося наслідування, регульоване соціумом через соціальні інститути – систему освіти й виховання, сім’ю, громадську думку та ін. (в подальшому – це ще й *інститут соціальної*

роботи). У такий спосіб суспільство підтримує своє існування як цілісність, забезпечує розуміння індивідами своїх соціальних функцій.

Заслуга Г. Тарда полягає у спробі розглянути *соціалізацію* не лише як стабілізуючий суспільний механізм, а й побачити в ній можливості забезпечення розвитку суспільства. Винаходи, що виникають в індивідуальній свідомості як акт творчості й поширюються у процесі взаємодії людей, сприяють розвиткові різних сфер соціального життя і соціуму загалом. Освіта й виховання покликані створювати передумови та умови для такої творчості. Виняткову роль тут відіграє процес інтерналізації норм поведінки, який відбувається у часопросторі соціальної взаємодії людей, передусім у системі “вчитель – учень”. Відтворювати ці стосунки на різних рівнях соціального життя й забезпечує реалізацію принципу наслідування і на цьому підґрунті – збереження й розвиток суспільства.

Вплив поглядів Г. Тарда конструктивно позначився на розумінні *соціалізації* видатним американським соціологом Франкліном Генрі Гіддінгсом, який, на думку деяких авторів, *уперше* ввів у науковий обіг поняття “*соціалізація*”. Розглядаючи суспільство як фізико-психічний, особливим способом побудований, організм, основним елементом суспільного життя якого є “усвідомлення роду”, він вважав, що *соціалізація* як процес “розвитку соціальної природи чи характеру” людини відбувається внаслідок як стихійної дії оточення, так і завдяки впливам суспільства згідно із “свідомим планом”. Такі впливи, що виходять від сім’ї, школи та інших елементів суспільного організму, мають виховну спрямованість і покликані формувати в індивідів сукупні реакції, адекватні вимогам соціального середовища. Тому підсумком соціалізації повинна бути “плюралістична поведінка”, що забезпечує порозуміння та комунікацію людей і відповідає “соціальному розуму” (тобто суспільній свідомості).

Отож змістовно поняття “соціалізація” чітко зафіксує зв’язок процесу, відображеного в ньому, із вихованням, застосуванням педагогічних впливів, що й становить важливий засіб соціалізації індивідів. Крім того, суспільство в особі соціальних інститутів, а також через різноманітні сторони соціального життя, різні форми суспільної свідомості коригує перебіг процесу соціалізації. Саме ці ідеї в подальшому розвивалися американською та французькою соціологічними школами у ХХ ст.

Водночас названа проблема стала однією з провідних проблем соціології особистості, що досліджуються в університетах США, де читається, крім того, навчальний курс для студентів.

Розглядаючи основні тенденції цих досліджень, насамперед зазначимо, що більшість *американських соціологів* досліджують соціалізацію в конкретно буденних, прагматичних цілях, і головне з них таке: як забезпечити перетворення дитини на добре пристосованого члена суспільства, до якого вона належить. Часто дитина, котра пристосувалася до середовища, характеризується як “соціалізована”, і навпаки. Крайня позиція такого розуміння – вважати процес соціалізації своєрідною “випічкою” важливої для “потреб суспільства” людської продукції з набором стандартних мотивацій і рольових репертуарів. У контексті розвитку цих уявлень типовим є визначення *соціалізації* як прийняття індивідом групових норм, “прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для груп, членства у яких особистість домагається”. У такий спосіб юна особа готується до відповідності вимогам і очікуванням інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Змістовий бік соціалізації містить набір агентів і механізмів, завдяки яким забезпечуються соціально схвалювана поведінка та норми моралі. Нарівні з *ідентифікацією*, що розуміється як ототожнення себе з іншими, ключовим поняттям при описуванні соціалізації часто обирають термін “*імітація*”. Він означає усвідомлене прагнення дітей копіювати поведінку батьків і вчителів, які є для них взірцями.

Великий внесок у розробку *теорії соціалізації* здійснив Толкот Парсонс (1902–1979). Основна ідея його концепцій пов’язана з розумінням соціалізації як процесу інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом *інтерналізації* загальноприйнятих норм, “вбирання” у себе загальних цінностей, у результаті чого слідування цим нормам і стандартам поведінки стає його потребою як особистості, входить до її мотиваційної структури. Соціалізація як навчання *соціальним ролям* – одна з найважливіших ідей про неподільний зв’язок процесів виховання, навчання і соціалізації, підсумком яких має стати “засвоєння реквізиту орієнтацій для задовільного функціонування особи в ролі”.

Американський учений Л. Кольберг пише, що поведінка особистості спричинена її знаннями, сукупність яких утворює у її свідомості

образ (картину) навколишнього світу. Саме ця картина світу, а не сама реальність ситуаційно керує поведінкою людей. Головним аспектом соціалізації при цьому є процес навчання мисленню, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості. Причому когнітивна соціалізація проходить кілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками, що обмежують можливості організованого навчання. Діти проходять ці стадії у визначеній наступності, хоча швидкість і результативність соціалізації у кожного відрізняється. Важливо, що Л. Кольбер в основу переходу від однієї стадії соціалізації до наступної поклав не тільки результати розвитку когнітивних навичок, а й здатності юної особистості до порозуміння і співпереживання (емпатії) почуттям інших людей. Таке доповнення особливо актуальне для ситуації сучасного українського суспільства, тому що відмова від навчання і виховання на цінностях соціалізму створили певний моральний “вакуум”, який, за відсутності дієвого морального впливу Церкви, заповнюється самостійно, нерідко цінностями прагматичними, а то й аморальними.

Л. Кольберг, використовуючи ідеї Дж. Д'юї та Ж. Піаже, запропонував *схему етапів морального розвитку*, що покладена в основу морального виховання. Розглядаючи ідею виховання як стимулювальну систему постійного зростання людини, він протиставляє її рольовій теорії, яка наголошує на підпорядкуванні особистості нормам, що стають елементом її свідомості у процесі інтеріоризації (присвоєння) цих норм. Надмірна соціалізація, на думку вченого, невідворотно призводить до втрати особистістю своєї унікальності. Водночас саме соціалізація, довкола якої й актуалізується проблема морального виховання, зумовлює становлення загальнолюдської сутності. Моральне виховання забезпечує формування духовної структури особистості, є умовою її активної участі у суспільному житті, сприяє збагаченню її соціального досвіду й тим самим сприяє оптимальному перебігу соціалізації.

За концепцією Л. Кольберга, моральний розвиток – це перш за все самокерування і саморегулювання людиною своєї поведінки у процесі взаємодії із соціальним довкіллям. Інструментом такої самотворчості особистості є її моральне самопізнання у структурі актуалізації модусів і форм соціального досвіду, внаслідок чого відбувається становлення її моральної зрілості. Для пояснення цього явища

Л. Кольберг вдається до *методики “виклику-відгуку”*, застосованої А. Тойнбі до аналізу цивілізаційного процесу. І це не випадково, оскільки між соціалізацією як процесом становлення особистості та цивілізаційним процесом як історичним становленням суспільства наявні глибинні причинно-наслідкові, смислові і структурні, взаємозалежності. Тому соціальне середовище, в якому формується особистість, треба розуміти не тільки як оточення, але й як систему можливостей, вимог та очікувань, що виконує конструктивні і диригентські функції стосовно організації і скерування цього процесу. Із зростанням міри причетності та задіяння особи до середовища (соціалізованості), зростає потужність, різноманітність і витонченість розвитково-формуєчих впливів оточення на її особистісну поставу. Процес соціалізації, таким чином, набуває автентичного характеру, в якому соціалізація сягає вершин самодіяльності, самотворення людини. При цьому духовно-практичним підґрунтям соціалізації і відповідно соціалізуючої педагогічної практики є *суспільна мораль*.

Особливе місце серед прихильників когнітивної моделі посідає підхід гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс та ін). Ґрунтуючись на ідеї самоактуалізації особистості, вважається, що природні внутрішні сили особистості у змозі самостійно реалізувати соціалізацію індивіда, а засоби, фактори й агенти соціалізації повинні лише не заважати цим силам. І хоч важко погодитися з недооцінкою у цій моделі *агентів соціалізації* в особі соціальних інститутів, зокрема, таких як освіта і виховання, соціальні служби, все ж у цій концепції закладені застереження від зловживання їх можливостями для маніпулювання свідомістю людей. До того ж цінною є ідея задіяння в соціальній роботі з клієнтом його власного потенціалу. Загалом когнітивна модель *ідеологізує процес* виховання, створюючи абстрактну картину світу, що часто призводить до викривленого уявлення особи про систему соціальних ролей і про своє місце в суспільстві (яскравий приклад – роль “ґвинтика” типової радянської людини).

Однією з найпоширеніших і найвпливовіших для соціальної роботи є *філософсько-педагогічна теорія соціалізації* класика прагматизму Дж. Д'юї. У його теоретичній системі центральну ланку становить *адаптивна концепція соціалізації*. Спираючись на прагматичне розуміння соціальної реальності і проблем людського життя, мислитель підкреслював

вагомість досвіду як особливого складника освіти й виховання, який, разом із знаннями, навичками та цінностями, утворює зміст і структуру процесу соціалізації як динамічної системи. Звідси природно, що людські потенції виявляють себе лише у цьому процесі внаслідок взаємодії людини із найближчим соціумом. Тому одне із найважливіших завдань виховання – навчання дітей і молоді пристосуватися до свого середовища і взаємодіяти з ним, що і становить головну умову їх саморозвитку. В цілому мету соціалізації Дж. Д'юї вбачав у досягненні єдності переконань усіх членів суспільства: “Щоб бути дійсним членом соціальної групи потрібно приєднуватися до думки інших і діяти так, як діють інші”.

Погляди Дж. Д'юї знайшли своє продовження у працях Г. Балла, А. Маслова, А. Комбаса, Е. Келлі, Т. Браммельда, А. Фурмана, С. Хука та ін. Привнесені ними зміни до *прагматичної концепції соціалізації* відобразили загальну тенденцію до осмислення проблем навчання і виховання особистості у вітакультурному контексті соціалізації, яка й спричиняє її психодуховний розвиток.

Примітно, що науковці все більше схиляються до теорії вродженого характеру людських здатностей, талантів, спрямувань, мотивацій. Звідси й погляд на соціалізацію та виховання як на стимульну, або як гальмівну систему утвердження найкращої людської природи. Водночас ідеї прагматизму та *неопрагматизму* в розумінні процесу соціалізації є певною мірою близькими до витлумачення цього явища представниками *екзистенціалізму*, де за вихідну точку береться особистість та її індивідуальне буття (екзистенція), котра незалежна і від природи, і від соціального середовища, та розвивається за своїми внутрішніми (онтогенетичними) законами.

Однією з моделей соціалізації, вагомість якої зростає у зв'язку із злобою етнонаціональних проблем, є *модель “інкультурації”* (Ф. Боас, В. Маліновський та ін.). У ній соціалізація розглядається як процес передачі культурної спадщини, у якому людина бере участь як пасивний споживач, що автоматично сприймає культуру в ході свого індивідуального розвитку. Сама ж культура тут трактується як своєрідний екран у вигляді національного характеру, на який і проектується буденна психологія усупільненого індивіда.

Погоджуючись з авторами цієї концепції у тому сенсі, що в національному характері

(*менталітеті*) справді закріплені стійкі психологічні риси конкретної етнічної групи, не можна повно прийняти розуміння соціалізації як несвідомої передачі цих рис від покоління до покоління. Взаємовпливи і взаємодії цих рис у процесі міжнаціонального спілкування очевидні, проте не слід забувати, що формування і розвиток вітчизняної культури, як і діяльність інституту освіти завжди має національний характер.

Серед розповсюджених моделей, що джерелять із теорії психоаналізу З. Фрейда, є розуміння соціалізації як розвитку особистісного контролю. Основна ідея тут полягає у визнанні людей ще від народження асоціальними, причому внаслідок уроджених агресивних інстинктів. Тому соціалізація носить конфліктний характер і вимагає не тільки особистісного, але й суспільного контролю. Однак дана модель залишає мало можливостей для виховного впливу, орієнтує більше на соціальні санкції. Крім того, сукупність подібних санкцій і засобів, спрямованих на придушення одних і розвиток інших, “суспільно корисних” інстинктів, рефлексів, і може видаватися за “виховання”. Як не дивно, але елементи подібної моделі соціалізації, що майже повністю заперечувалися радянською наукою як властиві тільки для буржуазного суспільства, залишили глибокий слід й у вітчизняній педагогіці та виховній практиці. І все ж названа модель підтримує зміни як індивіда, так і суспільства у поєднанні психоаналітичної гарантії з адекватною соціалізацією особистості, забезпечити яку вочевидь можуть тільки психокультурно зорієнтовані навчання і виховання, що оптимізують перебіг процесу особистісної соціалізації.

Поряд з моделями особистого контролю (З. Фрейд) і рольового тренінгу (Т. Парсонс), у західній соціології дуже поширена модель *соціального навчання*, обстоювана *бігевіористами* (Дж. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уоллтерс та ін.) і, як відомо, заснована на відомій формулі “стимул – реакція”. У цій моделі під соціалізацією розуміється модифікація людської поведінки шляхом дозування стимулів, тобто дотримання визначених пропорцій покарання і заохочення для одержання бажаної реакції (поведінки). При удаваній зовнішній привабливості і реальності подібні методи соціальної інженерії, навряд чи можуть бути застосовні для нормального, а не репресивного виховання людини.

Серед плідних для соціальної роботи ідей соціалізації *американських соціологів* вкажемо на такі: а) ідею про те, що соціалізація пов'язана із перебігом адаптивних процесів (хоча трактування адаптації як пристосування надає явищу соціалізації індивіда відтінку пасивності); б) думку про встановлення соціальних зв'язків як про один із винятково важливих механізмів соціалізації; в) положення про значення для успішної соціалізації формування самосвідомості й систем соціальної орієнтації, а також розвитку мови і культури для окремого суспільства і мовлення для особистості-громадянина.

Погляди *французької школи* соціології на сутність соціалізації формувались під впливом її фундатора Е. Дюркгейма (1858–1917). Саме у його роботах соціалізація розглядається в нерозривному зв'язку зі спорідненими категоріями “освіта” та “виховання”. “Виховання зовсім не має на єдиній або головній меті індивіда і його інтереси, – пише він, – воно є перш за все засіб, з допомогою якого суспільство постійно відтворює умови свого власного існування. Суспільство може існувати тільки тоді, коли між його членами існує достатній ступінь однорідності. Виховання відтворює й укріплює цю однорідність, спочатку закладаючи в душі дитини головну схожість, якої вимагає колективне існування. Але, з іншого боку, без відомої різноманітності будь-яка кооперація була б неможлива. Виховання забезпечує збереження цього, ... диференціюється і спеціалізується. Отже, в обох своїх аспектах воно полягає у цілеспрямованій *соціалізації* молоді”. Відтак Дюркгейм розумів соціалізацію як засіб відтворення суспільством умов свого існування, при цьому пов'язав її з його майбутнім – молоддю. Йому ж належить й інша методологічно важлива думка: “*Освіта – методично організована соціалізація*”. Звідси три найважливіші для нас категорії – “виховання”, “соціалізація” та “освіта” – опинилися у Дюркгейма тісно зв'язані між собою, та ще так, що стрижнем цієї потрійності є соціалізація.

Крім *вузького значення* в Е. Дюркгейма зустрічається і *широке трактування* соціалізації – як способу перетворення індивідуалістичного суспільства в колективістське, тобто капіталістичного – у соціалістичне. Він писав про те, що поступальний розвиток суспільного розподілу праці та об'єднання трудящих у професійні корпорації сприяє згурпуванню соціуму, тобто спричиняє процес прогресуючої

соціалізації, наближаючи його до здійснення морального соціалістичного ідеалу. Разом з суспільним рухом до такого устрою відбудеться і “перековування” людей, у них з'явиться воління до соціалістичного “гуртожитку”. В цьому полягає найвище досягнення *органічної солідарності*, яка має, на думку Дюркгейма, охопити весь світ.

Ще одну, *когнітивну теорію соціалізації* розвинув видатний учений Ж. Піаже (1896–1980). Для нього соціалізація постає як когнітивний розвиток, або як процес *навчання мисленню*. Він провів глибокий експериментальний аналіз форм засвоєння дітьми досвіду в навчанні. В нього інтелект є перш за все системою похідних від практичних дій операцій, що взаємодіють між собою таким чином, що утворюють деяку цілісну структуру. Залишаючись психологом, Піаже перемістив центр тяжіння в соціалізації із суспільства на окрему людину, а усередині неї – на інтелект. От чому замість повноцінної соціалізації він отримав вельми обмежений її варіант – *адаптацію*. Зате її досліджував з усіх боків: виділив чотири стадії інтелектуального розвитку людини в онтогенезі.

Ж. Піаже висунув, спираючись на думки дитини, положення про те, що головною сутнісною характеристикою її пізнавальної активності є егоцентризм, через який вона змішує суб'єктивне й об'єктивне, переносить свої внутрішні спонуки на реальні зв'язки речей. У мисленні дитини виявляються і такі особливості, як *магія* (словам і жестам додається сила дії на зовнішні предмети), *анімізм* (ці предмети наділяються свідомістю і волею), *артифіціалізм* (явища навколишнього світу вважаються виготовленими людьми для своїх цілей). Роботи Ж. Піаже і його учнів показали, що розвиток інтелекту дитини полягає у переході від егоцентризму (центрації) через децентрацію до об'єктивної позиції дитини до зовнішнього світу і самої себе. З віком вона стає об'єктивнішою, виділяє незмінні властивості об'єктів (константне сприйняття); допускає існування зовнішнього світу, який не залежить від її власного сприйняття, стає менш егоцентричною. Зростаючи, дитина стає емоційно стабільнішою, менше схильна переживати руйнівні впливи емоційних стресів.

Ж. Піаже показав, що діти різного віку мають дуже різне розуміння того, що вони роблять. Причина криється не тільки у різній складності явища, але і в маргінальній аргументації, тобто способі, яким вони оцінювали

ситуації, застосовуючи до них стандарти справедливості і чесності, правила гри в шашки (скляні), що він спостерігав знову і знову: маленькі діти приймали ці правила абсолютно – як написані на стіні і як такі, що не допускають ніяких змін. Старші діти були гнучкішими, змінювали правила, пристосовувавши їх до несподіваних ситуацій. У ще більш старшому віці підлітки розуміли, що правила існують тільки тому, що гравці згодні з ними, що їх можна змінити кардинально і взагалі винайти нову гру. Це підтверджує важливе положення соціології, що правила і ролі соціально контролюються.

До сучасних прихильників *адаптивного підходу* стосовно розуміння соціалізації треба віднести і П. Бурдьє, який вважав, що *соціалізація* й *адаптація* – це певні поля докладання людських зусиль у боротьбі за володіння різними видами *капіталу* – економічного, соціального, символічного чи іншого. Володіючи *символічним капіталом*, бідна, але освічена особа, може вплинути на багатого, проте некомпетентного, займаючи соціальну позицію його радника, державного чиновника, священика чи судді. Отож, володіння культурним капіталом дозволяє збільшити і соціальний капітал завдяки успішній кар'єрі, а відтак і фінансовий капітал.

Успішній соціалізації дітей і молоді сприяє як культурний капітал, що накопичується батьками, так і певний *етос* – *духовна атмосфера*, у якій ті виростають. Це і є культурне середовище, яке сприяє розвитку природних здібностей, забезпечує накопичення культурного капіталу. Це відбувається завдяки так званому *габітусу* – підводному механізму соціалізації. *Габітус* – це система схильностей індивіда до певного образу мислення, стилю життя, типу поведінки та почуттів, що охоплює стійкі відтворювані *диспозиції* і не є вродженою. Вона – результат прихованого педагогічного впливу, попередньої соціалізації та минулого життєвого досвіду, причому перебуває вона поза нашою свідомістю і контролем. Проростаючи із минулого в майбутнє, хронологічно габітус унааявлений упорядкованою множиною диспозицій: для кожного етапу соціалізації – свій набір диспозицій.

Отже, на відміну від американської, *французька соціологія* в розвитку теорії соціалізації вийшла на ширше її розуміння, а саме як сукупності порозумінь, взаємовідносин із суспільством, у які індивід вступає у процесі становлення як особистість. Вказане підтверд-

жують й основні тенденції в дослідженнях соціалізації, аргументовані французьким соціологом Шомбар де Лов. Мовиться, власне, про вивчення впливу групи на індивіда й індивіда на групу з метою з'ясування, що при цьому передається від індивіда до групи й у зворотному напрямку. Плідною є поглиблена увага до з'ясування умов соціального середовища з відокремленням соціально-економічних і соціальних умов, а також сім'ї, школи і неформальних груп одноліток. Диференціація умов на групи перемінних дає змогу уточнити стадії соціального визрівання особистості, особливості її пристосування до різних елементів довкілля. Особливе значення для досліджень педагогічних аспектів соціалізації має розгляд її як процесу соціального учнівства і послідовного освоєння ролей, місця у цьому процесі розуміння зразків і моделей, системи цінностей. Саме з огляду на такі тенденції можна дійти до сучасного розуміння *соціалізації*, що витлумачується як надбання людьми соціального досвіду і ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання їх соціальних ролей.

Російські соціологи В.І. Добреньков і А.І. Кравченко слушно зазначають, що для західних досліджень характерне надзвичайне різноманіття теоретичних підходів при розгляді процесу соціалізації. Сутнісно кожна наукова школа пропонує власний підхід. Так, представники *бігевіоризму* і *необігевіоризму* (Б. Скіннер, Е. Торндайк, А. Бандура, В. Уолтерс та ін.) розглядають соціалізацію як процес соціального навчання. У школі *символічного інтеракціонізму*, біля витоків якої стояв Дж. Мід і яка отримала свій розвиток у роботах Д. Хорке, Л. Кольберга, Т. Кемпера, Т. Ньюкома та інших, соціалізація досліджується як результат соціальної взаємодії людей. Представники *гуманістичної психології* (А. Оллпорт, А. Маслоу, Р. Роджерс) розуміють соціальний розвиток особи як самоактуалізацію Я-концепції. В наукових напрацюваннях останніх років (Д. Гойлен, До. Харрельман, К.Ю. Тільман, Р. Тернер та ін.) процес соціалізації подається як акт “продуктивної переробки зовнішньої і внутрішньої реальності”. За Ю. Хабермасом, особа індивідуалізується “через процеси соціалізації усередині історичного процесу”. До значущих монографічних досліджень з даної проблеми треба віднести роботи А. Бандури і В. Уолтерса “Соціальне научіння і розвиток особистості” (1969), О. Бріма, І. Уїллера “Соціалізація після дитинства” (1966), Дж. Еронфріда “Поведінка і свідомість. Соціалізація

інтерналізованого контролю над поведінкою” (1968), М. і Р. Сمارт “Розвиток і взаємне ставлення підлітків” (1973) і колективну працю за редакцією Д. Гослінга “Книга із теорії і досліджень соціалізації” (1968).

Отже, у розумінні соціалізації різними зарубіжними дослідниками більшою чи меншою мірою присутня деяка однобічність цього процесу, спрямованість його від середовища до індивіда за деякої пасивності останнього. Водночас для соціалізації індивіда залишається певна свобода від стандартизації, типізації. Вона виявляється в тому, що при формуванні особистостей у процесі їх інтеракції з’являється велика кількість варіантів впливу на цей процес сукупності основних сил у вигляді фізичних особливостей людини, навколишнього середовища, індивідуального досвіду і культури. З урахуванням різноманітності та багатогранності кожного різновиду сил саме під їх впливом щоразу формується *унікальна особистість*.

Дослідження проблем соціалізації і виховання у *радянській літературі* своїм корінням сягають праць російських філософів, соціологів, психологів і педагогів. Видатний педагог В.П. Каптерев, досліджуючи розвиток російської педагогіки, відстежує лінію соціальної зумовленості виховання. “Справа усюди починається з того, – пише він, – що шляхом виховання й освіти прагнуть пристосовувати юні покоління до навколишньої стосовно дітей суспільно-політичної організації”. Обмеженість такого виховання дослідник вбачав у досить вузькому розумінні людської природи, “у прагненні вичерпати різноманіття і багатство людської природи однією соціальною групою властивостей, що відповідає переважальній ознаці даної суспільно-політичної організації”. Вся педагогіка при такому підході є надзвичайно однобічною, бідною, такою, що обмежує молоде покоління жорсткими рамками норм і правил, викликаючи в нього незадоволеність, яка накопичується за етапами підростання.

Із цих позицій стають зрозумілими тенденції дослідження соціалізації в *післяреволюційний період*. Так, у 1930-ті роки термін “соціалізація” був одним із провідних у теорії *соціального виховання*. “Окрема людина, суспільство одразу не робиться соціалістичним, – писав один з розробників цієї теорії М.М. Йорданський. – Окрім зовнішньополітичних умов, є ще побут, наявне психологічне підґрунтя соціалізації людини, не кажучи вже про дитяче

середовище, школу...”. Як бачимо, автор розуміє соціалізацію як процес придбання особистістю якостей “соціалістичності”. Таке витлумачення соціалізації було досить поширене на той час і якнайкраще відповідало тогочасному розумінню виховання як об’єктивно закономірного суспільного явища. Звідси – очевидна однобічність й обмеженість витлумачення соціалізації і виховання в радянській педагогіці, незважаючи на уявну різноманітність і широту набору якостей соціалістичності. Природно, що в такому контексті поняття “соціалізація” не могло не співпадати з поняттям “комуністичне виховання”, оскільки останнє, по-перше, було націлене на максимальне досягнення “соціалістичності” у її ідейному комуністичному вихованні, а по-друге, охоплювало своїм виховним впливом практично всі сфери життєдіяльності індивіда, його соціальне середовище. Вказаний підхід тривалий час зберігався в науковій літературі не лише у закамурфльованому вигляді, а й у прямих закликах повернення до нього, рецидиви яких зустрічаються і в наші дні.

Проте, починаючи з 60-х років, головню на хвилях “відлиг” у суспільно-політичному житті, в наукову літературу почали проникати елементи західних концепцій соціалізації, про які йшлося раніше. А це означає, що вчені почали об’єктивно вивчати всі впливи соціуму на особистість, які можна контролювати. Однак спершу соціалізація розумілась як входження особи в соціальне середовище шляхом пристосування до нього. Очевидно, не так просто було відійти від розуміння людини як “гвинтика”, хоча і з певними функціями та соціальними ролями. І хоч В.Д. Паригін застерігає, що це “не простий процес автоматичного прийняття індивідом вимог, функцій і ролей соціального середовища, способів соціального спілкування і взаємодії”, усе ж “неавтоматичність” полягає лише у ступені злиття з вимогами та нормами суспільства, у мірі прийняття чи неприйняття індивідом традицій і стандартів.

Як засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури, соціалізація розглядається і у праці І.С. Кона “Соціологія особистості”. Людина стає особистістю, об’єктом і суб’єктом суспільних відносин, послідовно проходячи різні стадії соціалізації. Загалом, характеризуючи напрацювання цього періоду (у тому числі С.С. Батеніна, П.Є. Кряжева та ін.), Н.В. Ан-

дереєнкова вважає типовим для них розгляд соціалізації як процесу людини у її загальній формі, тобто як виокремлення її зі світу тварин і як подальший поступ у розвитку людства. Проте й такий підхід не міг задовольнити наростаючу потребу в конкретних даних про виховання, формування і розвиток особистості, його важко було перекласти на мову соціальних індексів та критеріїв – мову конкретних соціологічних досліджень, що поверталися до суспільних наук у зв'язку з деякою демократизацією соціального життя.

Важливою подією в дослідженні проблем соціалізації в нашій країні в 70-ті роки є поява статті І.С. Кона і В.Б. Ольшанського у п'ятому томі філософської енциклопедії. Соціалізація в ній визначається як “процес, під час якого людська істота з певними особистісними задатками набуває якостей, потрібних їй для життєдіяльності”. На відміну від близьких до неї за змістом понять “розвиток” і “виховання” соціалізація охоплює процес і результати взаємодії індивіда із сукупністю соціальних впливів.

Звичайно, з позицій сьогодення можна критично ставитися до деякої абстрактності цього визначення, до заідеологізованих принципів соціалізації, проте це була фактично перша в радянській літературі оглядова наукова стаття з проблеми із серйозним аналізом рівнів дослідження соціалізації як важливого психосоціального явища. В ній охарактеризовано напрямки вивчення проблем соціалізації в руслі різних суспільних наук у нашій країні, окреслено контури відходу від розуміння пасивної ролі індивіда у розгортанні соціалізації. Така загальна картина розробки проблеми стала ніби точкою відліку для подальших досліджень, базою для їх прогнозування, основою для розширення аспектів дослідження соціалізації. Так, скажімо, Н.В. Андрєєнкова виокремила істотні аспекти соціальних контактів індивіда з навколишніми людьми. Із цих позицій у структуру соціалізації задіюються соціальне пізнання, оволодіння певними навичками практичної діяльності, інтерналізація окремих форм, позицій і ролей, вироблення ціннісних орієнтацій й установок, а також долучення людини до активної творчої праці.

Наприкінці 70-х років дослідження проблем соціалізації доповнюється новими аспектами: аналізом змін умов соціалізації особистості під впливом науково-технічної революції, міждисциплінарним вивченням людського “Я”,

рефлексією змісту і меж процесного перебігу соціалізації та ін.

У 80-ті – на початку 90-х років інтерес до розробки проблем соціалізації підвищується. Триває розширення напрямків дослідження соціалізації, уточнюються її структура та функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, уточнюються особливості взаємодії соціалізації і виховання. Насамперед мовиться про прагнення науковців врахувати сукупність соціальних і психологічних процесів, завдяки яким відбувається соціалізація, причому як контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних, спонтанних. Деякі автори розуміють ці процеси як взаємодію. Як зміст і результат соціалізації визначається привласнення системи знань, норм і цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей і рис, соціальних ролей, зразків і психологічних механізмів поведінки. Наявні також спроби поєднати сукупність цих ознак у новій інтегральній ознаці “соціальність”, хоча можливості її використання викликають сумнів через передбачувані труднощі щодо її якісних та кількісних вимірювань.

У 90-ті роки з'являється низка досліджень, які намагаються пояснити складності і чинники соціалізації у період радикальних трансформацій. В одних роботах акцентується увага на виникненні найбільш сприятливих умов для соціалізації молоді (Молодежный ренессанс: проблемы социализации молодежи – М., 1990), в інших – на складнощах, що виникають у процесі усупільнення молоді, на особливостях соціалізації в екстремальних умовах.

Важливою подією в дослідженні проблем соціалізації стало видання В.І. Добреневим та А.І. Кравченком окремого тому фундаментальної соціології, присвяченої соціалізації та освіти. В ньому у динаміці подана еволюція теорій соціалізації, проаналізований широкий експериментально-фактологічний матеріал, обґрунтована потреба зміни моделі соціалізації в сучасному російському суспільстві. Зокрема, замість *колективістської моделі*, яка характеризувала процес соціалізації попередніх поколінь, у нинішнього домінує *індивідуалістична модель*, перехід до якої загрожує обернутися *десоціалізацією*. Адже молоді доводиться виробляти погляди на життя в обстановці моральної вседозволеності так званого “періоду початкового накопичення капіталу”. Водночас одним із важливих показників успішної соціалізації в цивілізованому суспільстві

є долучення дітей і молоді саме до високих моральних цінностей. Аргументовано доведено, що в середньому траєкторія індивідуальної соціалізації змінюється, перетворюючись з плавної (висхідної або низхідної) у *переривисту* (багату спусками і підйомами на коротких відрізках часу), на якій зустрічається більша кількість криз і падінь. Причому лінія прогресу пострадянського суспільства не є плавно висхідною, тому що: а) траєкторія індивідуального життя повинна мати більшу кількість висхідних і низхідних циклів, ніж це було раніше; б) ідеальна траєкторія життя в таких умовах не матиме вигляду плавно висхідної лінії, насправді її відхилення від реальної траєкторії життя будуть значнішими; в) кількість стресів з приводу розбіжності реальності і бажань буде збільшуватися, а самі вони стануть тривалішими і глибшими.

Завершаючи огляд досягнень *російських вчених* у дослідженні соціалізації, сформулюємо такі узагальнення:

1) основними інститутами соціалізації визнається система освіти й виховання. “Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. Його ядро становить процес передавання нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта”;

2) процес соціалізації триває все життя, тому розрізняють кілька його стадій: дотрудову, трудову та післятрудоу;

3) соціалізація має діяльнісний характер, де головним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда в суспільстві;

4) активність індивіда у процесі соціалізації є вирішальним фактором її ефективного перебігу: “особистість, яка формується, – не об’єкт якихось зовнішніх впливів, а активний суб’єкт самоосвіти”.

Характерно, що схожі тенденції спостерігаються і при дослідженні соціалізації в *українському соціологічному просторі*, хоча в дечому є і відмінності, які особливо помітні з історичного моменту отримання Україною незалежності. Найбільш поширений контекст пізнання пов’язаний із предметним полем *соціології особистості і соціології молоді*: В.І. Астахова (соціологія освіти, виховання, професійного визначення молоді), О.М. Балакірева (проблеми життєвого успіху молоді, поколінські життєві шляхи), О.І. Вишняк (актуалізація потреб особистості, соціологія молоді), І.М. Гавриленко, О.Л. Скідін, О.І. Навроцький, В.М. Онищук, О.Л. Сидоренко, Л.Г. Сокурянська, К.Г. Михайлова, О.А. Якуба (соціологія освіти, освіта як механізм соціаліза-

ції); О.А. Донченко, О.Г. Злобіна, В.О. Лозовий, Н.І. Соболева, В.Є. Хмелько, Н.Й. Черниш, Є.Л. Уварова (соціологія особистості, становлення особистості).

Окремим напрямом досліджень проблем соціалізації є предметне поле *життєвого шляху особистості*, способу і стилю життя, життєвих криз: В.А. Роменець, Л.В. Сохань, В.І. Подшивалкіна, В.П. Степаненко, Т.М. Титаренко, І.І. Шеремет та ін. Ще одна група науковців займається безпосередньо проблемами соціалізації: Л.О. Аза, М.П. Лукашевич, В.В. Москаленко, Ю.В. Романенко. Зокрема, у роботах Л.О. Ази та В.В. Москаленко *соціалізація* розглядається як процес засвоєння індивідом знань, норм і цінностей, долучення його до системи соціальних зв’язків і відносин, потрібних для його становлення й ефективної життєдіяльності в даному суспільстві.

Соціалізація *характеризується* двома важливими моментами: а) засвоєнням особою соціального досвіду та його “перерозподілом” до рівня установок і ціннісних орієнтацій, успішність яких пов’язана з особистісною активністю, поширенням, ускладненням соціальних зв’язків і відносин та з певною спрямованістю її соціальної життєдіяльності; б) набуттям певної індивідуальної свободи у виборі тих чи інших цінностей відповідно до власних задатків і нахилів, а також завдяки регулятивному впливу середовища. Тому соціалізація особи передбачає її індивідуалізацію, формування особистісних якостей; охоплює всі етапи життєвого шляху людини, протягом якого та привласнює і використовує цінності культури. Кількісне накопичення освоєних цінностей у певний період переходить у нову якість, що виявляється у зміні структури та спрямованості особистості.

Подальшому розвитку адаптивних теорій соціалізації сприяла *адаптивно-розвивальна концепція соціалізації*, розроблена М.П. Лукашевичем. Її сутність полягає в розгляді соціалізації як взаємодії людини упродовж усього життя з навколишнім середовищем шляхом *адаптацій* у кожній зі сфер її життєдіяльності. Всіляка адаптація як особлива діяльність пов’язана з опануванням чергової нової соціальної ситуації (суб’єктивно нової для конкретного індивіда), додає їй соціального досвіду (що об’єктивно існує як елемент культури цього соціуму) і тим самим підвищує рівень її соціалізації. Подальша адаптація особи, спираючись на новий, вищий рівень її соціалізації, відбувається ефективніше, умож-

ливлюючи перехід на чергову сходинку соціалізації. Під час сукупної взаємодії людини із соціальним середовищем (а отже і її впливу на довкілля в напрямку задоволення своїх соціальних потреб) здійснюються зміни у суспільстві в бік більшої орієнтації на соціальні завдання і ролі. Отож, реалізується другий бік названого неподільного процесу – *соціалізація суспільства*. Очевидно, що соціальна адаптація і соціалізація – це нерозривні у своїй єдності процеси, що доповнюють один одного й мають у своїй основі (як і всяка взаємодія в природі) обмін інформацією, енергією та речовиною, проте різняться як змістовними, так і часовими, параметрами.

Пропонована концепція соціалізації створює передумови для найповнішого та найадекватнішого розкриття місця й ролі освіти і виховання у процесі становлення особистості, дає змогу скоригувати (а в чомусь по-новому визначити) цілі й функції соціалізації на сучасному етапі розвитку суспільства. І це цілком закономірно, адже вона спирається на взаємодію біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації, що дає змогу орієнтуватися на цілісну людину з урахуванням конкретних станів та відхилень у перебігу життєдіяльності на кожному з рівнів. До того ж вона збігається за структурою з основними напрямками освіти, самоосвіти і виховання, а у підсумку уможливає найповнішу реалізацію в роботі з молоддю одного з найважливіших принципів – комплексності і диференційованості, повно задіює механізм освоєння нових соціальних ситуацій, орієнтує на виховання творчої, мобільної особистості, що особливо важливо у період кардинальних змін в усіх сферах життя українського соціуму.

Інноваційну концепцію соціалізації запропонував Ю.В. Романенко, який під *соціалізацією* розуміє опосередкований культурними універсальними процесом смислопродукування і смислообміну, що відбувається у відносинах особи, соціальної системи, її підсистем, різних організацій і має як засадничу інтенцію досягнення компліментарності макроідентичності соціальної системи та ідентичності базової особистості – нормативного соціотипу, що утворюється на основі досягнення соціоекологічного балансу в структуруванні простору і часу в системному та особистому вимірах повсякдення. Крім того, завдяки соціалізації встановлюється верхня межа девіантності – гранично можливих відхилень особистої

поведінки від нормативних стандартів та експектацій, що задають т. зв. *мікроперформатив* – мінімально прийнятий для соціальної системи сценарій-матрицю розгортання життєвої активності особи.

Ядром ідентичності соціуму є соціальна метапрограма – сукупність параметрів, що визначають структурно-функціональні особливості символічного обміну між *соціальним аттрактором*, архівом – соціетальною психікою – колективним несвідомим та зовнішнім середовищем у вигляді підсистем, організацій, спільнот, осіб. Профіль символічного обміну соціальної системи є водночас таким самим профілем особистості, яка являє собою соціалізований мікроізоморф соціальної тотальності.

На відміну від домінуючих концептів соціалізації, що орієнтуються на активність того, хто соціалізується, Ю.В. Романенко робить акцент на суб'єкті та його життєвій активності, тоді як соціалізація може відбуватись на основі того, що самого суб'єкта вводять у простір ціннісно-нормативних настанов та культурних універсалій, стереотипів, через що проблема вибору шаблонів поведінки перед ним не виникає. Існують суспільства, де психотехнологічний злам у ході соціалізації механізмів саморегулювання особи призводить до повної її інклюзії в соціальну систему і відсутності внутрішнього опору соціалізуючим впливам.

Заслугує, безперечно, на увагу позиція Ю.В. Романенка щодо місця соціальної ролі у процесі соціалізації. Як відомо, *соціальна роль* – це відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки залежно від статусу та позиції людини в суспільстві, у системі міжособистісних стосунків. Статусно-рольові диспозиції, які формуються під час соціалізації, можуть бути зорієнтовані на різні мішені, яким відповідають *рівні соціалізації*, а саме: *соціалізація тіла, соціалізація поведінки, перцепції та мови; соціалізація мисленнєвих структур; соціалізація індивідуального несвідомого; соціалізація ціннісних орієнтацій та вищих аксіологічних регуляторів активності особистості*.

Отже, аналізований підхід суттєво розширює можливості використання евристичного потенціалу поняття “соціалізація” для дослідження проблем усупільнення клієнтів соціальної роботи, у яких девіація соціалізаційних траєкторій відбувається найчастіше не на когнітивному рівні, а на вищевказаних видах соціалізації.

Резюме

1. Відповідно до спрямованості наукового простору, в якому відбувалось зародження ідей соціології соціальної роботи, доцільно її еволюцію розглядати у парадигмальних межах розвитку соціології, зокрема, таких її спеціальних гілок, як соціологія праці і концепція соціальної роботи, та в контексті розвитку моделей, концепцій і теорій соціалізації особистості.

2. Нагромадження результатів дослідження соціальних проблем праці протестантизмом, утопічним соціалізмом, класичною політекономією сприяло виникненню *соціології праці* як спеціальної галузі знань, що змінила формат наукового соціологічного простору, в межах якого й продовжилось накопичення сутнісних ознак майбутньої соціології соціальної роботи.

3. Класичний етап розвитку соціології соціальної роботи характеризується розробкою і відкриттям у змістовому форматі соціології праці наукових концепцій і теорій, які послужили методологічною основою сучасного етапу розвитку цієї наукової дисципліни.

4. Еволюція соціологічних ідей соціальної роботи на сучасному етапі мала особливості в російському та українському соціологічних просторах, що пов'язано з нерівномірним розвитком соціологічних знань у дореволюційному, радянському та незалежному етапах суспільного розвитку обох сусідніх країн.

5. Визрівання соціологічних ідей у предметному полі соціальної роботи складно відстежити через молодий вік наукової дисципліни "соціальна робота", великий динамізм розвитку її практичної складової, особливості еволюції її теоретичних побудов і складність узагальнення її методів і соціальних практик.

6. Виходячи з розуміння потреби у соціальній роботі через неефективність дій соціальних інститутів соціалізації, доречно у дослідженнях соціології соціальної роботи перш за все спиратись на евристичний потенціал сучасних теорій соціалізації.

Запитання для самоконтролю

1. Які галузі наукових знань слугували джерелами виникнення соціології соціальної роботи?

2. Які ідеї донаукового етапу розвитку соціології праці запозичені соціологією соціальної роботи?

3. У чому полягає внесок емпіричної соціології у становлення соціології соціальної роботи?

4. Які концепції та ідеї американської і французької соціології праці увійшли до теоретичних засад соціології соціальної роботи?

5. Які особливості розвитку соціології соціальної роботи у російському соціологічному просторі?

6. У чому полягає специфіка розвитку соціологічних ідей соціальної роботи на теренах українського соціологічного простору?

7. Чим викликана потреба досліджувати еволюцію ідей соціології соціальної роботи у рамках теорій соціалізації?

8. Який взаємозв'язок між поняттями "соціалізація" та "адаптація"?

9. У чому полягає сутність концепції адаптивно-розвивальної соціалізації?

10. Назвіть основні теорії соціалізації і розкривайте їх зв'язок із соціологією соціальної роботи.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема. – К.: Наук. думка, 1993.

2. Аза Л.О., Москаленко В.В. Соціалізація // Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Під заг. ред. В.І. Воловича. – К.: УЦДК, 1998 – С. 479–480.

3. Андреевкова Н.В. Проблема социализации личности // Социальные исследования. – Вып. II. – М., 1970.

4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.

5. Добренков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. – Т.8. Социализация и образование. – М.: ИНФРА-М, 2005.

6. Кон И.С., Ольшанский В.Б. Социализация (Философская энциклопедия). – М.: Советская энциклопедия, 1970 – Т.5.

7. Кон И.С. НТР и проблема социализации молодежи. – М.: Знание, 1987.

8. Лукашевич М.П. Соціалізація: Виховні механізми і технології: Навч. метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998.

9. Mead G.N. Mind, self and Society: From the standpoint of a social behaviorist. – Chicago Press, 1934.

10. Мордвинцева Л.П. Японская школа: модели социализации // РЖ "Общественная наука за рубежом". – Сер.3. – 1991. – № 3.

11. Москаленко В.В. Социализация личности (Философский аспект). – К.: Вища шк., 1986.

12. Мудрик А.Н. Социализация в смутное время. – М.: Наука, 1991.

13. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Мысль, 1983.

14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекция: теория и практика. – М.: Прогресс, 1993.

15. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Наука, 1986.

16. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 642 с.

17. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994.

18. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2004.

19. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого "Я": Я и Оно // Труды разных лет. – Тбилиси. 1991. – Кн. 1.

20. Фурман А.В., Підгурська М. Історія соціальної роботи // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 163–204.

21. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

22. Харчева В.Г. Основы социологии: [учебник]. – М.: Логос, 1997.

23. Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary. – Montreal, 1964.

24. Merriam Webster's Collegiate Dictionary (www.britanica.com).

Надійшла до редакції 22.11.2010.



СВІТЛІЙ ПАМ'ЯТІ ПАТРІОТА УКРАЇНСТВА МИКОЛИ ДРОБНОХОДА (14.04.1940 – 07.10.2013)

Українська наука й вища освіта зазнали тяжкої втрати, читаємо на офіційному сайті Академії наук вищої школи України: 7 жовтня після тяжкої тривалої хвороби пішов із життя відомий учений і педагог, доктор геолого-мінералогічних наук, професор, президент АН вищої школи України **Микола Іванович Дробноход**.

Майбутній учений народився 14 квітня 1940 року в селі Бурівці Городнянського району на Чернігівщині. Після закінчення геологічного факультету Київського університету імені Тараса Шевченка (1962) працював в Українському геологорозвідувальному інституті, а з 1965 року й до останніх днів життя – знову в рідній “альма матер” (з 1993 року – за сумісництвом). У 1974–79 роках перебував у тривалому відрядженні за кордоном як викладач Кабульського політехнічного інституту (Афганістан). У 1993–99 роках очолював Державну академію керівних кадрів освіти, а в 2006–12 був заступником директора Національного НДІ українознавства МОН України. У 1968 році М.І. Дробноход захистив кандидатську, а в 1988 році – докторську дисертацію. У 1990 йому було присвоєно вчене звання професора. В доробку вченого – понад 250 наукових праць, з них – 10 монографій, 4 підручники, 8 навчально-методичних посібників. Микола Іванович підготував більше десятка докторів і кандидатів наук.

М.І. Дробноходу були притаманні виняткова широчина і різноплановість наукових інтересів. Він здійснив вагомий внесок у розв’язання проблеми прогностичного моделювання складних природно-техногенних систем України та в розробку наукових основ екологічно чистого водопостачання і раціонального водокористування. Широкого визнання здобули його праці з питань сталого екологічно безпечного розвитку, неперервної екологічної освіти, реформування національної науки

та освіти. Водночас тривалий час він очолював становлення в Україні системи навчання керівних кадрів освіти, зокрема державних службовців. З 1997 року – засновник і головний редактор науково-практичного журналу “Освіта і управління”.

З-поміж загалу Миколу Івановича завжди вирізняла активна життєва позиція. З 2000 року він – член Національної комісії з питань сталого розвитку при Кабінеті Міністрів України, у 2006–10 – член Колегії МОН України, у 2005–11 – член Опікунської ради Стипендіальної програми “Завтра.іа” Благодійного фонду Віктора Пінчука. У 1992 році М. Дробноход став одним із 50 академіків-засновників АН вищої школи України, а з лютого 1999 й до останніх днів життя незмінно очолював цю авторитетну всеукраїнську наукову громадську організацію.

Заслуги М.І. Дробнохода було широко визнано в Україні і за її межами. Декретом уряду Франції він був нагороджений орденом “Академічних пальм” (1997). М.І. Дробноход – лауреат Нагороди Ярослава Мудрого АН ВШ України (1997) та Святого Володимира АН ВШ України (2007), лауреат Державної премії України у галузі науки і техніки (2004), заслужений діяч науки і техніки України (2008).

Світла пам’ять про Миколу Івановича Дробнохода – ученого, патріота й прекрасну людину, – читаємо наостанок у зверненні до національної інтелектуальної еліти Президії АН ВШ України, – назавжди збережеться в серцях його численних колег і учнів, а найкращим пам’ятником для нього буде подальша успішна робота Академії наук вищої школи України, якій учений присвятив два найбільш плідні й насичені десятиліття свого яскравого сподвижницького життя.



Фото: вручення проф. Миколі Дробноходу (третій зліва) у посольстві Франції в Україні ордена “Академічних пальм” (1997); другий зліва проф. Анатолій Фурман, четвертий зліва проф. Георгій Щокін, ректор МАУП

* * *

Така, вочевидь службово стримана і, на жаль, психологічно вихолошена, оповідь про життя і діяльність людини навдивовижу широкого світогляду і стійких національних переконань, визнаного науковця і талановитого керівника, толерантного громадського діяча і вимогливого до себе патріота українства в усіх його благодатних формах: у літературно вишуканому – усному і писемному – рідному слові, в дієво напруженій та інтенційно гіпнотизуючій національній свідомості, у живій енергетиці ділового емпатійного спілкування, в незмінній шляхетності поведінки і мудрості ситуаційно упроблемленого вчинення, в духовній екзистенції неформального міжособистісного контактування з усіма співрозмовниками. І це не дивно, адже всіх полонила його визначеність, віра, добро, порядність, компетентність. Він умів бути простим, доступним, зрозумілим і водночас вимогливим, безкомпромісним, відданим українським національним ідеалам. Був не лише відомим ученим на просторах СРСР та СНД у царині геолого-мінералогічної науки та сфері методології суспільного будівництва, а й блискуче знав вищу школу, розумів проблемний простір системи національної освіти й українського суспільствотворення загалом, пропонуючи оригінальні комплексні проекти їх сталого розвитку та еволюційного реформування.

Власне різнобічний талант Миколи Івановича Дробнохода як яскравого науковця, майстерного педагога, лідера великої наукової громади, керівника потужного столичного ВНЗ розкрився найповніше тоді, коли він працював ректором Державної академії керівних кадрів освіти (1993–99). Саме у цей, історично цікавий і напружений для зміцнення державної незалежності України, час мені й випала нагода працювати під його

безпосереднім керівництвом на посаді завідувача кафедри експериментальних систем освіти. Це були роки щиросердної віри у те, що Україна підніметься із колін бездержавності і нація побудує суспільство демократичне, правове, соціальне, гуманне. А ще була праця – цілеспрямована, самовіддана, продуктивна: на 24-денні курси підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів та установ щомісячно приїжджали з усієї країни по 80–130 осіб. І це лишень ті, хто отримували свідоцтва про оволодіння технологіями системної диференціації навчання, інноваційної освітньої діяльності, модульно-розвивального фундаментального експериментування. І завжди, на всіх презентаціях, робочих та випускових заходах був присутній ректор академії професор Дробноход М.І., котрий виголошував промови, читав лекції, дискутував і головне – ніколи не був байдужим чи роздратованим, зате – взірцево компетентним, зважено пристрасним, інтелектуально мобільним, внутрішньо толерантним. У нього справді було чому повчитися: і логічності рефлексивного публічного розмірковування, і переконливості аргументацій та обстоюваних світоглядних позицій, і невимушеності стилю ведення розмови чи діалогу, й бездонної рафінованої інтелігентності та напрочуд рідкісного консонансу думок та емоцій, мрій і дій, прийнятих рішень і конкретних учинків.

Як і будь-яка талановита особистість, він мав не лише вірних друзів (а це майже весь загал академіків АН вищої школи України, серед яких побратимом безперечно був відомий український учений-україніст *Петро Петрович Кононенко*), а й ворогів. До того ж він був занадто чесним і довірливим, чим не в останню чергу й скористалися ті, хто знищили не лише Державну академію керівних кадрів освіти та Інститут українознавства, а й духовне осереддя світлого освітянського

вільнодумства і педагогічної творчості: з різних куточків України приїжджали директори опорних шкіл, ліцеїв, гімназій, інспектори і методисти районних та міських відділів освіти, для того щоб освоїти принципи, засоби і технології інноваційної системи модульно-розвивального навчання, започаткувати донині неможливий експеримент, спрямований на зміну традиційної освітньої моделі на якісно нову, психорозвиткову. Микола Іванович не тільки регулярно давав змогу висловлюватися кожному із двох десятків директорів експериментальних загальноосвітніх закладів й усіляко адміністративно та психологічно підтримував проведення педколективами системної пошуково-інноваційної роботи, а й брав участь у численних науково-практичних конференціях і семінарах, які щомісячно проводилися академією у різних містах країни. Географія була досить широкою: це – Київ, Бердичів, Дніпропетровськ, Черкаси, Запоріжжя, Донецьк, Харків, Луганськ, Сімферополь, Івано-Франківськ та ін. Пам'ятаю восени 1998 року, відвідавши разом з іншими вчителями-дослідниками кілька модульно-розвивальних занять в експериментальній ЗОШ №80 міста Дніпропетровська, він був настільки по-дитячому позитивно схвильований побаченням, що натхненно й аргументовано переконував усіх присутніх (а це більше сотні освітян, управлінців, журналістів) у реальності нової освітньої практики, котра справді є безпосереднім живим психомистецьким дійством, коли не лише вчитель реалізує свій кращий інтелектуальний, соціальний, екзистенційний і духовний потенціал, а й кожен учень, у якого відтепер відсутній страх і перед педагогом, і перед помилкою, і перед незнанням чи нерозумінням, і перед присутніми дорослими. Більше того, вже п'ятикласники вмільо працюють із нормативно заданим психолого-педагогічним змістом конкретного етапу модульно-розвивального заняття, є внутрішньо вільні і водночас самоорганізовані у багатосуб'єктних навчальних взаємостосунках. І, як завжди, ще більш емпатійним та переконливим Микола Іванович був у колуарах конференції, де до нього притягувалися навколишні за зрілою думкою, мудрою порадою, фаховою чи суто психологічною підтримкою.

І ще, можливо найголовніше, що вигідно вирізняло Миколу Івановича Дробнохода від загалу як науковців, так і керівників. Він постійно і напружено працював над собою, над своїм фаховим зростанням і над осягненням тих вершин людської мудрості, котрі підкоряються одиницям. Так, він умів берегти кожну хвилину трудового дня (а тоді академія майже щоденно функціонувала від ранку до опівночі) і водночас давав працівникам свободу дій і вчинків, завжди працюючи на вагомий результат. І головне – радів успіхам колег, завше мав свій оптимістичний погляд на їхній професійний та особистісний поступ, був для багатьох, у тому числі і для мене, батьківським щитом у здоланні, здавалося б, непереборних життєвих проблем. Скажімо, у першу

чергу саме професорам Миколі Дробноходу і Петру Кононенку завдячую тим, що вистояв у горнилі науково-бюрократичного, стадно-компартійного приниження й через два роки і два місяці після захисту дисертації все ж отримав диплом доктора психологічних наук. Пригадую, якось після напруженого тривалого дня, упродовж якого Миколі Івановичу довелося чотири рази виступати у різних іпостасях – ректора столичної академії, голови науково-методичної комісії з управління освітніми закладами МОН, доповідача на Міжнародній науковій конференції, Президента АН вищої школи України, де його Слово було неповторно ґрунтовним і вагомим, – я запитав: “М.І., як це Вам вдасться?”. І він відповів: “Колись же треба бути мудрим...”.

* * *

Не лише окрема людина, а й нація звіряє своє теперішнє і наближує краще майбутнє з тим, що проминуло як значущий непересічний соціально-культурний досвід. А це означає, що українство повнокровно житиме й торуватиме власну дорогу державного змужніння і сталого суспільного розвитку, якщо пам'ятатиме своїх кращих синів і дочок. Серед цієї когорти інтелектуальних зірок національного небосхилу завжди сягатиме світило особистості Миколи Івановича Дробнохода. Він був звичайним сільським хлопцем, а став лідером неформальної спільноти провідних науковців України, був здібним учнем та успішним студентом, а став взірцем громадянського сподвижництва для кількох поколінь молодих учених і досвідчених освітян, він був ректором славно знаної столичної академії, а став достойником української нації, її вершинним – правдивим, жертвним, мужнім – уособленням на рубежі ковітально суперечливих століть.

Нам, його друзям, соратникам, учням, не віриться, що Миколи Івановича немає поруч, адже він за життя встигав зробити дуже багато на різних ділянках своєї винятково продуктивної діяльності – науковій, освітянській, громадській, культурницькій. Втішає смислова присутність його яскравої індивідуальності у свідомості кожного, хто його знав, з ним спілкувався і працював, поділяв помисли, хвилювання, втрати і перемоги.

Вічна пам'ять його світлій ємній особистості, тілу – рідна тепла земля, душі – царство небесне. Нехай Господь благословить його земні діла і прийме нетлінне єство до Свого Храму. А всім нам залишається продовжувати ним започатковану нелегку справу самовідданого українотворення у її державному, загальносуспільному, науково-освітньому і персональному вимірах.

Аміль.

07.12.2013

Анатолій В. ФУРМАН,
доктор психологічних наук,
професор

НАШІ АВТОРИ

Андрій Крисоватий – доктор економічних наук, професор, академік Академії економічних наук України, завідувач кафедри податків і фіскальної політики, ректор Національного економічного університету, м. Тернопіль.
kai@tneu.edu.ua

Петро Крацюк – доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, член Національної спілки письменників України, професор кафедри релігієзнавства, перший проректор з навчально-наукової роботи Національного університету “Острозька академія”, м. Острог.
osa@oa.edu.ua

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, завідувач кафедри соціальної роботи, директор НДІ методології та економіки вищої освіти Національного економічного університету, голова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, головний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
anatoliy_furman@yahoo.com

Оксана Фурман – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, доцент кафедри соціальної роботи Національного економічного університету, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
prfurman@yandex.ua

Микола Кубаєвський – кандидат філософських наук, доцент, науковий кореспондент НДІ методології та економіки вищої освіти Національного економічного університету, м. Тернопіль.
ndi_mevo@yahoo.com

Світлана Лук'яненко – кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін Інституту інформаційних та соціальних технологій, м. Тернопіль.
info@tisit.edu.ua

Людмила Русакова – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач Гуманітарного інституту, м. Канів.
dis-nay@mail.ru

Юрій Щербяк – доктор педагогічних наук, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Національного економічного університету, м. Тернопіль.
chebiak@ukr.net

Михайло Лучко – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри обліку у бюджетній та соціальній сфері Національного економічного університету, президент аудиторської фірми “Тер-Аудит”, м. Тернопіль.
m_luchko@ukr.net

Анжеліка Шамне – кандидат психологічних наук, докторантка Інституту психології імені Григорія Костюка НАПН України, м. Київ.
shamne@ukr.net

Олена Завгородня – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Григорія Костюка НАПН України, м. Київ.
zolen58@mail.ru

Галина Гіряк – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології у виробничій сфері Національного технічного університету імені Івана Пулюя, м. Тернопіль.
giran@inbox.ru

Андрій Гіряк – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
giran@inbox.ru

Микола Лукашевич – доктор філософських наук, професор Національного університету імені Тараса Шевченка, професор Інституту вищої освіти НАПН України, професор кафедри соціології і соціальної роботи Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України, м. Київ.
kafedra319@rambler.ru

Тетяна Семігіна – доктор політичних наук, доцент кафедри політології Національного університету “Києво-Могилянська академія”, м. Київ.
kafedra319@rambler.ru

“ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО”

Украинский теоретико-методологический социогуманитарный журнал

Учредитель и издатель: Тернопольский национальный экономический университет
 Соиздатели: Институт социальной и политической психологии НАПН Украины,
 Философский факультет, факультет социологии, факультет психологии
 Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Председатель редакционного совета — Андрей Крисоватый
 Шеф-редактор — Владимир Мовчан
 Главный редактор — Анатолий В. Фурман
 Заместитель главного редактора — выпускающий редактор — Юрий Москаль
 Заместители главного редактора — Юрий Яковенко, Оксана Фурман, Андрей Гирняк
 Завредакцией — ответственный секретарь — Надежда Колисник

Редакционная коллегия:

Георгий Балл, Ада Бычко, Игорь Бычко, Мирослав Боришевский, Леонид Бурлачук, Жанна Вирна,
 Оксана Гомотюк, Татьяна Гончарук-Чолач, Елена Донченко, Владимир Ильин, Вячеслав Казмиренко,
 Надежда Калина, Зиновия Карпенко, Анатолий Лой, Юрий Максименко, Виктор Москалец, Пётр Мясоед,
 Элеонора Носенко, Виктор Пазенок, Мария Пирен, Владимир Пича, Валентина Подшивалкина,
 Евгений Потапчук, Юрий Романенко, Мирослав Савчин, Александр Самойлов, Ольга Санникова,
 Владимир Судаков, Виталий Татенко, Татьяна Титаренко, Михаил Томчук, Наталия Шевченко,
 Анатолий Шинкарук, Владимир Ярошовец, Тамара Яценко (Украина), Марина Гусельцева,
 Елена Старовойтенко, Александр Сухарев (Россия), Владимир Янчук (Беларусь), Бэрри Моррис (Канада)

Редакционный совет:

Анатолий Выхрущ, Александр Глузман, Андрей Горбачик, Иван Данилюк (заместитель председателя),
 Николай Жульинский, Зеновий-Михаил Задорожный (заместитель председателя),
 Анатолий Конверский (заместитель председателя), Василий Кремень, Юрий Кузнецов, Михаил Лучко,
 Владимир Мельник, Виктор Огневюк, Игорь Пасичный, Виталий Панок, Мирослав Попович, Надежда Скотная,
 Николай Слюсаревский (заместитель председателя), Алексей Чебыкин

Адрес редакции:

46009, Украина, г. Тернополь, ул. Львовская, 1, к. 4,
 тел.: (097) 442-75-95; (0352) 47-50-50 (вн.) 10-179

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua <http://psm.ucoz.ua>

Рег. свид.: Серия KB № 15617-4089 ПП от 2009.25.12 ISBN: 1810-2131 Подписной индекс — 21985

“PSYCHOLOGY & SOCIETY”

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: Ternopil National Economic University

Co-publisher: Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine,

Philosophical faculty and faculty of sociology and faculty of psychology Taras Shevchenko national university of Kyiv

Chairman of editorial advice: Krysovatyi Andriy

Chief editor: Movchan Volodymyr

Editor: Furman Anatoliy V.

Co-editor — Executive editor: Moskal' Yuriy

Co-editors: Yakovenko Yuriy, Humeniuk Oksana, Girniak Andriy

Executive secretary: Kolisnyk Nadiya

Editorial board:

Ball Heorhiy, Bychko Ada, Bychko Ihor, Boryshevskiy Myroslav, Burlachuk Leonid, Virna Zhanna,
 Goncharuk-Tcholatch Tetiana, Homotiuk Oksana, Donchenko Olena, Il'yin Volodymyr, Kazmirenko Vyacheslav,
 Kalina Nadiya, Karpenko Zinoviya, Loy Anatoliy, Maksymenko Yuriy, Moskalets' Viktor, Myasoyid Petro,
 Nosenko Eleonora, Pazenok Viktor, Piren Mariya, Picha Volodymyr, Podschyvalkina Valentyna, Potapchuk Yevhen,
 Romanenko Yuriy, Savchyn Myroslav, Samoylov Oleksandr, Sannikova Olha, Sudakov Volodymyr, Tatenko Vitaliy,
 Tytarenko Tetiana, Tomchuk Mykhaylo, Shevchenko Nataliya, Shynkariuk Anatoliy, Yaroshovets' Volodymyr, Yatsenko Tamara
 (Ukraine), Guseltseva Marina, Starovoytenko Yelena, Sukharev Aleksandr (Russia),
 Yanchuk Vladzimir (Belarus), Morris Barry (Canada)

Editorial council:

Vykhruhch Anatoliy, Gluzman Oleksandr, Danyliuk Ivan (Vice-chairman), Gorbachyk Andriy,
 Zhulyns'kyi Mykola, Zadorozhnyi Zeniviy-Mykhaylo (Vice-chairman), Konverskyi Anatoliy (Vice-chairman),
 Kremen' Vasyly, Kuznetsov Yuriy, Luchko Mykhaylo, Melnyk Volodymyr, Ohnevuk Viktor, Pasichnyk Ihor,
 Panok Vitaliy, Popovych Myroslav, Skotna Nadiya, Sliusarevs'kyi Mykola (Vice-chairman), Tchebykin Oleksiy

Adress:

1 Lvivska Street, 4, Ternopil, 46009, Ukraine call: +38-097-442-75-95;

e-mail: anatoliy_furman@yahoo.com, prfurman@yandex.ua <http://psm.ucoz.ua>

Registration: KV # 15617-4089 PR 2009.25.12 ISBN: 1810-2131 Subscription index: 21985