



ПСИХОАНАЛІЗ І БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Володимир МОРГУН

Copyright © 2000

Дозвіл на психоаналіз може призвести до некритичного і невинновданого широкого вжитку його у психодіагностиці, психокорекції та психотерапії. Співставлення психоаналітичного погляду на людину і багатовимірної концепції особистості дає змогу глибше розібратися в обмеженнях і перспективах психоаналізу на сучасному етапі розвитку психологічної науки і практики.

Одним з важливих питань психокорекції та психотерапії є концептуальна оснащеність психолога, його теоретичне уявлення про особистість та її розвиток. Ситуація зняття заборон загрожує переходом від крайностей витіснення психоаналізу з вітчизняної психології до надмірної ейфорії на його адресу (*див., наприклад, цікаву спробу соціо- та психоаналізу “соціального безумства” Е.І. Головахи та Н.В. Пантіної [3]*). Однак самокритичне переосмислення його зсередини (наприклад, фрейдівський “психоаналіз” доповнюється “психосинтезом” Ассаджіолі [2], “інтегральним

психоаналізом” Н.Р. Кеппе [17] тощо) відкриває можливості для розгляду проблеми зовнішнього порівняння сучасних обмежень та імовірних перспектив розвитку психоаналізу як науково-психологічної теорії і психокорекційної практики.

Своєрідну пульсацію інтеграції та диференціації (інтедифії) структури особистості реалізує концепція К. Домбровського і Т. Яценко, в якій онтогенез розвитку особистості складає: а) первинна інтеграція (у немовляти), б) деструктивна або позитивна дезінтеграція (наприклад, у підлітковому віці), в) вторинна інтеграція на вищому рівні розвитку. “Наближення до психічного здоров’я, вважає К. Домбровський, полягає у проходженні індивідом позитивної дезінтеграції і часткової вторинної інтеграції в напрямі глобальної інтеграції” [23, с.5]. У цій концепції дезінтеграційні стани особистості описуються так: “розклеївся”, “втратив себе”, “не у формі”, а інтеграційні характеризуються протилежно – “зібрався”, “повірів у себе”, “мобілізувався” тощо [там же, с.4].

У психології існують два підходи

до розуміння особистості: “інтегративний” та “диференційований”. Інтегративний, або цілісний (ідеографічний, описовий) прагне дати інтуїтивно-ємну, загальну уяву про особистість (В. Дільтей, В. Штерн, М.М. Бахтін та ін.). Диференційований (номотетичний, нормативний), навпаки, виявляє риси, якості та різні параметри особистості і намагається об’єктивно виміряти їх (О.Ф. Лазурський, Дж. Кеттелл, К.К. Платонов та ін.). На наш погляд, обидва підходи не виключають, а доповнюють один одного і дають змогу говорити про інтегративно-диференційований підхід у вивченні особистості. В його контексті нами запропонована багатовимірна структура особистості, яка може бути розгорнута між полюсами інтеграції та диференціації у такій послідовності: особистість – її інваріанти – їх параметри – їх показники. Крім того, критична рефлексія концептуальних уявлень про особистість українських психологів І.А. Сікорського, Д.Ф. Ніколенка, Г.С. Костюка, російських – Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, А.В. Петровського, а також К. Левіна (Німеччина), Л. Сева (Франція), Дж. Гілфорда (США) та ін., створює змістове підґрунтя для визначення того, що таке особистість.

Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, значень і смислів, рівнів і форм утілення діяльності. Це співвідношення спричинює самовизначення особистості

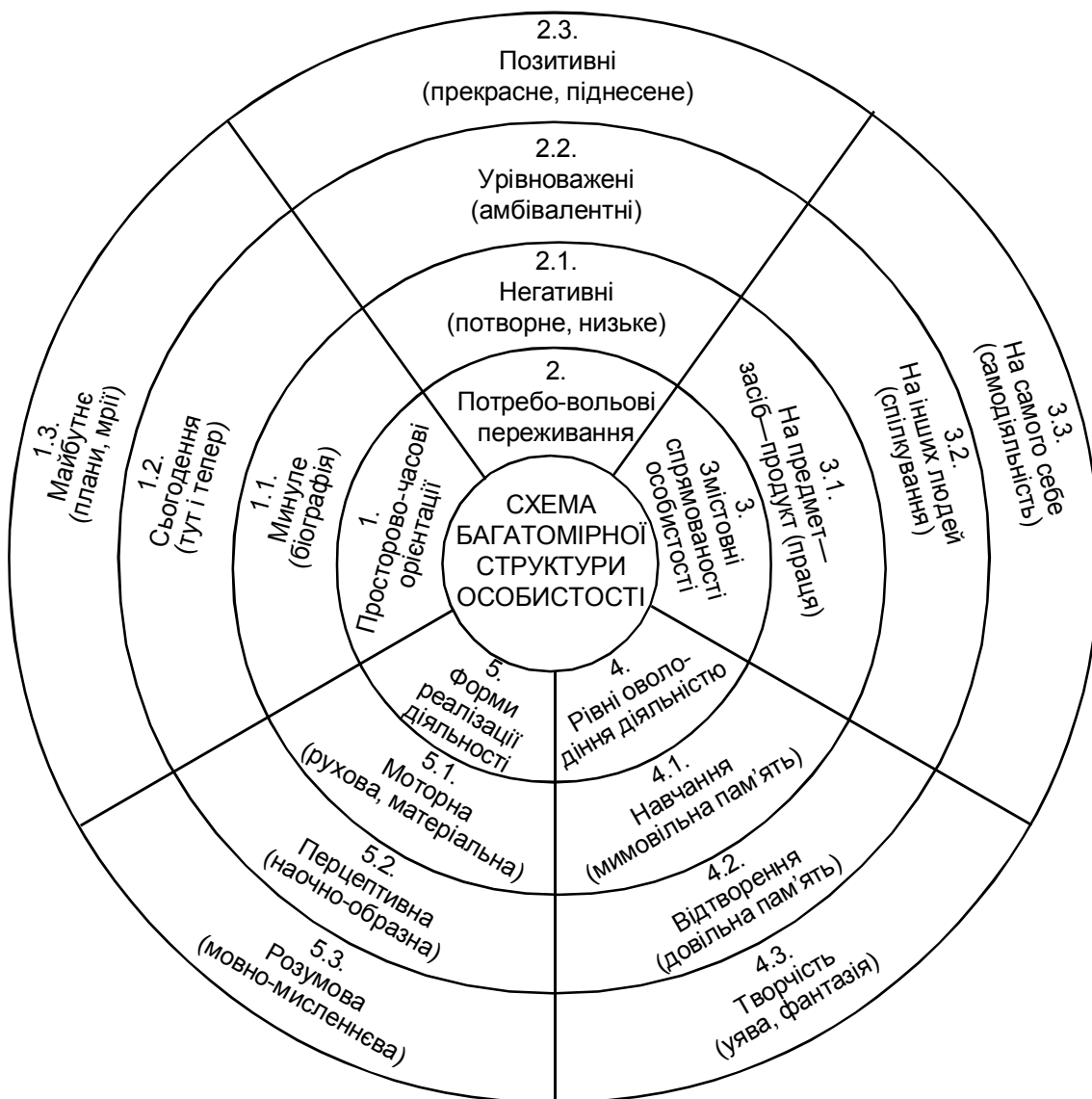
у вчинках і прийнятті відповідальності за їх (у т. ч. і підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю [8, с.33; див. нижче унаочнення цього визначення на схемі].

Розглянемо обмеження і можливості психоаналізу в контексті концепції багатовимірного розвитку особистості. На основі запропонованого розуміння особистості базисні поняття психоаналізу (“Воно”, “Я”, “Над-Я”) відповідають інваріантам: змістових спрямувань особистості (“на інших”, “на себе”,) і форм реалізації діяльності (підсвідомої “моторно-перцептивної” та усвідомлювальної “мовленнево-розумової”).

Очевидно, що навіть у такій загально визнаній структурній побудові психоаналітичної концепції особистості має місце зміщення змістового спрямування і форм реалізації діяльності, а відтак і випадання “ділової” сфери людини. Принаймні їй відводиться допоміжна роль у змісті сублімаційної активності, котра компенсує труднощі в налагодженні взаємодії “Я” з “іншими людьми”. Однак у ранньому дитинстві (до “комплексу у немовляти поживлення”) і традиційних культурах (що допускали каннібалізм) “інша” людина не мала окремого статусу в навколишньому середовищі, тим більше статусу домінуючого [6].

Логічне уладнання концептуального апарату психоаналізу передбачає безпосередньої “прив’язки” потягів “Воно” до принципу задоволення, а вимог “Над-Я” – до негативних переживань особистості. І це має емпіричне підґрунтя, адже нестримне задоволення “лібідо” може закінчитись виснаженням і смертю закоханих, тоді

Схема.
Схематичне зображення багатовимірної структури особистості
на третьому рівні її диференціації (конкретизації)



як острах “цензури” з боку “Над-Я” сприяє продовженню радощів від життя і кохання аж до глибокої старості.

Фрейдівське трактування психологічного захисту “Я” від спонукальних низьких потягів “Воно”, яке урівнює людину з твариною, або від обмежу-

вальних моральних заборон “Над-Я” (чи соціальної цензури), що підносять людину до божественного неіснування, породило чисельні захисні механізми, які були доповнені його учнями і послідовниками (А. Фрейд [19], А. Адлер [1], К.Г. Юнг [22], Е. Фромм [21] та ін.). При цьому

функції цих механізмів отримали неоднозначне трактування: 1) позитивного захисту “Я” від чинників, котрі фруструють особистість (З. Фрейд, та ін.); 2) негативного псевдозахисту, який спричиняє накопичення внутрішньої напруги і тільки відтягує невротичну розв’язку (Т.С. Яценко та ін.). На наш погляд, можлива компромісна точка зору, яка полягає у тому, що захисні механізми виконують позитивну функцію швидкої допомоги в ситуації, що травмує “тут і тепер”. Але неадекватна ситуації їх фіксація справді може викликати дезінтеграцію особистості [11].

Для прикладу порівнюємо явище “конформізму” і “конформності” (вони відповідають такому захисному механізмові, як “ідентифікація”). У випадку конформізму людина свідомо ідентифікується з іншими (щоб здаватися такою, як усі), а у випадку конформності така ідентифікація здійснюється підсвідомо (“я і є така, як усі”). Зрозуміло, що зловживання конформізмом здатне викликати дезінтеграцію (згадаймо рятівну репліку Г. Галілея після його вимушеної “згоди” з інквізиторами: “А все-таки вона обертається!”).

Нижче (**таблиця 1**) наводиться типологія захисних (адаптаційних) механізмів на основі багатовимірної концепції особистості, запропонованої автором [див. 9, с.48; 14, с.79].

Творчість у психоаналізі також не має автономного статусу, а є ще одним продуктом сублимації. Водночас якщо абсолютизувати місце механізму сублимації в житті людини, то можна причинно обґрунтувати і комплекс “вічного студента”, і комплекс “виконавця” (згадаємо героя гоголівської “Шинелі” Акакія Акакійовича Баш-

мачкіна), і комплекс “творця” (див. докладніше [7]; [16]). У цьому контексті концепція багатовимірного розвитку особистості звільнена як від абсолютизації механізму сублимації, так і від абсолютизації творчості. Невдаха в коханні має такі ж шанси спитися, як і стати передовиком праці, або винахідником. І, мабуть, геніїв з яскравою сексуальністю не менше, ніж геніїв сексуально пригнічених. Тепер розглянемо інваріант просторово-часових орієнтацій особистості та періодизації життєвого шляху.

Щонайперше підкреслимо, що зведення особистісного розвитку до стадій лібідо (оральної, анальної, фалічної, латентної і генітальної) навряд чи доцільне як однобоке. З погляду сучасної психології безпідставно при розгляді проблеми розвитку особистості орієнтуватися на внутрішньоіндивідуальні психофізіологічні структури і механізми. Власне, навіть для З. Фрейда не були чужими і соціальна ситуація, і провідні види діяльності. Він лише звужив їх до рівня лібідо. Таке обмеження здебільшого критикувалося психологами. Але його можна зрозуміти й навіть виправдати. Річ у тім, що З. Фрейд творив не у науковому вакуумі. Нивою його діяльності та новаторства були й інтроспекціонізм, і біхевіоризм, і гештальтпсихологія. Внаслідок поділу праці у сфері науки нам не варто занадто нарікати на вузькість аналізованої концепції. Її надмірно широкий емпіричний вжиток визначили дослідники-суміжники із психологією наук.

Так, скажімо, проблема єдності зусиль педагогів і психологів у розв’я-

Таблиця 1.
Типологія захисних (адаптаційних) психологічних механізмів
у багатовимірній структурі особистості

1. Просторово- часові орієнтації та види адаптації	2. Потребо- вольові переживання і види адаптації	3. Змістові спрямування особистості і види адаптації	4. Рівні опанування діяльністю і види адаптації	5. Форми реалізації особистістю діяльності і види адаптації
1.1. На минуле	2.1. Негативні	3.1. Ділова	4.1. Навчання	5.1. Моторна
- регресія*	- заперечення - негативізм	- сублімація - зміщення - конверсія - конденсація	- утворення - реакції - компенсація	- агресія - знищення
1.2. На сучасне	2.2. Амбівалентні	3.2. Комунікативна	4.2. Відтворення	5.2. Перцептивна
- перенос	- витіснення - придушення - еквіваленти афектів - зміна якості афектів	- проєкція - інтроекція - ідентифікація	- захисні маски - захисна класифікація - деперсо- налізація	- перцептуальний захист - символізація
1.3. На майбутнє	2.3. Позитивні	3.3. Самодіяльна	4.3. Творчість	5.5. Мовленнєво- розумова
- відстрочу- вання афектів	- симпатизм - ідеалізація	- відхід від себе - дисоціація - обмеження "Я" - ізоляція - егоцентризм	- фантазія	- вербальна реформуляція - раціоналізація - інтелектуалі- зація

*Петитом виділені ключові захисні механізми, які найчастіше трапляються у психологічній літературі

занні нагальних проблем соціалізації і персоналізації представників молодого покоління, є вкрай актуальною. Наприклад, матеріали останнього полтавського семінару з проблеми обдарованості виявили, що навіть у стінах одного вищого навчального закладу кожен науковець виходить зі своєї моделі особистості, яка здебільшого далека від наукової. І не зовсім зрозуміло, що в цій ситуації робити вчителю-практику. Тому він організовує навчально-виховний про-

цес "навмання", без урахування психосоціальних характеристик внутрішнього світу особистості учня.

Однією з нерозв'язаних проблем "бездітної педагогіки" є періодизація розвитку особистості як у шкільному віці, так і за його межами. Останнє має значення для самого вчителя, оскільки він (як і батьки його школярів) перебуває на етапі дорослого віку. У цьому зв'язку А.С. Макаренко зауважував, що той не вихователь, кого не турбує "завтрашня

радість” дитини, проміжна і віддалена перспектива розвитку її як особистості. На жаль, соціологічні і педагогічні дослідження свідчать, що школа (і вчителі) у такому доленосному для випускника питанні, як вибір професії, мало що дають. Поради вчителів займають лише 3-6 місяця після “рідних”, “друзів”, “книг” тощо.

Теоретично обґрунтуємо психологічну модель періодизації розвитку особистості людини протягом усього життя – від народження до смерті (**див. табл. 2**).

У попередній роботі автора були проаналізовані періодизації розвитку дитини Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна і дорослої людини Е. Еріксона, Ш. Бюлера, Бромлей та інших учених (див. [15]). Здебільшого критеріями періодичного розвитку дитини є: динаміка соціальної ситуації розвитку дитини, динаміка провідних діяльностей та власних особистісних новоутворень (за Л.С. Виготським). На наш погляд, ці самі критерії можуть бути використані і для побудови періодизації розвитку дорослої людини з тією лише відмінністю, що не ситуація, а особистісні новоутворення набувають тут вирішального значення: дорослий, на відміну від дитини, завдяки власним новоутворенням, сам обирає те, чим буде займатися (провідна діяльність) і з ким матиме справу (соціальна ситуація).

Подальша розробка (1984 року) багатовимірної структури особистості стала поштовхом для побудови нової схеми періодизації, яка базується на п'яти інваріантах [10]; [14]. Вочевидь не доцільно нехтувати класичними

настановами Л.С. Виготського. Проте треба піддати їх процедурі опосередкування через структуру самої особистості. Тоді соціальні ситуації і провідні види діяльності найкраще розглядати не як зовнішню даність стосовно особистості (тоді це буде періодизація соціальних інститутів і зовнішніх процесів?!), а як змістовні спрямування поведінки самої особистості.

Із **табл. 2** випливає, що життя людини розподіляється на три основні періоди. У першому переважає активність щодо предметно-знарядево-продуктивного перетворення довкілля. Відомий німецький гештальтпсихолог К. Коффка стверджував: “Якщо ми погодимося, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства...” [6, с. 3]. Немовля, як відомо, починає з предметно-маніпулятивної діяльності, а дошкільник переходить до ділових рольових ігор. Другий період пов'язаний із домінуванням спілкування (від першого кохання в отроцтві до створення сім'ї та народження дітей у молодості). Третій (у науковій літературі його почасти називають “третім віком”) пов'язаний із самодіяльністю (згадаймо акмеологічну “самоактуалізацію” А. Маслоу, “сублимацію” З. Фрейда, або “надкомпенсацію” А. Адлера).

Кожен з періодів має певну просторово-часову орієнтацію та емоційне забарвлення. Співпраця дитини характеризується ситуативною амбівалентністю, а відтак швидкою зміною настроїв. Спілкування юнацтва супроводжується оптимістичним поглядом у майбутнє. У самодіяльності дорослого переважає ностальгія за

Таблиця 2.

Схематичне зображення дев'яти вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості пробтюгом життя (на підставі домінуючих просторо—часових орієнтацій, потреб—вольових переживань, змістовних спрямувань, рівнів опанування й форм реалізації діяльності)

Стадії (за рівнями і формами діяльності)	1. Навчання (у руховій, наочній і мовленнєво-розумовій фазах)	2. Відтворення (у руховій, наочній і мовленнєво-розумовій фазах)	3. Творчість (у руховій, наочній і мовленнєво-розумовій фазах)
Періоди (за орієнтаціями, переживаннями і спрямованістю)	Кризи адаптації—дезадаптації	Кризи автономії—залежності	Кризи самоактуалізації—конформізму
1. Співробітництво (з амбівалентною орієнтацією на сучасне)	1. (1.1.) Вік немовляти: до 1 року	2. (1.2.) Раннє дитинство (дитя): 1—3 роки	3. (1.3.) Дошкільне дитинство (дитина): 3—6 років
	Криза новонародженості «перший подих» 0—3,5 міс.	Криза немовляти «перший крок» 11—18 міс.	Криза раннього дитинства «я сам» 2,5—3,5 років
2. Спілкування (з оптимістичною орієнтацією на майбутнє)	4. (2.1.) Отроцтво: 7—13 років	5. (2.2.) Юність: 14—18 років	6. (2.3.) Молодість: 19—30 років
	Криза дитинства «обов'язок» 5,5—7,5 років	Криза отроцтва «незалежність» 11—14 років	Криза юності «кохання; професія» 17—21 років
3. Самодіяльність (з ностальгічною орієнтацією на минуле)	7. (3.1.) Дорослість: 31—45 років	8. (3.2.) Зрілість: 46—60 років	9. (3.3.) Старість: 61 рік і довголіття
	Криза молодості «сім'я; покликання» 27—33 роки	Криза дорослості «визнання» 39—45 років	Криза зрілості «наставництво» 27—33 роки
			Криза сенсу життя: «мудрість і спокій»

минулим. Навіть той факт, що дорослі більше люблять онуків, ніж дітей, свідчить про те, що онуки компенсують старим їх недореалізовану в минулому любов до власних дітей.

Разом з тим кожен з названих періодів містить три стадії: навчання, відтворення і творчості, а кожна із стадій, зі свого боку, диференціюється на три фази – моторну, перцептивну і мовленнєво-розумову. Переходи між періодами і фазами заповнюються кризами розвитку особистості. Найвідповідальнішими є кризи між періодами новонародженості, дитинства (перехід до шкільництва) і молодості (вступ у самостійне доросле життя). Саме в ці кризові проміжки відбувається кардинальна зміна провідних діяльностей і соціальних ситуацій, коли людина у своєму розвитку переростає попередні і входить у наступні, інші за спрямуванням і змістом.

Не кожна людина за життя проходить усі зазначені періоди. Чудовий приклад неподолання кризи “третього віку” знаходимо у випадку з давнім греком. “П’ятдесят років живу я на світі, літ тридцять шукаю всюди розумних людей і ніде не знаходжу їх!” – сказав хтось філософу Емпедоклу. “Мій друг! – відповів йому Емпедокл, - розумних знаходять тільки розумні”. Ще один із мудреців – І. Кант – так сказав про останню кризу смислу життя й смерті людини: “Смерті найменше за все бояться ті люди, чиє життя має найбільшу цінність”. А наш славетний земляк Г.С. Сковорода долає цю кризу навіть з усмішкою, тому що просить написати на своїй могильній плиті таке: “Мір ловил мене, но не поймал”.

Остання проблема, якої хочеться

торкнутися, - метод вільних словесних асоціацій. З погляду змістових спрямувань розвитку особистості монополія психоаналізу сьогодні розвалюється. Розширення методу здійснюється у двох напрямках. Зокрема: гуманістичної “клієнтоорієнтованої” терапії, згідно з Роджерсом, а також у контексті методики “паралельної дії” А.С. Макаренка через малі групи соціально-психологічного тренінгу за Т.С. Яценко [24]. Відкриваються нові можливості багатовимірного аналізу класичних вільних ланцюгових словесних асоціацій [5] і юнгівського варіанту заданих парних словесних асоціацій [13].

Отже, концепція багатовимірного розвитку особистості дає змогу уникнути еkleктики, розкрити повніше і системніше нові можливості і перспективи психологічного аналізу проблем особистості на сучасному етапі.

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.

2. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности. – М.: Урания, 1995. – 124 с.

3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: Абрис. – 168 с.

4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украина, 1989. – 175 с.

5. Дузенко В.Н., Моргуна В.Ф. Психодиагностика личности студента методом многомерного анализа свободных словесных ассоциаций // Методология и методы современных педагогических исследований / Под ред. И.А. Зязюна. – Ч. II. – М., 1989. – С. 114-116.

6. Коффка К. Основы психического развития. – М. – Л.: Соцэкгиз, 1934. – 269 с.

7. Методи психодіагностики підлітків / За ред. О.Д. Кравченка, В.Ф. Моргуна. – Полтава, 1995. – 124 с.

8. *Моргун В.Ф.* Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка. – 1992. - №2. – С. 27-40.
9. *Моргун В.Ф.* Защитные механизмы: адаптация или дезинтеграция личности? // Актуальні проблеми сучасної психології. Медична психологія та психокорекція: Матри II Міжнародних психологічних читань / За ред. Є.В. Заїки. – Харків, 1995 а. – С. 47-48.
10. *Моргун В.Ф.* Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 жовтня 1995 р.) / За ред. А.М. Бойка. – Полтава, 1995 б. – С. 135-139.
11. *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання. – Полтава, 1996. – 78 с.
12. *Моргун В.Ф.* Обмеження і можливості психоаналізу в концепції багатовимірного розвитку особистості // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування: Матри Всеукр. н.-п. конфер. (Черкаси, 27-29 травня 1997 р.) / за ред. Т.С. Яценко. – Кн. 1. – Черкаси, 1997. – С. 42-54.
13. *Моргун В.Ф., Дузенко В.Н.* Метод многомерного анализа заданных словесных ассоциаций: компьютерный вариант // Методология математического моделирования: Резюме докладов V Международного симпозиума (Варна, 4-9.06. 1990) / Под ред. Б. Чендова. – Т. 1. – София, 1990. – С. 116-118.
14. *Моргун В.Ф., Седых К.В.* Делинквентный подросток. – Полтава, 1995. – 161 с.
15. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: МГУ, 1961. – 84 с.
16. Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток / За ред. В.Ф. Моргуна. – Полтава, 1995. – 171 с.
17. *Пачеко К.Б.* Азбука аналитической трилогии / Интегральный психоанализ. – М.: Тур, 1994. – 223 с.
18. *Роджерс К.* О групповой психотерапии. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
19. *Фрейд А.* Психология и защитные механизмы. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
20. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
21. *Фромм Э.* Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
22. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
23. *Яценко Т.С.* Інтеграція та дезинтеграція як механізм психокорекції // Педагогіка і психологія. – 1996. - №1. – С. 3-9.
24. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Надійшла до редакції 10.10.1999 р.