

НАУКА І ПРАКТИКА У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

Петро М'ЯСОЇД*

Copyright © 2004

*“Психіка не є тільки інструментом
приспосовування до середовища.
Вона є життям людини, переживанням,
ставленням до світу і має власне багатство...
У цілому вся психіка становить своєрідний спосіб
самовідображення світу...
Природа людини невичерпна.
Бачити її можна лише з певної позиції,
щоб взагалі можна було що-небудь збагнути”.*
(Володимир Роменець [33, с. 48, 147, 934]).

*“Одіссея – це дорога вічного страждання,
боротьби добра і зла, до яких українська психологія ...
причетна своєю трагічною історичною долею”.*
(Анатолій Фурман [38, с. 8]).

Суспільна проблема. Психологічна служба системи освіти України нещодавно відсвяткувала своє десятиріччя. Це знаменна дата з огляду і на освітянський, і на суспільний її контексти. Освіта тоталітарного суспільства, ланкою якої була українська радянська школа, потреби у такій службі не мала. Функціонування психологічної служби системи освіти – символ демократизації освіти й прикметна ознака держави, котра обрала демократичний шлях розвитку. Проте ще не є демократичною. Ми живемо у посттоталітарному (пострадянському, посткомуністичному) суспільстві з властивими йому “перехідними” формами виробництва, ідеології, суспільної психології, освіти, науки... Становлення психологічної служби системи освіти України, рівно як і її зародження на теренах

колишнього СРСР, відбувається у час “перебудови”, що не може не позначатися на особливостях перебігу цього процесу.

Те святкування – знаменна подія для української психології. Здійснюється мрія не одного покоління вчених, царина професійної діяльності яких була обмежена стінами лабораторії чи кафедри. Психологічна наука отримує свідчення своєї ролі у суспільному і приватному житті людини. У стосунках зі своїм об'єктом (людиною) вона знаходить посередника – **практичну психологію**. За задумом теоретиків останньої, професійна діяльність психолога, причетного до того святкування, змінюється радикальним чином – стає **місією**. В особі **практичного психолога** психологічна наука знаходить своєрідного **месію** – виконавця намагань стати дисципліною, що нарешті отримала **власну практику**. Саме йому належить виконувати величні завдання, поставлені перед практичною психологією. Та знову ж таки – у небайдужих

* pmjasojid@hotmail.com;
<http://www.pmjasojid.poltava.ukrtel.net>
<http://www.tep.poltava.ukrtel.net/pm>

для його професійної долі умовах “перехідного” періоду. Небайдужих тому, що українська психологія функціонує за тоталітарним принципом. “Психологи-теоретики” і “психологи-практики” перебувають на протилежних полюсах організаційно-психологічної ієрархії. Психологія продовжує виконувати **ідеологічну функцію** – ту саму, яку (щоправда, без особливого успіху) виконувала за часів тоталітаризму. Українські психологи-теоретики, відверто наслідуючи “старших братів”, продукують **ідеологеми**, які, пройшовши “освячення” наказами, положеннями, посадовими інструкціями, передаються практичним психологам для “утілення на практиці”. Поділ психології на “теоретичну” і “практичну” набуває вигляду масштабної дистанції. Зв’язок між наукою і практикою у його “психологічному” варіанті нагадує історично перші форми розподілу праці.

Теоретики практичної психології тлумачать психологічну практику у царині освіти як “застосування досягнень науки”, де досягненнями проголошуються надоптимістичні пояснення феномена психічного розвитку дитини, за якими той розвиток можна і потрібно “коректувати”, “цілеспрямовано формувати”, у тому числі й за рахунок зусиль його “автора”. За єдино можливу у стінах закладу освіти приймається **“клієнтна” модель практики**. Не розрізняються дві, принципово різного характеру, ситуації – коли людина звертається до психолога і коли психолог, до того ж у “згори спущеному” порядку, іде до людини, коли психолог має справу з психологічними проблемами клієнта, і коли такі проблеми породжуються діяльністю закладу освіти. Ідея практичної психології системи освіти України виявляється спотвореною від початку – шляхом накладання ідеологем та схем психотерапії на реальність – освітянського життя. Начебто психологія зупинилася на класичному, “новочасовому”, локківському поясненні природи психічного. Начебто немає різниці

між дорослою людиною і дитиною, між тим, хто прийшов лікуватися, і тим, хто навчається. Начебто немає різниці між психотерапевтом і психологом, між тим, хто отримує платню від “невдячної держави”, і тим, хто ховає у кишеню гонорар від “вдячного клієнта”. Начебто психолог володіє чудодійною силою, яка дозволяє скеровувати психічний розвиток дитини у будь-якому напрямі. **Велика плутанина**, на підґрунті якої утілюється ідея психологічної практики / практичної психології системи освіти України, сидить з **великою аферою**.

Категорія практики постає у звуженому, украй далекому від наукознавчого та філософського її осмислень. Тим часом останні засвідчують її історично мінливий зміст. **Практика – з’ясування стосунків людини зі світом, пошуку нею свого місця у Світі**, незалежно від того, у якій формі це відбувається, проте залежно від того, на якому етапі наукового пізнання перебуває людина. Наука – творчо-комунікативний акт пізнання і самопізнання людини, форма практики. Формою практики є і освіта, і культура. Зрештою, формою практики є індивідуальне людське життя. Практика – не лише матеріальна діяльність людей, практика – творчість людини як утвердження у Світі власне людського буття. **Людина** – коли творчо і відповідально здійснює своє призначення – **практикує процесом власного життя-діяльності**. Практикою є логіко-історичний рух-поступ психологічного знання, відтворений у працях видатного українського психолога В. Роменця. **Психологія – не-класична дисципліна за сутнісною ознакою теоретизації психолога**. В. Роменець, ґрунтуючись на концепції “світу, що у особі людини пізнає себе сам” (*С. Рубінштейн*), утверджує – **постнекласичний стиль теоретизації**. Утверджується **концепція Єдності Людини і Світу**, гносеологічна і онтологічна характеристики психічного співпадають, психологія “бере” людину як цінність і мету психо-

логічного пізнання, психологічне знання інтегрується у систему світоглядного і життєвого призначення, пошуки психолога виявляються сумірними з логіко-історичним рухом-поступом науки, яку він уособлює. **Психолог – теоретик і практик в одній особі.** За стосунками між психологічною наукою і психологічною практикою криються стосунки між різними формами практиками, між рухом-поступом психологічного пізнання і життям-діяльністю психолога.

Зв'язок між наукою і практикою у роботі українського психолога – проблема, у якій, як у дзеркалі, висвітлюється стан української психології, її місце у суспільстві і та “ціна”, яку вона платить за можливість існувати як тоталітарно зорганізована структура у таким же чином зорганізованому суспільстві. Психологія, для якої психіка є “життям людини, переживанням, ставленням” (*В. Роменець*) і психологія, котра прямує “дорогою Одиссеї” (*А. Фурман*) – одна і та ж наука, проте різні практики й, зрештою, різні психологи – у тому сенсі, що **кожен крокує шляхом власної практики.**

Практика психології і практика психолога мали б доповнювати одна одну.

Проте психолог українського закладу освіти потрапляє у ситуацію, яка змушує його самотужки здійснювати властиві науковому пізнанню акти “сходження від абстрактного до конкретного” й через посередність певних **сценаріїв життя-діяльності** у середовищі освіти утверджувати призначення психології, здійснюючи водночас свій внесок у психологічне знання.

В Інституті психології ім. Г. Костюка АПН України відбувся диспут на тему: “Методологія і методи практичної психології”. На перший план вийшла проблема зв'язку між науковою і практичною психологією. Під закликом “До дискусії”, матеріали диспуту оприлюднювалися у “Практичній психології та соціальній роботі” [16]. Заклик вартий того, щоб на нього відгукнутись¹.

Метою дослідження є з'ясування відносин між психологічною наукою і психологічною практикою та осмислення категорії психологічної практики через формат прикметних ознак професійної діяльності психолога у закладі освіти, з урахуванням здійснення останньої в умовах тоталітарно зорганізованого суспільства та існування таким же чином зорганізованої АПН України.

¹ Ми й відгукнулися: подали цю, наразі представлену у форматі розгорнутого дослідження, статтю до редакції цього часопису. По шести місяцях марного очікування з'яви статті на сторінках часопису, адресували головному редактору часопису п. В. Голубенку три листи (електронний, “паперовий, факсом”) з проханням повідомити про її долю. При цьому виходили з того, що стаття могла бути відхилена редакцією. У нашому досвіді такий випадок мав місце, проте тоді головний редактор (К. Щедрина, “Вопросы психологии”) надіслала копії рецензій та побажала успіхів у подальшій роботі над темою.

Нещодавно ми отримана бандероль від головного редактора “Journal of Psychoeducational Assessment” (США) доктора Б. Бракена. Останній повідомляв, що запропонований нами рукопис не відповідає тематиці часопису, проте може бути опублікований часописом відповідного профілю. При цьому подякував за увагу до редагованого ним часопису, відзначив невдалі місця тексту, повернув течку з усіма примірники рукопису, вклав число часопису, у якому, на його думку, стаття могла б побачити світ. Вдячний лист прокоментував так: радий стати у пригоді. Б. Бракен, він же Президент Міжнародної комісії з тестування, знайшов можливість відповісти психологу з країни, яку, напевно, довелося шукати на мапі.

Редактор українського “науково-практичного” часопису не знайшов потрібним відповісти передплатнику і практичному психологу, якого закликав до участі у науковій дискусії. Зрозуміло, що психологу з України. Феномен “нисхідної сліпоті”, яку нам щедро продемонстрував цей пан, властивий соціальній перцепції у тоталітарно зорганізованих спільнотах і у даному випадку ілюструє “феодалну” форму організації психології з відповідним поділом психологів на “учених” та “практиків”.

Ми розглядаємо цей випадок як внесок у концепцію дослідження - аналізу сутнісного наповнення ідеї психологічної практики / практичної психології системи освіти України шляхом теоретизації та теоретичної рефлексії, здійсненої над власним 17-річним досвідом роботи у загальноосвітньому закладі.

Авторська концепція. Дослідження продовжує тему, розпочату автором публікацією 1993 року [124]. Це погляд автора на проблему “наука і практика у роботі психолога” після першої спроби рефлексії над теоретичними засадами своєї роботи. Тоді, на підставі п’ятирічного досвіду, ми:

- Ставили під сумнів адекватність педагогічній реальності, з якою має справу психолог закладу освіти, концепції психологічної служби школи, опрацьованої науковцями АПН СРСР.

- кваліфікували унормоване тоді як таке, що не відповідає стану теоретичних та експериментальних досліджень психології, щонайперше в аспекті уявлення про природу психічного розвитку, котре покладене в основу концепції.

- Зміст та обсяг завдань, які ставилися перед психологом, визнавали такими, що перевершують його можливості і не відповідають реальному стану психологічної науки.

- Обстоювали думку, що об’єктом професійної діяльності шкільного психолога є не сама собою (і не лише!) дитина, а система внутрішньошкільних стосунків у цілому, в якій, зокрема,

- психолог є членом реального педагогічного колективу, де розв’язує завдання гуманізації спільної педагогічної діяльності – демонструє орієнтацію на дитину як на мету та найвищу цінність освітнього закладу.

- Звертали увагу на відсутність у психолога прав, які б дозволяли йому бути хоча б відносно незалежним від адміністрації закладу, мати та відстоювати власну, відмінну від заданої його посадовими інструкціями, позицію.

- Ставили питання про необхідність науково-методичного забезпечення роботи шкільного психолога та відповідної переорієнтації науково-психологічних досліджень, зокрема,

- висловлювали мрію про “міст” між психологічною наукою і психологічною практикою, побудову якого та і та мали розпочати обоєліпно.

За час, що минув відтоді, перегляду зазнав лише останній пункт концепції. Нині він звучить так:

- Психолог закладу системи освіти власним життям-діяльністю поєднує психологічну науку і психологічну практику. Незалежно від того, де працює, психолог – теоретик і практик у одній особі. Напевно, лише психолог має справу з реальністю, носієм якої є сам. Він перебуває у межах своєрідного “кола пізнання” і, хоче він того чи ні, посередністю певного стилю теоретизації “розмикає” це коло у певному місці. Проте й теоретичне знання психології не буває ні абсолютно істинним, ні остаточним. Як і природничо-наукове, воно утримує у собі певний тип наукової раціональності: класичний, некласичний, постнекласичний. Має місце закономірний перехід від одного стилю теоретизації до іншого. В. Роменець, творчо інтерпретуючи думку С. Рубінштейна про те, що світ в особі людини пізнає себе сам, утілює постнекласичний стиль теоретизації й обстоює ідею про психіку як “життя, переживання, ставлення...”, що утримує у собі “великий монізм Всесвіту”. Звичайно, у вигляді “єдності особистісних існувань”, але суб’єкт творчої діяльності такий монізм утілює власним світобаченням. Адже це у його особі світ пізнає себе сам. “Наукова психологія”, “практична психологія” – абстракції, що мають бути наповнені конкретним змістом практики даного психолога. Психолог українського закладу освіти практикує власним життям-діяльністю – за умов тоталітарної форми організації психологічної науки в Україні, атрибутами якої є явища ідеологізації, психологізації, формалізації, адміністрування. А це не може не спонукати до теоретизації, теоретичної рефлексії над робленим і зробленим та й до мрій про краще майбутнє.

Сутнісний зміст. Дослідження – реакція автора на матеріали диспуту “Методологія і методи практичної психології” [16]. Архітектоніку тексту утворюють опозиції, де перша складова –

позиція диспутантів, а друга – автора:

- класичне – “типорациональне” (класичне, некласичне, постнекласичне) бачення відносин між психологічною наукою і психологічною практикою;

- психологія і практика, психолог і практика – психологія як практика, психолог як теоретик і практик в одній особі;

- психологічна практика як “застосування досягнень науки” та “робота з клієнтом” – психологічна практика як сфера функціонування психологічного знання та практика психології як логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання, збагачуваний творчими внесками психолога;

- психолог як “аплікатор” досягнень психології – психолог як посередник між психологічною наукою та психологічною практикою, який практикує шляхом власного життя-діяльності;

- “клієнтна” та “організаційна” моделі психологічної практики – моделі практики залежно від того, як саме практикує психолог;

- ідеї “корекції”, “цілеспрямованого формування”, “самоспричиненого розвитку” психіки – від ідеологем до поняття про психічний розвиток людини у межах переходу від класичного (дуалістичного) до не-класичного (моністичного) способу розв’язку основної проблеми психології (психогенетичної, проблеми “внутрішнього – зовнішнього”);

- методологія “тут і тепер” – методологія “тут і там”.

- психологічна практики / практична психологія взагалі – психологічна практика / практична психологія системи освіти України;

Дослідження ґрунтується на аналізі наукових текстів, передовсім текстів теоретиків психологічної практики / практичної психології на пострадянському (українському і російському) просторі. Позиція автора обстоюється із залученням дотичних до теми дослідження публікацій, у тому числі власних. Останні – його психологічна наука і психологічна

практика, які діють “в одній особі”, зрештою – його звіт за багаторічну роботу у закладі освіти. Це його внесок у те святкування, про яке йшлося і ще йтиметься далі.

Дослідження спровоковане згаданою дискусією, проте за логікою це пряме продовження або, точніше, розгортання, спроектоване на тему “наука і практика у роботі психолога”, сутнісного змісту брошури [23]. Логіка та історія досліджень у царині психології розвитку стає ключем до розуміння відносин між психологічною наукою та психологічною практикою.

Пафос дослідження: від мрій українського психолога до психології його мрії.

Ставиться питання про недоцільність існування Академії педагогічних наук України як державної інституції.

Ключові слова: психолог, наукова психологія, практична психологія, психологічна практика, практика психології, практика психолога, моделі психологічної практики, логіко-історичний рух-поступ психології, ідеологеми, явища психології, основна проблема психології, моністичний принцип, “коло пізнання”, наукова раціональність, стилі теоретизації психолога, життя-діяльність, людина, світ, ідея Єдності, сценарії життя-діяльності психолога, розузгодження складових професійної свідомості / діяльності, мрії психолога.

Скорочення: АПН СРСР – Академія педагогічних наук Союзу Радянських Соціалістичних Республік; АПН України – Академія педагогічних наук України; Держкомосвіти СРСР – Державний комітет з освіти при Раді Міністрів СРСР; заклад (середовище) освіти – загально-освітній навчально-виховний заклад; Інститут психології ім. Г. Костюка – Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; Інститут психології РАН – Інститут психології Російської Академії наук; МДУ – Московський державний університет ім. М.В. Ломоносова; МО СРСР – Міністерство освіти СРСР; МО УРСР – Міністерство освіти Української

Радянської Соціалістичної Республіки; *МОН України* – Міністерство освіти і науки України; *Школа-інтернат для дітей-сиріт, заклад для сиріт* – школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків.

ПЕРЕДНЕ СЛОВО

Напевно, психологія входить у століття своєї мрії. Тривале блукання манівцями наукового пізнання й комплекс меншовартості, який вона звідти виносить, породжує компенсаторну за своїм характером ідею: лише у XXI столітті людство повернеться лицем до науки, котра має справу зі “святиною святинь” – психікою чи то душею людини. Ідея неодноразово висловлюється у минулому столітті і тоді ж таки знаходить конкретизацію: щоб посісти належне їй місце у житті людини і суспільства, психологія має отримати власну практику й у такий спосіб перетворити саму себе. Щоправда, далі розвій думок: психологія приречена стати “психотехнікою” (Г. Мюнстенберг), “психоаналізом” (З. Фройд), “новою наукою про нову людину” (Л. Виготський).

Радянська психологія під час “перебудови” стає у цей шерех обґрунтовування потреби у психологічній службі та впровадженням останньої у систему освіти. Українська психологія, що структурно

виокремлюється після розпаду СРСР й організовується як підрозділ тоді ж таки утвореної АПН України, теж здійснює поступ у цьому напрямку, і психологічна служба системи освіти України вже святкує своє десятиріччя [4]². Вочевидь, поступ на випередження, адже в “Основах практичної психології” [26] мовиться вже про Національну систему психологічної служби України, а під час дискусії “Методологія і методи практичної психології” про психологічну службу системи освіти ніхто вже навіть не згадав: говорилося про доленосну роль практичної психології взагалі. Начебто міркування про те “взагалі”, з огляду на прикметні ознаки роботи психолога у закладі освіти, має якийсь сенс. Навіть якщо разом з диспутантами вважати, що “всі психологи займаються практикою” [16; № 3, с. 33], то варто розрізнити психолога, котрий “практикує”, і психолога, котрий працює. В іншому разі, буде велика плутанина, яку, власне, та дискусія і продемонструвала.

Ще на зорі становлення практичної психології системи освіти нами [124] висловлювалися сумніви з приводу адекватності її теоретичних засад. Тоді ми мріяли про “міст” між психологічною наукою і психологічною практикою, побудова якого мала б розпочатись за рахунок спільних зусиль шкільних психологів і представників академічної науки.

² Ми розпочали роботу як шкільний психолог Полтавської обласної школи-інтернату ім. Н.К. Крупської для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у серпні 1988 р. Посада була введена відповідно до Наказу МО СРСР № 246 від 30.12.1987 р. Отож психологічній службі даного закладу на час святкування було не 10, а 13 років. Куди поділися три роки? Очевидно, фундатори практичної психології системи освіти України розпочали відлік часу або ж від року проголошення незалежності України, або ж, що вірогідніше, від часу заснування АПН України. Логіка дивна вже з огляду на те, що “Положення про психологічну службу в системі освіти України” [30] затверджено МО України від 01.07.1993 р. Відтак святкувати потрібно було не у 2001, а в 2003 році. Це б зменшило стаж нашої роботи тепер вже як “практичного психолога”, проте було б зрозуміло, що саме святкується.

Проте й це була б суто формальна точка відліку. Згадане Положення майже нічим (окрім відсутності розділу про права психолога) не відрізняється від “Положення о психологической службе в системе народного образования” [133], затвердженого Держкомосвіти СРСР від 10.09.1990 р. Якраз у цьому нічого дивного немає: в обох випадках “практику” конструювала собі наука однієї і тієї ж форми організації та функцій.

Святкування, рівно як і зміст ідеї психологічної практики, виявляється ідеологічно зумовленим. Надалі спробуємо обґрунтувати цю тезу, аналізуючи тексти згаданих фундаторів – як українських, так і російських, водночас дошукуючись відмінностей у логіці тих, і інших.

Стаття увійшла в науковий обіг (див. [34; 153; 157]), причому С. Сівак знаходить, що “аргументи критичної рефлексії”, які мали місце, “актуальні й понині” [34, с. 256]. Отож тему відносин між психологічною наукою і психологічною практикою, спроектовану на роботу психолога освітнього закладу, варто продовжити. Тим паче, що матеріали вже неодноразово згадуваної дискусії, та й мрії, які так і не здійснилися, до цього спонукають. Проте спочатку про витoki *ідеї психологічної практики* та особливості її перенесення на український ґрунт.

ЧАСТИНА І. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА ЇЇ КОНТЕКСТИ

Вже говорилося, що ідея практики зроджується у надрах психології не випадково. Вчені здавна мріють про час, коли психологія зможе довести своє право на самостійне існування і відіграватиме помітну роль у приватному та суспільному житті. Якщо ж взяти до уваги природничо-наукову орієнтацію психології, що домінувала упродовж останніх століть, стає очевидним: окрім того, практика має засвідчити ще й приналежність психології до “справжніх” наук. Іншими словами, ідея психологічної практики виявляється сумірною з ідеєю внеску науки в історичний поступ людства. *За своїм початковим змістом, ідея психологічної практики утримує думку про практику у широкому значенні цього слова.*

XX століття стає у цьому відношенні переломним. Психологія, особливо у її “західному” варіанті, утверджує себе дисципліною, що має “практичне значення”. Її здобутки застосовуються у різних сферах життя – у політиці, освіті, охороні здоров'я, бізнесі, функціонуванні органів влади, мистецтві, культурі у цілому. Що ж до нинішнього – XXI століття, то тут не обійти увагою пророцтво В.І. Вернадського про наближення “психозойської ери” (див. [149]).

Психології пророкують величну практику. Можливо, так і станеться. Проте шлях до майбутнього пролягає через теперішнє, котре несе у собі відгомін минулого. Отож потрібно схарактеризувати становлення ідеї психологічної практики, взяте у різних контекстах.

1. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Західна психологія навряд чи мала б досягнення у царині практики, якби не її природничо-наукова орієнтація. Навіть наукова революція, яку здійснює психоаналіз, відкривши в особі З. Фрейда нову сферу застосування психологічного знання, відбувається на підґрунті біологічного погляду на людину. Відповідна орієнтація домінує на Заході й понині: психологічні дослідження проводяться, а їх результати оприлюднюються зазвичай у природничо-науковому форматі. Однак В. Роменець саме у зв'язку із зазначеною орієнтацією говорить про втрату психологією свого предмета і про те, що вона має “повернутися до самої себе” й досліджувати проблеми “самопізнання та самотворення особистості” [33, с. 48–49], “смислу життя” [Там само, с. 877]. При цьому він характеризує психологію як “суто гуманістичну дисципліну” [Там само].

Отож психологія втрачає свій предмет на певному етапі своєї історії. І втрачає не випадково, а унаслідок залежності від інших наук, передовсім природознавства та соціології [132; 182; 184]. Однак природознавство під час наукових революцій зазнає радикальних змін: класичний тип наукової раціональності поступається некласичному, а той – постнекласичному [166]. Перший усуває все, що стосується суб'єкта пізнавальної діяльності, другий ураховує залежність знання від засобів його набування, третій має справу з надскладними об'єктами, що досліджуються міждисциплінарно, тобто з увагою до психологічних, соціальних, культурних, аксіологічних чинників. *Наукова кар-*

тина світу складається на підґрунті міждисциплінарних досліджень, природознавство здійснює рух-поступ у бік гуманітарних наук. У психології також можна знайти класичні, неklasичні і постнеklasичні теорії (у вітчизняній психології це, відповідно, рефлєкторна теорія І. Сеченова, теорія психологічних знарядь Л. Виготського, теорія учинку В. Роменця) [23]. Проте загалом, і переважна більшість теорій тому свідчення, психологія відстає від природознавства у плані орієнтації на норми раціональності, які само природознавство почало порушувати ще століття тому.

Тип наукової раціональності позначається на розумінні функцій та ролі науки у суспільстві. Якщо за класичної раціональності панує прагматичний погляд на науку, за яким результати наукових досліджень оцінюються через формат “практичного застосування”, то з настанням не-klasичної все гучніше заявляє себе “людський вимір” науки. Простежується перехід від бачення науки як засобу життя людини і суспільства до розуміння науки як продукту й агента культуротворення, здійснюваного людством протягом історії. Наука постає історичним і соціокультурним феноменом, який акумулює у собі досвід пізнання людиною світу і самої себе. Саме у такому аспекті тлумачить психологію В. Роменець [32; 33]. Для нього це дисципліна, у здо-

бутках котрої закодована **практика самопізнання людини**. У змістовому просторі постнеklasичної раціональності, норми якої цей учений блискуче утілює, перехід до нового предмета психології – водночас нове бачення психології, її місця серед інших наук, функцій, які вона виконує, зрештою, самої **ідеї психологічної практики**. *Психологія здійснює логіко-історичний рух-поступ шляхом практики пізнання людиною світу і самої себе. Практика – процес з'ясування стосунків Людини зі Світом, незалежно від того, у якій формі це здійснюється, проте залежно від того, на якому етапі наукового пізнання перебуває людина.*

Тому-то практика класичної і практика не-klasичної науки – різні явища. Перша утверджує своє життєве призначення, покладаючись на застосування наукових здобутків, друга – здійснюючи безконечний рух пізнання людиною світу і самої себе, сумірний з історичним поступом людства. *Наука - форма практики людства*. Стосовно психології це щонайменше означає: *прагматизм, властивий психології природничо-наукового зразка, не є синонімом психологічної практики у її не-klasичному осмисленні*. З цього, напевно, слід розпочинати: **ідея психологічної практики складається у надрах класичного типу наукової раціональності, проте торує свій шлях протягом логіко-історичного руху-поступу психологічного пізнання**³.

³ Торує з притаманною психології самобутністю. З “Нарисів історії психоаналізу” З. Фрейда [173] випливає, що практикує не стільки психологія як царина наукової діяльності, скільки психолог як людина з її амбіціями і пристрастями, підступністю і жертівністю. Зв'язок “наука - практика” у психології має як загальні, так і унікальні особливості. Загальні випливають з типу наукової раціональності, унікальні – з психології людини, яка (психологія), напевно, мало залежить від того, є ця людина психологом чи ні. І все ж лише психолог – людина, предметом діяльності якої є те, від чого їй важко абстрагуватися. Об'єкт і суб'єкт психологічного пізнання однієї природи [77]. Природознавство такої міри складності не знає. Іншими словами, поняття психологічної практики, якщо його зміст розглядати через логіко-історичний рух-поступ психології від початку має “не-klasичний” зміст. Відтак те, що ідея практики зароджується у надрах класичної психології є передумовою невідповідності “класичного” її тлумачення реальності психологічного пізнання.

2. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

Здійснюючи такий аналіз, Ш. Алієв [51; 52] також розглядає ідею практики у форматі переходу від попередньої до наступної раціональності, яку називає “постметафізичною”. Практика трактується ним як специфічний спосіб людського буття у світі. Метафізико-гносеологічний аналіз, унаслідок ототожнення категорій присвоєння й освоєння, зводить практику до виробничої діяльності людини. Однак поруч з виробництвом є вироблення – практика, творча і освоювальна за суттю. Практика як освоєння – предметотворчість і людинотворення водночас, посередник, котрий зв'яже людину з буттям, олюднює буття, робить його власне людським. Зрештою, це реальність постіндустріального способу людського існування, себто реальність часу, що “на часі”. На питання про місце людини у “об'єктивно-реальних” обставинах практики, Ш. Алієв відповідає так: людина – не всесильна, не “міра усіх речей”, проте саме вона покликана почути “ключ буття” і вийти на шлях практики як освоєння.

Категорія практики висвітлює нові “грані” тоді, коли стає предметом “типорационального” осмислення. З'ясовується фундаментальний недолік “класичного”

визначення практики: вона постає відчуженою від власне людського способу буття. Задане Р. Декартом “суб'єкт-об'єктне” протиставлення, не лише зумовлює “гносеологічний” погляд на категорію практики, а й фіксує його як єдино можливий. Закривається шлях до розуміння практики як *практикування*, котре здійснює людина протягом життя-діяльності. Ідея практики онтологізується і “наближається” до людини тоді, коли і наука, і філософія переходять до нового типу світобачення та – в особі її суб'єктів – вдаються до теоретичної рефлексії над історією становлення категорії практики. *Категорія практики відкривається своїм історично мінливим змістом у процесі осмислення зв'язку між буттям і освоєнням, а тому творчістю, учинками, відповідальністю людини за стосунки зі світом.* Постіндустріальна епоха актуалізує необхідність вибору: присвоєння чи освоєння, пристосування чи творчість, навички чи учинки. Це історія звертається до людини і нагадує їй про місце людини у Світі, про відповідальність за зроблене, роблене і те, що вона збирається робити. *Людина практикує процесом власного життя-діяльності*⁴. Про це пише Ш. Алієв: “Практика – це життя людини у її самореалізації, у стосунках зі світом, Іншим, Богом (буттям), часом, сучасністю. Це така

⁴ Підставу такого розуміння сутності психологічної практики, окрім праці Ш. Алієва, знаходимо у Е. Фромма – у його дослідженні проблеми любові. Теорія любові, – говорить Е. Фромм, – має розпочинатися з теорії людського існування. Основу нашої потреби в любові становить переживання самотності та, звідси, потреба подолати тривогу самотності шляхом переживання єдності зі світом. “Ми всі частина Єдності, ми самі Єдність” [175, с. 35] (пор. з ідеями В. Роменця [33, розділ 31] та С. Рубінштейна [154, частина II, розділ 2]). Любов – орієнтація характеру, яка залежить від рівня розвитку індивідуальності людини і є виявом потреби у трансцендуванні. Так людина долає нарцистичне бажання експлуатувати інших і накопичувати, набуває віри у власні сили, відваги покладатися на саму себе. Любов – єдино можливий акт пізнання “таємниці людини”. Західна (“арістотелівська”) філософія намагається знайти істину раціональним шляхом і приходять до ідеї застосування наукового знання на практиці, тобто в техніці. Тим часом саме “практика життя” (К. Маркс), або практика любові є відповіддю на проблему людського існування. Зріла любов потребує подолання нарцисизму, досягнення смирення, об'єктивності, набування розуму, віри, розвитку творчої орієнтації на світ, саму себе, людство у цілому, готовності йти на ризик, прийняти розчарування і навіть муки. Організація суспільства, завершує Е. Фромм, має відповідати “люблячій природі” людини, в іншому разі суспільство приречене на загибель.

діяльність (життя, творчість, робота), у якій присутнє віяння буття, часу, матерії – усього того, що у нас і разом з нами живе й активується невичерпно і таємничо, об'єктивно реально... А якщо ще простіше, то практика – це повнота, потрібність, значущість того, що вершить людина, причому не у суб'єктивному сенсі, не для тебе лише, не для якогось тільки куска реальності, а для якомога більшої кількості учасників життя, співпричетних до тебе і справи” (з приватного листа від 21.11.2003 р., цитується з дозволу Ш. Алієва).

Є практика як суспільно-історичний процес, свій внесок у який здійснює науково-технічна діяльність людства, і є практика як освоєння людиною світу, як її власне людський спосіб буття. Разом з тим загальне знаходить конкретне переломлення. Світ – і об'єкт перетворення, і об'єкт пізнання, і царина індивідуального людського буття. Отож є ще й третій вимір практики – *практика як буття окремої людини.*

Відповідне розуміння практики має знайти своє “переломлення” у психології. З огляду на викладене у цьому і попередньому підрозділах, ми розрізняємо поняття **психологічна практика, практика психології, практика психолога.** Перше несе на собі “класичне” навантаження і характеризує намагання психології стати “практичною” дисципліною, хоча з “типораціонального” погляду *психологія практикує, коли її розвіткове знання функціонує у різних сферах людського життя.* Друге поняття відповідає “постметафізичному” (за Ш. Алієвим, за нашою термінологією – не-класичному) осмисленню категорії практики і характеризує сам процес психологічного пізнання. *Психологія практикує, коли здійснює свій логіко-історичний рух-поступ.* Третє – узгоджується з намаганням постнекласичної раціональності “олюднити” наукове пізнання. Вочевидь ідея практики має бути “наближена” до життя-діяльності

психолога, причетної до поступу науки, яку він уособлює. *Психолог практикує й освоювальним чином тоді, коли творчо і відповідально ставиться до своєї професії, коли власним життям-діяльністю утверджує рух-поступ психології, коли є теоретиком і практиком в одній особі.*

Зовсім у іншому значенні постає ідея практики в обґрунтуваннях практичної психології – і українського, і російського зразка. Практика подається або як процес застосування досягнень психологічної науки [12; 17; 27; 59; 79; 82; 83; 126; 128; 143; 151; 155; 157; 165; 174; 176], або як психологічна допомога у рамковому просторі відношення “клієнт – психолог” [8; 16; 31; 67; 68; 114], або як те й інше водночас [26; 47; 133; 144]. В усіх випадках “простає” картезіанський поділ світу на *внутрішнє* (суб'єкт) і *зовнішнє* (об'єкт). “Застосовуючи досягнення” та “надаючи допомогу”, психолог протиставляє себе предмету застосування власних зусиль, *присвоює*, а не *освоює*. Практика постає своїм “виробничо-технічним”, за Ш. Алієвим, виміром. Ф. Бекон та інші ідеологи Нового часу керувалися саме такою логікою: наука отримує знання і застосовує його на практиці з метою покращення людського життя. Між іншим, саме на цій логіці ґрунтується позитивістська концепція наукознавства, за якою наукове знання виводиться з фактів та перевіряється на вірогідність шляхом практичного застосування.

З огляду на зміну типів наукової раціональності та перехід до не-класичної теоретизації у психології, ідея психологічної практики, рівно як і позитивістське бачення цієї дисципліни, має бути переосмислена.

3. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У СОЦІАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Тема “наука і практика” актуалізується у радянській психології під час “перебудови”. Якщо соціально-економіч-

на доктрина держави гине на очах, то це значить, що “ми недооцінювали психологію, тоді як лише у США сотні тисяч психологів...”. До з’яви психологічної практики у суспільстві, яке потрапляє у стан кризи, призводить нехитрий хід розкріпаченої комуністичної думки. *Ідея психологічної практики стає засобом досягнення соціальної мети.* Далі звичний для ідеї, котра отримує статус державної, шлях утілення: накази, положення, інструкції... Освітнянські заклади отримують фахівця, про підготовку якого, хоча і не завчасно, потурбувалися. Тепер ті, хто здійснював “психологічну підготовку учителів”, у спішному і масовому порядку готують “практичних психологів”⁵. Учені, запліднені ідеєю, отримують шанс стати теоретиками нової галузі – практичної психології системи освіти. І в оновленій Росії, і в незалежній Україні. Різниця немає.

Начебто, все правильно: нарешті настали соціальні умови, які відповідають одвічному прагненню психології мати власну практику. Проте на перешкоді одна обставина: ідея визріває і рухається не “назустріч” – і з боку психології, і з боку її об’єкта (людини) водночас, як це було за часів зародження психоаналізу, а “зверху донизу”. Наслідки більш, ніж радикальні: *не людина звертається до психолога, а психолог звертається до людини, щоб надати їй*

допомогу, не запитуючи, хоче вона цього чи ні. Класична за походженням і гуманна за пафосом (“психологія служить людині”) ідея народжується у надрах тоталітарного суспільства, утілюється тоталітарним шляхом й освячується ідеологією тоталітаризму (“психологія служить суспільству”). Якщо на Заході базою психологічної практики є стосунки “психолог – клієнт”, де другий добровільно звертається до першого, а той отримує кваліфікацію, просто несумірну з тією, яку набувають “практичні психологи” на пострадянському просторі, то у нашому випадку – все з точністю до навпаки. Місце клієнта тут посідає державний чиновник. Саме він звертається за допомогою до психолога, проте не для себе (ця думка видається йому абсурдною), а для тих, ким покликаний “керувати”. Це він ставить “психологічні проблеми” (державної, звісно, ваги) і вимагає від психолога (цілком слушно, з огляду на нормативні акти, якими керується), щоб той “брав участь”, “проводив”, “розробляв та впроваджував”, “сприяв”, “здійснював”, “формував” [31, с. 5]. *На реальність закладу освіти накладається “клієнтна” модель психологічної практики.*

Психолог, котрий потрапляє до школи за логікою “зверху донизу”, – зовсім не той психолог, який працює з клієнтом. Важко повірити, що це комусь не

⁵ Надалі тему підготовки практичних психологів порушувати не будемо. Однак зазначимо, що нам [19, с. 4] траплялися переважно негативні оцінки якості психологічної підготовки учителів. Отож, якщо ВНЗівські психологи незадовільно готують учителя, то хіба вони можуть задовільно готувати практичного психолога? В. Зінченко називає викладачів “практиками-практикантами”, які насаджують “фельдшеризм у психології” та ідею, що “психологія – це дуже просто” [87, с. 16]. При цьому говорить, що хоча підготовка психологів досягла “гомеричних розмірів, робота у галузі теорії психології “завмерла” [Там само, с. 14]. Психологічну освіту у цьому разі слід було б назвати не словом “психологія”, а інакше” [Там само, с. 15]. Критичні оцінки рівня підготовки практичних психологів лунають і у нас [34; 38]. Утім, справа, швидше, не у викладачах, а у предметі викладання – у неможливості його “практичного застосування” у сенсі, заданому “класичним” форматом ідеї психологічної практики. У цьому зв’язку заслуговує на увагу позиція О. Пономарьова [136]: психологія – міждисциплінарна абстрактно-аналітична дисципліна. Знання, необхідні практиці, мають бути отримані шляхом синтезу широкого кола наук, що охоплюють весь спектр структурних рівнів та організації досліджуваного явища. Однак він не бере до уваги, що наука – теж форма практики, що психолог теж практикує, не очікуючи того синтезу.

очевидно. Як і “клієнт”, котрий спонукає його до праці, він елемент ієрархії, до того ж найнижчого гатунку, “коліщатко” системи, на вершині якої АПН України з її інститутами психології, Міністерство освіти і науки України, обласні управління освіти і науки, Український науково-методичний центр практичної психології, обласні, районні (міські) центри, психологи методичних кабінетів... Практичний психолог системи освіти є ланкою тоталітарно зорганізованої Системи. До того ж надміру відповідальною. Вступаючи у стосунки з “клієнтом”, він несе на собі тягар “піраміди”, що, з одного боку, спричиняє його з’яву на світ, а з іншого – покладає на нього завдання утілювати породжену нею ж ідею психологічної практики. Отож поруч з “клієнтною” наявна ще й “організаційна” модель психологічної практики, де практикою є діяльність науково-психологічної ієрархії, причетної до життя закладу освіти.

Та коли говорити про школу, то *одна модель психологічної практики накладається на іншу* – “медична”, за С. Сіваком [34], на “позамедичну”, або, за нашою термінологією, – “клієнтна” – на інші, можливі й доцільні у стінах школи (*див. частину III дослідження*). Започатковується **велика плутанина**.

“Зустріч”, про яку мовилось, все ж має місце, проте й з прикметною особливістю: зустрічаються ідея психологічної практики і заідеологізована психологія. *Обґрунтовуючи ідею психологічної практики та прокладаючи їй дорогу у життя, психологія виконує соціальне замовлення держави перехідного періоду становлення. Що ж у результаті? Як і*

слід було сподіватись – протилежні оцінки: ідеологи психологічної практики стверджують одне, ті, хто намагаються розібратися зі станом речей, – інше. Перші: створена структура та нормативні документи психологічної служби, розв’язане кадрове питання, опрацьоване науково-методичне забезпечення, надаються консультації, проводяться тренінги, ділові ігри, читаються лекції [4]. Другі – “дилетантизм”, “сцієнтизм”, “відокремленість від логіко-змістової стихії розвитку вітчизняної психологічної думки”, “еклектична суміші іноментальних психопрактик” [34], підготовка “ні до чого не здатних” практичних психологів [38]. Аналогічна ситуація у Росії, хоча точніше було б сказати навпаки⁶. Нам залишається висловити солідарність з критиками та повернутися до теми неодноразово згадуваної дискусії.

4. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У КОНТЕКСТІ ДИСКУСІЇ ПРО МЕТОДОЛОГІЮ ТА МЕТОДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

“Каменем спотикання” під час дискусії стало питання про відношення між науковою і практичною психологією. Ще на зорі становлення останньої нами [124] висловлювалася думка про те, що радянська психологія, обґрунтовуючи ідею практичної психології освіти, реальним внеском підкріпити її не могла. Саме у цьому зв’язку ми мріяли про “міст” між наукою і практикою. Тепер маємо нагоду подивитися, що з тієї мрії вийшло.

Ю. Швалб [16, № 3] на підставі вибраних критеріїв (об’єкт, предмет,

⁶ Якщо для О. Асмолова [56; 57] утілення ідеї практичної психології освіти обертається “некласичною психологією”, продовженням пошуків школи Л. Виготського, “усвідомленим втручанням у життя”, то для Б. Ельконіна [177] – проблемами самовизначення психологів, відсутністю у них “технологічної культури”, “неадекватною рефлексією”, задачами, які розв’язують “не зрозумілим навіть їм самим тестуванням”, невизначеністю місця у школі, домінуванням “емпіричних учнів”, для І.О. Мещерякової та Б.Г. Мещерякова [111] – “чужорідним тілом з незрозумілими функціями”, “завданням на виживання”, боротьбою з “відторгненням”. До того ж, відзначають ці автори, реальна діяльність психолога надто відрізняється від обов’язків, покладеними на нього документами про психологічну службу школи.

форма, мета, інструмент пізнання тощо) демонструє проміжний (між науковою і життєвою психологією) тип знання, яким оперує практична психологія. Отож остання не може мати власної методології і приречена запозичувати методи наукової психології. При цьому автор заперечує здатність практичного психолога до ідеалізації, участі у науковій дискусії, складати наукові тексти, зате залишає за ним право здійснювати внесок у методи наукової психології (хоча це одразу ж перетворює його на науковця)⁷. Водночас проводить думку, що психолог упадає в ілюзію, коли вважає, що начебто працює з “особистістю”, насправді він має справу з “конструктами”. Зрештою, підводить підсумок диспутант, практична психологія – це ні окремих тип психологічного знання, ні окрема діяльність. На питання спантеліченого колеги, а що ж це таке, він відповідає: “А её нет” [Там само, с. 32].

Немає, звичайно, у методологічному сенсі. Немає як науково-психологічного знання і наукової діяльності. Є психолог, котрий практикує за відсутності методології практичної психології. Є психологічна наука, яка так і не набула своєї практики, і є практика, що не має відношення до цієї науки. **Замість мосту отримали провалля.**

Аргументи опонентів, висловлені під час дискусії, видаються нам недостатніми⁸. Справа не в тому, експериментують чи не експериментують практичні психологи, “сцієнтисти” вони чи “гуманісти”. Викликає заперечення образ наукової психології, який вимальовує Ю. Швалб, аналізуючи її співвідношення з практичною. Образ суто позитивістський, такого ж характеру критерії порівняння. Позитивістський тому, що у психології співіснує надмірна кількість теорій; наявні “психологічні імперії”; відсутні критерії добування, верифікації та адекватності знання, стан якого, загалом, має “некумулятивний” характер; є одвічні “головоломки” – намагання збагнути психічне шляхом співвіднесення з непсихічним; при цьому істотної різниці між станом психологічного і природознавчого знання немає [181]. *Позитивістський образ психології суперечить логіко-історичному руху-поступу психологічного пізнання.* Про які “парадигми”, “проблеми”, “моделі”, “експерименти”, “законы”, “научные тексты” говорить диспутант, коли сам Т. Кун вважає психологією допарадигмальною наукою, коли конструкти, проблеми і моделі породжуються не наукою, а діяльністю ученого, коли законів усього кілька і ті не охоплюють континууму випадків?

⁷ Спочатку ми прийняли ці тези за невдалі формулювання, мовлені у полемічному запалі. Проте, згадавши спробу долучитися до цієї дискусії (див. зноску 1) та історію виходу у світ нашої праці (див. [20]), доходимо розуміння, що їх поділяє не один науковий колега. “Батьки” народили “дитину”, яку не люблять. Хоча цей випадок, радше, нагадує ставлення мачухи до сироти. Тому що материнська любов, за Е. Фроммом, безумовна. Мати любить дитину безвідносно її чеснот і недоліків. Батьківська зумовлена: батько любить тоді, коли дитина відповідає його очікуванням. Та у будь-якому разі любов – “активна зацікавленість у житті і розвитку того, кого ми любимо” [175, с. 18]. Пустивши у світ “сироту” та наділивши її ознаками недорікуватості, наукова психологія отримує у відповідь не-любов та відчуження від “умовних” батьків. Зріла любов, за Е. Фроммом, вимагає життя як практики (див. зноску 4). Утім, до практики, про яку міркують диспутанти, це не має жодного відношення.

⁸ Г. Балл [16; №№ 2, 3, 6] говорить про можливість застосування у психології будь-якого методу та про необхідність узгодження “гуманістичної траєкторії” практичної психології з раціоналізмом, властивим природознавству; В. Панок [16; №№ 3, 4, 6] стверджує, що практична психологія – окремий вид професійної діяльності зі своєю метою, завданням, підходами, компетентністю та “технологіями”; В. Рибалка [16; №№ 4, 6] і З. Кісарчук [16; № 6] запевняють, що наявні проблеми минуці.

Потім. Якщо науковим є текст одного доповідача, то до якого жанру віднести текст вже наступного (див. [16, № 4])? Нарешті, абсолютно не зрозуміло, чому це практичний психолог упадає в ілюзію, коли не розрізняє конструкти і реальність психічного. Конструкт – позначення реальності, намаганням адекватно її охопити. Саме таке розуміння знаходимо у автора “конструктивістської парадигми” у психології В. Петренка [130]. Психолог, незалежно від того, “теоретик” він чи “практик”, працює з реальністю, представленою у конструктах, й іншої реальності не знає. Психолог (і не лише він) приречений перебувати в “ілюзії”, де ілюзія – не що інше, як спосіб бачення реальності, з якою він має справу. Більше того, якщо у плані аналізу природи психічного має сенс розрізнити гносеологічний (погляд на психічне) і онтологічний (буття психічного) аспекти, як показав С. Рубінштейн [153, с. 45–48], то у плані руху-поступу наукової раціональності ми зустрічаємося з цікавим явищем. Розрізнення, про яке йдеться, похідне від картезіанського розрізнення внутрішнього і зовнішнього. За неklasичної раціональності воно вважається перешкодою на шляху наукового пізнання, за постнеklasичної, – з її намаганнями “олюднити” процес пізнання, потреба у такому розрізненні взагалі відпадає. Так у І. Пригожина [137], автора виразно постнеklasичного характеру природничої теорії, і так у В. Роменця [32; 33], який логічні підстави історико-психологічного аналізу розгортає у всезагальну теорію психічного, тобто “бере” гносеологію та онтологію як взаємозв’язані аспекти буття психічного. *Будь-що у Світі, психічне у тому числі, отримує свої визначення через процес пізнання Людиною Світу і самої себе.* Грубіше можна сказати й так: *будь-що існує у межах, заданих логікою його пізнання.* **Теоретизація у психології шукає гносеологію, котра б поєднувалася з онтологією.**

З огляду на критерії, запропоновані

Ю. Швалбом, практичної психології справді немає. І зрозуміло чому: *критерії класичної раціональності застосовуються до наукового пізнання, котре здійснює свій рух-поступ, і чим далі, то більш узгоджуючись з нормами неklasичної.* Щоправда, тоді і наукова психологія існує лише у межах класичного погляду на науку. Якщо психологія – форма практики, а психологічна практика не знаходить зв’язку з психологічною наукою, то такої науки немає.

З висновком Ю. Швалба варто погодитись. Проте на підґрунті аргументації, викладеної не ним, а нами (див. I.1 – I.3): *практичної психології немає тому, що адепти ідеї психологічної практики не беруть до уваги історично мінливий зміст категорії практики.* Є й інші аргументи. Як не дивно, вони з’являються під час читання підручника “Основи практичної психології” [26]. А. Фурман називає цю працю “уклоном “геніальності” російських мислителів, в якому означена психологія обґрунтовується інтелектуальними засобами теоретичної” [38, с. 6], і лише як “галузь професійної діяльності..., а не як особлива сфера культуротворення, духовного життя людей за законами злагоди, добродійності, самодисципліни” [37, с. 24]. С. Сівак вважає “Основи...” “спробою екстраполювати дослідно-теоретичні мислесхеми ... до будь-якого фрагмента соціобуття: від освіти до буденної практики” [34, с. 257]. Й справді, практична психологія характеризується як “аплікація досягнень психологічної науки до конкретних практичних проблем” [27, с. 27]. Сцієнтизм, начебто, в наявності. Проте не все так просто. *Є одвічний рух-поступ психологічного знання і є намагання його призупинити, є єдність історичного і логічного у психологічному мисленні і є намагання подати ідею психологічної практики / практичної психології у зв’язку з окремо взятими ідеями і теоріями.*

Отож “що?” і “як?” “аплікується” у даному разі.

ЧАСТИНА II. ВЕЛИКА ПЛУТАНИНА ТА ЇЇ НАСЛІДКИ

Велика плутанина розпочинається з ототожнень: а) типів наукової раціональності; б) категорій присвоєння і освоєння; в) понять практики і застосування досягнень науки на практиці; г) моделей психологічної практики; д) наукових та ідеологічних функцій психології. Усе це прямо позначається на обґрунтуваннях “основ” практичної психології, за якими долі тисяч людей, кинутих теоретиками практичної психології системи освіти України на “наукове запліднення дійсності” [38, с. 6]. Велика плутанина суєди́ть з великою аферою.

1. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ І “АПЛІКАЦІЯ ДОСЯГНЕНЬ”

Читання “Основ практичної психології” під кутом зору “що?” і “як?” показує, що досягненнями наукової психології вважається розуміння: а) особистості “як унікальної соціобіологічної полідетермінованої системи, що розвивається у просторі й часі” [26, с. 8]; б) життєвого шляху “як сукупності подій та обставин індивідуального розвитку, які вирішальним чином вплинули на формування особистості” [Там само, с. 64]; г) патогенного (негативного) і саногенного (позитивного для психіки суб’єкта) мислення [Там само, с. 107]. Якщо не зважати на перелік імен учених, доробки яких можна було б “спроєкувати” (цікаво, як?) на практичну діяльність психолога [Там само, с. 31], то **це все**.

Психологія, звісно, не природознавство, де банальному просто немає місця. Та чи варто психології оперувати банальностями, коли своїм одвічним рухом-поступом вона відкриває скарби неочевидного, потаємно-сущого і нетлінного знання, що його отримує людина під час практики самопізнання? Щоправда, можна було б узяти до уваги оригінальні ідеї

про: а) “прагматичний підхід”, звільнений від світоглядних орієнтирів [Там само, с. 10–11]; б) заміну поняття соціальної ситуації розвитку (Л. Виготського) поняттям “життєвої ситуації” [Там само, с. 62]; в) “синтетичний особистісний підхід” [Там само, с. 78–87]; г) доповнення поняття критичної ситуації (Ф. Василюка) поняттям “психологічної ситуації” [Там само, с. 133], та вони носять, щонайменше, дискусійний характер. Якщо ж бути відвертим, то нічого оригінального тут немає. Зазначені ідеї не мають відношення до стилю теоретизації у психології [21; 23], за відсутності якого останню можна розвертати (як відоме дишло) у будь-якому напрямі. Що, власне, і відбувається.

Чому тисячолітня історія психологічного думання, викладена В. Роменцем у багатотомній історії всесвітньої психології, звелась до трьох банальних положень, покликаних стати теоретичним підґрунтям особливої форми професійної діяльності психолога? Чому автори не пропонують для “застосування на практиці” досягнення Інституту психології ім. Г. Костюка, де вони працюють і де працювало немало українських учених? Невже внески в його історію зводяться до тверджень про унікальність особистості, вагомість її життєвого шляху та роль позитивного мислення?

Справа, напевно, у іншому: а) спрощується до крайньої межі зміст понять “наука” і “практика”; б) психологічне знання тлумачиться виключно у прагматичному форматі; в) виробничо-технічний вимір людського існування приймається за єдино можливий. Саме на цьому підґрунті *наукова психологія вигадує існування не-наукової*. І вигадує, не знаючи меж.

За авторами “Основ...”, практична психологія – це: а) “людська духовна практика..., що має на меті *внесення коректив у структуру та зміст ментального буття людини...*, *корекція її особистісних рис і структури особис-*

тості, соціальних стосунків, розкриття творчого потенціалу, допомога людині у проектуванні її власного життєвого шляху” [26, с. 9] (у цьому абзаці курсив наш – П.М.); б) “внесення позитивних змін у процес взаємодії... і профілактику небажаних форм поведінки” [Там само, с. 20] та в) у “зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості” [Там само, с. 29]. Що ж до практичної психології освіти, то вона не оцінима у плані підвищення ефективності навчання; з’ясування причин неуспішності учнів; профілактики небажаних форм поведінки; “розв’язання проблем особистого життя, корекції та проектування життєвого шляху індивідуальності” [Там само, с. 37]. **Психолог постає месією, його діяльність у стінах освітнього закладу – місією.** Ідея “психологічної корекції”, головню через надзвичайні можливості психолога, червоною стрічкою проходить через “Основи...”. Як і у перших варіантах теоретичних засад “шкільної психології”, опрацьованих колегами-росіянами [124]. Тепер виправданими виглядають обґрунтування Національної системи соціально-психологічної служби України [26, параграф 1.4]. Залишається дивуватися, чому до цього не додумалися у Росії?

Отож отримуємо відповідь на питання “що?": **аплікується ідея психокорекції.** Про моделі психологічної практики у “Основах...” не йдеться (див. І.3), проте саме “клієнтну” модель можна узгодити із завданням корегувати “структуру та зміст ментального буття людини”. Чи не так? Якщо так, то тоді досягненням наукової психології є зовсім не ті банальності, які описуються, а те, про що там нічого не говорить. А не говорить, як це не дивно, про теорію психічного розвитку людини, за якою той розвиток психолог має чудодійним чином “коригувати”.

Шановні автори “Основ практичної психології”! Поясніть, будь-ласка, читачам, на підставі яких саме теорій

психології розвитку ви проводите думку про: а) зовнішню заданість психічного розвитку дитини; б) можливість зміни особистості дитини у бажаному напрямку; в) надзвичайні можливості психолога. І чому ви нічого про ці теорії не говорите? Це було б природно з огляду на те, що вони існують. За часів боротьби за марксистську психологію їх називали “соціологізаторськими” [88; 90; 100], під час звільнення від гніту марксизму виявом “соціоморфізму” [158; 159] – за твердження, начебто психічний розвиток людини має виключно соціальну і прижиттєву природу. І формула цих ідеологічно зумовлених теорій здавна відома: “немає поганих учнів, є погані учителі”, тільки тепер замість вироку “учитель” поставлено “практичний психолог”. І відповідним знанням його озброїли – теоріями “корекції” [44; 45; 46] та “цілеспрямованого формування” [11; 12; 13; 108] психіки. Щоправда, українська наукова думка пішла далі: попередньо трансформувавши поширену у психології ідею *саморозвитку* психіки, не чужо й Г. Костюку [10], в ідею *самоспричиненого розвитку*, вона проголосила людину “автором” розвитку [35; 36; 170]. На зміну “соціоморфізму” прийшов “антропологізм” (нашу оцінку див. [22; 23; 115]). Хоча, з огляду на історичні пошуки моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології, це все та ж картезіанська психологія – “зовнішнє” і “внутрішнє” пояснення феномена розвитку.

Навіть якщо автори цих теорій мають рацію, варто розібратись, **як** саме досягається це **що?**

Читаємо: психолог має створювати “індивідуальну програму корекції способу життя” для “формування нових ціннісних орієнтацій, більш відкритого стилю спілкування, адекватного режиму праці й відпочинку, засвоєння та використання спеціальних психогігієнічних прийомів саморегуляції тощо” [26, с. 102]. Як? Психолог мусить “допомогти підліткові зайняти належне місце у

структурі взаємин класу” [Там само, с. 467]. *Як?* “Психолог має засоби для раннього виявлення відхилень у поведінці, алкоголізму, наркоманії ті ін.” [Там само, с. 37]. *Які? Як* формувати “потреби” у педагогів, батьків, учнів [Там само, с. 483]? *Як* психолог повинен здійснювати таку кількість “видів робіт” ([Там само, с. 339])?

Відповідь на питання “що?” в “Основах практичної психології” є, а на питання “як?” немає⁹. Тоді запитаємо ми. Кому під силу такі завдання? Чому не повідомляється про результативність “корекційних програм”? Невже хтось серйозно думає, що у такий спосіб можна “вносити зміни у розвиток особистості”¹⁰? Невже автори “Основ...” не розуміють, що роблять психолога заручником ідеї всесильності прямої дії на дитину, що, цитуємо самих себе, “не відповідає даним

ні експериментальних, ні теоретичних досліджень” [124, с. 74]? Тоді про успіхи української психології ми ще не знали. Зате тепер знаємо достеменно: до логіки руху-поступу психології розвитку вони мають віддалене відношення [23].

Удаючись до обґрунтування нової сфери професійної діяльності психолога, наукова психологія виконує ідеологічну функцію, підпорядковуючи їй функцію наукового пізнання. Інакше не збагнути, звідки береться прямо таки “марафонська” дистанція, що утворюється між жалюгідними “досягненнями психології” і величними завданнями, які покладаються на практичного психолога. *Ідея практичної психології не знаходить наукового обґрунтування.* Такої психології немає. Як немає тієї науки та практики, про які міркують автори “Основ...”, примножуючи велику плу-

⁹ Це наріжні питання для будь-кого, хто береться міркувати про те, як поєднати науку і практику у роботі психолога, як перейти від того, що “написано у книжках” до реальності, з якою маєш справу. Г. Абрамова відповідає на перше так: взаємодіючи з людиною, психолог виступає у особливій іпостасі. З одного боку, утримує у собі психічну реальність – предмет взаємодії з іншою людиною, з другого – володіє науковими знаннями про цю реальність. Останні вимагають узагальнення і дозволяють схарактеризувати людину та обставини її життя, проте лише тоді, коли застосовуються у вигляді категорій (“образу”, “дії”, “мотивації”, “спілкування”, “індивіда-особистості”, “вікової норми”). Відповідь надто загальна, та вона і “не претендує на єдино правильну” [47, с. 6]. Це та ж “клієнтна” модель психологічної практики, але вона “відкрита”: а) зорієнтована на суспільство (“повертає утрачену цінність індивідуальності людини”), б) існує у мережі соціальних очікувань (у т. ч. результатів, “близьких до діяльності чарівника” [Там само, с. 40]); в) має передісторію – психотехніку. Психокорекція (відповідь на друге питання) визначається як “зміни показників активності” клієнта на підставі “розробки індивідуальної програми засвоєння якогось виду діяльності відповідно до суспільних вимог до неї” [Там само, с. 48], себто обережно і зовсім не так, як це роблять українські автори.

¹⁰ Нині цими програмами перепоповнені числа “Психолога” і “Практичної психології та соціальної роботи”. І називається це – ні більше, ні менше – “методологічною основою практичної психології” [17]. Отож практичний психолог, застосовуючи ті програми, не лише “коректує”, а ще й займається методологією практичної психології. Цю нісенітницю йому розповідає співробітниця Інституту психології ім. Г. Костюка. Безглуздість ідеї психокорекції зрозуміла, напевно, кожному, хто не спорадично, не за гонорар і не “суто логічно”, а постійно, і як член педагогічного колективу, працює з дітьми. Тоді, як бути тому, на кого покладено цю ідею утілювати? Ми були свідком повідомлення колеги про покращення поведінки дітей одразу ж після “дня психології”. “Коліщатка” знають, що Система “крутиться”, особливо не переймаючись принципом адекватності.

Щоправда, під час дискусії керівник колективу авторів “Основ...” В. Панок заявляє: “допомога – це завжди деяка корекція того чи іншого чи в навколишньому, чи в собі”, додавши, що у тій праці “ми намагалися пояснити феномен прикладної психології і для себе, і для психологів-початківців” [16, № 3, с. 34]). То, можливо, спочатку слід було пояснити феномен собі, а вже потім пояснювати його іншим? Адже йдеться про підручник, що має відповідати певним критеріям, проходить багаторічну апробацію, та, з досвіду [20], долає значні перешкоди на шляху до читача. Схоже, перешкоди перед “Основами...” не стояли.

танину, започатковану заідеологізованим аналізом психологічної практики.

Щоправда, аналіз тих міркувань не був марним. Натрапляємо на надзвичайно важливий аспект відносин між психологічною наукою і психологічною практикою, і пов'язаний він з феноменом психічного розвитку людини.

2. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ І Л. ВИГОТСЬКИЙ

Думку про те, що проблема розвитку – наріжна для психологічної практики обстоює С. Максименко. При цьому виходить з бачення Л. Виготським сутності розвитку, яке називає “власне науковим”, саме тому, що, на відміну від західних учених, які сповідують “штучні” концепції, воно “осягає логіку” досліджуваного явища, будується на “фактах” та “експериментально-генетичному методі”. Відповідно, розвиток дитини спочатку має конструюватися як певна діяльність, а потім активізуватися способами її організації. “Зовнішнє” (соціальне), інтеріоризуючись, переходять у “внутрішнє” (індивідуальне) і набуває форми процесів, “яких у внутрішньому світі індивіда ще немає” [12, с. 6]. При цьому інтеріоризуються не просто знаки, як вважав Л. Виготський, а й “інші чинники”. Відкривається “захватывающая дух перспектива целенаправленного формирования психики – перспектива управления психическим развитием” [108, № 5, с. 8].

Західній психології такий оптимізм справді недоступний. Та й ідеї Л. Виготського сприймаються на Заході у кон-

тексті загального руху-поступу теоретичного знання психології розвитку. Напевно, так і мусить бути. У психології “власне наукова” теорія протиставляється “не науковим” тоді, коли теорії оцінюють за “класовими”, ідеологічними мірками. Ідеї Л. Виготського, безперечно, вагомі і варті уваги хоча б тому, що знаменують собою перехід до неklasичного стилю теоретизації у психології [21; 23; 120]. Але це ще не підстава для їх канонізації. *Канонізація у психології – наслідок неісторичного погляду на психологічне пізнання.* Показовою у плані оцінки теорії Л. Виготського на Заході є праця У. Крейна [93, с. 281–321]¹¹. Автор знаходить їй “проміжне” місце: між теоріями научіння і теоріями, які наголошують на власній природі розвитку, і не знаходить фактів, які б однозначно свідчили на користь тези про інтеріоризацію. У цій же площині лежить оцінка Дж. Брунера [61]: інтеріоризація, за Л. Виготським, – трансформація не одного і того ж (дії, як у Ж. Піаже), а одного (соціального) в інше (індивідуальне). Що ж до співвітчизників Л. Виготського, то В. Зінченко вбачає у його поглядах “ідеологічні і методологічні штампи” [87, с. 14], а А. Брушлінський, котрий віддавна і до кінця свого трагічно обірваного життя був послідовним критиком теорії Л. Виготського, в останній роботі наголошує: принцип “від соціального до індивідуального”, за яким психічне є перенесеним у “внутрішній план” і перетвореним “зовнішнім”, – це трактування людини, *характерне для “ідеології і практики тоталітаризму (зокрема, для сталінізму і неосталінізму)”*

¹¹ З прикрістю доводиться констатувати, що під час перекладу книги, мало того, що спотворено назву оригіналу [186] (при цьому автору приписані слова, начебто він розкриває “секрети формування особистості”), але з бібліографії вилучено праці самого У. Крейна (!!!). Останньому можна було б закинути, що Л. Виготського він трактує як когнітивіста (див. [183]). Однак це пояснюється характером праць ученого, перекладених на англійську. П. Міллер [187, р. 368–419] теж говорить про Л. Виготського як про теоретика “соціокультурної” психології, котрий збагатив її когнітивний напрям. При цьому відзначає складнощі, пов'язані із застосуванням теорії Л. Виготського у контексті західної культури.

[62, с. 10] (курсив наш – П.М.). Отож ми не самотні, коли говоримо про ідеологічну функцію, яку психологія, в особі своїх чільних представників, виконує у тоталітарно зорганізованому суспільстві.

Звичайно, з ідеєю інтеріоризації не все просто. Л. Виготський пропонує оригінальний – моністичний (і на підставі одразу трьох ідей: про соціальні джерела свідомості; про знакове опосередкування вищих психічних функцій; про перехід інтерпсихічного в інтрапсихічне шляхом “вращування”) принцип розв’язку проблеми “внутрішнє – зовнішнє” [69]. А. Брушлінський теж, фактично, говорить про збіг ідей Л. Виготського з ідеологією і практикою тоталітаризму. Хоча у нього, судячи з [73] та останніх сторінок [71], з ідеями сусідять *ідеологеми*. Він говорить про “нову людину” і не шкодує дошкульних метафор, характеризуючи “стару” (“нова” людина нагадуватиме “стару” не більше, ніж сузір’я Пса – пса, що гавкає [73, с. 148]), тобто висловлює ідею, яку М. Мамардашвілі називає “однією з найтрагічніших і найнісенітніших ідей XX століття” (цит. за [87, с. 3]). *Психологія виконує ідеологічну функцію і коли працює на соціальне замовлення, і коли формулює ідеї-нісенітниці*¹².

Усвідомлення того, що соціальний зміст конструктів не співпадає з історичним, що логічне у психології є водночас й історичним, властиве постнекласичному стилю теоретизації, яким Л. Виготський не володіє. Не володіє ним і його учень О. Леонт’єв. Та й “феномен ідеологізації” у висвітленні останнього вже іншого гатунку: “У сучасному світі психологія виконує ідеологічну функцію, слугує класовим інтересам” [98, с. 96]. Прикметно, що й творчість свого учителя він оцінює залежно від коливання “лінії партії” (пор. [97; 103])¹³. Очевидно, психологія виконує ідеологічну функцію, тому що свідомість психолога-теоретика ґрунтується на *значеннях*, зміст яких задається ідеологією суспільства. О. Леонт’єв це розумів, проте не брав до уваги історично мінливий зміст значень. Творчість згаданих учених демонструє випадок, коли *ідеологія тоталітарної держави може, і не без успіху, виконувати функцію гносеології психологічного пізнання*. Про це пишуть американці, наприклад, М. Коул [91], коли характеризує творчість Л. Виготського та А. Лурія, та Л. Грехем [78], коли знайомить світову наукову громадськість з ідеями Л. Виготського, С. Рубінштейна та О. Леонт’єва.

¹² І те, й інше, і у великій кількості знаходимо у праці [143], яка побачила світ за 10 років до точки відліку практичної психології системи освіти України (див. зноску 2). Згадка про останню не випадкова. Не інакше як за “вагомий внесок у практику” провідні автори праці стали академіками АПН України. Колись редактори західних наукових часописів, щоб потішити читачів, оприлюднювали переклади доробок радянських учених. Згадану книгу можна було б перекладати розділами... Головне ж, усе це подається як досягнення психології, покликані сприяти навчанню та вихованню майбутніх будівників комунізму. Щоправда, удосконалювати мали не вчені, а вчителі – ті самі, які “не достаточно четко и не всегда правильно ориентируются”, “вместо... корректных отчетов ... предлагают... материалы мероприятий”, “не всегда могут четко изложить”, “не всегда верно понимают”... [Там само, с. 43-63]. Ось так, напевне, і зародилася думка послати до тих учителів “практичного психолога”.

¹³ Щоправда, тут є внесок з боку інтересів О. Леонт’єва, пов’язаних з намаганням провести пряму лінію від культурно-історичної теорії до теорії діяльності. Але, якщо вже оперувати метафорами, то тут, радше, не пряма, а паралелограм: “дорога, тривалістю у творче життя, прямує до результату, котрий містить у собі принцип початку” [120, с. 116]. Перехід інтерпсихічного у інтрапсихічне, який (за О. Леонт’євим і всупереч Л. Виготському) – у живому зв’язку дитини з середовищем, є “діагоналлю”, тобто місцем найбільшого розходження вершин паралелограму. З одного боку, це продовження, а з іншого – віртуальне завершення теоретичної думки Л. Виготського і О. Леонт’єва часів їх співпраці. Відповідні вершини протилежних кутів, що символізують ідею інтеріоризації, лежать на одній прямій. Проте це зовсім не та “пряма”, яку під кінець свого творчого шляху проводив О. Леонт’єв.

Зв'язок психології й ідеології насправді неоднозначний. Ідеологія для В. Роменця (див. розділ 40 праці [33]) – це: а) зміст ядра психологічної системи (вчинок має психологічну форму та ідеологічний зміст, який визначається знаннями про людину та світ); б) еволюція світоглядних настановлень, причетних до становлення психологічних понять; в) складова свідомості людини; г) підґрунтя проблеми смислу життя; д) прояв тоталітарного мислення (тоталітарного ставлення до світу) у психології. Ми наголошуємо на зв'язку психології з ідеологією саме в останньому розумінні. Йдеться про індивідуальну психологію психологів, які застосовують ідеологію тоталітаризму (не плутати з тими, хто теоретизує у категоріальних рамках марксизму!) під час теоретичних побудов. І з легкістю від неї відмовляються, коли приходить пора нового циклу пристосування до нової соціальної реальності¹⁴.

У зв'язку з викладеним, варто розрізняти: а) ідеологеми, себто ідеї, які знаменують собі ідеологію тоталітарного / посттоталітарного суспільства; б) ідеї, гносеологічне і державно-ідеологічне підґрунтя яких збігається; в) ідеї, котрі перебувають у річищі ідеології логіко-історичного руху-поступу психологічного знання. У Л. Виготського є і перші (про можливість переробки “старої” людини у “нову”), і другі (про природну та культурну лінії психічного розвитку), і треті (моністичний принцип розв'язку

основної проблеми психології). У С. Максименка на передньому плані перші (“перспектива управління психическим розвитием”). *Чому українці мусять бути більшими прибічниками теорії Л. Виготського, ніж, напевно, сам Л. Виготський, котрий не сприймав свої розвідки як закінчену систему і протягом творчого життя переходив від однієї “клітинки” аналізування психічного до іншої?*

С. Максименко, разом з учасниками дискусії [16] та авторами підручника [26], міркує про психологічну практику як “аплікацію досягнень”. Маємо *класичне, канонізоване, ідеологізоване бачення психологічної практики*. Поза увагою залишається *практика психології як логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання та жива, наповнена чуттєвою тканиною, значеннями і смислами, практика психолога (див. І.2)*.

Щоб підвести наукову базу під ідею психологічної практики можна звертатися й до Л. Виготського. У Росії саме так вчиняють О. Асмолов [56; 57] і Ф. Васильок [67; 68]. Але ж вони не тлумачать теорію Л. Виготського як істину в останній інстанції і не пропонують отримані ним дані для “практичного застосування”, а беруть до уваги надзавдання пошуків Л. Виготського, які надихають на певне бачення ідеї психологічної практики. При цьому, що цікаво, перший акцентується на **“організаційній”**, а другий – на **“клієнтній”** моделі практики.

О. Асмолов характеризує наслідки утілення опрацьованого ним – тоді

¹⁴ Ось що пише А. Петровський (радянський історик радянської психології [131], фундатор досліджень комуністичних колективів [145]): “Відхід психології від цих, здавалось би непорушних і непохитних позицій (йдеться про марксизм – П.М.)... за десятиліття, що минуло, привів до незворотних змін у змісті і структурі наукового знання... Подолати начотницькі штампи не складало труднощів у зв'язку з тим, що при їх вилученні з тексту серйозних змістовних змін у ньому не відбувалося. Усі ці чергові кліше мали значення ритуального захисту від цензурного контролю. Коли потреба у подібній страховці відпала, подібні цитати і посилання виявилися просто зайвими” [132, с. 275–276]. Ну і ну... Між іншим, саме А. Петровського обрано дійсним іноземним членом АПН України. Прямо таки заповідник психологів-ідеологів.

Головним психологом Держкомосвіти СРСР¹⁵ – проекту “Практична психологія освіти”, що пов’язаний з ідеєю Л. Віготського про практику як ключ до подолання психологією кризи. Це “некласична психологія”, але не тому, що звільнена від протиставлення суб’єкта і об’єкта, а тому, що “робить своїм предметом усвідомлене втручання у життя” [56, с. 4] (у цьому абзаці курсив наш – П.М.). Мовиться про намагання змінити невтішний стан справ через організацію шкільного життя, “психосоціальні сценарії розвитку суспільства в епоху життєвої дії” [Там само]. Утілення проекту змінює соціальний статус психології у Росії й зумовлює становлення практичної психології як: а) соціальної практики освіти (з’являється нова галузь психології і нова професія); б) методології конструювання варіативної освіти (практична психологія як “соціальний архітектор”); в) ідеології консолідації суспільства (практична психологія “претендує на світоглядну ідеологічну роль”). У цілому здійснюється перехід від “психології виживання”, властивої тоталітарному суспільству, до “культурно-історичної діяльної психології життя” [57, с. 5]. Й прикметне закінчення: практичний психолог сам потребує психологічної допомоги: “У “Маленькому принці” сказано: ми відповідаємо за тих, кого приручили” [Там само, с. 12].

У звіті психолога, котрий “ходив у владу” (О. Асмолов нині – завідувач

кафедри психології особистості МДУ), неважко знайти мотиви останніх сторінок [71]. Але ж Л. Віготський знає, що не психологія, а “нове суспільство створює нову людину” [Там само, с. 436]. *Практика тлумачиться Л. Віготським у марксистському дусі – як суспільно-історичний процес.* Психологія теж бачиться й утверджується Л. Віготським як марксистська дисципліна. Отож О. Асмолов відходить від Л. Віготського і психологізує явища, які відбуваються у російському суспільстві. Останні підпорядковуються не психологічним, а соціально-економічним законам, і тому не підвладні психологу, яку б державну посаду він не обіймав. Навряд чи можна зробити суспільство “толерантним”, складаючи державні програми, інструктуючи чиновників, або проводячи з ними відповідні “тренінги” [57, с. 5–11]. Реальним результатом докладених зусиль є “приручений психолог” та усвідомлення, що за це потрібно відповідати.

О. Асмолов послідовно проводить ідею “втручання психології у життя” й у цьому контексті перевершує ідеологічні моменти у творчості Л. Віготського та О. Леонтєва, у шерг з якими, безперечно, стає. Постає явище **психологізації психології** – пряме продовження явища **ідеологізації**. *Психологи-ідеологи, у своєму намаганні стати ще й психологами-архітекторами, психологізують соціальні явища з тим, щоб подати практичну психологію освіти як чинник соціальних змін*¹⁶.

¹⁵ Нам пам’ятна зустріч з Олександром Григоровичем взимку 1998 році у Держкомосвіти СРСР. Тоді ми зійшлися на критичній оцінці концепції психологічної служби школи, опрацьованій І. Дубровіною [82; 83; 151], та думці про можливість становлення служби на підґрунті теорії діяльності О. Леонтєва. Час, що минув відтоді, і змінив, і розвів наші погляди. Кожен крокує шляхом власної практики.

¹⁶ Хто не хоче, щоб його ідеї матеріалізувалися? Проте слід розрізняти бажане і дійсне, абстрактне і конкретне, індивідуальне і загальне, побутове і наукове. Наукові ідеї у психології, за В. Зінченком [87], утворюють “теоретичний світ”, світ об’єктивно існуючого, “матерією” якого є наукові тексти. Він функціонує у процесах наукової комунікації й збагачує культуру. Саме теоретичний світ психології, саме завдячуючи його об’єктивності, і саме через культуру входить у “тканину” людської свідомості, постає у вигляді світоглядних настановлень, соціальних цінностей, орієнтацій, соціально спричинених дій тощо, й саме у цій іпостасі є чинником соціального життя. Звичайно, державна ідеологія може продукувати й утілювати ідеї, котрі безпосередньо “оволодівають масами”. Проте, знову ж таки, це ідеологія, а не “теоретичний світ” психології.

Психологічна практика виявляється не тотожною практиці психолога. Підтвердження цієї думки знаходимо у статті (вона прикметним чином “зустрілася” зі статтею О. Асмолова в одному і тому ж числі “Вопросов психологии”) М. Степанової – співробітниці Інституту психології РАН, яка у вільний від академічної діяльності час працює у школі. За її спостереженнями, має місце, “з одного боку, підвищення ролі психологічних знань і впровадження психології в усі сфери людського життя, а з іншого – недовіра як до самої науки, так і до окремих її представників” [165, с. 77]. Психолог закладу освіти має підвищувати свій професіоналізм і розв’язувати проблеми, пов’язані з формуванням умінь школярів орієнтуватися в умовах задач. Відтак саме вчення П. Гальперіна має бути “методологічним і теоретичним фундаментом” практичної психології освіти¹⁷. Проте розв’язувати ті проблеми можна лише шляхом взаємодії з педагогами. І риторичне запитання у кінці: як все ж таки психолог школи має поєднувати науку і практику? *Два погляди на практичну психологію освіти – “зверху” і “знизу” – не знаходять точки перетину. Для психолога, котрий працює в освітньому закладі, питання про відносини психологічної науки і психологічної практики залишається відкритим.*

Прямим продуктом явищ **ідеологізації** та **психологізації психології** є явище **формалізації**. Це засвідчують дослідження стану психологічної служби системи

освіти столиці Росії [109; 155; 156]. Вона виявляється настільки розгалуженою, що виникає потреба моніторингу та органу, який би забезпечував “механізми взаємодії структурних елементів служби між собою” [155, с. 35], адже “бурхливе її становлення на перших етапах розвитку служби практичної психології привело до розриву між академічною наукою і втіленням наукових результатів у практику” [Там само, с. 37]. Щоправда, керівник дослідження не знаходить нічого кращого, аніж запропонувати додаткові структури, “метою діяльності яких є науково обґрунтована розробка й апробація технік і технологій психологічної роботи” [Там само]. Справді, хоча лише за останні 4 роки чисельність практичних психологів у Москві зросла у 2,5 рази, але проблеми ті ж, що й відзначені нами багато років тому [124; 125]: завдання надмірні щодо можливостей психолога, незадовільне науково-методичне забезпечення його роботи. Та хіба справа у “надбудовах”?

Явище формалізації має місце тоді, коли від слова “психологія” залишається одна назва. У нас це на кожному кроці: за роки незалежності кількість захистів дисертацій з психолого-педагогічних дисциплін зростає майже зі швидкістю геометричної прогресії, проте на тлі руйнації системи освіти; така ж прогресія характеризує лавинний ріст наукових праць з психології, проте вони видаються у “складчину” і шукати їх у бібліотеках – марна справа; праць багато, проте вони не оприлюднюються за межами України

¹⁷ О. Асмолов співвідносить практичну психологію освіти з ідеями Л. Виготського, А. Лурія, О. Леонтьєва, тоді як М. Степанова – П. Гальперіна. Усі названі учені належать до однієї наукової школи, але настільки неоднорідної, що М. Ярошевський [183] заперечує її існування і говорить про наявність “двох логік, які розходяться”; першу утворює лінія: Виготський – Лурія, другу – Леонтьєв – Гальперін. Справді, О. Леонтьєв і П. Гальперін відходять від розуміння інтеріоризації, запропонованого Л. Виготським (вважають, що цей процес опосередковується не знаками, а діями). Та далі П. Гальперін [76] розвиває думку про психіку як орієнтування у середовищі, яке не приймає О. Леонтьєв [99]. Що ж до А. Лурія, то хоча він і залишається послідовним прибічником ідей Л. Виготського, проте поглиблює лише запропонований учителем спосіб розв’язку психофізіологічної проблеми: мозок людини – продукт історії культури [107].

Яка з цих ідей має бути фундаментом практичної психології освіти?

або в Інтернеті; з'являються українські науково-психологічні часописи, проте матеріали, які у них публікуються, залишають стійке враження про вторинну самодостатність української психології та її виокремленість з логіко-історичного руху-поступу психологічного пізнання; функціонує Інтернет-часопис, проте протягом двох років редакція не отримала від українських психологів жодного рукопису; психологів багато, проте наукового співтовариства психологів, об'єднаного науковою комунікацією та спільним стилем теоретизації, немає; практичні психологи системи освіти готуються чи не в кожному ВНЗ, проте на основі "підручників" та "теорій", що не мають відношення до педагогічної реальності; підготовка психологів досягає "гомеричних" розмірів, проте готують їх до роботи у школі ті, хто ніколи у школі не працював; дипломи практичних психологів отримують тисячі, проте до школи потрапляють одиниці; Міністерство освіти України перейменовується у Міністерство освіти і науки і кандидатами, щоправда, здебільшого педагогічних наук, одразу ж стають начальники обласних управлінь освіти та науки (наразі за "вченими ступенями" вишикувалися освітянські чиновники нижчого рангу); учених багато, проте рішення про перехід

на систему навчання шестиліток, зміну звичної системи оцінювання знань учнів, введення "уроків футболу" приймаються одноосібно і без обговорення.

За формальним принципом функціонує АПН України з її інститутами психології, число яких за роки незалежності збільшується утричі, проте, як і раніше, слідів їх діяльності у школі не знайти, хоча у кожному сотні співробітників з непотрібними, напевне навіть їм самим "щорічними науковими звітами", та академіками від психології, читання праць яких призупиняють питання: чи мають вони психологічну освіту? яким стилем теоретизації послуговуються? чи працювали вони коли-небудь з дітьми? Й усе це на тлі корупції, хабарництва, безпринципності функціонерів від освіти та безправності й злиденного становища рядового працівника української школи¹⁸. "Вірус колективності", "керівник – вибраний науковець", "угруповання", "адміністративні функції", "фантом самодостатності", "напівправдива рефлексія", "майстри вигідного пристосування", "Одіссея української психології" загалом [38] – усе це блискавки-свідчення явища формалізації психології¹⁹.

Формалізують психологію ті, хто поділяють тезу В. Роменця: "психіка не є тільки інструментом пристосу-

¹⁸ "Культурна руйнація і навіть базарна варваризація освітньої сфери не лише продовжується, а й сягнула критичної позначки: продаються й купуються оцінки, дипломи, найвищі посади, освітні заклади, врешті-решт звичайна людська совість і чесність. Як не парадоксально, але вдавана владна цнотливість освітянського керівництва перетворилася на публічну дівку великої політики, завзято вистівуючи і підтанцювуючи під її вибагливий барабан примх та інтересів... Учитель нині перебуває за фарватером не лише професійного, а більше того – фізичного виживання, більшість учнів і студентів – на межі психофізичного виснаження, керівники освітніх, культурних, виховних закладів та установ – на колінах перед ненаситною владою і жебрацьким бюджетом" [39, с. 6].

¹⁹ Ось що говорять про "оздоровлення" української психології: "На одних и тех же спецсоветах успешно защищаются диссертации, выполненные как в духе «материалистической», так и «идеалистической» традиций" [169]. З дисертантами зрозуміло: вони захищають свою світоглядну позицію. Не зрозуміло з членами рад: яку світоглядну позицію обстоюють вони? Подібне має місце у філософії, але там "матеріалісти" та "ідеалісти" захищаються у різних радах. Як і мусить бути, адже стиль теоретизації дисертанта знаходить своє місце у світоглядному полі, окресленому певним типом наукової раціональності. У цьому ж випадку "одужання" (не інакше, як від марксизму) – форма, позбавлена змісту. Тоді членів тих рад об'єднує не наукова діяльність, а приналежність до організації, яка дає можливість "щоранку ласувати "булку з маслом" [38, с. 7].

вання до середовища”, проте власну психіку застосовують як інструмент пристосування, а психіку інших характеризують як інструмент творчості. Найсумніше ж те, що “формальна” психологія ні на що інше, ніж на саму себе, працювати не спроможна. І ця “наука” виборолла право утілювати свої “здобутки” на практиці. Хоча виборення теж було формальним: не стан науки, а стан суспільства виявився сприятливим ґрунтом для тих, хто, виступаючи від імені психології, створював надоптимістичні теорії психічного розвитку людини та обґрунтовував потребу введення у штат закладів освіти посади психолога. *Практична психологія системи освіти України не має наукового змісту, утілюється формальним чином і з формальним результатом.*

Спроба з’ясувати, чому це саме ідеї Л. Виготського мають бути теоретичним підґрунтям практичної психології системи освіти, як в українському, так і у російському варіантах, висвітлює явища, котрі знецінюють саму ідею психологічної практики.

3. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ І З. ФРОЙД

Ф. Василюк [68] стверджує, що перший вагомий внесок у практичну психологію здійснює психоаналіз, причому прикметним чином: усупереч настановленням академічної психології, вичерпує “психотехнічне” знання з досвіду психоаналітика. Принциповий момент пов’язаний не з категорією несвідомого, а з новою методологією: практика стає методом пізнання, а пізнання – методом практики. Саме психоаналіз, на думку Ф. Василюка, відкриває психології її “власну” практику.

Ми скажемо по-іншому: *З. Фройд здійснює наукову революцію у психології і йому має завдячувати кожен, хто працює з клієнтом.* Саме цей учений закладає теоретичні підвалини “клієнтної” мо-

делі психологічної практики. Та зусиллями спочатку його “дітей”, а потім “онуків” і “правнуків”, існування психоаналізу як цілісної системи поглядів унеможливлено (див. [167]). “Клієнтна” модель, без перебільшення, розпадається на безліч технік. За даними рецензентів книги Є. Соколової [164] нині налічується близько 400 різновидів неклінічної роботи з клієнтами, не рахуючи психотерапії дітей та підлітків. Серед них психоаналіз застосовується поряд з когнітивізмом, гештальттерапією, клієнтоцентрованою терапією тощо. Критеріїв порівняння ефективності психологічної допомоги, наданої у межах різних напрямів, немає. Спостерігається “разуче і таке що приводить часом до розгубленості, розмаїття концепцій, пояснювальних моделей і підходів” [168, с. 122]. Рецензенти скептично оцінюють спробу автора збагатити це розмаїття ще одним (діалогічним – на підставі ідей Л. Виготського та М. Бахтіна) підходом. Як зорієнтуватись у цьому розмаїтті психологу українського закладу освіти? Які техніки та підходи взяти на озброєння?

З. Кісарчук [8] констатує складнощі, пов’язані із застосуванням західних методик роботи з “нашим клієнтом” (на відміну від “західного”, “наш” – емоційніший, сенситивний, специфічно ставиться до психолога і звертається до нього у крайньому разі). Тому вітчизняні практичні психологи створюють власні “оригінальні розробки” (судячи з назв, такі ж, як і Є. Соколова). Питання, чи є “нашим клієнтом” школяр та як ці розробки застосовувати в освітньому закладі, автор не ставить. *“Клієнтна” модель вважається єдиною можливою й однаково придатною для усіх сфер психологічної практики.*

Враження, що вчені АПН України не бачать різниці між клієнтом, котрий звертається до психолога, і дитиною, котра ходить до школи, переходить у впевненість після знайомства з працями академіка Т. Яценко. Ідеї “Основ практичної психології” та “Положень про

психологічну службу системи освіти України”, у яких можна знайти натяки на “позаклієнтну” практику, відкидаються з порога [46]. Відкидаються з посиланням на Ф. Василюка: психологія отримує “власну” практику, коли відкриває шлях до безпосереднього впливу на людину. Отож ті, хто у двадцяті роки минулого століття працювали психотехніками (у тридцяті – репресовані), а у сімдесяті – психологами праці (у вісімдесятих скорочені), не практикували. Не практикують ті психологи, які працюють в інститутах, органах управління, бізнесі... Виявляється, лише “думають”, “говорять” і “пишуть” психологи, котрі теоретизують, дискутують, складають статті і книжки. *Інші моделі психологічної практики не визнаються, тому що їх витoki не сягають ідей З. Фрейда.*

Чому це лише безпосередній вплив на людину, здійснений у форматі “тут і тепер” методології мусить бути ознакою психологічної практики? Чому, коли сходяться двоє або кілька осіб, одна з яких – психолог, то психологічна практика є, а коли психолог працює у виробничому, освітньому, медичному тощо середовищі, або трудиться за письмовим столом, її немає? Що це за безпосередній вплив, який перекреслює усю історію психології і відкриває перспективи, які захоплюють дух?

Справді, психоаналіз стає тут у неабиякій пригоді. Та ж З. Фрейд працював з “клієнтом”, котрий звертався до нього, а психолог освітнього закладу сам звертається до дитини. З. Фрейд здійснював вплив на клієнта (переважно дорослого) безпосередньо, а психолог є членом педагогічного колективу і пов'язаний з дитиною складними опосередковуваннями. З. Фрейд “прийшов, перемиг і пішов”, а психолог прийшов і залишився. Невже немає різниці? *“Фрейдівська” практична психологія і практична психологія системи освіти України не можуть утілювати одну і ту ж модель психологічної практики хоча б тому, що*

їдеться про різні види професійної діяльності психолога. У визначення психологічної практики навряд чи може бути покладене явище лише безпосереднього впливу психолога на людину, тому що:

– психологія – наукова дисципліна, взята у логіко-історичному русі-поступі психологічного знання, яке виводить процес самопізнання людини за межі того, що відбувається у її “голови”. Об'єктом психології є не сама собою людина, а Людина у її стосунках зі Світом;

– історичний рух-поступ психологічного знання зумовлюється зміною стилів теоретизації, які пояснюють феномен психічного у його зв'язку з непсихічним, утверджують погляд на психічне як на опосередковану єдність “внутрішнього” і “зовнішнього”, несуть собою моністичний принцип розв'язку проблеми “внутрішнє – зовнішнє”;

– психологія утворює “теоретичний світ”, “матерією” якого є психологічне знання, об'єктивоване у культурі (В. Зінченко) шляхом практики як логіко-історичного руху-поступу психологічного пізнання. Поруч з практикою психології є психологічна практика – сфера функціонування психологічного знання, у тому числі зусиллями практики психолога.

Вплив у психології, як показує О. Гуменюк [3], – передовсім соціально-психологічний феномен, пояснення якого вимагає аналізування *соціально-культурно-психологічного простору-часу*. Якщо ж говорити про освітнє середовище, то тут на першому плані “організаційний вплив”, тобто – складноструктуроване явище, категоріями осмислення якого є простір і час. Феномен впливу розкривається через класи діянь, просторово-часові та структурні координати, механізми саморегуляції і самоконтролю тощо. *Вплив людини на людину, якщо вийти за рамки методології “тут і тепер”, відбувається у просторі і часі людського життя*. Клас “безпосереднього впливу”, за О. Гуменюк, теж має місце, наприклад,

у стосунках між учителем і учнем, хоча й тут не обходиться без “культурних” медіаторів. Явище безпосереднього впливу, звичайно ж, існує. Очевидно, адекватне “клієнтній” моделі, проте не охоплює той зміст категорії практики, яким мала б оперувати психологія.

Однак повернемося до “фройдівської” тези Ф. Василюка: практика стає методом пізнання, а пізнання – методом практики. Теза украй важлива: категорія практики має увійти у гносеологію психології. Але яким чином?

Т. Яценко складнощів не бачить. Вона не лише поділяє думку Ф. Василюка (висловлену в 1992 р. [68] і заперечену ним же у 1996 р. [67]) про нездатність академічної психології задати теоретичні підстави психологічної практики, а ще й відверто глузує з “книжкової психології” [45, с. 59] та “книжкових” психологів [44, с. 256], знання яких потрібні лише “для загальної ерудиції” [Там само, с. 255]. Цікаво, чи помічають рецензенти (один академік, другий – член-кореспондент АНП України) останньої праці (назвати її книжкою тепер важко), що це саме з них глузує автор? *Ідея психологічної практики / практичної психології з’являється на очищеному від психологічного знання місці.* Далі – більше. Виявляється, саме академічна психологія стоїть на перешкоді становлення практичної, покликаної опрацювати “теорію психокорекційної практики глибинного пізнання психіки суб’єкта та відповідних методів психологічного впливу на його особистість, що *нейтралізує запозичення їх з академічної психології або ж психотерапії*” [46, с. 19] (курсив наш – П.М.). Ще й психотерапія на заваді. Мусимо зізнатися, що такого “войовничого анти-

академізму” зустрічати ще не доводилось. Потрапляємо у неймовірну ситуацію: практичний психолог мусить захищати академічне психологічне знання від психолога-академіка. Рятуює те, що захисту воно не потребує. *Психологічне знання самоцінне. Увіковічене працями академіка В. Роменця, воно не узгоджується з “теоретичними передумовами” психологічної практики, яку проголошують теж академіки, але адепти зовсім іншого розуміння практики*²⁰. Щоправда, “клієнтна” модель постає у розширеному (чи то звуженому?) вигляді: *визнається лише “психокорекційна практика”, до того ж переважно у формі роботи психолога з групою.* Теорія Т. Яценко характеризує “цілісну психологічну реальність”, “органічно зливається з практикою” і допомагає розв’язати проблеми, пов’язані з “психокорекцією, з розширенням перспективи самовдосконалення і саморозвитку особистості суб’єкта” [45, с. 59]. Знайомий оптимізм (див. II.1), і майже за С. Максименком: “перспектива, яка захоплює дух” (див. II.2). Проте все ж таки майже, бо теорії (“від З. Фрейда до А. Маслоу”), які Т. Яценко поділяє [44, розділ 2], С. Максименко вважає “неадекватними процесам розвитку психіки” [13, с. 4]. *Один академік стверджує одне, інший – прямо протилежне.* Не було б у цьому біди, якби в закладах освіти України не працювали тепер вже тисячі практичних психологів. На підґрунті якого знання? На основі якої теорії?

Напевно, “найближчою” до явища безпосереднього впливу на клієнта, є *класична раціональність.* Адже це вона, фіксуючи поділ світу на внутрішнє та зовнішнє, відкриває дорогу “постулату безпосередності” у психології (див. [99,

²⁰ Змушені задатися питанням: для чого людині, яка називає себе психологом, потрібна психологічна освіта? Принагідно зазначимо, що у США або Ізраїлі (правда, там немає академії, на кшталт нашої) той, хто штурмує висоти науки, не може не бути психологом за фахом. І зрозуміло чому. Науковець формується у певному освітньому середовищі, учителі передають учням “особистісне знання” (М. Полані), лише так останнє стає цінністю учня. Якщо психолог практикує, не маючи потреби у психологічному знанні, то якщо це й практика психолога, то вона штучно виокремлена з практики психології (див. I.2).

с. 136–141]). *Ідея психокорекційної практики ґрунтується на картезіанській гносеології. У цій “системі координат” явище безпосереднього впливу однієї людини (психолога) на іншу (не психолога), або людини на саму себе здається очевидним. Проте лише на перший погляд, адже критеріїв ефективності, спільних для різних форм роботи психолога з клієнтом, немає. Коли ж говорити про віддалені наслідки, то, окрім біхевіоральної терапії, ефективність психологічної допомоги взагалі не простежується [49]²¹. Навіть у класичному форматі аналізування явище безпосереднього впливу людини на людину виглядає проблематично.*

У своїх обґрунтуваннях теорії групової психологічної практики Т. Яценко звертається до З. Фрейда спорадично – коли характеризує зміст понять (“психічний захист”, “лібідо”, “Едипів комплекс”, “трансфер” тощо), якими оперує. *Наповнення старих понять новим змістом – відомий спосіб модифікації психоаналізу. Хоча автор цієї теорії не віддає перевагу жодному варіанту і тлумачить психоаналіз в еkleктичному сенсі, неважко помітити: саме З. Фрейд і саме категорією несвідомого (а не “методом практики”, як у Ф. Василюка) відкриває практику групової психокорекції. Справді, ідеї З. Фрейда, яких би модифікацій вони не зазнавали, живуть усупереч вже столітній традиції критики. Проте їх значення не лише у тому, що вони відкривають нову (і не єдиною можливою) сферу застосування психологічного знання.*

Психоаналіз висвітлює живе, неозоре і мінливе поле пояснень феномена психічного. І наступне: історія модифікацій психоаналізу говорить про “типораціональну” природу психологічного пізнання.

Вже згадуваний Е. Фромм (див. зноску 4) відзначає, що витoki ідей З. Фрейда лежать у матеріалізмі ХІХ століття, “капіталістичному” розумінні людини і є реакцією на звичай вікторіанської епохи. З. Фрейд не помічає, що “основоположна реальність – це цілісність людського існування, по-перше, спільна усім людям людська ситуація, і, по-друге, практика життя, яка задана специфічною структурою суспільства” [175, с. 55] (курсив наш – П.М). Отож-бо ідеї З. Фрейда існують у певній “системі координат”. Для нас такою системою є тип наукової раціональності у його зв’язку з відповідною гносеологією психології та способом розв’язку основної проблеми психології [21; 23]. З. Фрейд у цьому відношенні “класик”. Його спосіб розв’язку згаданої проблеми демонструють опозиції: свідомість – несвідоме, біологічне – соціальне, принцип задоволення – принцип реальності. До того ж, на відміну від Р. Декарта, він навіть не ставить питання про моністичний принцип, на підставі якого можна було б досягти цілісного психологічного світобачення. Отож Е. Фромм, говорячи про “цілісність людського існування”, не лише долає “опозиціонізм” З. Фрейда на підґрунті саме моністичного принципу, а й формулює гносеологічні підстави пояснення реальності, з якою має справу

²¹ Ми зіслалися на відоме дослідження Дж. Айзенка. А ось як “досліджують” явище безпосереднього впливу у нас. О. Киричук та П. Лушин [7], “формально-логічним” чином тлумачачи вплив психолога на клієнта як процес “особистісного змінювання”, спочатку долають суперечності, які при цьому постають (“свобода – детермінізм”, “постійність - змінюваність”), а потім виділяють форми та рівні особистісного змінювання. Останні, ні мало, ні багато, дають змогу знайти місце різним теоріям психологічної допомоги та дозволяють судити про ефективність роботи психолога. В. Татенко [36] спочатку задає розуміння людини як істоти, котра несе у собі “інтенцію і потенцію першопричини”, а потім стверджує, що суб’єкт “учинковим впливом” змінює світ, а “розвивально-вдосконалювальним” – самого себе.

“Суто логічно”, себто поза стилем теоретизації у психології та вимогами до психологічного дослідження, можна довести усе, що завгодно.

психологія. “Основоположною” реальністю для нього є людина, котра здійснює своє життя у характерній для неї ситуації шляхом “практики життя”. Саме тут проходить лінія “розриву” із З. Фройдом, котрий знає лише “підшкірну” та пошматовану опозиціями психічну реальність. Е. Фромм мислить у межах **концепції Єдиного світу** і виходить на мовні неокласичного гатунку. *Цілісність психічної реальності – у Єдності Людини зі Світом, а не у єдності складових психіки.*

Опозицій у Т. Яценко, здається, немає. Червоною стрічкою через її праці проходить ідея “цілісності психологічної реальності”, яка розуміється як “єдність протилежностей” – свідомості і несвідомого [43; 44; 45]. Психологічне ототожнюється з психічним. Ні категорії життя, ні категорії практики немає. Як і у З. Фройда, є “підшкірний”, проте надоптимістичний і надміру войовничий варіант практичної психології в Україні.

4. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ І К. МАРКС

Ф. Василюк, обґрунтовуючи ідею психологічної практики, звертається до першої (предмет, дійсність слід брати не у формі “споглядання” або “об’єкта”, а “суб’єктивно”, як “чуттєву... предметну діяльність..., практику”) та останньої, одинадцятої (філософи пояснювали світ, замість того, щоб “змінювати” його) із славнозвісних тез К. Маркса [15, с. 1, 4]. Це робиться у контексті констатації нездатності академічної психології дати практичному психологу адекватне бачення реальності та задовольнити потребу у “психотехнічній” теорії, тому що: а) орієнтація першої відповідає нормам класичної раціональності, друга стосується постнеокласичного типу знання; б) перша продукує знання для своїх потреб, тоді як адресатом другої є психолог-практик, в) у першому випадку предметом теорії є “чужа”, у другому – “моя практика; г) пер-

ша перетворює об’єкт на предмет дослідження, друга передбачає поєднання психолога і клієнта у межах своєрідної “монади, що не має вікон” (Г. Лейбніц). Звідси важлива теза: “Практика мусить увійти всередину психології, причому як головний філософський принцип усєї психології” [68, с. 15]. Ф. Василюк закликає почути слова Л. Виготського про психологію як психотехніку та, узявши за основу поняття переживання, здійснити перехід від “психології діяльності” до “діяльної і життєвої психології” [Там само, с. 32].

Як і О. Асмолов, Ф. Василюк мріє про “життєву психологію”. Але чомусь не бачить, що “клієнтна” модель практики звукує зміст категорії практики, редукує її до стосунків психолога з двома або кількома людьми. Що ж до переживання як основи “моєї” практики психолога, то, за Л. Виготським [72], це стан, котрий визначається мірою усвідомлення (“значенням” і “сміслом”) дитиною ситуації, тоді як у Ф. Василюка – особлива діяльність, спрямована на подолання критичної ситуації. До того ж він прямо пише [66, с. 20-30], що зазначене розуміння переживання є наслідком теорії діяльності О. Леонтєва, хоча саме у цьому пункті (переживання – стан чи діяльність?) остання утворює з теорією Л. Виготського “діагональ – місце найбільшого розходження вершин паралелограму” (див. зноску 13). Тоді при чому тут Л. Виготський? І при чому тут одинадцята теза К. Маркса? Невже, після невдалого досвіду філософів, саме практичним психологам належить “змінювати світ”?

У наступній статті [67], присвяченій цій же темі, Ф. Василюк розрізняє “філософію гносеології” (дослідник покладає себе над буттям) і “філософію практики” (дослідник занурений у буття як у “чуттєво-практичне поле”). Остання має стати методологією психології і перетворити її, на підставі лінії досліджень Л. Виготський – О. Леонтєв, на “куль-

турно-історичну". Якби теоретична думка Л. Виготського не виокремлювалась з поступу науково-психологічного знання, то ми мали б прикметний перехід: від заперечення (перша стаття) до утвердження (друга стаття) значення академічної психології для становлення теоретичних засад практичної. Та Ф. Василюк виокремлює. Він звертається до вчення Л. Виготського про інтеріоризацію, водночас згадуючи експериментальне дослідження О. Леонт'єва [102], що присвячене пошукам "принципу паралелограму" – іноформи "основного генетичного закону" Л. Виготського. Результат, отриманий О. Леонт'євим, Ф. Василюк пояснює так: пам'ять – штучне утворення, породжене "у соціальному контексті" діяльності двох людей (експериментатора і досліджуваного) за допомогою культурних знаків та інтеріоризоване "в біографічному контексті" у вищу психічну функцію. Відтак у свідомості "внутрішньо присутня" і культура, і практика. Психологічна практика, доходить висновку Ф. Василюк, має знайти обґрунтування з позицій школи Л. Виготського.

Якщо це і відбудеться, то навряд чи шляхом запропонованої логіки. Тому що, по-перше, дослідження, на яке посилається Ф. Василюк, лише ставить, проте не розв'язує проблему формування "вищих психічних функцій". "Принцип паралелограму" так і залишається гіпотезою. Точка перетину кривих безпосереднього й опосередкованого запам'ятовування, яка мала засвідчити явище "вращування", опиняється за межами експериментальних даних – у "віртуальному" просторі [120]. Вчення Л. Виготського про інтеріоризацію залишається теоретичною конструкцією, що так і не була верифікована. По-друге, і це добре показує О. Леонт'єв [98], свідомість людини і її пізнавальні процеси – явища різного рівня і різної якості. Свідомість виникає не у межах діяльності "двох людей", а у процесі історії, суспільно-

історичної діяльності людства і має лише їй притаманні характеристики (*чуттєву тканину, значення, особистісний смисл*). Хоча за пізнавальними процесами теж лежить "згорнута" практика, проте їх "орган" – це індивідуальна пізнавальна діяльність, продукт якої – психічний образ – має вже інші (*суб'єктивність, небайдужість, предметність, позамодальність*), відмінні від свідомості, характеристики. Не говорячи вже про те, що останній далеко не завжди усвідомлюється. *Інтеріоризація, швидше, метафора, аніж механізм формування психічного; "поле свідомості" і "поле пам'яті" – явища різної природи і різного психологічного змісту.*

Безперечно, Ф. Василюк має рацію, коли стверджує, що категорію практики треба ввести у психологію. Відтак звертання до першої тези К. Маркса є прикметним і вартим уваги кроком. Проте потрібно розтлумачити зв'язок між тезою про суб'єктивний, за К. Марксом, характер практики і тезою про суб'єктивний характер "моєї" практики психолога. Тут одразу ж постає перешкода: якщо остання – це "монада, що не має вікон", то психолог (укупі з клієнтом) автоматично потрапляє у "поле суб'єктивності", з якого немає виходу у Світ *суб'єктивної* практики людини. Напевно, це зовсім не та суб'єктивність, про яку розмірковує К. Маркс. Останній долає недолік попередніх матеріалістичних учень, для яких практика є процесом впливу людини на оточуючу дійсність, розумінням практики як від початку чуттєвої діяльності, як феномена людського буття, котрий вже на рівні елементарного психічного пов'язаний з рукотворним світом, від початку наповнений "предметністю" цього світу, тобто як діяльності, посередністю якої людина реалізує своє буття у світі вже на рівні чуттєвості, перебуваючи у єдності зі світом. *Практика "входить" у психологію людини, "філософія практики" має стати методологією психології.* Але як? Якщо поглянути на аналі-

зовану тезу К. Маркса з позицій сучасного наукознавства, стає очевидним: вона заперечує “суб’єкт-об’єктне” протиставлення, властиве класичній раціональності, і вводить суб’єкта у процес пізнання як *живого*, небайдужого його учасника. *К. Маркс формулює постулат неklasичної наукової раціональності, що не може обійти (і, як показав час, не обходить) психологія.* Зазначене протиставлення заперечується саме на підґрунті категорії практики. Остання входить у гносеологію наукового пізнання, психологічного також.

У цьому відношенні не Л. Виготський, а О. Леонт’єв робить істотний крок уперед: виходячи з першої тези К. Маркса, пояснює природу свідомості та пізнавальних процесів суб’єкта. Проте далі з його міркувань категорія суб’єкта, фактично, “випадає”. *Теорія діяльності втрачає суб’єкта.* Втрачає цілком закономірно: якщо усі без винятку психічні явища трактувати як породження діяльності суб’єкта, то суб’єкт може бути лише “моментом” і аж ніяк не “деміургом” діяльності. *Діяльність поглинає суб’єкта.* Об’єкту протиставляється не суб’єкт, а діяльність, мотивом якої є “предмет потреби”, себто той об’єкт, що формовивляється в образі суб’єкта. При цьому наголошується: мотив – не “переживання” суб’єкта, а цілком об’єктивне явище. *Усілякими засобами уникається “суб’єкт-об’єктне” протиставлення й утверджується розуміння діяльності як зв’язку людини зі світом.* І все ж замість дво-членної мислешхеми (“об’єкт – суб’єкт”) маємо не тричленну (“суб’єкт – діяльність – об’єкт”), як вважав О. Леонт’єв, а, насправді, чотиричленну (“суб’єкт – діяльність – об’єкт – діяльність”) [69]. Між суб’єктом та об’єктом вбудовуються взаємопереходи у вигляді діяльності та світу предметів. *Суб’єкт діяльності закономірно відходить на задній план.* Якщо ж точніше, то в аспекті генезису діяльності суб’єкт присутній (ідея про прижиттєве становлення людини як

суб’єкта), а у плані функціонування – фактично, ні. Тому-то зі способом розв’язку О. Леонт’євим проблеми “зовнішнього – внутрішнього” (“внутрішнє (суб’єкт) діє через зовнішнє і цим само себе змінює” [98, с. 200]) важко погодитись; це суперечить сутнісному змісту теорії діяльності [20; 23].

Таким чином, “класичне” суб’єкт-об’єктне протиставлення хоча і зазнає рішучого натиску, проте є неподоланим. Залишаються актуальними пошуки *моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології* (психогенетичної, проблеми “внутрішнього – зовнішнього”). *Намагання ввести категорію практики у методологію психології на підґрунті категорії діяльності наштотується на серйозні труднощі.* Що ж до культурно-історичної теорії Л. Виготського, то якщо категорія практики (у її марксовому розумінні) там і присутня, то навряд чи такою мірою, щоб можна було говорити про методологічне обґрунтування “власної” практики психології.

Між теорією академічної (діяльнісної) психології і “філософією практики” К. Маркса, утворюється “прогалина”, яку Ф. Василюк заповнює ідеєю про “мою” психологічну практику. Останню варто назвати практикою психолога, та й опонувати вона має не “чужій” (застосування психологічного знання без участі психолога), а саме “власній” практиці психології, яку, своєю чергою, доцільно тлумачити як логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання (*див. I.2*). Отож постає питання про відносини між практикою психології і практикою психолога, на якому докладно зупинимося у наступному розділі. Наразі обмежимося кількома заувагами, викликаними нашим “діалогом” з Ф. Василюком:

– Практика психолога справді відмінна від практики психології. Проте не настільки, щоб протиставляти їх між собою. Практикуючи, психолог віч-на-віч перебуває з предметом своєї професійної

діяльності, який “оживляє”, наповнюючи його своїм ставленням, стилем теоретизації, внесками, зрештою, своїм життям-діяльністю. Це відбувається тоді, коли він стає на шлях подолання сциентистських настановлень науки, котру уособлює, коли творчо і відповідально ставиться до свого фаху, з якого отримав ґрунтовну підготовку. Саме у цьому, а не у “монадному”, виокремленому із стосунків психолога зі світом, сенсі вона “суб’єктивна”, себто небайдужа, від початку предметна і безперервна. Посередністю практики психолог пов’язаний зі світом, у якому живе. Практика психології – сукупний комунікативний акт пізнання, який своїми внесками “оживляють” ті вчені, котрі вдаються до не-класичних стилей теоретизації. Практика психолога збагачує (якщо, звичайно, збагачує) практику психології.

– Категорія практики у світлі не-класичного стилю теоретизації – з’ясування людиною стосунків зі світом, її творчість, пошук і віднаходження нею свого місця у світі, причому незалежно від того, у якій формі це відбувається. Наука – творчо-комунікативний акт пізнання і самопізнання людини, форма практики. Формою практики є і освіта, і культура. Зрештою, формою практики є індивідуальне людське життя. Людина практикує процесом власного життя – коли творчо і відповідально ставиться до самої себе, коли думками, переживаннями, вчинками здійснює пошук свого життєвого призначення. Психолог, котрий відповідально і творчо ставиться до своєї професії, практикує власним життям, незалежно від того, де йому випало працювати. Психолог – теоретик і практик в одній особі. Психологія – не-класична дисципліна за сутнісною ознакою теоретизації психолога. Це не природознавство, що має зовнішній щодо дослідника об’єкт пізнання. Психолог перебуває у “колі пізнання”, властивому науці, яку уособлює. Він сам знаходиться “у середині” психології людини. Зміст “ко-

ла” фіксує основна проблема психології. Моністичний принцип її розв’язку – точка розмикання “кола пізнання” і вихід у світ цілісного у своїй основі психологічного світобачення.

– Стосунки між практикою психології та практикою психолога не можуть бути простими. Це проблема, котру має розв’язувати не психологія взагалі, а психолог. Практика психолога – пошуки “точки опори, яка б дозволила перевернути світ”. Саме за таких намагань усвідомлюється необхідність моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології, передусім з тим, щоб охопити життя людини й у “теоретичному” (абстрагованому від конкретних проявів) і у “практичному” (взятому як конкретне явище) сенсах. Перебуваючи у таких пошуках, психолог прагне пояснити світ, у якому *присутній* своєю, прямим чином причетною до психологічного пізнання, особливою професійною діяльністю.

Коли реальність, з якою має справа психологія, брати не суб’єктивно, психолог, незалежно від того, “теоретик” він чи “практик”, з неминучістю перетворюється на відособленого від світу “суб’єкта” зі своїм “внутрішнім світом”, що у межах лейбніцівської монади взаємодіє з таким же світом іншого суб’єкта. У такому разі спільність між “суб’єктивною” практикою у розумінні К. Маркса і “моєю” психологічною практикою у розумінні Ф. Василюка втрачається. На наш погляд, тому, що “клієнтна” модель нічого іншого не передбачає. Не можна не бачити, що вона вилучає Людину зі стосунків зі Світом, “відкидає” психологію до її “новочасових” витоків, закриває їй шлях у напрямі загального руху-поступу людського пізнання, заводить у тупик антропологізму, за якого людина пізнає себе і світ через себе. Якщо психологія не переосмислить категорію практики і на реальній основі не поєднає її з гносеологією Єдиного світу, то вона залишиться на узбіччі безконечного процесу

пізнання-самопізнання людини, буде приречена на одноосібне та вторинне існування, тішачи себе думкою, що нарешті знайшла “власну” практику. Начебто, то не її історія губиться у глибині віків, а до З. Фрейда не було психологів, які також, перебуваючи у пошуках адекватного психології способу теоретизації, практикували.

Перехід від “філософії практики” К. Маркса до “моєї” практики психолога, слід шукати не у теоріях Л. Виготського, О. Леонтєва, З. Фрейда чи у якихось інших теоріях психології, а у стилі теоретизації психолога, пов’язаній з категорією практики, поза якою методологія (філософська гносеологія) у психології неможлива. Саме у цій площині, на наш погляд, лежить проблема відносин між “практичними” і “науковими” психологами, між “практичною” та “академічною” психологією. Вирішувати її має не “теорія” і не “психологія”, а психолог, якому належить осмислювати реальність, у якій перебуває, причому з тим, щоб вирішити, “що?” і “як?” він має робити.

Ми переходимо до питання про зв’язок між практикою психології та практикою психолога, можливість якого реалізує психолог, котрий працює у закладі освіти. Проте спочатку, заодно розв’язуючи завдання, поставлене у зносі 2, окреслимо відмінності між українськими і російськими варіантами обґрунтування ідеї психологічної практики / практичної психології системи освіти.

На перший погляд, відмінності не такі вже й великі. І у тому, й у іншому випадках обґрунтування призводять до явищ ідеологізації, психологізації та формалізації психології. Та все ж у першому випадку: а) більше, ніж у другому, постулюються ідеологемами; б) утілюється класичний погляд на психологію, у другому – простежується перехід до не-класичного; г) підвалини практичної психології закладаються на звільненому від історії і логіки наукового пізнання місці, у другому – має місце продовження традицій, започаткованих марксистською психологією²².

В обох випадках проблема “наука і практика у роботі психолога” залишається відкритою, а дистанція між “науковими” і “практичними” психологами – надмірною. Проте у першому вона має вигляд прірви, тоді як у другому – “інтелектуального поля”, яке спонукає до теоретизації над категорією практики задля побудови “мосту” між психологічною наукою та психологічною практикою.

ЧАСТИНА III. ПСИХОЛОГ ЯК ТЕОРЕТИК І ПРАКТИК В ОДНІЙ ОСОБІ

Було б найпростіше оголосити автора цього дослідження “науковцем, котрий працює у школі”. *Науковці у школі не працюють.* Принаймні ті, хто диспутують з приводу методології та методів практичної психології (див. 1.4). Ще менше це стосується тих, хто ту мето-

²² З одного боку, це наслідки периферійного становища української психології у тоталітарно зорганізованій науці радянської доби [20], з іншого – тоталітарної форми організації української психології у її нинішньому стані [23]. Маємо ще й “психологічний” чинник, описаний А. Фурманом: “Чимало академіків і членів-кореспондентів животіють минулим багажем. Тому чимраз, то все веселіше: один відкрито дивується незрозумілим психологічним термінам..., інший списує науковий доробок свого вчителя..., ще інший – із задоволенням пише наклепи й живе єдиним надзавданням “не пуцать” [38, с. 7]. З огляду на результати проведеного у I і II частинах цього дослідження аналізу, можемо додати: один плутає психологію з психотерапією; другий відверто глузує з академічної психології; третій міркує про практичну психологію “взагалі”; четвертий публікує одну і ту ж статтю під різними назвами; усі разом, не переймаючись логіко-історичним рухом-поступом психологічного пізнання, наввипередки проголошують надоптимістичні концепції психічного розвитку людини. От і “маємо, те, що маємо”.

дологію опрацьовує (див. II.1–II.3). Якби наукові психологи працювали у школі, то вони з неминучістю б потрапили у стан “розходження когнітивних структур усередині професійної свідомості” [180]. І не лише через несумірність “образів світу” наукових і практичних психологів, а, головню, через те, що *конкретне*, яким заявляє себе *педагогічна реальність* закладу освіти, не знаходить свого *абстрактного*; через те, що образ діяльності практичного психолога, вибудований його науковими колегами, вступає у суперечність з її обставинами; через те, що психічний розвиток людини можна “корегувати”, “цілеспрямовано формувати”, рівно як і за рахунок зусиль його “автора”, лише в уяві тих, хто це стверджує. Зрештою, через **велику плутанину** (див. II), за умов якої доводиться працювати психологу закладу освіти.

За такої ситуації явище “зсуву мотиву на мету” (О. Леонт'єв), а отже, процеси трансформації змісту діяльності психолога, котрий працює, будучи “зануреним” в освітнє середовище, є питанням часу, що прямо апелює до його здатності розв'язати “задачу на смисл”, себто осмислити реальність, у якій перебуває, та пояснити, передовсім собі, “що?” і “як?” він має робити.

Ми потрапляємо у поле теоретизації та теоретичної рефлексії психолога закладу освіти над досвідом робленого і зробленого. Саме йому належить докласти зусиль, щоб, узгоджуючи **практику психології з практикою психолога**, утверджувати у такий спосіб **психологічну практику**.

Висновки, до яких доходимо у попередніх частинах цього дослідження, стають підвалинами його завершального етапу. Та спочатку експлікуємо нашу позицію.

1. ІДЕЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У “ТИПОРАЦІОНАЛЬНОМУ” ОСМИСЛЕННІ

За марксовою тезою про те, що предмет, дійсність слід брати у формі прак-

тики, сиріч “суб’єктивно”, виразно простежується **ідея Єдності Людини і Світу**. Предмет, дійсність, світ у цілому не протистоїть людині, суб’єкту, а визначається людиною, існує у межах, окреслених її діяльністю. Шляхом діяльності здійснюються “взаємопереходи”, які змінюють і об’єкт, і суб’єкта, наповнюють їх новим змістом, збагачують. Людина не просто здійснює своє буття у світі посередністю діяльності, діяльність – спосіб поєднання людини зі світом, спосіб її життя, **практика**. Людина утілює себе у світі “згорненої”, закодованої практики, знаходячи у цьому ж світі найгрунтовніші визначення свого буття. Зі свого боку, починаючи з чуттєвості, практика входить у характеристику людської психології, зумовлює *суб’єктивний* характер відносин людини зі світом. **Практика – іманентна характеристика Єдності Людини і Світу**. Ідеєю Єдності задається гносеологічна підстава подолання картезіанського поділу суцього на “душу” і “тіло”, “суб’єкт” і “об’єкт”, “внутрішнє” і “зовнішнє”. Відкривається можливість подолання класичної гносеології у психології та переходу до *некласичної психології*. Йдеться про перехід від **класичного до не-класичного типу наукової раціональності** та, відповідно, до *нового стилю теоретизації* у психології. *Відкривається шлях до “типорациональної” характеристики ідеї психологічної практики*, відтак до осмислення її змісту як такого, що залежить від прикметних особливостей психологічного пізнання.

Вже відзначалося (див. II.4), що на згаданій тезі К. Маркса “зростає” теорія діяльності О. Леонт'єва. Отож її не випадково називають *некласичною* [163]. О. Леонт'єв намагається подолати прикметну ознаку домарксових матеріалістичних вчень у психології – *постулат безпосередності*, та утілити ідею Єдності на підґрунті саме категорії діяльності. Однак його дослідження стосуються переважно когнітивної сфери людини.

Навіть останнє [101] продовжує ту ж лінію: О. Леонт'єв ставить проблему образу світу і пропонує традиційний для теорії діяльності спосіб розв'язку (здіяння психічного у предметний світ зумовлює наповнення його "предметним" змістом). Якщо кваліфікувати теорію не за пояснювальним принципом, а за провідним предметом дослідження, то це, радше, "діяльнісна" теорія пізнавальних процесів людини, аніж теорія діяльності. Напевно, тому вона залишає мало місця для категорій суб'єкта та особистості. Моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології у наявності, проте сутнісний зміст проблеми (опозиція "внутрішнє-зовнішнє") редукується до відношення "психічне-непсихічне"²³. Відношення "людина-світ" відступає на задній план.

Теорія Л. Виготського теж і марксистська, і некласична [56; 57; 179]. Її "культурно-історичний" пафос, аналогічно як і поділ психічного на "натуральне" та "вище", – проекція марксистської ідеї про перетворення психології людини у процесі суспільно-історичної практики. Проте, як і у попередньому випадку, між назвою і змістом немає повної відповідності. Ф. Василюк [67] говорить про "внутрішню присутність" у цій теорії культури, проте Л. Виготський зосереджує увагу на культурно-історичному генезисі вищих психічних функцій, тоді як сам феномен культури та історії, взятий, наприклад, В. Роменцем, у зв'язку з психологією людини, виносить за дужки. Зміст згаданої проблеми знімається моністичною "клітинкою" психології, проте відношення "людина-світ" ця клітинка не охоплює. Кате-

горії суб'єкта та особистості у Л. Виготського теж відсутні. *Ідея Єдності людини і світу, наявна у марксизмі, стає гносеологічною засадою моністичного принципу розв'язку основної проблеми психології, проте у теоріях Л. Виготського та О. Леонт'єва вона постає у "звуженому" вигляді.* Назви теорій тому і перевершують зміст, що моністичної "клітинки" ("вища психічна функція" у Л. Виготського, "діяльність" – у О. Леонт'єва) вистачає лише для розгортання пояснення на локально-психологічному та вузьконауковому рівнях. Отож про яку "аплікацію досягнень" (див. II.1) тут можна говорити? Навіть, якщо "канонізувати" думки Л. Виготського про інтеріоризацію (див. II.2), то як перейти від цього явища до роботи психолога у закладі освіти?

Щоправда, О. Асмолов і Ф. Василюк (див. II.2; II.4) говорять про інше, а саме: про теорії згаданих учених як "некласичну" основу психологічної практики. Саме у цьому зв'язку Ф. Василюк висуває тезу про "**мою**" практику психолога як набування та застосування знання, отриманого під час роботи з людьми, та відмінність останнього від знання академічної психології. Проте на цьому зв'язок ідеї психологічної практики з культурно-історичною школою закінчується. Натомість постає проблема узгодження двох форм психологічного знання. Тому-то варто розрізняти **практику психолога** й **практику психології**, розуміючи під останньою не "застосування психологічного знання психологом", як це має місце у Ф. Василюка, а логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання (див. I.2; II.4). Застосування пси-

²³ У цьому аспекті теорія О. Леонт'єва, умовно кажучи, ще "некласичніша" за теорію Л. Виготського. Останній намагається зняти картезіанську опозицію "клітинкою" психічного у межах самого психічного (наприклад: "Усі особливості особистості й усі особливості середовища подані у переживанні" [72, с. 98]). Натомість, О. Леонт'єв, звертаючись до категорії діяльності як до пояснювального принципу (а до "діяльнісних" характеристик психічного як до предмета дослідження), "виводить" психічне у зовнішній щодо нього світ.

хологічного знання може бути різним, відповідно, можуть бути різні **моделі психологічної практики**. До того ж таке розрізнення засвідчує непересічну роль **психолога**. Адже це йому належить узгоджувати знання, яке він набуває самотужки, зі знанням, яке набуває психологія, саме він має здійснити перехід від *абстрактного* (понятійно-категоріального) до *конкретного* (чуттєво-раціонального) визначення своєї професійної діяльності.

Теорії Л. Виготського і О. Леонт'єва, унаслідок “звуженого” монізму, функцію зазначеного абстрактного виконувати не можуть. *Хоча класична психологія, гносеологією котрої є картезіанська концепція “роздвоєного” світу, зазнає рішучого натиску, ідея Єдності, презентована психології марксизмом, отримує звужений формат аналізування. Не-класична теоретизація у психології має бути зреалізована на більш широкій гносеологічній основі. Усе це прямо стосується нашої спроби осмислення ідеї психологічної практики / практичної психології.*

Тезу Р. Декарта про те, що суб'єкту (людині) протистоїть об'єкт (світ), спростовує М. Мамардашвілі [110]. Вже актом спостереження суб'єкт втручається

у об'єкт і цим його змінює, отож діє не картезіанський “принцип спостереження”, а “принцип незворотності”: спостерігачеві не дано знати, яким був об'єкт до цього. Утворюється “зазор” між усвідомленням об'єкта і його буттям, і він заповнюється “артефактами” людської діяльності, передовсім *свідомістю*. Підстав для розмежовування внутрішнього і зовнішнього немає. *Суб'єкт і об'єкт перебувають у межах одного і того ж світу. Світ, ознаменований присутністю людини, єдиний.* М. Мамардашвілі закладає підвалини не-класичної наукової раціональності.

Аргументи вагомі, й саме вони мають стати підґрунтям гносеології психології²⁴. У цьому плані прикметний крок робить “пізній” С. Рубінштейн: людина є “частиною буття, суцього, принципово усвідомлюючи все буття” [154, с. 357]. Ідея Єдності набуває виразно “гносеологічного” звучання. Постає **філософсько-психологічна концепція / гносеологія Єдиного світу, що в особі людини пізнає сам себе**. На зміну “звуженому” монізму, за якого основна проблема психології розв'язується за рахунок самого психічного (Л. Виготський), або ж зв'язку психічного з предметною діяльністю людини (О. Леонт'єв), приходять моніс-

²⁴ На думку М. Вересова [69], Л. Виготський утілює ту ж ідею Єдиного світу, що й М. Мамардашвілі: характеризує соціальне (“зовнішнє”) та індивідуальне (“внутрішнє”) як єдність. Проте, зазначимо, у Л. Виготського, передовсім через ідею “врощування”, має місце монізм “зверху донизу” – з боку “культурно-історичного”. До того ж, він не зупиняється на теоретичних міркуваннях і здійснює експериментальне дослідження переходу зовнішнього у внутрішнє. Напевно, це доля психолога: який би “відліт” не здійснювала його думка, є реальність, до якої потрібно повертатися. Є людина, котра живе у світі, і є світ, що перебуває у людині. У якому відношенні ці світи знаходяться між собою? Яка природа того, що “усередині”? Якщо перед очима дитина, то відповідати на ці питання дуже непросто. Абстрактне приречене знайти своє конкретне, котре у психології має чуттєвий та особистісно-смісловий характер. Отож “сходження від абстрактного до конкретного” у психології відбувається зовсім не так, як у філософії: тут “сходить” і конкретне [23; 115]. Там, де зупиняється філософ, не може зупинитися психолог. Останньому недостатньо зрозуміти психічне і непсихічне як сторони одного і того ж світу. Психолог хоче збагнути, як те й те поєднуються у людині. Реальність, з якою він має справу, спонукає його до рефлексії над логічними підвалинами психології. Він перебуває у пошуках гносеології, адекватної психології, і вони виявляються сумірними з пошуками, які упродовж століть ведуть філософи.

Розв'язуючи “гносеологічну” задачу, психолог діє в іпостасі філософа, проте залишається психологом. Ученими такого плану є для нас ті, на кого ми спираємося у своїх міркуваннях: В. Роменець, С. Рубінштейн, Е. Фромм.

тичне мислення, категоріальною рамкою якого є відношення “Людина – Світ”. Проблема отримує найзагальніший і найгрунтовніший вираз. На перший план виходить людина, взята у сукупності відношень, котрі становлять сутність її буття. Однак це зовсім не означає, що психологія мусить взяти на озброєння антропологічні концепції психічного, наприклад ті, що центруються довкола категорій “суб’єктності” чи то “суб’єктивності” (див. [23]). **Психологія має справу не з антропологізмом, а з “великим монізмом Всесвіту” (В. Роменець).**

Володимир Андрійович говорить, що терміни “самоздійснення”, “самореалізація” (а саме ними оперує антропологізм у психології), мають “преформістський відтінок...”, а це природно виключає соціально-комунікативний смисл людської природи” [33, с. 736]²⁵. Він веде “творчий діалог” з С. Рубінштейном і у вчинку знаходить ланку, яка, опосередковуючи відношення “людина – світ”, є всеохоплювальним “зрізом” буття, “взаємним

переходом” людини і світу. “Клітинка” величного історико-психологічного дослідження розгортається у всезагальну теорію психічного, за якою психічне, будучи від початку “вписаним” у вчинок, отримує принципово нове розуміння: “*Психічне постає образом буття, його зрізом, що уможливорює самопізнання світу через живу істоту*” [32, с. 595]; “*У цілому вся психіка становить своєрідний спосіб самовідображення світу*” [33, с. 147] (курсив наш – П.М.). Для В. Роменця це положення настільки важливе, що він вдається до загально невластивого його творчості прийому “візуалізації”. Світ він ілюструє образом “кулі безконечного буття”, де *особистість* – її “екранний” переріз. “Структурна мережа екрану” обіймає і структуру світу, і природу людини. Це суперечність, причому учинкового характеру: “Вчинок – спосіб руху “екрана”, безконечного повертання його площини, опосередкування особистості та матеріального світу” [Там само, с. 729]²⁶.

²⁵ Не лише В. Роменця, а й С. Рубінштейна трактують “антропологічним” чином (див. [55]), хоча останній теж далекий від антропологізму і поділяє марксистський погляд на людину, яка “змінює світ своєї діяльності й одночасно створює під час цієї діяльності відповідні внутрішні передумови, внутрішні настановлення людини, її внутрішнє ставлення до світу” [154, с. 300]. Не приймає антропологізму і Е. Фромм: еволюція усвідомлення людиною світу і самої себе відбувається у напрямку: від антропологізму до монотеїзму. Саме ідея Єдності “становить основу усього феноменального світу, основу будь-якого існування” [175, с. 42].

²⁶ Зв’язок особистостей В. Роменець пропонує уявити у вигляді перерізів кулі, що перетинаються у її осі. Проте в реальності площини розтину світу існують роздільно. Звідси принципові моменти ідеї “великого монізму Всесвіту”: а) особистість “прагне розширити своє існування до рамок усього матеріального світу, охопити його, злитися з ним, перетворити особистісну площину в кулю безконечного буття”, “обмеженість особистості стає засадою її соціальної природи” [Там само, с. 733-734]; б) “основний рушійний принцип здійснення вчинку є принцип заповнювання, завершеності “кулі буття”, потягу і сходження до великого світу природи і суспільства. Потреба опори в іншому, ущербність одиничного існування – феноменальний вияв необхідності поєднати мікрокосмос і макрокосмос та знайти в цьому велику самодостатність” [Там само]; в) “накладеність особистісних існувань створює “світло всередині буття”: ці існування перебувають в одному світі... Це найвеличніший факт. Одне з питань психології, яка осмислює свій поклик, - розповісти про великий монізм Всесвіту як єдність особистісних існувань. Це відкритий світ, одне небо й одна земля, справжній монізм як результат злиття, накладання, єднання безлічі “мікросвітів” [Там само]; г) “відкритість особистості полягає не в тому, що її можна відкрити, як черепашку, а в тому, що вона сама себе відкриває, поширюючись на весь доступний для неї світ. Цей світ входить в неї як її визначеність” [Там само]; д) “дійсне переображення – це процес, в якому людина зливається з безконечним змістом Всесвіту, але разом з тим залишається самою собою – не в суб’єктивній ізоляваності, а в переповненні відношеннями унікальності живого і неживого у світі, збагачуючись ними і розливаючи цю унікальність на своє оточення – близьке та віддалене водночас, об’єктивне і суб’єктивне” [Там само, с. 895].

Психіка – “зріз”, “дзеркало Всесвіту”, суперечлива єдність людини і світу. *Пізнання* – перехід психічного від одного “зрізу” до іншого під час “всезагального вчинку” як творчо-комунікативного акту науково-технічного прогресу. *Самопізнання* – шлях людини до самої себе як до віддзеркаленого у ній світу посередністю соціально зумовлених, учинкового характеру актів самоутвердження і творчості. *Історія самопізнання* – історія закодованої у продуктах культури практики самопізнання, історія поетапного “сходження” до сутності учинку як “клітинки” усієї психології і реальної основи людського буття. Принцип систематизації психологічного знання стає принципом побудови системи психологічного знання, у якій знаходять місце здобутки психологічної думки усіх часів і народів. *У самій собі людина відкриває світ, котрий постає перед нею об'єктом пізнання. Вона – сама світ, котрий пізнає сам себе. На підґрунті концепції “світу, котрий в особі людини пізнає сам себе” (С. Рубінштейн), В. Роменець започатковує постнекласичний стиль теоретизації у психології.*

Ідея “великого монізму Всесвіту”, сиріч ідея людини, котра убирає у себе світ і через нього пізнає сама себе, відкриває шлях новому розв'язку основної проблеми психології. *На зміну “звуженому” монізму приходять “всезагальний”.* *Границя між внутрішнім і зовнішнім знімається через визнання людини невід'ємною частиною світу, що несе у собі увесь світ. На зміну дуалістичній приходять моністична психологія²⁷.* Відбувається рух-поступ у межах не-класичного (від некласичного до постнекласичного) стилю теоретизації у психології. На часі визнання психолога

суб'єктом психологічного пізнання як його необхідної і невід'ємної умови та висвітлення прикметних особливостей постнекласичного психологічного мислення. Наразі очевидно, що це мислення, гносеологічні підстави та онтологічне наповнення якого поєднуються. Це мислення, для якого немає суб'єкта і об'єкта, а є мислячий суб'єкт, котрий проникає своїм мисленням у світ свого буття, який існує у ньому і поза ним як особлива, власне людська реальність. Йдеться про застосування у психології гегелівської ідеї тотожності мислення і буття.

Світ “віддзеркалюється” людиною, в особі людини пізнає сам себе, тому що людина здійснює своє життя шляхом практики – пізнання, самопізнання, перетворення світу і самої себе, наповнення світу власним буттям, а власного буття – світом. Людину і Світ об'єднує Великий монізм “кулі безконечного буття”. Ідея Великого монізму – ідея взаємопереходів людини і світу під час практики – “живої”, насиченої чуттєвістю і раціональністю учинкової суті людського буття. Психології належить “розповісти про великий монізм Всесвіту”, схарактеризувати людину як “єдність особистісних існувань” та особистість, котра “сама себе відкриває”, долучити людину до скарбів, закодованих у продуктах практики, донести до неї завдання та задати світоглядні орієнтири “дійсного переображення” – знову ж таки – не в “суб'єктивній ізольованості”, а в унікальності Єдності об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього. Психологія аксіологізується, змикається з гносеологією і філософією людини, заявляє себе покликанням здійснювати *рефлексією над практикою людського самопізнання.*

²⁷ Про це ж О. Гуменюк: “Безсумнівно, що людина повинна бути розглянута як “мікрокосмос”, аналогічний за внутрішньою своєю сутністю Всесвіту (“макрокосмос”). Саме у такій взаємодії може з'явитися більш цілісне розуміння людини” [3, с. 247], хоча далі, у зв'язку з аналізом духовності, обстоє “пріоритет суб'єктивного ... над об'єктивним” [Там само, с. 253].

Отримуємо підстави “типораціонального” аналізу ідеї психологічної практики у вигляді: а) гносеології психології (концепції “роздвоєного світу”, “єдиного світу”, “світу, що в особі людини пізнає сам себе”) та б) принципу розв’язку основної проблеми психології (дуалістичного, у форматі “звуженого” та “всезагального” монізму). Проте є ще пункт в), і пов’язаний він з особливим місцем психолога у процесі психологічного пізнання.

Як і природознавець, психолог “розуміє зробленим” (М. Мамардашвілі), перебуває у полоні “категоріального стою мислення” (М. Ярошевський), “парадигм” (Т. Кун), “типу наукової раціональності” (В. Стюпін), “особистісного” знання (М. Полані). Та це ще не все. Психолог посідає певне місце щодо своєрідного “кола пізнання”, яке змушує його пояснювати те, носієм чого є він сам (В. Дільтей). Природознавство такої міри складності не знає. Психолог не випадково обирає близький змісту його власного психічного предмет пояснення, котрий інтерпретує, послуговуючись властивою лише йому логікою [181]. Психологія не випадково наука “імен”, а не наука “фактів” [18]. У ній тому і панує “вавілонська” ситуація, що психолог розмикає “коло пізнання” у точці, до якої його підводить історія і логіка власного життєвого шляху [23]. Він перебуває у небайдужих стосунках з предметом пізнання, де небайдужість – результат того, що таким предметом є він сам. *Внутрішнє і зовнішнє – не абстракції гносеології, а онтологія психології, яка “шукає” адекватну їй гносеологію.* Психолог у самому собі утримує і суб’єкта, і об’єкт психологічного пізнання. Класична, дуалістична гносеологія є кроком до подолання цієї обставини – шляхом “роз’єднання” суб’єкта і об’єкта. Натомість, не-класична, моністична, утверджуючи концепцію Єдиного світу, наголошує: носій “кола пізнання” живе у тому ж світі, який живе у ньому. Це світ, що ознаменований присутністю людини,

котра, щонайперше як психолог, намагається пояснити унікальну властивість світу, сегментом якого є сама. *Психологічне пізнання – не просування у полі суб’єктивності, а рух-поступ психолога у світі психічного як такого, що існує у ньому і поза ним як особлива – власне людська – реальність.* “Бог” і “залоза” Р. Декарта, “рефлекс” і “чутливість” І. Сеченова, “вища психічна функція” Л. Виготського, “діяльність” О. Леонтьєва – усе це “клітинки” психології, які “розгортаються” з тим, щоб вийти на стиль теоретизації, котрий би пояснював природу психічного у єдності внутрішньої і зовнішньої сторін [21; 23]. Навіть Р. Декарт – родоначальник класичної психології, шукає моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології. Сама природа теоретизації нетерпима до антиномій і в будь-якій її формі виявляє прагнення до заповнення “пустот”, утворених суперечністю. У нашому разі йдеться про **глобальну суперечність** між *внутрішнім і зовнішнім*, яку не може оминати суб’єкт теоретизації у психології.

У психологію варто ввести **категорію психолога**. На відміну від природознавства, де переважають колективні форми творчості, у психології непересічна роль окремого вченого. “Єдність особистісних існувань” тут має вигляд приналежності ученого до психологічного співтовариства, члени якого перебувають у пошуках відповіді на “одвічні” питання психологічного пізнання. З деякими психолога об’єднує “незримий коледж” (М. Ярошевський) і тоді він перебуває з ними у “творчому діалозі” (В. Роменець), та все ж відповіді на ці питання дошукується сам. До цього, не в останню чергу, його спонукає власне психічне, яке чомусь важко узгодити з поясненнями, запропонованими колегами. *Пошуки психолога виявляються сумірними з пошуками науки, котру він уособлює.* Реальність, з якою він має справу, наповнює його свідомість чуттєвим, особистісно-смісловим змістом і породжує те *конкретне*,

яке, в особі цього ж таки психолога, шукає зустрічі зі своїм абстрактним. **Психолог – теоретик і практик в одній особі.** Проблема “психологічна наука – психологічна практика”, насправді, є проблемою відносин між психологією та психологом, між логіко-історичним рухом-поступом психологічного пізнання та намаганнями психолога узгодити цей рух з реальністю людського життя, між практикою психології та практикою психолога. Ми впритул підходимо до “типораціонального” висвітлення ідеї психологічної практики.

Класичне розуміння названої ідеї постає на підґрунті гносеології “роздвоєного” світу (Р. Декарт). *Внутрішнє протиставляється зовнішньому, людина – світу, суб’єкт психологічного пізнання – об’єкту.* Через психологію проходить “лінія вододілу”, з одного боку якої перебувають об’єкт та результати психологічного дослідження, а з іншого – суб’єкт та засоби його пізнавальної діяльності. Це фіксується у вигляді стилю теоретизації, котрий будується на протиставленнях та виносить процес теоретизації за рамки психологічного пізнання. Маємо класичний, дуалістичний спосіб розв’язку основної проблеми психології та відповідне осмислення ідеї психологічної практики. Остання з’являється унаслідок “зустрічі” очікувань людини щодо психології і намагань психології стати, на кшталт природознавства, “справжньою” наукою. Психологічна практика розуміється як діяльність людини, у якій знаходить “застосування досягнення психології”. Саме психологічна практика покликана співвіднести внутрішнє і зовнішнє, людину і світ, суб’єкта і об’єкт психологічного пізнання. Йдеться про “практичний” спосіб розв’язку основної проблеми психології – продукт класичного стилю теоретизації у психології. Отож, складаються дві “класичні” форми практики: “чужа” (психолог передає психологічне

знання для застосування) та “власна” (психолог застосовує психологічне знання сам). Їм відповідають різні – “організаційна” (психолог опрацьовує “психологічні рекомендації”) та “клієнтна” (психолог надає “психологічну допомогу”) – моделі психологічної практики. Наслідком класичного розуміння практики стає поділ психології на наукову та практичну, а психологів – на “учених” та “практиків”. В Україні цей поділ закріплює законодавець: практичний психолог не має права на “наукову” пенсію. *Ідея практичної психології системи освіти України – продукт класичного стилю теоретизації, “збагачений” явищами ідеологізації, психологізації та формалізації, властивими психології пострадянської форми організації (див. II).*

Можливість не-класичного осмислення ідеї психологічної практики / практичної психології відкриває гносеологія “єдиного світу” (М. Мамардашвілі). *Внутрішнє і зовнішнє, людина і світ, суб’єкт і об’єкт – сторони однієї реальності.* На рівні вищого (Л. Віготський), як і елементарного (О. Леонтьєв), психічного відшукуються кореляції з непсихічним (історією, культурою, життям суспільства). Ведуться пошуки моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології. На горизонті психологічного пізнання з’являється психолог, і саме з не-класичним, моністичним стилем теоретизації. Зміст ідеї практики проблематизується. Зароджується уявлення про “мою” практику психолога (Ф. Василюк). Психологу відводиться місце “посередника” між наукою і практикою. Актуалізується проблема відносин між “моєю” практикою психолога і “власною” практикою психології, між практичною і науковою психологіями, між психологами-практиками і психологами-ученими.

Знаходимо підстави розуміння зв’язку між способом розв’язку основної проблеми психології (дуалістичним чи мо-

ністичним) і класичним, або ж не-класичним розумінням психологічної практики. Постає потреба тлумачити “власну” практику психології як логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання. Аналіз гносеологічних підстав теорій Л. Виготського та О. Леонтьєва, проведених у зв’язку з ідеєю психологічної практики, наводить на думку про недоречність переходу до більш широкої гносеології психології – концепції “світу, що в особі людини пізнає себе сам” (С. Рубінштейн). Приходить усвідомлення, що категоріальною рамкою згаданої проблеми є не відношення “психічне – культурне / соціальне”, а відношення “людина – світ”. Відповідний – постнекласичний – стиль теоретизації у психології, застосовуючи всезагальний моністичний принцип розв’язку основної проблеми психології, демонструє В. Роменець. На перший план психологічного пізнання виходить Людина у її зв’язках зі Світом: тому що уособлює собою світ і тому що світ через неї пізнає сам себе. *Психіка – “своєрідний спосіб самовідображення світу” (В. Роменець). Внутрішнє поєднується із зовнішнім, людина зі світом. Психолог, свідомий того, що перебуває у “колі пізнання”, – своєрідна монада (В. Лейбніц), котра віддзеркалює Всесвіт.* Психологічне пізнання отримує суб’єкта, котрий, разом з притаманним йому стилем теоретизації (класичним, некласичним, постнекласичним), присутній у процесі психологічного пізнання. *Психолог відповідає за теоретизацію, адекватну розумінню практики психології як логіко-історичного руху-поступу психологічного пізнання, котрий здійснюється завдяки творчим внескам психологів.* Будучи теоретиком і практиком в одній особі, він перебуває у пошуках зв’язку між **практикою психології** і **практикою психолога**, між **абстрактним** (категоріально-понятійним) і **конкретним** (раціонально-чуттєвим й категоріально-

понятійним водночас) охопленням досвіду індивідуального **життя як практики**.

Психологія впритул підходить ще до однієї категорії – **категорії життя** [18, 20, 23, 123]. Йдеться про граничну категорію, яка віддзеркалює пошуки розв’язку основної проблеми психології. *Якщо категорії внутрішнього і зовнішнього характеризують зміст основної проблеми психології, то категорія життя – пошуки моністичного способу її вирішення.* Пара “внутрішнє – зовнішнє” отримує своє третє, котре і те й інше, і власний зміст, що перевершує зміст пари. *Категорія життя знімає класичне протиставлення внутрішнього і зовнішнього у межах не-класичного стилю теоретизації у психології.* Важко знайти іншу категорію, що б мала такий вагомий зміст і була при цьому категорією низки дисциплін – природознавства, суспільствознавства, гуманітарних і філософських наук. За логікою даного аналізу категорія життя знаходить свою конкретно-психологічну проекцію, яку охоплюють поняття *життєвої ситуації, життя-діяльності, життя як практики*. Зрештою, вона корелює з **категорією психолога**, що фіксує факт задіяння суб’єкта у процес психологічного пізнання. *Розглядаючи власне життя як практику та вдаючись до не-класичного стилю теоретизації, психолог у самому собі знаходить світ, у якому йому випало жити, практикуючи.*

За В. Стьопіним [166], наступний тип наукової раціональності не заперечує, а обмежує сферу застосування попередніх, відкриваючи водночас шлях новому науковому світобаченню. Класичне розуміння ідеї психологічної практики теж має поступитися не-класичному і знайти своє місце серед моделей психологічної практики, які утілює психолог шляхом сценаріїв життя-діяльності, у тому числі і не-класичним чином.

2. СЦЕНАРІЇ ЖИТТЯ-ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ТА МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Психолог закладу освіти зобов'язаний керуватися “Положенням про психологічну службу системи освіти України” [31]. Проте можна бути певним: пошуку відповіді на питання “що?” і “як?” (див. II.1) йому не уникнути. Передовсім тому, що педагогічна реальність, з якою йому доводиться мати справу, в тому “Положенні...” не відображена. Перед психологом відкриваються, щонайменше, три можливості: а) діяти відповідно до “Положення...”, особливо не переймаючись сутнісним змістом своєї роботи; б) шукати своє місце у закладі шляхом занурення в освітнє середовище і збагачувати спільну педагогічну діяльність залежно від своїх здібностей, умінь і навичок роботи з дітьми та дорослими; в) здійснювати рух-поступ між практикою психології та практикою психолога, вдаючись до теоретизації та теоретичної рефлексії над зробленим і робленим. Це можливі **сценарії життя-діяльності психолога** (назвемо їх, відповідно, **А, Б і В**) у закладі освіти, котрі ми мали можливість спостерігати, прямо чи опосередковано (через Інтернет, читаючи періодично) спілкуючись з колегами. Кожен

сценарій утілює певну модель психологічної практики і, за спостереженнями, залежить від індивідуальності, життєвого шляху та досвіду психолога. При цьому вибір сценарію щільно корелює з рівнем його теоретичної підготовки. З цієї причини більшість колег віддає перевагу сценарію **А**, меншість – **Б**, одиниці – **В**.

Здебільшого сценарію **А** віддають перевагу ті, хто має невисокий рівень теоретичної підготовки і саме тому, що їх готували за спеціальністю “Практична психологія”, сценарію **Б** – ті, хто був “рекрутований” у психологи адміністрацією шкіл з когорти учителів. Останні отримали ту ж “практичну” освіту, проте, на відміну від колег першої групи, виразно демонструють *явище занурення* в освітнє середовище. За сценарієм **В** діють ті, хто набув ґрунтовну професійну освіту, володіє “особистісним” знанням, яке їм передали висококваліфіковані викладачі, та здатні до теоретизації у психології. Зазвичай, колеги цієї групи заявляють про себе повідомленнями у науковій періодиці.

Психолог, котрий діє за сценарієм **А**, “діагностує”, “коректує”, “прогнозує” тощо, тобто утілює “клієнтну” модель психологічної практики (див. I.3; II.3). Нічого іншого “Положення...” йому не пропонує²⁸. Та ще й позбавляє будь-яких прав, у тому числі найважливіших: *пра-*

²⁸ Цитуємо: “Завдання психологічної служби системи освіти України полягають: у сприянні повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі, у створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; у забезпеченні індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення; у профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і особистісному розвитку дитини” [31, с. 5]. “Практичний психолог навчального закладу: ... проводить психолого-педагогічну діагностику готовності дитини до навчання в період її переходу з однієї вікової групи до іншої, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку дитини; розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, статевих, вікових особливостей різних категорій дітей; сприяє вибору підлітками професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя; здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших uzалежнень і шкідливих звичок серед підлітків; проводить психологічну експертизу і психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки неповнолітніх; формує психологічну культуру вихованців, учнів, педагогів, батьків, консультує з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу” [Там само, с. 5, 8-9]. При цьому “посада практичного психолога вводиться в дошкільних закладах (у т.ч. компенсального типу), загальноосвітніх школах та школах-інтернатах усіх типів...” [Там само, с. 9]. Хіба не чарівником мусить бути український психолог?

ва осмислювати педагогічну реальність та феномен психічного розвитку дитини. Висунувши ідею психологічної корекції / цілеспрямованого формування психіки дитини (див. II.1; II.2; II.3), українські теоретики психологічної практики / практичної психології системи освіти поклали на свого “практичного” колегу роботу непосильного змісту.

На закид, що “клієнтна” модель знаходить застосування у освітніх закладах Заходу, ми відповідаємо так: “там” не продукують ідеологем і не ставлять перед психологом непосильних завдань. Зазвичай, західний психолог має справу зі станами та навичками дитини, з якими працює, не виходячи за межі властивої цій моделі методології “тут і тепер”. Остання зумовлює ситуативний характер його взаємин з дитиною і, що головне, звільняє від відповідальності за її психічний розвиток. Західний колега не займається корекцією психічного розвитку. У чи не найповнішій психологічній енциклопедії [146] терміна “психологічна корекція” немає, немає його й в американських підручниках психології (див. [118]). Про “цілеспрямоване формування психіки” та “авторський” характер розвитку людини західні учені (психотерапевтів такими не вважаємо) теж не знають. Не було цих термінів й у радянських психологічних словниках. Вони з’явилися під час опрацювання концепції психологічної служби радянської школи. Тоді, на протипагу західним психологам, котрі лише “діагностують” та “консультують”, радянський психолог мав “коригувати” психічний розвиток дітей (див. [82; 83]). Можливо, саме звідси джерелить “новаторська думка” українських ідеологів психологічної служби.

Далі – більше. У США “шкільний психолог фактично не є працівником школи, він незалежний працівник ... Це унікальна позиція ... в освітній системі” [6, с. 94]. Після цих слів повертаєшся в рідну дійсність як у “поле чудес”. Тому що наш психолог – і працівник, і залеж-

ний, і права на “унікальну позицію” не має. Психолог української школи позбавлений будь-яких прав, окрім права нести відповідальність за розвиток дітей. Надалі сценарій А вважатимемо таким, що відповідає саме українському варіанту “клієнтної” моделі психологічної практики. В Україні не можна не розрізняти психолога, котрий “практикує”, і психолога, котрий працює у школі. Тільки перший, та й то, напевне, лише свободою дій, нагадує свого західного колегу. Коли ж говорити про другого, то одразу зіштовхуємося з явищем **ідеологізації психології** (див. II.1; II.2). Зміст професійної діяльності українського психолога виявляється зумовленим не станом психологічного знання, а соціальними очікуваннями, вчасно “підхопленими” адептами ідеї психологічної практики. З іншого боку, **психологізується психологія**: остання подається як вагома детермінанта життя людини і суспільства (див. II.2). Психолог закладу освіти потрапляє у поле дії чинників, зовнішніх щодо руху-поступу психологічного пізнання, що не може не позначатися на сценаріях його життя-діяльності.

Коли державна ідеологія створює образ того, чого немає насправді, тобто образ світу, який, послуговуючись тут і далі понятійним апаратом теорії діяльності О. Леонтєва, не має своєї *чуттєвої тканини*, то громадянин, уникаючи санкцій за непослух, робить вигляд, що приймає цей образ за пояснення світу. У разі “ідеологічно навантаженої” професійної діяльності, це означає, що її регуляторами в одних випадках стають значення свідомості, задані “зовні”, а в інших – *сенси* як власні надбання людини. На відміну від перших, котрі легко усвідомлюються, другі породжуються відношенням між *мотивом* (“предметом потреби”) та *метою* (“образом бажаного”) діяльності й усвідомлюються тоді, коли людина береться розв’язувати “задачу на смисл”, а відтак співвідносить позначення реальності зі своїми вражен-

нями та оцінками. *Закладаються підвалини явища розузгодження складових професійної діяльності / свідомості*²⁹. З'являються два плани діяльності: *рольовий*, який відповідає значенням, і *смысловий*, який відповідає розв'язку "задачі на смисл". *Розв'язуючи "задачу на смисл", психолог узгоджує значення, смисли та чуттєву тканину свідомості*. Зазначене явище – наслідок перебування людини в *амбівалентній ситуації*, котра змушує робити те, що не відповідає враженням та оцінкам. Саме такого характеру ситуацію породжують взаємини між ідеологізованим психологічним знанням та його користувачем. Ідеологеми, якими послуговується практичний психолог, – той же "позначений" образ, не обтяжений ні чуттєвою тканиною, ні смыслом. За цих обставин *конкретне*, що постає на підґрунті вражень (чуттєво-раціональних оцінок) психолога, не знаходить свого *абстрактного*. Вихід з амбівалентної ситуації пролягає через подолання зазначеного розузгодження шляхом теоретизації та теоретичної рефлексії над досвідом роботи – з тим, щоб самотужки відшукати зв'язок між практикою психології та практикою психолога.

Амбівалентна ситуація спричиняє *явище формалізації у діяльності психолога*. Психолог потрапляє у полон *рольового плану діяльності* і виконує те, що від нього вимагають нормативні документи. Підстав для розузгодження свідомості тут немає, тому що він не бачить колізій, у які потрапляє ідея психологічної практики, коли справа доходить до "практики". "Задача на смисл" перед ним теж не стоїть. Ознаки професійної діяльності (мотиви, цілі, умови) у наявності, і все ж *це діяльність з вихолощенням психологічним змістом*. Навіть якщо її мотив – дитина, то "заблокована" *чуттєва тканина свідомості*, на підґрунті якої зростають смисли професійної діяльності. *Сценарій А, взятий у обсязі, заданому "Положенням про психологічну службу системи освіти України", – ілюстрація явищ ідеологізації, психологізації та формалізації психології*. Діяльність психолога стає формальною, а сам він – носієм *абстрактного*, яке не має свого *конкретного*. Проте "розминутися" з останнім важко: *середовище освіти відповідає на намагання психолога діяти за сценарієм А його кваліфікацією як спробами видати бажане за дійсне*. Коли бідкаються, що "психолог у школі не

²⁹ Саме це, на наш погляд, явище описує О. Леонтьєв, коли характеризує відчуття й переживання людини, котра унаслідок поранення втратила кисті обох рух [98, с. 171–175]. Натомість О. Еткінд говорить про "розходження когнітивних структур усередині професійної свідомості". Він застосовує метод категоріального аналізу і знаходить специфічні форми функціонування в академічній і практичній гілках психології категорії простору, часу, причинності, ймовірності, суб'єкта, об'єкта. Перша перетворює людину на об'єкт пізнання і має справу з децентрованістю простору, зворотністю часу, каузальною атрибуцією, неконтрольованим змінним, стохастичністю, трансіндивідуальними узагальненнями, параметричністю описів. Для другої людини одночасно співіснують об'єкт і суб'єкт, і тому вона має справу з центричністю і зворотністю простору-часу, атрибуцією, суб'єктивним змінним, гіпердетермінізмом, транситуативністю, метафоричністю. "Дві психології" – симптом хвороби, для позначення якої автор вводить термін "профшизизі". На його думку, ситуація спричинена суб'єктивними чинниками, серед яких "взаємна зарозумілість, недооцінка значення роботи один одного, супротив... усвідомленню внутрішньодисциплінарних суперечностей, уникнення діалогу" [180, с. 30].

Це найцікавіше зі всіх досліджень, присвячених відносинам між академічною і практичною психологією, яке нам будь-коли доводилося читати. І все ж О. Еткінд акцентується на відмінностях між когнітивними структурами "двох психологій", а ми – на свідомості психолога. Отож саме психолог, а не психологія хворіє на "профшизизію". Щоб одужати, потрібно переосмислити розуміння: а) психології; б) психологічної практики; в) зв'язку між психологією і психологом. Йдеться не про суб'єктивні, а про об'єктивні, пов'язані з логіко-історичним рухом-поступом психологічного пізнання, чинники. Спробі такого переосмислення присвячене це дослідження.

приживається”, то, напевно, характеризують того, хто сумлінно, проте марно намагається узгодити “клієнтну” модель психологічної практики з педагогічною реальністю. *Образ діяльності практичного психолога системи освіти України, вибудований його науковими колегами, вступає у суперечність з її обставинами. Практичний психолог потребує психологічної допомоги не тому, що його “приручили” учені колеги (О. Асмолов), а тому, що не знаходить значень, адекватних реальності, з якою він має справу.*

Звідси крок до постановки “задачі на смисл”, а отже – пошуку відповіді на питання “що?” і “як?” має робити психолог у закладі освіти. Проте здійснити його непросто. Хоча враження від реальності є у кожного, їх потрібно *позначити та осмислити*. Це може відбуватися “стихійно”, себто поза процесом теоретизації, проте коли йдеться про психологічне пояснення педагогічної реальності, а тим паче про теоретичну рефлексію над робленим і зробленим, щоб розв’язати згадану задачу, потрібні, щонайменше, три умови: а) наявність пізнавальної позиції, властивої людині, котра “відкрита” світу; б) здатність до теоретизації та теоретичної рефлексії у психології, яка уможлиблюється лише за ґрунтовної психологічної підготовки; в) ставлення до психології як до засобу психологічного пояснення світу і свого місця у ньому. Якщо цього немає, дорога до сценарію **А** пролягає без перешкод. Тим паче, що цілком імовірний *психологічний захист психолога* від “зворотного зв’язку” з середовищем освіти (психолог може демонструвати ставлення до педагогічного колективу закладу як до “колективного клієнта”). Якщо ж він розв’язує

“задачу на смисл”, то тоді або звучує поле “клієнтної” моделі практики до змісту, адекватного завданням, які може розв’язати у закладі освіти, або ж звертається до інших моделей практики. Найчастіше має місце і те, й інше.

Отож психолог закладу освіти зазвичай утілює сценарій **А** (“роблю те, що написано”), сценарій **Б** (“роблю те, що можу робити”) та намагається узгодити свої враження, оцінки, думки, слова, дії, тобто – діяти за сценарієм **В**. *На відміну від сценарію А, сценарії Б та В зростають на підґрунті явища розузгодження складових професійної діяльності / свідомості психолога унаслідок процесів, спрямованих на його подолання.*

Сказане не стосується психолога, котрий працює в обласному чи районному (міському) центрі практичної психології. Якщо судити про його роботу за “Положенням...”, то вона не має нічого спільного з роботою ні українського, ні американського психолога закладу освіти³⁰. Лише на перший погляд це “незалежний працівник школи”. Точніше було б сказати, він незалежний від школи. Це вже не “клієнтна”, а “**організаційна**” **модель психологічної практики** (див. I.3; II.2). *Психологи центрів практичної психології відрізняються і від шкільних психологів США, і від шкільних психологів України тим, що не працюють у школі і не несуть відповідальності за психічний розвиток дітей.* Вони відповідають за організацію психологічної служби системи освіти регіону та надають “практичному” колезі “методичну й інформаційну підтримку”. *Одного психолога поставлено над іншим. Між “науковим” та “практичним” психологом вводить посередник. Усі троє викону-*

³⁰ Читаємо: “Психологи центрів ...забезпечують діяльність психологічної служби освіти регіону...; надають методичну, інформаційну підтримку практичним психологам...; беруть участь в організації підвищення кваліфікації спеціалістів служби...; організовують діяльність методичних об’єднань практичних психологів...; координують науково-дослідні, практичні дослідження...; беруть участь у ... формуванні освітньої політики в регіоні; впроваджують досягнення психологічної науки та передового досвіду” [31, с. 8].

ють різні завдання, мають різний статус та різний рівень відповідальності. Зрештою, це різні психологи, об'єднані "організаційною" моделлю психологічної практики.

Прикметно, але об'єднані суто зовнішньо. Діяльність психолога центру практичної психології формальна за визначенням. Це елемент ієрархічно організованої управлінської ланки системи. Будучи посередником між психологічною наукою та закладом освіти, психолог центру впроваджує "досягнення", звертаючись до іншого посередника – психолога закладу. *Впроваджується система подвійного опосередковування відносин між наукою та школою.* Явище формалізації у діяльності психолога демонструє прямий зв'язок з **явищами ідеологізації та формалізації психології** (див. II.2). *Ідеологізована психологія функціонує за тоталітарним принципом: утворює ієрархічні структури з вихолощеним психологічним змістом.* У цьому ж дусі тлумачиться діяльність психолога: "Пріоритетом у діяльності спеціалістів служби на сучасному етапі є підвищення ефективності та результативності роботи. Це стане можливим лише за умови зростання вимогливості і виконавської дисципліни, чіткого підпорядкування всіх ланок психологічної служби відповідно до її структури" [28, с. 77] (курсив наш – П.М.).

Реальність, з якою має справу психолог закладу освіти, по-справжньому складна, її важко пояснити посередністю значень, якого б рівня узагальнення вони не були. Отож бо потрібно зануритись у життя закладу з тим, щоб посередністю власного життя-діяльності стати повноцінним учасником спільної педагогічної діяльності. Психолог має знайти своє місце в освітньому середовищі – також і для того, щоб відчувати **Єдність зі Світом**, до якої, за В. Роменцем, С. Рубінштейном, Е. Фроммом, прагне людина у своїх одвічних намаганнях збагнути своє призначення. При цьому, на відміну

від учителя чи вихователя, які ще в дитинстві пройшли "школу школи", занурення психолога є водночас й актом доказу своєї тотальної присутності у даному закладі. *Психолог має стати невід'ємним сегментом освітнього середовища, злитися з ним посередністю акту "занурення"*. Саме це і має місце у випадку сценарію **Б**. До нього удається психолог, котрий, унаслідок "стихійного" розв'язання "задачі на смисл" та досвіду роботи у закладі, втілює **"життєву" модель психологічної практики**. Остання не вписується у "класичний" формат ідеї психологічної практики і рішуче суперечить уявленню про роботу психолога закладу adeptів ідеї психологічної практики / практичної психології системи освіти України. Ми називаємо цю модель *життєвою*, тому що вона: а) не лише відповідає реальному стану речей, а й цим станом породжується; б) природно "вписується" у життя закладу освіти; в) не байдужа психології, котра перебуває в одвічних намаганнях впритул наблизитися до категорії *життя*. "Життєва" модель психологічної практики "вичерпується" з життя і є відповіддю психолога на питання **"що?"** і **"як?"** він має робити у закладі освіти. *Сценарій Б та "життєва" модель психологічної практики – закономірна реакція практичного психолога на явища ідеологізації, психологізації та формалізації психології.*

Колеги цієї групи позбавлені сцієнтистських настановлень і навряд чи переймаються рухом-поступом психологічного знання. І все ж вони утілюють ідею психологічної практики, хоча і відмінним від заданого способом. Розв'язуючи "задачу на смисл", психолог відмовляється від "науково обґрунтованих" значень на користь уявлень, вироблених шляхом власної практики. Це "стихійний", поза межами теоретизації у психології, розв'язок "задачі на смисл" і такий же стихійний та "практичний" розв'язок основної проблеми психології – у нап-

рямку від дуалістичного до моністичного світобачення, властивого концепції Єдності. За відсутності адекватних засобів розв'язку психологічних проблем, що стоять перед ним, це чи не єдиний шлях *практики психолога*, можливої і доцільної у закладі освіти. *Сценарій Б життя-діяльності психолога складається на підґрунті “стихийного” узгодження значень, смислів та чуттєвої тканини образу педагогічної реальності.* Діяльність гармонізується за допомогою того, що має свій *гуманний* мотив (дитина, дорослий у середовищі освіти), котрий спонукає до досяжної й осмисленої мети: надати допомогу учасникам педагогічного процесу в розв'язанні проблем, що постають перед ними. Для цього зовсім не обов'язково звертатися до “книжки”. Іноді засобом його роботи є доброзичливе ставлення, уважний погляд, співчуття, співпереживання, іноді – внесок у розв'язок конфліктної ситуації, налагодження стосунків, порада колезі, якого, до речі, він може замінити, поза як уміє виконувати усі види педагогічної діяльності. *Психолог закладу освіти не може не бути гуманістом за своїм ставленням до світу та людей.* Якоюсь мірою він займає “нішу”, звільнену посадою колишнього піонерського вожатого школи, оскільки *живе життям* закладу, знає і середовище, і кожну дитину в ньому, наповнює життя закладу своєю *присутністю*, потреба у якій усвідомлюється іншими учасниками педагогічного процесу. Зрештою, є *критерій*, за яким можна визначити адекватність сценарію *Б* реальності освітнього середовища, *щонайперше сам факт його існування, перевірений часом праці психолога у даному закладі.*

Психологу, котрий діє за сценарієм **Б**, здебільшого важко пояснити як саме він працює. За відсутності адекватних значень, смисли не організуються в теоретичну систему психологічного пояснення реальності, з якою він має справу. І все ж йдеться про професійну діяльність

реального змісту. Колеги цієї групи, можливо, й роблять вигляд, що “діагностують” та “коректують” (інакше не уникнути санкцій у разі перевірки їхньої роботи), проте сенс їхньої роботи в іншому: вони беруть участь у *спільній педагогічній діяльності*, підпорядковуються її *нормам*, спрямовані на досягнення її *цілей*, застосовують *засоби*, адекватні даному освітньому доквіллю. Можна було б сказати, що разом з дітьми та дорослими вони утворюють це доквілля, водночас виконуючи функцію *орієнтації на дитину* як на *цінність* закладу. Це *гуманна позиція* і відмінна ознака життя-діяльності психолога, котрий *практикує* за сценарієм **Б**.

Л. Фрідман [174], на противагу чинному в Росії “Положенню о психологической службе в системе народного образования” [133], опрацьовує альтернативну концепцію психологічної служби, що в експериментальному порядку впроваджується в окремих школах федерації. Це не що інше, як сценарій **Б** та “*життєва*” *модель психологічної практики*, за якою практичний психолог організовує прийом дітей до школи; налагоджує дружні партнерські взаємини між учителями та батьками; вивчає особистісний розвиток учнів; співпрацює з учителями та адміністрацією школи. Психолог виконує специфічні види робіт, проте не сам, а у співдружності з учителями та адміністрацією. *Психолог – учасник спільної педагогічної діяльності даного закладу освіти.* За подібною концепцією [89] працюють естонські колеги. В Україні альтернатив “Положенню про психологічну службу системі освіти України”, яке насаджає “клієнтну” модель психологічної практики, немає і, напевно, з огляду на нинішній стан відносин між психологічною наукою і психологічною практикою, бути не може.

“Життєву” модель практики утверджує психолог, котрий “відштовхується” від життя закладу освіти. Проте не можна не бачити, що у такий спосіб він відштов-

хує на узбіччя своєї діяльності саму наукову психологію. І хоча остання у цьому разі заявляє про себе, радше, явищами ідеологізації, психологізації, формалізації, аніж логіко-історичним рухом-поступом психологічного пізнання, доречно запитати: а чи можливий взагалі зв'язок між практикою психолога та практикою психології? Позитивну відповідь на це питання дає психолог, котрий долучає до репертуару свого життя-діяльності сценарій **В**.

3. РЕФЛЕКСІЯ ПСИХОЛОГА НАД ДОСВІДОМ ПРАКТИКИ

Було б заманливо схарактеризувати пошук зв'язку між практикою психології та практикою психолога як цілеспрямований перехід від одних концептів до інших, або як причинно-наслідкову трансформацію складових професійної діяльності. Проте це не відповідатиме реальному стану речей. Якщо описувати діяльність психолога у закладі освіти й надалі послуговуючись теорією О. Леонтєва, то вона постає мінливою системою зв'язків, що утворюються у просторі освіти фактично незалежно від свідомості психолога. Безліч педагогічних ситуацій і безліч дій у цих ситуаціях спричиняє з'яву нових мотивів, цілей, умов діяльності та, відповідно, збагачення *чуттєвої тканини свідомості*, формування нових *значень* та *смислів*, тобто вже нових ознак трансформації діяльності. І так без кінця, і все це у коловерті стосунків психолога з дітьми і дорослими, опосередкованих мотивами, цілями та умовами спільної педагогічної праці, котра також далеко не завжди підвладна його намірам і цілям.

Сценарій життя-діяльності психолога закладу освіти теж важко уявити від початку і до кінця усвідомлюваним явищем. Зазвичай це продукт шеругу *конкретизації* діяльності та відповідного "занурення" психолога в освітнє довкілля. Йдеться про "зсуви мотиву на

мету" та розв'язки "задачі на смисл", спричинені *розузгодженням складових професійної діяльності / свідомості*. На перший погляд, поле діяльності звужується (те, що було метою стає мотивом, дії трансформуються в операції, нові умови вимагають "дрібніших" операцій), проте насправді відбувається щораз глибше охоплення сутнісних зв'язків і властивостей реальності, з якою має справу психолог. Остання насичує його *чуттєвістю*, закладає підвалини *смислів*, стає підставою *позиції*, спонукає до *учинків*. Діяльність психолога закладу освіти – закономірний, саморушній і мінливий процес. *Сценарії життя-діяльності психолога закладу освіти об'єктивно зумовлені й здебільшого не знають ні закінчених, ні "чистих" форм*. Навіть, якщо це сценарій **А** та, відповідно, "**клієнтна**" **модель психологічної практики**, то про це свідчитимуть прикметні ознаки, а не весь обсяг роботи, яку психологу доводиться виконувати у закладі. Сценарій **Б** та "**життєва**" **модель психологічної практики** теж розпочинаються не інакше як зі змісту, передбаченого сценарієм **А**. Проте надалі зміст останнього зазнає "нашаровувань", спричинених логікою становлення сценарію **Б**.

Що ж до сценарію **В**, то історія і логіка його становлення ще складніші. Він вмщує у собі елементи сценарію **А** (у вигляді індивідуальної роботи з дитиною) та, як і у випадку сценарію **Б**, виокремлюється у процесі *занурення* у вітакультурний простір освіти. Більше того, сценарій **В** має усі інші прикметні ознаки останнього: ґрунтується на узгодженні складових діяльності / свідомості, обстоє гуманну позицію, існує завдяки внескам кожного у спільну педагогічну діяльність. Й тим не менш істотно від нього відрізняється. У цьому разі "задачу на смисл" психолог розв'язує не "стихійно", а шляхом теоретизації та теоретичної рефлексії над робленим і зробленим. Звідси ще одна відмінність: зазвичай він відкрито повідомляє науко-

вому співтовариству про свої пошуки, здобутки та втрати.

На підставі зазначених відмінностей ми говоримо про **“рефлексивну” модель психологічної практики**. Вона має свій власний зміст, однак змістовно інтегрує в собі елементи **“клієнтної”** та **“життєвої”** моделей практики.

Вдаючись до теоретизації та теоретичної рефлексії над досвідом практики, психолог мусить бути свідомим того, що у такий спосіб бере на себе відповідальність і за намагання психології утвердитись як **“практична”** дисципліна, і за пошук зв'язку між практикою психології та практикою психолога. Знову ж таки, справа тут не у намірах, а у логіці професійної діяльності. Необхідною передумовою **“рефлексивної”** моделі психологічної практики є перебування свідомості психолога у просторі *значень і смислів* науки, котру він уособлює. *Психологія начебто закликає його бути посередником між психологічним знанням та життям*, між тим, що постає у процесі психологічного пізнання, і тим, ради чого це пізнання відбувається. *Психолог, котрий діє за сценарієм В, виконує функцію “мосту” між психологічною наукою та психологічною практикою, яку здійснює шляхом життя-діяльності як практики*. Отож теоретизація та рефлексія у даному випадку – з'ясування відносин між практикою психології та практикою психолога, між історико-логічним рухом-поступом психологічного пізнання та досвідом життя-діяльності психолога у мінливому просторі освіти. Шлях до неї розпочинається з колізій, на які він фактично одразу натрапляє.

Якби психологія справді була тією наукою, якою вона намагається стати упродовж останніх століть, то практичний психолог системи освіти нагадував би інженера, котрий виконує функцію посередника між технічними науками і виробництвом. Він би застосовував знання, уміння і навички, набуті під час професійної підготовки та наступних

опрацювань науково-методичної літератури, тобто діяв відповідно до очікувань укладачів **“Положення про психологічну службу системи освіти України”**. Очевидно, саме так він і розпочинає свою роботу. Проте вже початкові її етапи наражаються на обставини, що актуалізують **“задачу на смисл”**. Це стосується усіх **“основних видів”** діяльності психологічної служби системи освіти України: **“діагностики”, “корекції”, “реабілітації”, “профілактики”** та **“прогностики”** [31, с. 5].

Діагностична робота психолога, якщо порівнювати її з іншими видами діяльності, видається найпростішою. Потрібно здійснювати **“психологічне обстеження дітей, підлітків, їхніх груп та колективів”**, визначати причини, **“що ускладнюють їх розвиток та навчання”** [Там само]. Іншими словами, говориться: а) є інструментарій, застосування якого дозволяє схарактеризувати дитину або групу дітей; б) педагогам не дано знати причини, що ускладнюють психічний розвиток дітей; в) психолог саме тим і відрізняється від педагога, що володіє недоступними тому засобами діагностики. Жодне з цих положень не витримує перевірки.

Якби на заваді не стояло явище **формалізації у діяльності психолога**, підвалини якого, напевно, закладаються ще **“практичною”** освітою, розузгодження складових професійної діяльності / свідомості настало б уже під час підготовки до діагностики. Методик багато, проте психолог не знайде й невеликої частини стандартизованого інструментарію, описаного у [63]. Та навіть коли знайде валідні й надійні методики чи тести, то потрапить у складну ситуацію. Якщо валідність тесту перебуває у проміжку 0,5–0,7, то це означає, що тест дає правильну оцінку 25–49% обстежуваних, а щодо інших – випадкову, тобто інколи правильну, а інколи не правильну. Тоді, як визначити, яку дитину тестова оцінка характеризує адекватно, а яку – ні? Проте, **“коли психолог пише свій висновок, то він начебто забуває про**

імовірнісний характер своїх методів і приймає рішення, за яке відповідає на всі 100 %” [180, с. 26].

І все ж справа навіть не в цьому. Хоча психологи закладів освіти звично скаржаться на брак методик, рано чи пізно діагностична робота ставить його перед “задачею на смисл”. Можна, зрештою, визначити готовність дитини до школи, рівень її інтелектуального розвитку, діагностувати стан, у якому вона перебуває тощо. Але для чого? Дитина може бути не готова до навчання, проте у даній школі щорічно зменшується наповнюваність класів... ІО учня може відповідати “пограничному” рівню, проте й так зрозуміло, чому він не встигає... У п’ятикласників буде “підвищена тривожність”, проте для чого її діагностувати, якщо в наступних класах це явище проходить само собою? Питання “для чого?” постає й тоді, коли психолог діагностує дитину, котру знає упродовж років. І, нарешті, головне: *невже учитель гірше за психолога знає своїх учнів?* Якщо це не так, *психодіагностика стає ширмою, якою психолог відгороджується від життя закладу освіти.*

Це питання постало перед нами вже у перші місяці роботи. Щоб отримати відповідь, довелося провести дослідження [116; 119], яке показало: якщо вчителю (вихователю) надати можливість скористатися шкалою інтелектуального розвитку школярів (дошкільників), то отримані оцінки можна стандартизувати. *Шкали інтелектуального розвитку – засіб і квантифікації, і верифікації образу*

дитини, носієм якого є педагог. На цій підставі була побудована валідна й надійна методика експрес-діагностики рівня інтелектуального розвитку дітей (дошкільників і молодших школярів), застосування якої засвідчило: а) дані методики щільно корелюють з оцінками, отриманими у результаті застосування інтелектуального тесту; б) у співдружності з учителем чи вихователем психолог за короткий проміжок часу (співмірний з часом, який би він витратив на одну дитину, користуючись тестом) може продіагностувати клас дітей; в) педагоги адекватно оцінюють рівень інтелектуального розвитку дітей й у цьому аспекті роботи у психолога немає перед ними переваг.

Дослідження проводиться у класичному стилі, однак приводить до неklasичних висновків. Розпочнемо з того, що дані про адекватність оцінки вчителя інтелектуального розвитку учнів суперечать як ефектам соціальної перцепції (установкам, каузальній атрибуції, атракції тощо [54]), так і ефектам суб’єктивних оцінок (гало-ефекту, помилці поблажливості, помилці центральної тенденції тощо [53]). *Результати дослідження суперечать засадам, на яких ґрунтується психологічне тестування.* З іншого боку, вони суперечать даним про неадекватний характер міжособової оцінки взагалі [58; 92] і педагогічної оцінки зокрема [96]. Більше того, вони ставлять під сумнів “ефект Пігмаліона”, встановлений Р. Розенталем та Л. Якобсоном [189]³¹. Узагальнюючи, можна

³¹ Метафоричну назву ефекту характеризує давньогрецький міф про легендарного кіпрського художника і скульптора Пігмаліона [94]. Він так закохався у створену ним статую, що упросив Афродіту оживити її. Отож як художник, котрий, будучи закоханим у власне творіння, плутає бажане з дійсним, так і учитель сприймає учнів відповідно до очікувань, а тому неадекватно. За Р. Розенталем і Л. Якобсоном, вчитель, перебуваючи у полоні установок щодо “гарних” і “поганих” учнів, симптоматично переоцінює або недооцінює рівень їхнього інтелектуального розвитку. Причому його оцінки і нестійкі, і дієві водночас. Коли дослідники, попередньо протестувавши учнів, надали вчителю неправдиву інформацію щодо їхнього ІО, то з часом змінилися не лише установки, а й результати роботи вчителя: рівень розвитку учнів, судячи з даних повторного тестування, змінився відповідно до оцінок, отриманих від авторитетних дослідників.

сказати: *дослідження проблематизує зміст поняття суб'єктивності психічного образу. Якщо суб'єктивні оцінки вчителів дають змогу об'єктивно охарактеризувати учнів, то що тоді означає “суб'єктивність”?*

Те, що ми натрапляємо на точку перетину класичної і некласичної психології, підказує оцінка “ефекту Пігмаліона” Л. Гаррі і М. Кечкі [77]. Для них це ілюстрація “хронічної шизофренії” психології – розщеплення її на пояснювальну, природничо-наукову і розумінневу, гуманітарну. *Пояснювальна психологія оперує даними, що не мають сенсу у сфері суб'єктивності.* Р. Розенталь і Л. Якобсон не беруть до уваги, що об'єкт психологічного пізнання тотожний його суб'єкту, що головну роль у відносинах між суб'єктом і об'єктом психологічного експериментування – людиною – відіграє інтерпретація, до якої рівною мірою вдаються психолог і досліджуваний. *Психологічні факти, які здобуваються природничо-науковим шляхом, нерідко бувають артефактами.* Справді, якщо у полоні установок перебуває вчитель, то чому в такому полоні не може перебувати дослідник? Хіба не відомі непоодинокі випадки, коли виміри ненавмисно підганяються під очікування експериментатора? Й справа тут не лише у “помилках”. *За артефактами можуть приховуватися наукові факти фундаментального значення.* У даному разі йдеться про *факт присутності суб'єкта у процесі пізнання як про необхідну умову цього процесу.* До речі, з констатації цієї обставини розпочинається становлення некласичної раціональності у природознавстві.

Відтак краще говорити не про пояснювальну і розумінневу, а про класичну і не-класичну напрямки психології. Тоді стає очевидним “класичний” знаменник дослідження Р. Розенталя і Л. Якобсона: вчитель із властивим йому “суб'єктивним” психічним протиставляється учневі; психолог, котрий озброєний “об'єк-

тивними” засобами оцінки психічного, протиставляється “суб'єктивності” людини. *Внутрішнє протиставляється зовнішньому. Психолог виносить за рамки психологічного пізнання.* Знаходимо класичне підґрунтя ідеї психологічної практики / практичної психології системи освіти: *психолог потрібен у школі для того, щоб зняти суб'єктивні напругування педагогічної діяльності й сприяти її оптимізації засобами-потенціями психології.* Діагностика, рівно як і інші “основні види” діяльності психолога, отримує наукове обґрунтування.

Наші дослідження свідчать про інше. Учителя можна порівнювати з Пігмаліоном, адже учень для нього – небайдужий предмет його діяльності. Самовіддано працюючи, вчитель здійснює акти персоналізації: його власна індивідуальність упредметнюється в характеристиках особистості учня [81; 121]. Проте це не все. З іншого боку, *у вчителіві персоналізується учень.* Дитина оживає у вчителіві у вигляді образу, причому не стільки “позначеного”, скільки “осмисленого” (оцінка дитини потрапляє у поле відносин між мотивом та метою педагогічної діяльності і саме тому її важко охопити посередністю значень). Цей образ є власним надбанням учителя, продуктом діяльності, мотивом якої є дитина. *Образ дитини суб'єктивний, передусім тому, що небайдужий.* Звертання до античного міфу ілюструє *суб'єктивність міжособової оцінки зокрема і психічного образу загалом, проте суб'єктивність, яка постає у межах відношення “образ – небайдужість”, а не – “образ – адекватність”.* *Суб'єктивність психічного образу не тотожна його адекватності.* Сутність образу не в ефектах, які на нього впливають (спотворювальним чином також), а у його природі, яка *суб'єктивна* тому, що образ перебуває у полі *суб'єктивних* стосунків Людини зі Світом, у полі **життя-діяльності людини як практики** (див. III.1). *Психічне суб'єктивне, адже породжу-*

ється діяльністю людей, яка пов'язує їх між собою та Світом. Суб'єктивність психічного – ознака Єдності людини і світу як “єдності особистісних існувань” (В. Роменець). Ось чому схарактеризувати психічне в іпостасі Єдності означає здійснити *перехід від класичного до не-класичного стилю теоретизації у психології*.

Те, що “суб'єктивність” психічного вписується в “об'єктивну” систему координат, а учитель не гірше психолога, озброєного засобами психодіагностики, характеризує учня, є моментом неперерічного значення. Усі разом – учень, учитель, психолог – утворюють життєвий простір освіти, своєрідний “малий світ”, у якому переломлюється Всесвіт. У цьому світі своїми особливими **місцем та функцією** присутній психолог. *Репрезентуються теоретико-логічні підстави “рефлексивної” моделі психологічної практики*.

Психолог закладу освіти, перебуваючи у полоні сцієнтистських настановлень, проводить класичне дослідження педагогічної оцінки, з якого випливає не-класичне бачення змісту його професійної діяльності. Опозиція *внутрішнього і зовнішнього*, котру демонструє “ефект Пігмаліона”, знімається у межах конкретного освітнього простору, який процесами спільної діяльності утворюють учитель, учень, психолог. *На перший план вкотре виходить основна проблема психології*. Дослідження вказує на користь її не-класичного розв'язку: *педагогічна оцінка утворюється не на підґрунті протиставлення, а на підґрунті взаємопроникнення, Єдності*. Психодіагностика постає моментом педагогічної співпраці, покликаним висвітлити її прихований зміст. Будучи реальним учасником цієї діяльності, з допомогою засобів науки, котру уособлює, психолог транслює зміст педагогічної діяльності у формат її самовідображення. У педагогічній оцінці відображається “єдність особистісних існувань”, до якої

своїми особливим місцем та функціями причетний психолог.

Отже, **психолог закладу освіти посідає місце учасника спільної педагогічної діяльності та виконує рефлексивну функцію, на підґрунті якої утворюється “рефлексивна” модель психологічної практики**. *Виходячи з гносеології “єдиного світу, що в особі людини пізнає сам себе” та вдаючись до не-класичного стилю теоретизації та рефлексії над зробленим і робленим, психолог репрезентує у закладі освіти саму сутність психічного*. Психічне як “своєрідний спосіб самовідображення світу” (В. Роменець) в особі психолога знаходить форму самовияву. Цю ж саму функцію виконує психологія, коли репрезентує логіко-історичний поступ людського самопізнання. А психолог, *працюючи у закладі, репрезентує провідну функцію науки, котру уособлює*. Практика психології (логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання) знаходить переломлення через практику психолога (викристалізовується у досвіді теоретизації та репрезентації продуктів рефлексії над змістом спільної педдіяльності). *Практика психолога співмірна з практикою психології*. Засвідчуються теоретико-логічні підстави сценарію **В** життя-діяльності психолога у закладі освіти та рефлексивної моделі психологічної практики. Не формально, а сутнісно психолог виконує функцію “мосту” між психологічною наукою і психологічною практикою.

Перехід до сценарію В відбувається шляхом тривалих і саморушних трансформацій професійної діяльності психолога у життя-діяльність під час занурення в унікальний освітній простір. Таким же тривалим і закономірним є перехід до не-класичного бачення психології та ідеї психологічної практики / практичної психології. *Психолог, котрий діє за сценарієм В, засвідчує себе фатумним моментом психологічного пізнання та утілює не-класичну психологію завдяки розгортанню процесу влас-*

ного життя-діяльності як практики. Психолог - теоретик і практик в одній особі. Сценарій **В** отримує такі ж наукові підстави свого існування, як і сценарій **А**. Результати теоретичної рефлексії психолога над досвідом практики та спроби “типорационального” осмислення ідеї психологічної практики / практичної психології (див. **III.1**) збігаються.

Разом з “діагностикою” у сферу дії не-класичної оцінки “ефекту Пігмаліона” потрапляють й інші “основні види” діяльності психолога у закладі освіти: “корекція”, “реабілітація”, “профілактика”. В усіх випадках має місце протиставлення *внутрішнього зовнішньому* з відповідним протиставленням психолога і докільця / предмета його діяльності та приписуванням йому “чудодійних” властивостей. Якщо ж взяти до уваги теоретико-логічні підстави сценарію **В**, то “корекція”, “реабілітація”, “профілактика” – усього лише метафорична назва навчально-виховного процесу закладу освіти. Дещо осторонь стоїть “прогностика”, проте зміст, що вкладається у цей термін³², виразно характеризує “виробничо-технічне” бачення категорії практики (див. *I.1*).

На нашу думку, ефект персоналізації, котрий має місце у роботі психолога, або зміни у поведінці дитини після такої роботи, хоч і можна називати “корекцією особистості”, все ж при цьому варто знати, що психічний розвиток відбувається “за законами” віку, соціальної ситуації розвитку та спектру діяльностей дитини. *Не явище безпосереднього впливу людини на людину, а опосередкована діяльністю єдність людини зі світом характеризує природу психічного розвитку* (див. *II.4*). Це погляд на розвиток з місця

психолога у закладі освіти, визначеного “рефлексивною” моделлю практики, і він не суперечить дослідженням, виконаними школою Л. Виготського. Можливо, він суперечить даним світової психології розвитку? Тому “рефлексивна” модель практики та відповідний погляд на розвиток мають бути перевірені на предмет узгодження з рухом-поступом світової психології розвитку.

З’ясовується, що практично неосяжний теоретичний й, особливо, емпіричний матеріал психології розвитку можна узагальнити на підставі системної за формою і діяльнісної за змістом мета-теоретичної схеми аналізу, що утілює вимоги принципу доповнення [123]. Психічний розвиток людини постає багатовимірним процесом, котрий здійснюється на підґрунті дозрівання фізіологічних систем організму, освоєння індивідом культури, самореалізації та творчості як його намагання стати суб’єктом власного життя. Отож про *зовнішню* (теорія психокорекції / цілеспрямованого формування психіки) чи то *внутрішню* (теорія самоспричиненого розвитку) заданість психічного розвитку не йдеться. Більше того, *спроби “одновимірного” визначення феномена розвитку демонструють явище редуціонізму у психології*. Надоптимістичні пояснення природи і сутності розвитку, які побутують у сучасній російській та українській психології (див. *II*), не відповідають концептам психології розвитку. Натомість, пошуки моністичного принципу розв’язку основної проблеми психології, якими ознаменувала себе школа Л. Виготського, узгоджуються з вектором руху-поступу цієї дисципліни, визначеним сутнісним змістом відношення “Людина–Світ”.

³² “Прогностика – розробка, апробація і застосування моделей поведінки групи та особистості за різних умов, проектування змісту і напрямків індивідуального розвитку дитини та складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп, міжгрупових взаємин та освітньої ситуації у регіоні” [31, с. 5].

Справді, *рух-поступ теоретичного знання психології розвитку полягає у закономірному переході від класичної до некласичної та, далі, до постнекласичної раціональності, котрий, як і відповідні типи наукової раціональності у природознавстві, знаменують собою "революційні" теорії* (у вітчизняній науці – теорії І. Сеченова, Л. Виготського, В. Роменця) [23]. Проблема психічного розвитку виявляється похідною від основної проблеми психології. Пошуки її розв'язку пролягають через подолання гносеологічної концепції "роздвоєного" світу (Р. Декарт) й утвердження концепцій "єдиного світу" (М. Мамардашвілі) та "світу, який в особі людини пізнає сам себе" (С. Рубінштейн). Як і психологія загалом [21], психологія розвитку переходить до не-класичного стилю теоретизації, прикметними ознаками якого є: а) гносеологія Єдиного світу; б) моністичний принцип розв'язку основної проблеми психології; в) міждисциплінарне охоплення феномена розвитку. В змістовному плані має місце доповнення способів розв'язку зазначеної проблеми у процесі нескінченного, проте закономірного пізнання людиною світу і самої себе. *Немає єдино правильної теорії психічного, є стиль теоретизації, котрим послуговується психолог, практика якого сумірна з практикою психології.*

Не-класична теоретизація репрезентує феномен розвитку в межах пошуків

людиною свого місця у світі, у процесі практики самопізнання і самоусвідомлення людиною світу і самої себе, вектор якої задає відношення "Людина–Світ". При цьому роль практики психолога засвідчує його присутність у процесі психологічного пояснення феномена розвитку. В особі психолога-теоретика людина здійснює пошук свого місця у світі, знаходить його у Світі, який відкриває перед нею невичерпні джерела її розвитку. Теоретизуючи та здійснюючи акти теоретичної рефлексії над досвідом практики, психолог репрезентує феномен розвитку процесом власного життя-діяльності як практики. *"Рефлексивна" модель психологічної практики потрапляє у поле логіко-історичного руху-поступу психології розвитку.*

Сценарій **В** можна схарактеризувати через процеси конкретизації життя-діяльності психолога з відповідними "зсувами мотивів на мету", постанням та розв'язком "задачі на смисл" під час "занурення" у життя закладу освіти, не-класичним стилем теоретизації та теоретичною рефлексією над досвідом практики в даному закладі³³. Відтак не-класичним чином практичну психологію системи освіти можна визначити як життя-діяльність психолога, а відтак і як результат трансформацій професійної діяльності, котрі забезпечують його "залучення" до історико-логічного руху-поступу психологічного знання та "занурення" у життя закладу.

³³ Зміст сценарію В залежить від того, у якому саме довірлі-просторі перебуває психолог і яке саме місце він у ньому знаходить. При цьому він може приймати це довірлі як даність, а може здійснювати життя-діяльність проєктивного змісту. У такому разі він потрапляє у поле практичної психології, окреслене А. Фурманом. Для нього це "безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування" [37, с. 23]. У цьому зв'язку обґрунтовується "вітакультурна парадигма у психології" з прикметною для нас апеляцією до категорії життя – засобу теоретичної рефлексії, яка здійснюється з тим, щоб "синтезувати суб'єктивні обставини, спільності і суспільство в єдину соціумно-антропологічну реальність" [Там само, с. 24]. Автор говорить про неможливість прямого і безпосереднього перенесення теоретичних знань у перебіг життєвого досвіду. Отож саме психологу належить зреалізувати "діалектичну єдність психологічної науки і практики, теоретичної і досвідної роботи", піднятися "до глибинних рівнів інтерпретації розуміння здобутого психологічного знання" [Там само, с. 26]. На наш погляд, йдеться про «вітакультурну» версію сценарію В та "рефлексивну" модель практики у закладі освіти, утілення якої передбачає новаторське, науково-дослідницьке проектування освітнього простору.

Психологія як сфера гуманітарного знання фактично беззахисна перед ідеологією тоталітарної держави. Практичний психолог, котрий діє за сценарієм **В**, теж беззахисний перед психологією, де панує ідеологія та формалізм. На відміну від психолога, котрий утілює сценарій **А**, він не може похвалитися такими показниками “ефективності” як кількість видів робіт, дітей, охоплених “діагностикою” та “корекцією”, проведених заходів тощо, нарешті часом, витраченим на таку роботу. Його документація теж, напевно, “не в порядку”. Та все ж його має підтримувати думка про те, що місце і функція, яку він виконує у закладі, зумовлені логікою становлення професійної діяльності, котра гармонізує його пошуки з логіко-історичним рухом-поступом науки, яку він уособлює, будучи “зануреним” у життя конкретного навчально-виховного простору-повсякдення.

4. ПСИХОЛОГ В ОСОБЛИВОМУ ПРОСТОРІ ОСВІТИ

У “Положенні про психологічну службу системи освіти України” педагогічна реальність відсутня. І психолог столичного ліцею, і психолог сільської допоміжної школи вимушені виконувати одні й ті ж “види діяльності” (див. зноску 28). Оптимізм укладачів “Положення...” не знає меж. Психічний розвиток дитини видається їм зовнішньо зумовленим.

Про історію пошуків розв’язку основної проблеми психології вони не здогадуються, рухом-поступом знання психології розвитку не переймаються. Це більш ніж очевидно психологу, котрий працює за особливих навчально-освітніх умов, пов’язаних з явищем ненормативного психічного розвитку [18; 25; 117; 122]. З ідеологізацією, психологізацією, формалізацією психології, безправністю, беззахисністю перед невіглаством він зустрічається, напевно, щоразу, коли його роботу оцінюють на підставі того “Положення...”. Проте саме спосіб розв’язку основної проблеми психології, відповідно до якого психолог пояснює феномен розвитку, визначають прикметні особливості його роботи в даному закладі.

Нам довелося працювати у школі-інтернаті для дітей-сиріт (див. зноску 2). Із закладів цього типу розпочинається впровадження психологічної служби школи у колишньому СРСР. Психолог – тоді ще навіть не педагогічний працівник, має впроваджувати досягнення психологічної науки в роботу педагогічних колективів закладів та коригувати відхилення у розвитку цієї категорії дітей [134]. І все ж потреба введення посади диктується не стільки турботою про дітей і не стільки можливостями психології, скільки практикою комуністичного будівництва та ідеологемами радянської психології³⁴. АПН СРСР ще з 60-х років минулого століття виношує ідею вихован-

³⁴ Незважаючи на успіхи “розвинутого соціалізму”, кількість дітей зазначеної категорії щорічно зростала і на кінець 80-х років минулого століття сягнула 1 млн. 100 тисяч [80, с. 3]. З огляду на мирний час, це не набагато менше (2 млн. 700 тис.), ніж під час громадянської війни, яка палала на цій території у 20-і. Причому це зовсім не ті сироти, з якими працював А. Макаренко. У 68% випадків діти мали батьків, позбавлених батьківських прав через алкоголізм, наркоманію, аморальний спосіб життя; 8% - діти самотніх, нездатних утримувати їх матерів; 7% - “відмовні” діти; 7% - діти недієздатних батьків, 4% - засуджених; 1% - підкинуті діти і лише 5% - сироти [85, с. 4]. Усе це стає відомо під час “гласності”, коли назріла потреба оцінити реальний стан, у якому перебуває радянське суспільство.

Нині ситуація значно гірша. У Росії говорять про “неухильне зростання” цієї категорії дітей [147]. В Україні їх до 100 тис., серед них “сиріт при живих батьках” – 90 тис. [14]. Це не враховуючи безпритульних, яких, за даними українських медіа, теж десятки тисяч.

ня будівників комунізму за умови елімінації впливів з боку сім'ї. Про це відверто пишуть А. Прихожан і Н. Толстих: “Ми, співробітники НДІ загальної і педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, опинилися в інтернаті тільки тому, що на базі цього закладу, де передбачалося виховувати дітей-сиріт з 3 до 17 років, опрацьовувалась модель “школи майбутнього” (?!)” [139, с. 89]. Судячи зі знаків у кінці речення, під час “гласності” автори зрозуміли абсурдність ідеї. Проте не розгубилися й знайшли вихід: побачили у цій ситуації “унікальну можливість серед відібраних здорових дітей простежити вплив на психічний розвиток у шкільному віці виховання поза сім'єю, у закладах інтернатного типу” [141, с. 175].

Дослідження розвитку дитини, який протікає за штучних обставин життя, проводяться на умовних вибірках. Згадані автори – учениці Л. Божович, під керівництвом якої розпочинаються психологічні дослідження у школах-інтернатах [148]. Вони публікують чимало праць (крім названих: [138; 140; 142]), і всі вони ґрунтуються на “відібраних дітях”. Саме на цій підставі формулюються “поради психолога” [147, с. 199–204] та опрацьовується “Положение о психологической службе в учреждениях интернатского типа ...” [134]. Автори начебто не чули ні про реальні та умовні експериментальні групи, ні про лонґітюд, хоча мали змогу простежувати розвиток, який описували, в динаміці. Виокремлення дитини з умов життя уникнути б не вдалося, зате, можливо, вдалося б уникнути “артефактів” – неминучого наслідку зреалізованого ними підходу.

Щоб подолати стан розузгодження значень і вражень, у який ми одразу потрапили, довелося повторити основні дослідження, присвячені цій категорії ді-

тей, та проаналізувати їх історію. Розпочали з інтелектуального розвитку, про який А. Прихожан і Н. Толстих відгукуються так: “Показники загального коефіцієнта інтелекту, що отримані у групі вихованців інтернату, в цілому відображають параметри масових вибірок” [141, с. 186], “Ні про яке загальне відставання не може бути й мови... Ми зіткнулися... з абсолютно особливим типом психічного розвитку... У сучасній психології такий тип розвитку пояснюють так званими деприваційними умовами” [139, с. 29]. При цьому на прикладі молодшого шкільного віку (вбірка – 25 дітей!) вони виявили перевагу вербального інтелекту над практичним, не замислюючись над тим, що це суперечить загальновідомим даним про зростання ваги останнього у проміжку між 6 та 11 роками.

На вибірках, що обіймали всі вікові групи інтернату – від дошкільників до старших школярів (310 дітей!), застосовуючи той же тест (WISC), ми [18, с. 171; 25; 117] отримали прямо протилежні результати: а) в усіх вибірках IQ істотно нижчий за “параметри масових вибірок”; б) інтелектуальний розвиток вихованців інтернату можна кваліфікувати як відставання вже тому, що його профіль ближчий до дітей із затримкою психічного розвитку, ніж до норми (44,4% дітей – “знижена норма” та “пограничний рівень”); в) вербальний інтелект вихованців інтернату поступається (87,8 проти 93,9) практичному. При цьому наші дані збігаються з даними В. Слуцького, отриманими на вихованцях дошкільного дитбудинку [160; 161]. Варте уваги й те, що до 20% контингенту дітей нашого закладу (дані за останні 10 років) переводяться у допоміжні школи та школи для дітей із затримкою психічного розвитку, що у закладі практично не буває відмінників й переважна більшість дітей зупиняється

на середньому рівні успішності³⁵. *Результати досліджень, на підставі яких обґрунтовується необхідність посади психолога у закладі для сиріт та визнається зміст його роботи, виявляються артефактами.*

Того ж таки часу вже іншого характеру дослідження проводяться на підставі концепції онтогенезу спілкування учениці О. Леонтєва М. Лісіної [74; 75; 84; 86; 104; 105; 106; 112; 113; 162]. Зокрема, О. Смірнова засвідчує: “У дошкільників, які ростуть поза сім’єю, ми не виявили жодної з відомих нам і типових для дошкільного віку форм спілкування” [162, с. 153]. На перший план виходить потреба в увазі і доброзичливості дорослого, характерна для *ситуативно-особистісної*, властивої немовлятам, форми спілкування. Вона домінує до кінця дошкільного віку і не змінюється ні *потребою у повазі дорослого*, ні *потребою у співпереживанні і взаєморозумінні з дорослим*, характерними для наступних – *ситуативно-ділової* та *позаситуативно-особистісної* – форм спілкування. За М. Лісіною [106], від порушення спілкування передовсім страждають такі показники розвитку дитини, як *прив’язаність* та *образ Я*. Отож знаходимо не випадковим, що “у дошкіль-

ників з дитячого будинку начебто поєдналися характерні особливості дітей раннього і молодшого шкільного віку, які ростуть без сім’ї: знижена емоційність, пасивність і має місце затримка у розвитку внутрішнього плану” [84, с. 33]. Іншими словами, страждає як попередній вік, так і наступний. Тому незрозуміло, на якій підставі можна стверджувати, що “відкритість, сенситивність дошкільників до будь-якого звертання дорослого може стати запорукою ефективності педагогічного впливу” [Там само, с. 34], а відтак формулювати відповідного характеру “рекомендації” [150] та “поради психолога” [147, с. 170–174]). *Дослідження онтогенезу спілкування вихованців інтернатів закінчуються обґрунтуванням ідеї всесильності педагогічного процесу.*

І учні Л. Божович, і учні О. Леонтєва пояснюють особливості психічного розвитку дітей, котрі зростають у закладах, дією депривації, яку Й. Лангмейер і З. Матейчек визначають як “психічний стан, котрий виникає у результаті таких життєвих ситуацій, де суб’єкту не надаються можливості для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою і протягом тривалого часу” [95, с. 19]. Проте питання про “міру” і “час” вони обходять. *Застосову-*

³⁵ У працях А. Прихожан і Н. Толстих трапляються прикметні обмовки: “У дитячих будинках і школах-інтернатах виявився зосереджений досить специфічний контингент дітей, які відрізняються, з одного боку, обтяженою і часто не зовсім зрозумілою спадковістю, а з іншого – яскраво вираженим деприваційним синдромом” [139, с. 89]. І вже зовсім суперечачи собі: “При загальному відставанні у розумовому розвитку дітей-сиріт воно значною мірою варіює залежно від типу закладу, контингенту дітей, характеру виховної роботи, яка проводиться, та інших чинників, так що неможливо, напевно, говорити про якийсь коефіцієнт інтелекту, характерний для дітей, котрі залишилися без батьків” [Там само, с. 96].

Ці ж автори висунули гіпотезу про недоопосередкованість пізнавальної діяльності дітей без сім’ї [140, 141]. Начебто, на її користь свідчить встановлене ними явище “наочності без образності”, хоча, за Л. Виготським, до школи якого вони належать, саме знак є знаряддям опосередковування. Можна погодитись, що WISC “дає змогу виявити особливості розвитку наочно-образного мислення” [141, с. 189], проте субтест “Арифметика” (результати у цьому разі виявилися найвищими) не можуть виконати діти “з несформованістю внутрішнього ідеального плану” [Там само, с. 197]. Та й про яку недоопосередкованість можна говорити, коли вербальний інтелект дітей, якщо вірити авторам, перевершує невербальний?

Ця гіпотеза підтверджена нами під час аналізу “паралелограма Леонтєва” [120].

ється методологія “тут і тепер”, проводяться “статичні” дослідження, дитина виокремлюється з умов її життя, ніхто не говорить про віддалені наслідки депривації, не розмежовуються природа і чинники психічного розвитку, останні ототожнюються з дією на дитину дорослого. Це ж стосується досліджень, проведених в Україні [1; 2; 70; 126]. У тому разі, коли психологія призупиняє свій логіко-історичний рух поступ і починає працювати на ідеологію тоталітарної держави, практика психолога стає несумірною з практикою психології³⁶.

Хоча позиції згаданих учених не співпадають (Л. Божович [60], на противагу О. Леонт'єву [98], стверджує, що внутрішнє і зовнішнє поєднуються не в предметній діяльності, а у переживаннях дитини – єдності потреб і ситуації), основну проблему психології вони розв'язують відповідно до теоретичних засад школи Л. Виготського: *внутрішнє – інтеріоризований дериват соціального зовнішнього*. Натомість у їхніх послідовників має місце зовсім інша логіка: *індивідуальне як соціальне - психіка дитини як функція взаємодії з “соціальним дорослим” – розвиток дитини у закладі як наслідок несприятливих обставин, що компенсуються педагогічно грамотними діями – психолог як чинник психічного розвитку дитини*. Про моністичний спосіб розв'язку основної проблеми психології, у пошуках якого перебували Л. Виготський, О. Леонт'єв, Л. Божович (див. [23]), говорити не доводиться. *Феномен розвитку тлумачиться на*

підставі “зовнішнього” способу розв'язку основної проблеми психології. Радянська психологія виконує ідеологічну функцію: виправдовує існування широкої мережі інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, у СРСР.

Надоптимізм, суперечливість, неадекватність – прикметні риси й пострадянських досліджень особливостей психічного розвитку дитини у закладі. В Україні, як і в Росії, дисертанти [40; 152] продовжують плодити “рекомендації” та закликати “покращувати спілкування”; одні [2; 70] говорять про високий рівень емпатії дітей, інші – про низький [129; 161]. І знову винні педагоги: “Недостатній і односторонній розвиток емоційної сфери співробітників дитячого будинку ... повністю відображається у специфіці емоційної сфери вихованців” [129, с. 51].

Щоправда, останнім часом ситуація змінюється. У Росії з'являються дослідження, які вказують на незворотні зміни у розвитку дитини, котра зростає у закладі [152]. Психологи виходять з пропозицією змінити соціальну політику держави стосовно цієї категорії дітей [85; 127]. В Україні побачило світ унікальне соціологічне дослідження [5], де траєкторія життєвого шляху випускників інтернатів характеризується як наслідок перебування у закладі. Дослідження дає адекватну картину стану речей й теж апелює до соціальної політики держави. Відбувається те, що свого часу відбувалося на Заході, де приблизно з середини 60-х років ХХ століття кількість досліджень й публікацій, присвячених

³⁶ Тому-то й потрібно звертатися до логіки та історії психологічного пізнання. Це дає змогу відділити “полову від пажитниці” і вважати адекватними реальності не ідеологічно навантажені дослідження, а дослідження, які ґрунтуються на певному типі науковій раціональності з відповідною їй гносеологією та певним способом розв'язку основної проблеми психології.

даній проблемі, різко скорочується [161]³⁷. Вони виконали свою функцію: сприяли зміні політики урядів західних країн у напрямку розвитку недержавних форм опіки над дітьми. Інтернатних закладів, подібних нашому, там просто немає. Там, де немає потреби пристосувати психологію до державної ідеології, психологічні дослідження мають практичне значення. У цьому разі потреби вигадувати “практичну психологію системи освіти” теж немає.

Не лише психолог, а й увесь колектив закладу для сиріт потрапляє в амбівалентну ситуацію (див. III.2). З одного боку, є психологічні дослідження, котрі засвідчують відсутність істотних відмінностей у розвитку дітей у сім'ї та поза нею, є чинні документи, що зобов'язують виконувати “державний стандарт освіти”, з іншого – педагогічна реальність, прикметні риси якої визначають особливості психічного розвитку дітей і яка змушує педагогів діяти відповідно до її вимог. Під час “зустрічі” складових (формальної і неформальної) цієї ситуації (а це відбувається щоразу, коли доводиться репрезентувати роботу закладу) розквітає явище формалізму: усі показники діяльності подаються у формі, позбавленій адекватного змісту. *Заклад захищається від формальних критеріїв оцінки*

його роботи. У такій ситуації розузгодження професійної діяльності / свідомості, як психолога, так і педагога, особливо на перших порах, неминуче. Працівник закладу, незалежно від того, яку посаду обіймає, має демонструвати одразу і рольовий, і смисловий плани діяльності, діяти за нормам, які “знають” і “діють”. Описана “зустріч” актуалізує перші, проте існує заклад на підґрунті других. *Заклад функціонує на підвалинах принципу реальності, усупереч покладеному в його основу принципу неадекватності.* Працівник поводить себе відповідно до вимог педагогічної реальності, а не до ідеологізованих спроб охопити її засобами психології чи педагогіки. *У закладі для сиріт зазвичай працюють ті, хто набуває досвіду під час узгодження складових професійної діяльності / свідомості з вимогами педагогічної реальності.* Висока плінність кадрів, котра має місце в інтернатах для сиріт, стосується передовсім тих, хто почав, однак не зміг продовжити працювати з цією категорією дітей. Звичайно, не останнє місце тут належить рисам індивідуальності, які під час отримання фаху здебільшого не набуваються.

Отож психолог, котрий приходить у заклад для сиріт, не лише потрапляє в амбівалентну ситуацію, а й знаходить у

³⁷ Історія досліджень повчальна [95]. Перший етап (до 30-их років XX ст.) – накопичення досвіду спостережень, головним чином педіатрів. Другий (30–40-і рр. XX ст.) – експериментальний, зокрема Р. Шпіц [176] вводить поняття “госпіталізму” та “депривації”. Третій етап ознаменовує монографія Дж. Боулбі [185], у якій наголошується на непересічній ролі матері та висувається ідея “сенситивного” (щодо депривації) періоду розвитку. Четвертий (60-і роки XX ст.) – дослідження на тваринах (передовсім, всесвітньо відомі експерименти Г. Харлоу [187]). П'ятий і останній – праці (наприклад, [190]), у яких перебування у закладі кваліфікується як найтяжча форма депривації з украй несприятливими наслідками для розвитку дитини.

Простежується кореляція між результатами досліджень і напрямками психології. Психоаналітики безперечно “песимісти” (А. Фройд [171; 172] говорить про нездатність людей, які виростили без матері, протистояти тиску своїх потреб, М. Айнсворз [50] – про незворотність ефекту депривації, А. Адлер [48] – про комплекс меншовартості у дітей без сім'ї), біхевіористи та когнітивісти (див. [95]), виходячи з можливостей формування навичок та когнітивних схем у дітей, дають “оптимістичні” прогнози.

“Внутрішній” і “зовнішній” способи розв'язку основної проблеми психології корелюють із поглядом на можливості компенсації явища депривації. Радянські і пострадянські дослідження вписуються у лінію, накреслену біхевіористами.

закладі “життєву” педагогічну практику та своєрідне відображення цієї ситуації у свідомості працівників закладу. Саме це зумовлює його рух-поперед у межах “клієнтної” (сценарій А) та “життєвої” (сценарій Б) моделей психологічної практики (див. III.2). Саме у цьому зв'язку постає “рефлексивна” (сценарій В) модель практики (див. III.3). І все ж шлях до сценаріїв життя-діяльності психолога, можливих і доцільних у стінах інтернату, розпочинається з аналізування особливостей психічного розвитку дітей.

З огляду на 5-річний досвід роботи у закладі та схарактеризовані вище дослідження, у 1993 р. нами введено в науковий обіг [122], а потім й у Систему понять та категорій психології [18, тема 6] поняття *ненормативного психічного розвитку*. Поняття позначає певний тип онтогенезу психіки, що протікає у рамках між психічною аномалією та психічною нормою і змістовно відображає умови діяльності дитини³⁸. *Розвиток дитини в інтернаті – модель психічної ненормативності*. При цьому описані рівні, чинники, зміст, характер, тип, форма, симптоми психічної ненормативності, особливості психологічної допомоги дітям. Зокрема, зазначено, що: а) психологічна допомога здійснюється відповідно до певних постулатів психології; б) *постулат безпосередності* (прикметна ознака класичної психології, див. III.1) зводить природу психічного розвитку людини до впливу зовнішніх чинників, ігнорує багаторівневу природу

розвитку та те, що базові процеси розвитку утверджуються не лише протягом онтогенезу, а й філо- та історіогенезу; в) властиве ненормативному розвитку *явище недоопосередкованості* (див. зноску 35) накладає обмеження на психологічну допомогу. *Психологічна допомога у випадку психічної ненормативності – посильний внесок психолога у покращення життєвої ситуації дитини*.

З часом від сценарію А, з якого розпочинає психолог, залишаються, власне, фрагменти, наприклад, у вигляді сприяння адаптації дитини до нових обставин життя, або виходу зі стану дезадаптації. Іноді така роботи триває дні, іноді – місяці, а то й роки. У будь-якому разі це багатопрофільна робота, яка проводиться спільно з іншими працівниками закладу. *Життєва ситуація дитини, котра зростає у закладі, визначається нормами його функціонування. Корекційна робота з дитиною натрапляє на істотну перешкоду*. Проте є тема свідомості / несвідомого дитини, що, здавалось би, закликає до сценарію А. Йдеться про її минуле, пов'язане з перебуванням у сім'ї. Однак практично завжди минуле залишається амбівалентною цінністю дитини, зумовленою одночасним ставленням до матері як до джерела задоволення і незадоволення життєвих потреб. Саме у стосунках з *матір'ю як найближчою людиною* лежать витоки *глибинної психічної травми* дитини, якщо й підвладної “психокорекції особистості”, то лише у

³⁸ Г. Бурменська [65, с. 7–8] критикує нас за визначення психічної ненормативності: а) шляхом “подвійного заперечення” (і не норма, і не патологія); б) орієнтовно-оцінковим, а не змістовним чином; в) застосовуючи загально-, а не диференційно-психологічний підхід. Критика варта уваги, проте: а) ознаки ненормативного психічного розвитку не вкладаються в закономірності ні нормативного, ні ненормального розвитку; саме у цьому зв'язку, а також задля окреслення “місця” відповідного типу розвитку у Системі понять і категорій психології нами застосована логіка “подвійного заперечення”; б) психологія межує з етикою, хоча характеристика ненормативності, що мала місце у роботі, на яку посилається Г. Бурменська, справді неповна; г) введення нового поняття вимагає загально-, а не диференційно-психологічного підходу. Що ж до останнього, то типологічний аналіз, який вона опрацьовує, – ще не диференційна психологія розвитку. Про це можна прочитати у її наступній праці (див. [64, с. 12]).

форматі часу методології “тут і тепер”. Людина, яка залишилася без матері, живе з психічною травмою упродовж життя. Це не просто депривація, про яку говорять А. Прихожан і Н. Толстих, і не певне порушення онтогенезу спілкування, блискуче описаного М. Лісіною зі співробітниками, а це *деформація Єдності людини зі світом*. М. Лісіна, А. Фройд, Дж. Боулбі мають рацію, коли відзначають, що зростання поза сім’єю згубно позначається на *прив’язаності, образі Я та потребах* дитини. *Страждають її стосунки з оточуючими, ставлення до самої себе, спосіб її життя. Страждає відношення “Людина–Світ”*. За специфічного розвитку дитини у закладі це проявляється у вигляді: а) позиції

неприйняття штучних (скільки б їх не “наближали” до домашніх, див. [29]) умов життя; б) недоопосередкованості поведінки (“дитина, яка росте без матері, потрапляє у полон своїх потреб” [171]); в) психологічного захисту від минулого. *“Психокорекційна” робота з минулим дитини переважно актуалізує її травматичний досвід*. У нашій практиці був лише один, надзвичайно гострий випадок (самогубство спочатку батька, а потім матері з фіксацією на цій ситуації дитини), коли ми змушені були звертатися до цієї теми.

Зазвичай доводиться застосовувати елементи різних сценаріїв, що засвідчує хоча й не типовий, проте прикметний випадок з Олексієм К.³⁹. Якщо це й сце-

³⁹ Збереглися характеристики, датовані 1996 та 2003 р. р. **З першої:** “Навчається у 4-му класі, прибув до школи-інтернату в 1994 р., мати позбавлена батьківських прав. Велику увагу дитині приділяв дідусь – відставний військовий. Рано почав читати, на відмінно навчався у школі-гімназії. До життя у школі-інтернаті адаптується важко, мають місце афективні реакції (розбив вікно у відповідь на образу старшої за віком дитини). Пише листи матері, в яких просить припинити пити, запитує, чому не відвідує, чому продала бібліотеку діда. За словами учителя, здібний, старанний, вимогливий, самокритичний, багато читає, малює, мріє стати залізничником, з дітьми дружить вибірково. На думку вихователя, знає про свої переваги над однолітками і тому дистанціюється від них. За результатами застосування 16 PF (дитячий варіант) значимими є такі чинники: А (8), В (3 ст.), Е (1 ст.), F (3 ст.), G (9 ст.), Н (10 ст.), О (10 ст.), Q3 (10 ст.), Q4 (8 ст.). Постають опозиції: “відкритість - відгородженість”, “пасивність - активність”, “стриманість - емоційність”, “слухняність - упертість”, “сильне Я – напруженість базальних потреб”. Діагностується пригнічений стан, тривожність, зажуреність, що, за Р. Кеттелом, корелює з психічними порушеннями, може бути наслідком психічної травми. Самооцінка адекватна (100%, методика О. Ліпкіної), у системі міжособових стосунків посідає помітне місце (коефіцієнт взаємності – 33,3, статус – 18, соціометрія); IQ – “дуже високий” (135 балів, WISC); опосередковане запам’ятовування продуктивне (методика Виготського-Лурія). Висновок: дитина намагається оберекти себе від несприятливих умов життя; актуалізація захисних механізмів на тлі наростання тиску з боку потреб особистості. Можлива соціальна дезадаптація. Дитина потребує систематичного психологічного супроводу”.

З другої: “За характером працьовитий, цілеспрямований, захоплений улюбленою справою, витоки якої сягають раннього дитинства, егоцентричний. За темпераментом – активний, сенситивний, акцентуований. Віруючий. Мають місце афективні реакції у відповідь на дії оточуючих, які не відповідали очікуванням Олексія. Тримається відособлено, спілкується вибірково. Зберігається можливість соціальної дезадаптації. З огляду на успіхи у навчанні та проблеми у стосунках з однокласниками, у 1999 р. переведений на навчання до міського ліцею. Створені належні умови для підготовки до уроків та творчості (конструювання, малювання, роботи в Інтернеті). У 2001-2003 р. р. посідав перші місця на Всеукраїнській олімпіаді з історії. Переможець шеругу художніх виставок, конкурсів наукових робіт, отримав кілька премій. Контактує з ентузіастами залізничного транспорту різних країн світу. Автор сайтів “Станція Лубни” та “Сталеве кільце Південної магістралі”. Закінчив лицей із золотою медаллю. На відмінно навчається у ВНЗ залізничного профілю”.

Між цими характеристиками – роки непростої роботи психолога з дитиною, звісно, у співдружності з іншими, небайдужими до його долі, людьми.

нарії А, то наповнений реальним змістом роботи психолога у закладі для сиріт.

Найповніше таку роботу засвідчує сценарій Б. Особливе навчально-виховне довкілля, а точніше амбівалентна педагогічна ситуація, у яку потрапляє психолог, спричиняє розузгодження складових діяльності / свідомості, спонукає до набування нових вражень, пошуку адекватних їм значень, осмислення освітньої реальності, віднаходження у ній свого місця, позиції та функцій, які він може і мусить виконувати у закладі. Перед ним постає шерег завдань, на жодне з яких у документах, що регламентують його роботу, немає відповіді. *Психолог закладу для дітей-сиріт самотужки проходить шлях осмислення феномена психічного розвитку дитини та занурення у дану освітню реальність.* Описати цей шлях доволі важко, тому що він складається під час безлічі педагогічних ситуацій і дій у цих ситуаціях, триває перманентно, зазнає конкретизацій, невіддільних свідомості психолога, і пролягає далеко не лінійним чином⁴⁰. Зате відомі його результати: а) відбувається трансформація *діяльності у життя-діяльність* психолога (мотиви, цілі, умови діяльності, значення, чуттєва тканина, смисли свідомості наповнюються змістом, сумірним зі змістом спільної педагогічної діяльності); б) має місце “кристалізація” досвіду психолога, на підставі якого формулюються основні структурні ознаки (місце, позиція, функції) його роботи; в) формуються концептуальні засади (систематизовані значення, узгод-

жені зі враженнями) осмислення роботи у закладі, теоретизації та теоретичної рефлексії, які, до того ж, дозволяють представляти результати роботи у формі, адекватній завданням наукової комунікації. *У межах сценарію Б психолог застосовує елементи сценарію А та здійснює рух-поступ до сценарію В. У сукупності зазначені сценарії утворюють зміст життя-діяльності психолога у закладі для сиріт.*

Поєднання сценаріїв демонструє впровадження *ідеї психолого-педагогічного консилиуму як перманентного процесу* [25]. Мовиться про форму спільної педагогічної діяльності, за яку несе відповідальність психолог закладу. Вона має свої фіксовані форми (у вигляді засідань консилиуму), проте за суттю це постійний обмін внесками (враженнями, оцінками, спостереженнями, переживаннями, досвідом) учасників педагогічного процесу. Психолог опосередковує стосунки як дорослих, так і дітей, теоретизуючи над змістом проблеми, котра виходить на перший план, репрезентуючи колегам її психологічний зміст, здійснюючи внесок у спосіб її розв'язку, досягаючи спільності у поглядах та діях. Він допомагає дітям розв'язати їхні проблеми (сценарій А), демонструє гуманну позицію, орієнтує на дитину як на мету й цінність спільної діяльності (сценарій Б), вдається до теоретизації та теоретичної рефлексії над досвідом практики, перебуваючи у пошуках зв'язку між практикою психології та практикою психолога (сценарій В). Виключного значення набуває у цьому

⁴⁰ Наприклад, на початку роботи ми провели дослідження особливостей переключення з рідної, української мови на нерідну, російську, і навпаки [24]. Було встановлено, що особам, рідною мовою яких є українська, легше переключатися з рідної мови на російську, аніж з російської на українську. При цьому з успішністю мовної діяльності на нерідній мові, окрім рухливості нервової системи, корелюють показники симетрії семантичних систем обох мов. Очевидно, ця закономірність пов'язана з домінуванням семантичної системи рідної мови над нерідною. Разом з учителем російської мови закладу нами були складені вправи на переклад у напрямку зазначеного домінування (усупереч методиці навчання російської мови учнів національних шкіл СРСР). Певні успіхи у вивченні дітьми російської мали місце, проте не настільки вагомі, щоб продовжувати це дослідження. Та й актуальність воно невдовзі втратило.

разі спільна робота з адміністрацією: психолог включений в усі організаційні моменти життя закладу, починаючи від планування роботи й закінчуючи узагальненнями, покликаними сприяти її оптимізації [41, 42].

Психолог – чи не єдиний учасник педагогічного процесу у закладі, котрий засвідчує *не-умовне* (див. зноску 7) ставлення до дитини. Він не залучає її до діяльності з фіксованими показниками ефективності, її поведінка не потрапляє у залежність від його рішень та оцінок. Це дозволяє ставитися до дитини без огляду на її минуле, рівень психічного розвитку, успіхи чи невдачі, на те, бажаною чи небажаною є її поведінка. “Занурюючись” в освітній простір, психолог знаходить дитину в межах реальних обставин її життя. Це не методологія “тут і тепер”, а, радше, методологія “тут і там”, тому що разом з дитиною психолог *живе* в довірлі її життя, наповнює його своєю *присутністю*, бере не себе відповідальність за орієнтацію на дитину як мотив, мету і цінність спільної педагогічної діяльності. Не-умовне ставлення до дитини узгоджується з “неписаним законом” життя закладу для сиріт: “приймати її такою, якою вона є, а не такою, якою вона була, чи якою, можливо, буде” (див. [9]).

І все ж у щоденній педагогічній праці те, “якою вона є”, нерідко отримує саме “умовне” визначення. Причому цілком слушно: у такий спосіб педагоги демонструють дитині норми людського співжиття. На цьому тлі перманентним не-умовним ставленням психолог засвідчує *момент Єдності*: бачить дитину такою, якою вона постає у системі стосунків “Людина–Світ”, у координатах *моністичної діяльнісної психології життя*. Це *рефлексивна функція*, яку він виконує у закладі й водночас підстава “рефлексивної” моделі психологічної практики та сценарію **В** життя-діяльності у вітакультурному просторі освіти.

Як і психологія, котра своїм одвічним рухом-поступом здійснює внесок у практику людського самопізнання, так і психолог, працюючи у закладі для сиріт, знаходить у ньому особливий світ закодованої у переживаннях, висловлюваннях, діях учасників спільної педагогічної діяльності практики. *Заклад для сиріт – своєрідний “мікросвіт”, у якому відображається Всесвіт. Психолог знаходить у ньому місце, відповідно до умов якого виконує функцію, властиву науці, котру він уособлює у закладі власним життям-діяльністю як практикою.*

“Рефлексивна” модель практики презентує також відповідальність психолога за намагання психології утвердитись як “практична” дисципліна. Будучи відповідальним за ідею психологічної практики / практичної психології системи освіти, він вносить корективи у це намагання як з боку “науки”, так і з боку “практики”. Перебуваючи у пошуках зв’язку між практикою психології й практикою психолога, між логіко-історичним рухом-поступом психологічного пізнання і досвідом теоретизації та теоретичної рефлексії над зробленим і зробленим, усвідомлюючи себе посередником між наукою і практикою, він пропонує не-класичне бачення як науки, так і практики. Психологічна наука тлумачиться ним як нескінчений, проте закономірний – “типорациональний” – процес пізнання психічного, категоріальною рамкою якого є відношення “Людина–Світ”. Психологічна практика – це сукупність моделей, що утілюються психологом шляхом життя-діяльності як практики. Він не впроваджує “досягнення” психології, не знімає “суб’єктивні нашаровування” педагогічної діяльності, не “діагностує – коректує – прогнозує”, а заявляє себе суб’єктом пізнання і дії у закладі освіти, теоретиком і практиком в одній особі. При цьому, утверджуючи лише йому притаманні *місце, позицію та функцію* у закладі, репрезентує саме *психічне*, яке

“не тільки інструмент пристосування”, а й “життя людини, переживання, ставлення до світу, своєрідний спосіб самовідображення світу” (В. Роменець). Це зовсім не те *суб'єктивне*, яке плекають “зовнішні” (теорія психокорекції / цілеспрямованого формування психіки) та “внутрішні” (теорія самоспричиненого розвитку) пояснення феномена розвитку. Це – момент **Практики** як *суб'єктивного* з'ясування стосунків Людини зі Світом, незалежно від того, у якій формі це з'ясування відбувається. Схарактеризувати психічне у такий спосіб означає перейти від класичного до не-класичного стилю теоретизації у психології та, відповідно, до “типораціонального” осмислення ідеї психологічної практики / практичної психології. Практика психолога засвідчує свою невіддільність від практики психології. Рефлексивна функція психолога у закладі освіти сумірна з рухом-поступом психологічного пізнання. “Рефлексивна” модель психологічної практики потрапляє у поле історико-логічного руху-поступу психології. Психологічна практика постає суб'єктивним моментом взаємодії людини зі світом, до якого власним життям-діяльністю причетний психолог.

ВИСНОВКИ, АБО ВІД МРІЙ ПСИХОЛОГА ДО ПСИХОЛОГІЇ ЙОГО МРІЇ

Мрії психолога з України. Про психологію, для якої “дорога Одиссеї” (А. Фурман) залишиться прикрою сторінкою – свідченням намагання призупинити логіку психологічного пізнання та канонізувати історично обмежені форми набування психологічного знання.

Напевно, важко знайти іншу країну, де панує освячена й оплачена державою науково-психологічна ієрархія з її начальниками-ученими, посадами-званнями, рухом “згори донизу”, “продукцією” у вигляді явищ ідеологізації, психологізації та формалізації психології, де

спотворені форми наукової комунікації, де лише вибрані проводять дискусії, де послуговуються “класовими” та “статусними” оцінками доробок колег, де видаються наукові часописи, числа яких розпочинаються (!) з рецензій, що розхваляють досягнення українських академіків від психології та оприлюднюють статті, начебто навмисне складені під образ недорікуватого меншого брата, котрий намагається бути схожим на старшого, проте, окрім наслідування мови, ні на що інше, здається, не спроможний, де академіки відверто глузують з академічного знання та проводять наукові конференції з нагоди власних ювілеїв, де наукові інститути упродовж багатьох років розв'язують одні й ті ж, лише перефразовані, наукові завдання, де є “учені психологи” і “психологи-практики”, між якими немає нічого спільного, де перші “науково обґрунтовують” вагомність других та посиляють їх у школи України “корегувати” і “цілеспрямовано формувати” психічний розвиток дітей на підставі ними ж, створених на поталу дня і чинних лише в Україні, теорій, що недоступні світовій психології розвитку за критеріями не лише оптимізму, а й здорового глузду.

Це ознаки і наслідок “феодальної” форми організації психологічної науки в Україні. Й усе це прямо позначається на проблемі відносин між наукою і практикою у роботі психолога закладу освіти.

Нижче формулюємо **в и с н о в к и** дослідження названої проблеми. При цьому, щоб допомогти читачеві, котрий одважився пройти дорогою наших міркувань, пропонуємо “карту”, котра дозволить співвіднести висновки з відповідними місцями тексту.

■ Практика – категорія історично мінливого змісту, осмислення якого відбувається за нормами типу наукової раціональності: класичного, некласичного, постнекласичного. Норми класичної раціональності задають погляд на практику як на застосування досягнень

науки, неklasичної – як на творчу діяльність людства, але тільки постнеklasична раціональність відкриває можливість тлумачення практики як процесу пізнання та самопізнання людини, у тому числі шляхом індивідуального життя-діяльності. Категорія практики має багатозарове змістове наповнення, у якому закодований рух-поступ буття людини у світі. Ідея психологічної практики / практичної психології системи освіти України постає, обґрунтовується й утілюється у форматі класичного змісту категорії практики. Фіксується поділ психології на “наукову” та “практичну”, психологів – на “учених” і “практиків” [I.1; I.2].

■ Психологічна наука – форма практики самопізнання людства, що здійснюється на засадах певного типу наукової раціональності та відповідної гносеології, яка забезпечує існування психології як науки за умови наріжної ознаки психологічного пізнання – тотожності суб’єкта і об’єкта, або “кола пізнання”. Класична раціональність ґрунтується на гносеології “роздвоєного світу” (Р. Декарт), неklasична – “єдиного світу” (М. Мамардашвілі, Е. Фромм), постнеklasична – “єдиного світу, що в особі людини пізнає сам себе” (В. Роменець, С. Рубінштейн). Відповідний стиль теоретизації (дуалістичний, моністичний – у “звуженому” та “всезагальному” форматах) репрезентує себе у способі розв’язку основної проблеми психології (психогенетичної, проблеми “внутрішнього–зовнішнього”), категоріальну рамку якої характеризує відношення “Людина–Світ”. Класичний стиль теоретизації – вихід з “кола пізнання” методом суб’єкт-об’єктного протиставлення, не-klasичний – тлумачення психічного як такого, котре існує у суб’єкті і поза ним як особлива, власне людська реальність. Спосіб розв’язку основної проблеми психології – підстава аналізування відносин між наукою і практикою у роботі психолога [II.3; II.4; III.1].

■ Практика психології – логіко-історичний рух-поступ психологічного пізнання, що здійснюється у змістовому форматі класичного, неklasичного чи постнеklasичного стилю теоретизації й збагачується творчими внесками кожного професійного психолога. Отож-бо практика психології переломлюється через психологічну практику та практику психолога [I.2; II.4; III.1].

■ Психологічна практика – функціонування психологічного знання у різних сферах людського життя шляхом різних форм-моделей. “Організаційна” модель утілюється під гаслом: “психологічна практика – застосування досягнень психологічної науки”, передбачає посередника (психолога чи не-психолога) між наукою і процесом функціонування психологічного знання; “клієнтна” – “психологічна практика – психологічна допомога”, акцентується на явищі безпосереднього впливу психолога на людину; “життєва” – “психологічна практика – спільна діяльність психолога з іншими людьми”, покладається на включення психолога у взаємодію між людьми; “рефлексивна” – “психологічна практика – життя-діяльність психолога”, виходить з уявлення про психолога як теоретика і практика в одній особі. “Організаційна” і “клієнтна” моделі – наслідок протиставлення психології / психолога предмету її / його діяльності, “життєва” та “рефлексивна” – “практичного” (у першому випадку), або ж теоретико-рефлексивного (у другому випадку) моністичного розв’язку основної проблеми психології [I.3; I.4; II.1; II.3; III.1; III.2; III.3].

■ Практика психолога – утвердження психологом життєвого призначення науки, яку він уособлює, посередністю власного життя-діяльності. Психолог, котрий відповідально і творчо ставиться до своєї професії, перебуває у пошуках зв’язку між власною практикою та практикою психології. При цьому вдається до певного стилю теоретизації й певним чином розв’язує

основну проблему психології. Пошуки психолога виявляються сумірними з логіко-історичним рухом-поступом психології. Психолог – теоретик і практик в одній особі [I.2; II.4; III.1; III.3].

■ Ідея психологічної практики / практичної психології системи освіти України зароджується на етапі становлення посткомуністичного суспільства й засвідчує ідеологічну функцію психології. Вона базується на ототожненнях типів наукової раціональності, категорій присвоєння і освоєння, понять практики і застосування досягнень науки на практиці, моделей психологічної практики. Нарешті, вона корелює з явищами ідеологізації, психологізації та формалізації, що їх демонструє нинішній стан української психології, і не знаходить наукового обґрунтування [I.3; I.4; II.1; II.2; II.3; III.2].

■ Утілення ідеї відбувається на підставі теорій “корекції / цілеспрямованого формування психіки”, що створюються на засадах дуалістичного способу розв’язку основної проблеми психології й стверджують про зовнішню заданість психічного розвитку дитини, можливість зміни її особистості у бажаному напрямку, надзвичайні можливості психолога. Практична психологія системи освіти трактується як “аплікація досягнень науки”, де під досягненнями розуміються надоптимістичні пояснення природи розвитку. На практичного психолога закладу освіти покладаються непосильні завдання [II.1; II.2; II.3; III.2; III.4].

■ У контексті світової психології розвитку психічний розвиток людини – багатовимірний процес, котрий здійснюється на основі дозрівання фізіологічних систем організму, освоєння індивідом культури, самореалізації та творчості як намагання індивіда стати суб’єктом власного життя. Рух-поступ теоретичного знання психології розвитку – закономірний перехід від класичної до не-класичної раціональності. Проблема

розвитку – похідна від основної проблеми психології, пошуки її розв’язку пролягають через подолання гносеології “роздвоєного” світу й утвердження гносеології “світу, який в особі людини пізнає сам себе”. Немає правильної чи неправильної теорії розвитку, є стиль теоретизації психолога, практика якого сумірна з практикою психології. З не-класичної точки зору, психічний розвиток людини отримує свої визначення у межах проєкцій відношення “Людина – Світ”. Вектору поступу психології розвитку відповідає “рефлексивна” модель психологічної практики [III.1; III.3; III.4].

■ “Положення про психологічну службу системи освіти України” утворює “клієнтну” та “організаційну” моделі психологічної практики. На педагогічну реальність накладаються форми роботи психолога з клієнтом. Вводиться подвійне опосередкування відносин між психологічною наукою і школою. Педагогічна реальність у “Положенні...” не відображена [III.2; III.3; III.4].

■ Психолог закладу освіти практикує посередністю різних сценаріїв життя-діяльності, відповідно до моделей психологічної практики, у тому числі “життєвої” та “рефлексивної”, які “Положенням ...” не передбачені. Становлення сценаріїв життя-діяльності відбувається на основі “практичного” чи теоретико-рефлексивного розв’язку психологом основної проблеми психології та саморуйнівних процесів узгодження складових професійної свідомості / діяльності психолога (чуттєвої тканини, значень, смислів) головно шляхом “зсувів мотиву на мету”, розв’язку “задачі на смисл”, “занурення” психолога у середовище освіти [III.2; III.3; III.4].

■ Сценарій життя-діяльності, який відповідає “життєвій” моделі психологічної практики, складається під час “занурення” психолога у життя закладу освіти, шляхом “стихійного” узгодження складових професійної свідомості / ді-

яльності, на основі “практичного” моністичного розв’язку основної проблеми психології. За цим сценарієм, психолог – учасник спільної педагогічної діяльності, життя-діяльність якого має гуманний мотив (дитина, дорослий в освітньому середовищі) та скеровується на досягнення мету: посередністю доступних засобів покращити життєву ситуацію дитини та здійснити внесок у розв’язок психолого-педагогічних проблем конкретного закладу освіти [III.2].

■ Сценарій життя-діяльності, який відповідає “рефлексивній” моделі психологічної практики, постає на підставі узгодження складових професійної діяльності / свідомості з допомогою не-класичної теоретизації психолога над змістом основної проблеми психології і теоретичної рефлексії над робленим і зробленим під час “занурення” у життя конкретного закладу освіти. Сценарно психолог посідає місце учасника спільної педагогічної діяльності, обстоє гуманну позицію, виконує рефлексивну функцію, властиву науці про психічне як “своєрідний спосіб самовідображення світу” (В. Роменець), власним життям-діяльністю утверджує не-класичну практичну психологію освіти, засвідчує себе теоретиком і практиком в одній особі [III.3; III.4].

■ Невідповідність теоретичних підстав ідеї психологічної практики / практичної психології системи освіти України педагогічній реальності засвідчує життя-діяльність психолога у закладі для дітей-сиріт. Результати досліджень, на підставі яких вводиться його посада, виявляються артефактами. Ненормативний психічний розвиток дитини, з яким має справу психолог, накладає обмеження на сценарії життя-діяльності, передбачені “Положенням про психологічну службу системи освіти України”, і знаходить не-класичне пояснення: страждають відносини “Людина – Світ”. Утверджуючи “життєву” та “рефлексивну” моделі психологічної практики, психолог виявляє не-умовне

ставлення до дитини, посідає місце учасника спільної освітньої діяльності, обстоє паритетну позицію, виконує рефлексивну функцію, властиву науці, котру уособлює у закладі власним життям-діяльністю як практикою [III.4].

■ Українська психологія, висунувши ідею психологічної практики / практичної психології системи освіти та обґрунтувавши необхідність утілення ідеї державними засобами, науковими внесками її підтримала. Її “практикою” стали явища ідеологізації, психологізації та формалізації психології. Проблема відносин між наукою і практикою у роботі психолога українського закладу освіти надзвичайно гостра і нерозв’язана [I;3; I;4; II; III.2; III.3; III.4].

■ Водночас засвідчується власне “людський” вимір ідеї, пов’язаний з не-класичними сценаріями життя-діяльності психолога. Постає проблема відносин між психологією та психологом, між психологічним пізнанням та намаганнями психолога узгодити його рух-поступ з педагогічною реальністю, між практикою психології та практикою психолога. Необхідною умовою її розв’язку є переорганізація форм набування та функціонування психологічного знання в Україні та ґрунтовна, на системно оновлених засадах, ВНЗівська підготовка психолога до роботи у школі [II.4; III].

Отож обриси нашої мрії зримі. Зараз українські вчені роз’їхалися по світу і звідти – хто через Інтернет, а хто статтею у періодиці – характеризують форму організації вітчизняної науки як атрибут тоталітарної держави, а її стан – як український незадовільний. У США теж є академії наук. Проте це не державні інституції, а добровільні наукові товариства. Щоб бути академіком, достатньо сплачувати членські внески. Статус і рейтинг такого академіка цілком і повністю визначається його внеском у наукове знання, яке, звичайно ж, має практичне значення, хоча зовсім не в тому розумінні практики, за яке уболівають наші, оплачувані

державою академіки від психології. Тоді запитуємо: якщо наша держава демократична, то для чого потрібна “наукова атрибутика” тоталітарної? Якщо ж говорити про психологію, то рух “згори донизу”, нічого, окрім ідеологем та канонізації підбраного під власні інтереси психологічного знання, не приносить. Наукові теорії, школи, товариства, часописи з'являються у психології через рух “знизу догори”. Так складається і практика психології, і практика психолога. Якби у нас не було “феодальної” форми набування та функціонування психологічного знання, то не довелося б вигадувати практичну психологію та докладати зусиль, щоб видати бажане за дійсне.

АПН України могла б бути розформована таким же указом Президента України, яким була створена. Новообраний демократичний Президент демократичної України мусить знати, що освіта від цього не постраждає.

Ми мріємо про час, коли українська психологія посяде гідне місце у логіко-історичному русі-поступі психологічного пізнання, сумірному з логікою та історією пізнання людиною світу і самої себе. Саме таку психологію й утверджував власним життям-творчістю видатний український психолог **Володимир Андрійович Роменець**.

1. Антонова О.Г., Домашевська О.П. Соціальна ситуація розвитку і особливості дітей, позбавлених батьківської опіки // Психологія. – Вип. 36. – К.: Радянська школа, 1991. – С. 50–54.
2. Виговська Л.П. Емпатійні стосунки дітей у різних умовах соціалізації // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 82–90.
3. Гуменюк О. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
4. Звіт про Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи» // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 12–13.
5. Знайти себе: життєві історії випускників інтернатів. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 201 с.
6. Інтерв'ю з Д. Сіткою, деканом факультету психології університету Центрального Анканзасу (США) // Психолог. – Липень 2002. – С. 94.
7. Киричук О.В., Лушин П.В. Особистісне змінювання в умовах психологічної допомоги // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 3–12.
8. Кісарчук З.Г. Особливості розвитку практичної психології на сучасному етапі // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 10–12.
9. Корчак Я. Як любити дітей. – К.: Знання України, 1991. – 32 с.

10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
11. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: АПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
12. Максименко С.Д. Наукова психологія і психологічна практика // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 2–6.
13. Максименко С. Рефлексія проблем розвитку в психології // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 4–22.
14. Малишева О. Лікувати сироту можна тільки поверненням у сім'ю // Освіта України. – 2000. – № 1–2. – С. 9.
15. Маркс К. Тези про Фейєрбаха // Маркс К. і Енгельс Ф. Твори: В 46 т. – Пер. з 2-го рос. Вид. – К.: Держполітвидав УРСР, 1959. – Т. 3. – С. 1–4.
16. Методологія і методи практичної психології (Матеріали дискусії) // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 54–57; № 3. – С. 29–34; № 4. – С. 61–64; № 6. – С. 58–62.
17. Мільотіна К. Методологічні основи практичної психології: Частина I. // Психолог. – Червень 2002. – С. 11–14.
18. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Навч. посіб. – 3-є вид. – К.: Вища школа, 2004. – 487 с.
19. М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1998. – 182 с.
20. М'ясоїд П. Концептуальні засади систематизації психологічного знання // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 26–47.
21. М'ясоїд П.А. Наукова раціональність і стилі теоретизації у психології // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3–4. – С. 41–51.
22. М'ясоїд П.А. Постмодернізм у психології і психологічне пояснення розвитку // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 23–33.
23. М'ясоїд П. Психогенетична проблема і моністичний принцип у психології розвитку // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3 – С. 17–78.
24. М'ясоїд П.А. Психологічні аспекти українсько-російської двомовності // Психологія. – 1992. – Вип. 39. – С. 58–64.
25. М'ясоїд П.А. Психолого-педагогічний консилиум у закладі для дітей, позбавлених батьківської опіки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 80–87.
26. Основи практичної психології. Підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
27. Панок В. Практична психологія як галузь професійної діяльності // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – С. 18–57.
28. Панок В.Г., Цушко І.І. Про основні завдання психологічної служби системи освіти України у 2003–2004 навчальному році // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 1. – С. 77–78.
29. Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – № 9. – С. 130–139.
30. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Інформаційний збірник МО України. – К.: Педагогічна преса, 1993. – № 20. – С. 8–12.
31. Положення про психологічну службу системи освіти України // Інформаційний збірник МО України. – К.: Педагогічна преса, 2000. – № 6. – С. 4–13.
32. Роменець В.А. Історія психології XIX-го початку XX століття. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
33. Роменець В.А., Маноха І.В. Історія психології XX століття / Вст. ст. В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1999. – 992 с.
34. Сівак С. Історико-еволюційне порівняння моделей організації соціально-психологічної роботи // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 242–262.
35. Татенко В.О. Поняття про психіку. Предмет психології як науки // Основи психології. Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 9–45.
36. Татенко В.О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Сталь, 2000. – Вип. 3. – С. 3–18.
37. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 23–27.

38. *Фурман А.* Одиссея української психології: між добром і злом // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 5–11.
39. *Фурман А.* Постання освітлогії, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5–9.
40. *Шкуркіна В.М.* Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 60–62.
41. *Шохін В.П., М'ясоїд П.А.* Зважаючи на реалії життя (Особливості управління інтернатом для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків) // Рідна школа. – 1997. – № 11 – С. 72–74.
42. *Шохін В.П., М'ясоїд П.А.* Психолого-педагогічні аспекти управління школою-інтернатом для дітей-сиріт // Матеріали конф. “Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти”, 10–12 квітня 1996 р. – Запоріжжя, 1996. – С. 234–238.
43. *Яценко Т.С.* Проблема дослідження несвідомої психіки суб'єкта // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 10–15.
44. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
45. *Яценко Т.С.* Теоретичні передумови психологічної практики // Проблеми вищої школи. Науково-методичний збірник. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 81. – С. 58–62.
46. *Яценко Т.С., Кміт Я.М., Драгун В.П.* Проблеми розвитку практичної психології та психологічної практики // Педагогіка і психологія. – 1966. – № 4. – С. 10–19.
47. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. – М.: Издательский центр “Академия”, 1997. – 366 с.
48. *Адлер А.* Беспорядочные дети // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 134–142.
49. *Айзенк Г. Дж.* Сорок лет спустя: новый взгляд на проблему эффективности в психотерапии // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 5. – С. 3–19.
50. *Айнсворт М.* Обратим ли эффект депривации? // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 161–165.
51. *Алиев Ш.Г.* Осваивающая практика: становление, категории, реальность. – Харьков: Основа, 1998. – 256 с.
52. *Алиев Ш.Г.* Практика как освоение: Освоение как способ человеческого бытия. – Донецк: РИП «Лебедь», 1995. – 214 с.
53. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2-х кн. / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 320 с.
54. *Андреева А.Г.* Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1988. – 376 с.
55. *Арсеньев А.С.* Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–172.
56. *Асмолов А.Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
57. *Асмолов А.Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3–12.
58. *Бодальев А.А.* Межличностное восприятие и понимание // Бодальев А.А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 85–265.
59. *Божович Е.Д.* Из опыта организации психолого-педагогического консилума в школе // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 81–87.
60. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
61. *Брунер Дж.* Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 3–13.
62. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта (страницы последней книги) // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 2. – С. 7–14.
63. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
64. *Бурменская Г.В.* Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 5–13.
65. *Бурменская Г.В.* Типологический поход в возрастной психологии развития // Вестник Моск. ун-та, Сер. 15. Психология. – 2000. – № 4. – С. 3–19.
66. *Васильок Ф.Е.* Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 199 с.
67. *Васильок Ф.Е.* Методологический смысл психологического скизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
68. *Васильок Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
69. *Вересов Н.Н.* Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыт теоретической рефлексии и монизм в психологии // Вопросы философии. – 2000. – № 12. – С. 74–87.
70. *Выговская Л.П.* Эмпатические отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 4. – С. 55–63.
71. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
72. *Выготский Л.С.* Основы педологии (стенография курса лекций). – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. – 211 с.
73. *Выготский Л.С.* Социалистическая перделка человека // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 4. – С. 142–148.
74. *Галигузова Л.Н., Гуськова Т.В., Елагина М.Г., Русская А.Г.* Ребенок раннего возраста // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Русской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 100–149.
75. *Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Царегородцева Л.М.* Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
76. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 149 с.
77. *Гараи Л., Кечки М.* Еще один кризис в психологии! Возможная причина шумного успеха идей Л.С. Выготского // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 86–97.
78. *Грэхем Л.Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 480 с.
79. *Гуткина Н.И.* Несколько случаев из практики школьного психолога. – М.: Знание, 1991. – 74 с.
80. *Детский дом: уроки прошлого / Сост. Г. Мыльникова.* – М.: Московский рабочий, 1990. – 191 с.
81. *Дубов И.Г., Петровский В.А.* Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 173–191.
82. *Дубровина И.В.* Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 47–54.
83. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
84. *Зальсина И.А., Смирнова Е.О.* Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31–37.
85. *Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б.* Пути решения проблемы сиротства в России. – М.: Библиотека «Вопросов психологии», 2002. – 208 с.
86. *Землянухина Т.М.* Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем детстве // Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1982. – С. 38–59.
87. *Зинченко В.П.* Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 3–17.
88. *Карпова С.Н.* Специфика развития психического развития в онтогенезе (к истории вопроса) // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1978. – С. 51–92.
89. *Кола У.В., Рядудик В.В.* Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
90. *Костюк Г.С.* Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.
91. *Коул М.* Размышление над портретом А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 25–43.
92. *Кроник А.А.* Установки и эталоны межличностного восприятия // Социальная психология личности / Отв. ред.

- М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 184–220.
93. *Крэйп У.* Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е междунар. изд.: Пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.
94. *Кун Н.А.* Легенды и мифы древней Греции: 4-е изд. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 464 с.
95. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
96. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
97. *Леонтьев А.Н.* Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 9–41.
98. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.
99. *Леонтьев А.Н.* Заметки о книге П.Я. Гальперина “Введение в психологию” // Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 259–262.
100. *Леонтьев А.Н.* Об историческом подходе к изучению психики человека // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 96–141.
101. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 251–261.
102. *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 31–64.
103. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108–124.
104. *Лисина М.И.* Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 117–124.
105. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
106. *Лисина М.И.* Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М., 1979. – С.4–8.
107. *Лурья А.Р.* О естественнонаучных основах психологии // Естественнонаучные основы психологии / Под ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурья, В.Д. Небылицина. – М.: Педагогика, 1978. – С. 7–23.
108. *Максименко С.Д.* Современное состояние генетических исследований в психологии // Практичная психологія і соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 6–8; № 6. – С. 3–10; №7. – С. 2–7.
109. *Малых С.Б.* Статистические данные «Мониторинг развития психологической службы образования г.Москвы» // <http://www.humanities.edu.ru:8100/db/msg/50487>
110. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности: 2-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1994. – 90 с.
111. *Меццержакова И.А., Меццержаков Б.Г.* Проблемы со школьной психологией // http://fpo.ru/articles/mesh_i_a_1.html
112. *Меццержакова С.Ю.* Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1982. – С. 19–36.
113. *Меццержакова С.Ю., Авдеева Н.Н.* Ребенок младенческого возраста // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 23–99.
114. *Мухина В.С.* Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатского типа // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32–39.
115. *Мясоид П.А.* Антропологический принцип и проблемы психологии развития // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 122–125.
116. *Мясоид П.А.* Методика непрямой экспресс-диагностики уровня психического развития дошкольников // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 130–136.
117. *Мясоид П.А.* Ненормативное психическое развитие в практике психологической службы школы // Практическая психология в школе: цели и средства. Тезисы Всероссийской конференции. – СПб.: ИМАТОН, 1996. – С. 85–86.
118. *Мясоид П.А.* О системах психологического знания (анализ новых учебников психологии) // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 55–64.
119. *Мясоид П.А.* Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 89–101.
120. *Мясоид П.А.* «Параллелограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 105–117.
121. *Мясоид П.А.* Представленность личности учителя в учащихся // Психология учителя. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1988. – С. 36–37.
122. *Мясоид П.А.* Проблема ненормативного психического развития // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 49–57.
123. *Мясоид П.А.* Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 90–100.
124. *Мясоид П.А.* Теория и практика в работе школьного психолога // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 72–79.
125. *Мясоид П.А.* Школьный психолог: Как ему работать? // Учительская газета. – 1992. – № 22. – С. 8.
126. Организация работы психолога школы-интерната. Методические рекомендации / Под ред. С.И. Яковенко. – К., 1991. – 111 с.
127. *Ослон В.Н., Холмогорова А.Б.* Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 39–52.
128. *Пахальян В.Э.* Работа психолога при подготовке и проведении психологического консилиума // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 86–90.
129. *Пашина А.Х., Рязанова Е.П.* Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, № 1. – С. 44–52.
130. *Петренко В.Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. № 3. – С. 113–121.
131. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
132. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История и теория психологии: В 2-т. – Ростов н/Дону: “Феникс”, 1996. – Т.1. – 416 с.
133. Положение о психологической службе в системе народного образования // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 182–185.
134. Положение о психологической службе в учреждениях интернатского типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. 1989. – 14 с.
135. *Поляков Ю.Ф., Соловев К.В.* Развитие инициативности у детей первого года жизни в условиях материнской депривации // Психологический журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 9–17.
136. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
137. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
138. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении // Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1982. – С. 94–111.
139. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
140. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 80–86.
141. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Младший школьник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175–204.
142. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психолого-педагогические проблемы воспитания младших школьников в закрытом детском учреждении // Результаты психологических исследований в практику обучения и воспитания / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круплова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – С. 42–56.
143. Психологическая наука и педагогическая практика: НИИ психологии УССР. – К.: Радянська школа, 1983. – 236 с.
144. Психологическая служба в школе: Круглый стол // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 62–93; № 4. – С. 75–103.
145. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.
146. Психологическая энциклопедия: Пер. с англ. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
147. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.

148. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л.И. Божович. – М.: Изд-во АПН СССР, 1960. – 28 с.
149. Психология XXI века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 3–35.
150. Психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей в детских домах и школах-интернатах: Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Изд-во АПН СССР, 1986. – 29 с.
151. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
152. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 23–33.
153. Реферат УДК 159007 // РЖ 04 Биология. Сводный том Р.041. Психология. – 1994. – № 2. – 2П1022.
154. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 44–280.
155. Рубцов В.В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 32–39.
156. Рубцов В.В., Мальхин П.А., Федосова Е.Ю., Малых С.Б. Статистические данные «Анализ системы психологической поддержки образования г. Зеленограда» // <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/50491>
157. Савченко Ю.В. Практическое применение педагогической антропологии: совместная деятельность учителя и школьного психолога // http://www.uga.edu/konf_pa/115.doc
158. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
159. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
160. Слуцкий В.М. Факторные структуры интеллектуальных показателей детей, воспитывающихся в детском доме, и семье // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1991. – №1. – С. 34–41.
161. Слуцкий В.М. Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития // Психологический журнал. – 1996. – Т.17, № 1. – С. 86–96.
162. Смирнова Е.О. Дошкольник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 150–174.
163. Соколова Е.Е. «Неклассическая» психология А.Н. Леонтьева // Психологический журнал – 2001. – Т. 22, № 6. – С. 14–24.
164. Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
165. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 76–83.
166. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, история, эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
167. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития: Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.
168. Тарабрина Н.В., Калмыкова Е.С. Рецензия на книгу Е.Т. Соколовой «Психотерапия. Теория и практика» // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 122–127.
169. Татенко В.А. О тленном и нетленном в предмете психологии // <http://politicon.iatp.org.ua/tm/tatenkopredpsych.htm>
170. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 23–34.
171. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа: Пер. с англ. – М., 1991. – 91 с.
172. Фрейд А. Разлука с матерью // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 142–143.
173. Фрейд З. Очерки истории психоанализа: Пер. с нем. // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2-х кн. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 1. – С. 15–70.
174. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 97–106.
175. Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви: Пер. с англ. – Минск: Полифакт, 1990. – 80 с.
176. Цукерман Г.А. Какая теория нужна школьной психологии // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 114–115.
177. Шниц Р.А. Поведение депривированных детей // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Ред.сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 166–167.
178. Эльконин Д.Б. «Я – экстремист деятельности подхода» // Первое сентября. – 2001. – № 14. – С. 4.
179. Эльконин Д.Б. Об источниках неклассической психологии // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 475–478.
180. Эткин А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20–30.
181. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
182. Ярошевский М.Г. История психологии. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
183. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский и марксизм в советской психологии. К социальной истории российской науки (Отклик А.В. Брушлинского и ответ автора) // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 84–99.
184. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – 2-е изд., перераб. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.
185. Bowlby J. Child care and the growth of love. – London: Penguin books, 1955. – 191 p.
186. Crain W. Theories of Development. Concepts and applications: 4d ed. – New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River, 2000. – 420 p.
187. Harlow H.F., Harlow M.K. Learning to love // Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. Reading in child development and personality. – N.Y., Evanston, London: Harper & Row, Publishers, 1970. – P. 118–145.
188. Miller P.H. Theories of Developmental Psychology: 4d ed. – New York: Worth Publishers, 2002. – 518 p.
189. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. (see: http://www.psichi.org/pubs/articles/article_121.asp).
190. Yarrow L.J. Separation from parents during early childhood // Review of child development research. V.1. / Ed. M.L. Hoffman, L.W. Hoffman. – N.Y.: Russell sage foundation, 1964. – P. 89–136.

Надійшла до редакції 28.05.2004.