

УДК 159.105'334 (082:78-91)

Е. З. Івашкевич

### ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МУДРОСТІ В ПАРАДИГМІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті проаналізовано психологічні дослідження феномену мудрості. Описано наявні у психологічній літературі моделі мудрості. Окреслено шляхи розв'язання проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.*

**Ключові слова:** мудрість, моделі мудрості, соціальний інтелект, підструктури соціального інтелекту, гуманістична психологія.

*В статті проаналізовані психологічні дослідження феномену мудрості. Описані існуючі в психологічній літературі моделі мудрості. Показані шляхи рішення проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.*

**Ключевые слова:** мудрость, модели мудрости, социальный интеллект, подструктуры социального интеллекта, гуманистическая психология.

*In this article psychological researchers of wisdom were analyzed. The models of wisdom were described. The ways of solving the problem of correlation of social intellect of the person and wisdom in the paradigm of humanistic psychology were shown.*

**Keywords:** wisdom, models of wisdom, social intellect, structures of social intellect, humanistic psychology.

У психологічній науці соціальний інтелект часто співвідносять з мудрістю. Ми вже писали в наших публікаціях, що соціальний інтелект включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, спогади та правила інтерпретації складають когнітивну підструктуру соціального інтелекту особистості. Своєю чергою, мнемічну підструктуру утворює придбаний людиною досвід, а емпатійну – можливості суб'єкта використовувати механізми антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя. У цьому зв'язку виникає питання про те, наскільки виправданим є таке отождошення соціального інтелекту з мудрістю, адже мудрість – це глибокий розум людини, заснований на знаннях і, що найголовніше, – на життєвому досвіді суб'єкта.

Отже, мудра людина, безумовно, вміє швидко та продуктивно розв'язувати життєво важливі завдання, здійснювати їхній відбір відповідно до умов певної ситуації, цілей суб'єкта. При цьому індивід здійснює ретельний розгляд і обов'язкове оцінювання поставлених цілей, визначає їхню морально-етичну сторону, робить висновки стосовно виправданості цих цілей тощо. Мудра людина в критичних ситуаціях іноді свідомо йде на певне розв'язання задачі, навіть якщо вона і розуміє, що такий крок поставить її в невідповідне (з якоїсь причини) становище.

Зважаючи на актуальність проблеми, яку ми порушуємо в цій статті, завданнями цієї публікації є:

1) проаналізувати психологічні дослідження феномену мудрості;

2) описати наявні у психологічній літературі моделі мудрості;

3) окреслити шляхи розв'язання проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.

Аналізуючи психологічні дослідження феномену мудрості, не можна не згадати про роботи Р. Болтса, Дж. Смітта, Р. Стернберга, Дж. Форсайта, Дж. Хедланда [7]. Зокрема, Р. Болтс і Дж. Смітт пропонують модель мудрості, згідно з якою мудрість виявляється в п'яти основних підструктурах особистості: 1) багатий фактичний (змістовний) досвід (включає загальні та спеціальні знання суб'єкта про умови життя та їхні зміни в кожен часовий момент існування індивіда); 2) багатий процедурний (практичний, операціональний) досвід (загальні та спеціальні знання про стратегії прийняття рішень, поради щодо різноманітних життєвих випадків); 3) лінія життя особистості відповідно до певного соціокультурного контексту, в якому в тому чи іншому випадку знаходиться індивід (знання про різні сторони, контексти життя людей, про їх темпоральні зв'язки); 4) регулятивний компонент особистості (знання про різні (у тому числі – й соціально значущі) цінності, цілі та пріоритети); 5) поведінковий (знання про недетермінованість поведінки, толерантність щодо непередбачуваних життєвих ситуацій) [7, с. 68].

Спираючись на цю модель мудрості Р. Болтса і Дж. Смітта, Р. Стернберг запропонував експліцитну теорію мудрості, припустивши, що за становленням мудрості можна простежити з урахуванням шести компонентів (які, своєю чергою, можуть входити в той чи інший підструктурний блок особистості), що послідовно реалізуються в процесі отримання знань суб'єктом щодо особливостей навколишньої дій-

ності. Цими компонентами є: 1) знання, які припускають розуміння особистістю передумов виникнення проблеми, суб'єктивного значення для її розв'язання, антиципацію певного результату; 2) розумова обробка інформації, яка передбачає розуміння того, які саме проблеми можуть бути розв'язані автоматично, а які таким чином вирішувати неможливо, і, в результаті цього, потрібні умови для їх планового прогнозування й подальшого послідовного розв'язання; 3) критичне переосмислення розв'язання проблем і ситуацій, що характеризується бажанням людини внести певні пропозиції щодо цієї проблеми, а також використати так звану незалежну (експертну) оцінку стосовно зроблених висновків; 4) індивідуальні особливості, які припускають терпиме ставлення людини до невизначеностей і перешкод в житті; 5) позитивна мотивація до прийняття участі в знайомих або абсолютно нових ситуаціях; 6) безпосередня участь суб'єкта в діях, спрямованих на поліпшення життя в навколишньому світі, розрізнення при цьому контекстуальних чинників зовнішнього середовища, що, своєю чергою, актуалізує активну життєву позицію особистості, ініціює її дії та вчинки [7, с. 152].

Більш пізня теорія Р. Стернберга, яка отримала назву «теорії балансу», розглядає мудрість як щось невід'ємне від структури особистості, що обов'язково дає про себе знати у взаємодії цього конкретного суб'єкта з навколишньою дійсністю, а також входить в структуру загального інтелекту, і це, своєю чергою, сприяє взаємодії людини з навколишнім світом, а також стимулює вияв креативності та творчої активності людини [9, с. 17]. Таким чином, мудрість визначається як застосування людиною певних знань, що сприяють досягненню в цілому позитивного результату за рахунок балансу різних інтересів особистості (міжособистісних, таких, які безпосередньо не стосуються суб'єкта та надособистісних) і досягнення рівноваги відповідних реакцій людини на зовні задані контекстуальні фрейми (адаптація особистості до наявних, стійких зовнішніх контекстів, намір їх змінити, вибір, якщо це необхідно, нових контекстів, що оточують суб'єкт). У цьому випадку можна підсумувати, що мудрість так чи інакше має такі ж самі прояви, як і практичний інтелект, адже як вона передбачає збалансованість реакцій людини на зовні задані контексти (фрейми). Однак ми вважаємо, що мудрість охоплює лише ті структурні елементи практичного інтелекту, які безпосередньо стосуються балансу інтересів суб'єкта, і не є обов'язковою характеристикою практичного інтелекту в цілому.

При цьому теорія балансу Р. Стернберга висуває на перший план низку причин, які, на думку вченого, можна прийняти за основу для виникнення індивідуальних відмінностей у мудрості людей. Першою такою причиною є цілі людини. Р. Стернберг пояснює відмінності людей між собою залежно від того, що кожен суб'єкт має на увазі під загальним позитивним результатом, а отже, і під надпричинними цілями, які стимулюють особистість до прояву мудрості [9, с. 21].

Однак прагнення суб'єкта відшукати певну, потрібну для цієї ситуації дію не може саме по собі вважатися проявом інтелектуальної діяльності особистості. Таким чином, людина може відрізнитися високим рівнем аналітичного, творчого чи навіть практичного інтелекту, але при цьому вона не завжди враховує думки й інтереси інших людей, а, як правило, діє на свій манер.

Нарешті, друга причина, яка полягає в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках мудрості людей, акцентує нашу увагу на балансі реакцій щодо зовнішніх контекстуальних процесів або просто відмінностей, а також контекстів або фреймів. Останні, безумовно, відображають індивідуальну критичну оцінку суб'єкта навколишньої дійсності, при цьому люди реагують на ці стимули абсолютно по-різному. Такий баланс є характерним процесом для вияву особистістю саме практичного інтелекту. Третьою причиною вважається те, що рівновага інтересів суб'єкта й соціуму встановлюється також по-різному. Цей баланс притаманний саме мудрості, але зовсім не обов'язково належить до аналітичного, творчого, соціального або інших видів практичного інтелекту. Четверта причина, своєю чергою, пояснює те, як люди, висловлюючись про ту чи іншу ситуацію, звертаються до різних видів і рівнів імпліцитних знань, що, найбільш ймовірно, спонукає їх до проявів тієї чи іншої реакції. Ця характеристика мудрості також властива всім видам практичного інтелекту. Проте вона, як правило, абсолютно не пов'язана з аналітичним або творчим інтелектом. Крім того, люди використовують свої імпліцитні знання в разі збалансування інтересів і поведінкових реакцій у різному ступені. Ці причини і забезпечують варіативність використання мудрості в різних життєвих ситуаціях. А те, що мудрість асоціюється, як правило, з більш інтелектуальною або зрілою людиною, відбувається тому, що з віком імпліцитних знань стає більше. Можливо, це зумовлено й деякими іншими причинами, які не можна проаналізувати на етапі дитинства або ж в ранній період дорослого життя.

Багато в чому близькі погляди щодо визначення мудрості висловлює і А. Маслоу в концепції особистості, яка самоактуалізується. При цьому процес самоактуалізації розуміється вченим як перманентний вибір життєвого шляху, що потенційно відрізняється безліччю відмінностей та існує абсолютно завжди. Свобода вибору, вважає А. Маслоу, полягає в усвідомленні сутності самого себе, справжніх мотивів власної діяльності, своєї природи. При цьому тільки лише мудра людина здатна продемонструвати своє справжнє «Я». Функція усвідомлення в концепції А. Маслоу полягає в експлікації неповторної індивідуальності людини, у подоланні захисних механізмів своєї психіки, які блокують не-

бажане, а іноді – і страшно, відштовхуюче знання про самого себе. Захисні механізми, таким чином, протидіють усвідомленню. У зрілому віці, коли йдеться про мудру людину, цей процес відбувається завжди імпліцитно для інших людей, тоді як сам по собі суб'єкт завжди усвідомлює його сутність, причини та передумови. А. Маслоу стверджує, що в цьому випадку «частинки нашого» Я, відкинуті або пригноблені, що компенсуються нами (від страху або ж сорому), нікуди не зникають. Вони продовжують діяти, але вже імпліцитно. А ми намагаємося не помічати їх діяльності. Отже, який би вплив вони не чинили на нашу взаємодію зі світом, ми вважаємо їх великою мірою чужими нам і говоримо собі: «Я не знаю, що саме змусило мене це зробити», або ж: «Не розумію, що на мене найшло» [5, с. 169].

Тільки лише мудра людина, вважає А. Маслоу, здатна вчинити вільний особистісний вибір. Протягом усього свого життя суб'єкт змушений вибирати і нести відповідальність за скоєний вибір, а також за наслідки цього вибору. Всі численні рішення, які приймає індивід, є різновидом вибору між «безпекою і розвитком». Безпека забезпечує людину захистом від страхів і негативних переживань, пов'язаних з формуванням Я-концепції особистості. Людина, яка не відрізняється мудрою поведінкою, буде постійно «застрягати» на минулому змісті, демонструвати тенденцію до регресу. Навпаки, розвиток особистості орієнтує індивіда на пошук цілісності своєї особистості, на реалізацію свого потенціалу і прийняття себе з огляду на нові, що раніше не були усвідомлені, цілком суб'єктні якості. Однак було б помилково вважати, що безпека відіграє в житті людини лише негативну роль. А. Маслоу постійно наголошує, що безпека є важливою тою ж мірою, що й розвиток. Так, усвідомлення своєї істинної природи постає неможливим завдяки відчуттю безпеки, в основі якої знаходиться впевненість, що дозволяє особистості розвиватися і рухатися у напрямку до мудрості.

При цьому, якщо ж існує загроза безпеки, то особистість, як правило, жертвує можливістю розвитку і відмовляється від свободи. Наприклад, Р. Мей вважає, що, незважаючи на життєву ситуацію або ж проблему, людина неусвідомлено прагне до захисту своєї особистості, власне своєї свободи і незалежності [8]. Якщо особистості хоч щось загрожує, то людина буде прагнути вживати всі можливі заходи щодо збереження образу свого Я, тобто захищати себе від усвідомлення саме того, що вона не хоче знати про себе. Тому, стверджує Р. Мей, усвідомлення безпеки, що виходить із зовнішнього світу, усвідомлення наслідків вільного вибору – це природній стан людини, яка у будь-якому випадку переживає своє протистояння світу. Процес саморозвитку, таким чином, є справжнім випробуванням особистості, і тому, як і будь-яке випробування, призводить до придбання суб'єктом знань, досвіду й мудрості.

У цьому плані актуальним є питання дослідження механізмів формування та розвитку особистості, її системи ціннісно-сміслових орієнтацій, пізнавальних процесів суб'єкта та його інтелекту (у тому числі – соціального), що у світоглядному плані вимагає визнання раціонально орієнтованої інтелектуальної культури як одного з найбільш важливих надбань людства. Тому в практичному плані соціальний інтелект передбачає в максимальному ступені використання людиною цього багатства, що відображається в гармонійній взаємодії не тільки з суб'єктами соціальної взаємодії, але і з певними складовими культури. У цьому зв'язку ми зіштовхуємося з не менш значущою проблемою морального вчинку. Саме вона як одна з найбільш суперечливих осередків гуманітарної думки отримала останнім часом новий імпульс для розвитку, дослідження і ретельної розробки завдяки створенню так званих формальних моделей, розрахованих на застосування у сфері психології і, в першу чергу, постнекласичної її сфери.

У своїх дослідженнях ми орієнтуємося на визначення істотних відмінностей у функціях суб'єктивних значень об'єктів, з одного боку, та їх сенсів – з іншого. Суб'єктивні значення, вважає Г. О. Балл, потрібні суб'єкту для пізнавального орієнтування в навколишній дійсності. Чим краще відображаються значення тих чи інших об'єктів, чим точніше представляється їхній стан, чим краще значення прогнозують майбутній стан справ, – тим більшою мірою досконалою є вказане орієнтування, що постає передумовою більш успішного досягнення цілей, поставлених суб'єктом перед самим собою [1]. Щодо смислів, то на їх провідну функцію вказував ще О. О. Леонт'єв: вони забезпечують ціннісне орієнтування в ситуації мотивування діяльності суб'єкта, а значить – те, які саме цілі він здатний розв'язувати і який обсяг особистісних ресурсів витратити на їх досягнення [4]. У цьому випадку ми маємо справу з переакцентуванням ролі сучасної освіти на суто гуманістичну її складову.

Гуманістична і, у цьому зв'язку, – діалогічна переорієнтація освіти відповідає збільшеній ролі діалогу в сучасному світі – ролі, що стала об'єктом філософського аналізу в працях М. Бубера, М. Бахтіна, Х.-Г. Гадамера, В. С. Біблера, Г. О. Балла та ін. Сам по собі цей аналіз є реакцією на реалію сучасності, коли вже в принципі неможливо володіти Істиною у всіх сферах життєдіяльності, чи то наука, політика, мистецтво і т. д., а також у суспільстві. Сучасна освіта, що будується відповідно до принципів гуманізації, все більшою мірою визнає право особистості на вибір між різними світоглядними позиціями та стилями життя. Крім того, протилежні позиції, які сприймаються як позиції суперництва, все частіше оцінюються педагогами як такі, що не суперечать одна одній, а входять у простір діалогічної взаємодії, при цьому доповнюють і збагачують одна одну.



Тому, як вважають Г. О. Балл [1] і Г. О. Ковальов [3], до трактування діалогу як форми комунікації і як типу взаємовідносин суб'єктів деякої спільної діяльності (чи то пізнавальна, чи практична) додається пояснення, що виявляється в діалогічності самого змісту цієї діяльності. Ця діалогічність вимагає, щоб мій партнер виконував роль людини, яка «інакше дивиться» на предмет діяльності (у разі навчання в університеті – навчальної діяльності), як якийсь опонент, що саме завдяки цьому набуває цінності і стає внутрішньо необхідним для кожного суб'єкта. При цьому стає очевидним, що діалогізм і гуманістичний світогляд, що затверджує взаємозалежність індивідів і самоцінність кожного з них, обов'язково передбачають та зумовлюють один одного.

Діалогічний підхід у сфері освіти одночасно є і гуманістичним, і культурологічним, і особистісним. Відносно вищої освіти цей підхід ґрунтується на таких взаємопов'язаних принципах:

– у процесі утворення пізнання світу студент бере участь в діалозі з іншими способами його розуміння (етичним, естетичним, моральним, аксіологічними та ін.) у контексті культури [1, с. 80];

– діалогічного розуміння навколишнього світу можна досягти тільки у вільному, висококультурному спілкуванні з іншими людьми і самим собою. При цьому особистість отримує розвиток у діалогічному спілкуванні з іншими суб'єктами, в процесі розуміння світу, себе і партнерів по комунікації [2, с. 56];

– весь освітній процес має виходити з пріоритету особистості студента і викладача, і навчальна діяльність повинна спонукати особистостей до діалогу [3, с. 45].

Останнє передбачає гуманізацію та діалогізацію усього навчального процесу, внесення до навчальних планів вищих навчальних закладів дисциплін діалогічного характеру, які дозволяли б розкрити втілені в оригінальних творах культури драм ідей, людей і народів. Такі твори, на наш погляд, потрібно широко використовувати в різних навчальних предметах під час розв'язання різних дидактичних завдань.

У зв'язку з цим Н. О. Михальчук визначає такі види діалогізму, врахування яких викладачем вищої школи сприяє найбільш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності. Такими видами діалогізму є:

– субординативний діалогізм, що наголошує на визнанні незаперечної вищості автора твору порівняно зі своїми уявленнями, позиціями, думками, поглядами. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо;

– координативний діалогізм, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власного погляду, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо;

– особистісно-рефлексивний діалогізм передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у цьому випадку виступає суб'єкт літературного твору. Цей вид діалогізму є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність у цьому випадку постає детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення особистості до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти й усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником є автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним [6, с. 17].

Хоча, безумовно, здійснення діалогічного підходу, в тому числі в описаному вище розумінні нашою, зустрічається на неабиякі труднощі. Вони пов'язані, насамперед, з реалізацією загальних принципів гуманізації в конкретній освітній системі, а також з високими вимогами, які пред'являє цей підхід до рівня підготовки і, що не менш важливо, – до особистісних якостей педагогів. Однак, незважаючи на те, що такі проблеми є досить складними, ми зобов'язані докладати максимальних зусиль щодо їхнього розв'язання.

Незважаючи на багатозначність наукових праць представників гуманістичної психології, сформулюємо основні ідеї, які, ми вважаємо, є базовими для розуміння мудрості та її впливу на соціальний інтелект особистості: 1) мудрість сприяє виявленню людиною характеристик свого власного Я; 2) мудрість створює безліч передумов для самоактуалізації особистості і, таким чином, – для особистісного розвитку відповідно до її потенційних можливостей; 3) мудрість сприяє кращому розумінню себе, розв'язанню різних проблем, позбавленню від психологічних травм, відкриваючи при цьому нові горизонти для досягнень людини.

Крім того, мудрість обов'язково включає етичний (або, точніше, аксіологічний, ціннісно-смісловий компонент), який соціальний інтелект може і не включати. Таким чином, можна дійти висновку, що мудрість обов'язково передбачає високо розвинений соціальний інтелект, але вона не зводиться лише до нього і є за своєю суттю більш широким феноменом.

#### **Література:**

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 286 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – Донецк, 1994. – Вып. 4. – 452 с.
6. Михальчук Н. О. Психологія читання літературних творів старшокласниками : автореф.... доктора психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Михальчук. – К., 2013. – 46 с.
7. Практический интеллект // Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / Серия: «Мастера психологии». – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
8. May R. The courage to create / Rolo May. – N.Y., 1975. – P. 217–227.
9. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.