

УДК 159.923(0.064)
О-72

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України
Протокол № 13 від 26.12.2017 р.

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 5 від 21.12.2017 р.

Рецензенти:

Сердюк Л. З. – доктор психологічних наук, професор;
Савчин М. В. – доктор психологічних наук, професор;
Луняк Є. М. – доктор історичних наук, професор

О-75 Особистість та її історія : колективна монографія / за ред.
Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – 538 с.
ISBN 978-617-527-184-1

Проблематика монографії стосується різних аспектів історії
особистості. Ця історія життя (драми) має набути статусу вихідного
методологічного підґрунтя вивчення людської істоти.

Автори розраховують, що робота викличе цікавість фахівців різних
напрямів, які стосуються проблеми існування і розвитку людини.

УДК 159.923(0.064)

© Н. В. Чепелева, М. В. Папуча,
загальна редакція, 2018

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

ISBN 978-617-527-184-1

ЗМІСТ

Вступне слово.....5

РОЗДІЛ I. ІСТОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ІСНУВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

<i>Чепелева Н.В.</i> Особистість як оповідач історій.....	7
<i>Папуча М.В.</i> Історія життя людини як об'єкт психологічного дослідження.....	23
<i>Швалб Ю.М.</i> Становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності	57
<i>Титаренко Т.М.</i> Психологічне благополуччя особистості у контексті посттравматичного життєтворення	73
<i>Бондаренко О.Ф.</i> Проблеми особистості і психологічної допомоги: погляд з вітчизняних соціокультурних позицій	80
<i>Лебединська І.В.</i> Історія особистості у контексті методологічної рефлексії.....	100
<i>Рудницька С.Ю.</i> Міфологічні основи особистісного досвіду	107
<i>Зарецька О.О.</i> Самопроекування дорослої особистості (рефлексивний аспект).....	124
<i>Тимошенко О.А.</i> Психологічна структура життєвого простору особистості.....	140
<i>Медвідь Є.С.</i> Особистість та її історія в контексті сучасних психологічних досліджень.....	157
<i>Кошова І.В.</i> Фотографія як історія	173
<i>Папуча М.В., Медвідь Є.С.</i> Фактор часу в психологічній реальності	184

РОЗДІЛ II. ІСТОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ

<i>Смудьсон М.Л.</i> Часовий вимір в історіях життя літніх людей	193
<i>Поліщук В.М.</i> Вікова періодизація і вікова класифікація: феноменологія, проблеми.....	209
<i>Литовченко Н.Ф.</i> Особистісні переживання у процесі інтерпретації значимих подій життя	224
<i>Коваленко А.Б.</i> Особистість у вимірах війни: особливості психологічного благополуччя	240
<i>Зазимко О.В.</i> Саморозвиток особистості юнацького віку в наративних історіях.....	270
<i>Щотка О.П.</i> Життя дорослого зі страхом та без страху старіння: гендерний ракурс	286
<i>Березко І.В.</i> Історія життя та вектор щодо майбутнього в осіб з онкологічними захворюваннями	297
<i>Шиловська О.М.</i> Розуміння та інтерпретація особистого досвіду молодшими школярами	311
<i>Кресан О.Д.</i> Рефлексивність особистості як чинник переживання та усвідомлення життєвих подій шляхом їх наративізації.....	324

Розвиток (саморозвиток) в старості, як і будь-який розвиток, сприяє появі певних психічних новоутворень. Наші теоретичні і експериментальні дослідження свідчать, що серед таких новоутворень можна виділити, перш за все, рефлексію власних проблем, які принесла старість, оновлену (мудру, інтегративну, пере-структуровану) ментальну модель світу, здійснення відповідних усвідомлених виборів, саморегуляцію і протидію дементивним процесам, так зване "перекриття" їх загальним інтелектом, переборені танатофобічні переживання. Всі ці новоутворення, в свою чергу, чинять зворотню позитивну дію на розвиток літньої людини. Так, у дослідженнях переконливо показано, наскільки стримують розвиток у старості танатофобічні переживання, і якими яскравими барвами розквітає життя літньої людини, коли вона спрямовує психічну енергію, яка іде на боротьбу зі страхом смерті, на продуктивну саморозвивальну діяльність [Коваленко-Кобилянська, 2016].

Отже, "щоб старість не перетворилася на безглузду пародію на наше життя, існує тільки один засіб – переслідувати цілі, які надають смисл нашому існуванню" (Симона де Бовуар). І саморозвиток у старості видається у цьому аспекті достойною метою.

Література

- Хойфт Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия / Г. Хойфт, А. Крузе, Г. Радебольд – М.: ACADEMIA (Издательский Центр "Академия"), 2003. – 370 с.
- Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Актуальні проблеми когнітивної психології". – Острог: Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2013. – Вип. 24. – С. 7 – 11.
- Шахматов Н.Ф. Старение. Норма и патология / Н.Ф. Шахматов // Психология старости: Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом Бахрах-М. – 2004. – С. 228 – 322.
- Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом – М.: Независимая фирма "Класс", 2000. – 576 с.
- Bergson H. Zeit und Freiheit / H. Bergson – Hamburg, Europäische Verlagsanstalt, 1994.
- Eco U. Notes sur la semiotique de la reception / U. Eco // Actes semiotiques, IX. – 81. – 1987.
- Ericson E.H. The Life Cycle Completed: A Review/ Ericson E.H. – N.Y.: Norton, 1982. – 246 p.
- Munnichs J. Old age and finitude / Munnichs J. – Basel: Karger, 1966.

Полішук В. М.

ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ І ВІКОВА КЛАСИФІКАЦІЯ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ, ПРОБЛЕМИ

Довільні тлумачення меж і змісту інтервалів вікового розвитку, які відображають не стільки результати тривалих в часі емпіричних розвідок, скільки суб'єктивні теоретичні узагальнення, стали у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. типовою пізнавальною тенденцією в сучасній віковій психології. Водночас вікова стадійність людського життя є її центральною проблемою, або системою тих життєвих координат, навколо якої концентрується диференційоване вивчення природи психічного. В іншому випадку навіть важлива інформація про особливості розвитку людини нівелюється, якщо для неї відсутня науково доведена вікова адреса, однак існують стійкі деклараційні теоретичні узагальнення без належної емпірики (особливо – довготривалої) типу "нам здається", "ми вважаємо" або з окресленням у наукових роботах дослідницьких перспектив, за своєчасну і якісну реалізацію яких часто відсутня будь-яка авторська відповідальність.

Вихідним "вузлом" таких пізнавальних суперечностей є зокрема смислова несумісність "вікової періодизації", яка відображає передусім ідею природовідповідності в розвитку, з "віковою класифікацією", яка позначає структурування освітньої системи. Незважаючи на це, обидва феномени тривалий історичний час цілком комфортно "почуваються" у різних теоретичних схемах вікового розвитку, чого не можна стверджувати про результативність їхнього застосування у повсякденній практичній діяльності. Наприклад, розгляд вікових нормативних криз "7 років", "13 років", "17 років" у різних інтервалах, потім – стабільних періодів (підлітковий вік, юнацький вік чи "літній вік") тощо неминуче спричиняє не лише термінологічну плутанину, а вже попередньо ставить під сумнів розроблені для цих життєвих стадій розвивальні програми, які мають спільну предметну спрямованість на однакову назву вікового інтервалу, який водночас "чомусь" може зіставлятися з різними віковими діапазонами. Така несприятлива дослідницька ситуація вперше виразно виявляється у молодшому шкільному віці, однак пізнавального апогею досягає у віковій структуризації "дорослості", де, уособлюючи різнопланові, навіть дійсно цікаві тематичні авторські уявлення, уже ж не може претендувати на емпіричну доказовість.

Навіть оглядовий історико-психологічний тематичний дискурс засвідчує, що проблема визначення критеріїв вікової періодизації та вікової класифікації має давні пізнавальні витоки. Так, в античних документальних джерелах, неоднорідних за походженням та історичною долею, є свідчення про потенційні зв'язки між можливістю успішного розв'язання життєвих проблем і закономірностями числового ряду, в позначенні меж якого фігурували майже однотипні числа (це першочергові пізнавальні витоки для започаткування вікових періодизацій). Наприклад, проблема різнопланових вікових переходів була центральною у філософських системах Стародавньої Індії (учення Локайти), де у вайшій термін ініціації збігався з дванадцятирічним віком. Шумерські "Сказання про Артахасіса",

"Сказання про Гільгамеша" (XXVI ст. до н.е.), асирійське "Повчання Ахікара" (VII ст. до н.е.), буддійська "Дхампада" (IV чи III ст. до н.е.) одноставно вказували на магічність цифри "7". Схожа пошукова позиція в аналогічних джерел Стародавнього Єгипту, Китаю, Індії, Вавилону, Фінікії, іранських зорастрійців (і це заловго до біблійського Ноя, де також фігурують посилання на фіксовані числа). В античній Греції для позначення групи впливових діячів доби архаїки (VIII–VI ст. до н.е.) використовується термін "сім мудреців" (Солон з Афін, Фалес з Мілета, Хілон зі Спарти, Біант з Прієни, Клеобул з Лінда, Піттак з Мітілени, Періандр з Коринфа). Гіппократ згодом пов'язував із числом "сім" наступність і періодичність уже перехідних періодів як "критичних", або "клімактеричних" (*klimakter – nepiod žumtia*), у яких оновлюються речовини тіла. Інші античні мислителі не обов'язково зосереджувалися на кількісних показниках вікового розвитку, однак їх об'єднував пошук природних закономірностей у розвитку Всесвіту, пізнання змісту яких потенційно дає відповіді на будь-які питання людського буття, а головне – це можливість прийняття превентивних дій та розроблення доказових прогнозів. Наприклад, Геракліт проблему стадійності вбачав у відмінностях душі дорослих і дітей: у дорослих вона стає більше сухою й гарячою, входить у загальні закономірності природного буття, має різні перехідні рівні ("Про природу") (так виникла ідея генетичного підходу в розвитку, пізніше зміцнена Аристотелем). Демокріт доводив відповідність навчання і виховання природним силам людини ("Про природу"), а М. Ф. Квінтіліан уважав за необхідне враховувати стадійність для становлення здібностей ("Виховання оратора").

Фіксований числовий розподіл домінує у визначенні термінів для організованого навчання і виховання (*це вже започаткування вікових класифікацій*). Так, Піфагор Самоський наділяв магічними властивостями цифру "6", яка з часом усе ж поступилася цифрі "7". Плагон ("Держава"), аналізуючи афінську й спартанську освітні системи VI–V ст. до н.е., указував на їх вікове зіставлення з чітким віковим діапазоном "від дня народження – до 21 року". Визначаючи 12–16-річний вік (*дали в тексті: р.в. – річний вік. – В.П.*), як сприятливий для фізичного виховання, він уважав, що організоване навчання має розпочинатися з 7 років. Схожою була навчально-виховна ситуація у Стародавньому Римі, де елементарні школи зіставлялися з 7–11/12, граматики – 11/12–15, риторів – 15–20 р.в.

Пошукова орієнтація на кількісні критерії вікового розвитку стала домінуючою, коли у IV ст. Августин Аврелій Блаженний за допомогою "7" – показника, як йому здавалося, гармонічного ставлення людини до світу, формулює докази на користь існування Бога, чим реалізував власні переживання, згідно з якими людина, перш ніж збагнути основні життєві істини, має пережити ситуацію тотальних сумнівів (такі переживання згодом були інтерпретовані в XVII ст. Р. Декартом у вислові "Я мислю, отже, існую"). У цілому, в античності важливість принципу природовідповідності в розвитку ніколи не викликала сумнівів: і справа тут зовсім не в магічних числах, а в кількісному позначенні ними найбільш сприятливих для навчання і виховання вікових інтервалів, які здавалися тоді оптимальними для необхідних і корисних особистісних трансформацій.

Наприклад, Аристотель ("Етика"), якому належить пріоритет у визначенні загальної ідеї наступності ступенів у психічному розвитку, вважаючи, що в процесі перетворення дитини на зрілу людину повторюються етапи, пройдені протягом еволюції органічним світом, набагато випередив рекапітуляційні біблійні уявлення А. Блаженного, які в XIX ст. по-своєму активно розвивав С. Холл.

Перша в історії західноєвропейської цивілізації вікова періодизація Аристотеля є якраз природо відповідною: на основі цифри "7", або "седмиці", він виокремив стадії 7–14 і 14–21 р.в., які пов'язувались з якісно різними особливостями статевого дозрівання, де зокрема 21 р.в. називається "до бороди". Імовірно, перехід між ними зараз можна зіставити з кризою 13 років, а початок першої та закінчення останньої стадії – відповідно, з кризами 7-и і 23 років (так можна зробити в більшості сучасних періодизацій). Зрештою, числа "7" (критерій вікового діапазону) та "21" (кінцевий етап планомірного навчання під керівництвом інших осіб) поступово стали основними в аналізі вікового розвитку на основі його порівняння з особливостями навчально-виховних систем.

Загалом, античні мислителі, розробляючи ідею організованого навчання людини на основі закономірностей її розвитку, сформулювали вихідну теоретичну основу для створення об'єктивної вікової стадійності (Р. Декарт, С. Пекалід, С. О. Петровський-Ситніанович, Е. Роттердамський, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спіноза, К. Ставровецький Транквіліон та ін.). В українській психології пріоритет такої вікової періодизації належить С. О. Петровському-Ситніановичу ("Вертоград многощастний"): мислитель дослівно повторює вікові етапи, визначені Аристотелем, зіставляє їх із завданнями морального, практичного і розумового розвитку, а концептуально – з необхідністю реалізації принципу природовідповідності у вихованні, який актуалізує потребу раннього формування позитивних навичок як моральної основи доброчинності (характерно, що педагогічна пам'ятка Київської Русі "Толкова Палея" засвідчила дослідницькі прагнення охарактеризувати ще й зміст вікового психофізичного розвитку).

Західноєвропейські середньовічні вікові класифікації XIV–XV ст. активно використовували "седмицю" для формування традицій та імені знатних родів феодалів, визначаючи в межах 14 та 21 р.в. обов'язковість різних важливих досягнень як необхідних соціальних умов для реалізації життєвих перспектив. Наприклад: у лицарському вихованні – це сім лицарських доброчинностей, сім вільних мистецтв (В. да Фельтре), – тобто кастові інтереси стимулювали пізнання навколишньої дійсності та самопізнання, пропагували в навчанні та вихованні принцип наочності, а в розвитку – природовідповідності.

У XIII ст. "седмицю" критично оцінює Ф. Аквінський (1269), який, критикуючи інші вікові критерії, розташовує душевне життя у формі сходинок. Не стало прецедентом у визнанні суперечностей між новим і старим емпіричним досвідом. Крім того, переорієнтація філософського мислення на пізнання природи вже була активована Авіценною, який вивчав не лише зв'язок між фізіологічними особливостями організму та його психічним розвитком, а також різні вікові періоди.

З 1202 р. перервність вікового розвитку аргументується за допомогою законів чисел Леонардо Пізанського, або Фібоначчі ("Книга абака"), коли кожне наступне число дорівнює сумі двох попередніх (тоді особливими є числа 8 і 13, де останнє для нас знову-таки є умовним позначенням кризи 13 років): розвиток підпорядковується певній числовій закономірності, яка визначає його критичні етапи та специфічні вікові особливості.

Загалом, західноєвропейським ученим того часу в умовах активного започаткування університетської освіти, наприклад, в Італії (Болонья), Франції (Сорбонна), Англії (Оксфорд) властиве продукування системних психологічних уявлень про віковий розвиток, унаслідок чого XVI ст. є новим етапом у його вивченні: 1) від часто нав'язливого й навіть надуманого пошуку і тлумачень змісту "так званих магічних чисел", які своїм прихованим змістом начебто відображали логіку розвитку (хоча цього не слід категорично заперечувати, оскільки історичне призначення дослідницької спрямованості минулого полягає в започаткуванні проблематики вивчення динаміки вікового розвитку), – до 2) пізнавальної переорієнтації (нехай спочатку – незначної) на з'ясування об'єктивних вікових закономірностей, що пояснювали б сутність людини як невід'ємної складової природи, яка не повинна їй протиставлятися. Наприклад, Е. Роттердамський ("Похвала глупоті") уважає, що кожний вік приховує у собі негативні моменти, які зумовлюють перехід між віковими стадіями, а висновок Х. Вівеса ("Про душу і життя") про етапність психічного розвитку позначив першу системну спробу обґрунтувати принцип природовідповідності.

Я.-А. Коменський ("Велика Дидактика") у пошуку об'єктивних вікових критеріїв удруге (після Арістотеля) актуалізує проблему створення вікової періодизації на основі шестирічного циклу, який, на його думку, одночасно відповідає віковим особливостям та відображає зміст стабільних організованих навчально-виховних систем. Закономірним дослідницьким явищем стало тоді історичне реанімування наукових праць про перші три роки життя дитини (це передусім "Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини", – А. Тідеман, 1787), які започатковували згодом метод щоденникових спостережень (Ч. Дарвін, 1877; В. Прейсер, 1882; М. М. Ланге, 1882).

У XIX ст. для зміцнення ідеї стадійності психічного розвитку з'являються нові теоретичні умови: 1) діалектичне вчення Г. Гегеля (Енциклопедія філософських наук. – 1830) як осмислення світу в його суперечностях; 2) еволюційне вчення Ч. Дарвіна (Походження видів. – 1859), яке, незважаючи на досі неоднозначне до нього ставлення, все ж довело наявність у становленні людини біологічної причинності через власні фактори саморегуляції; 3) наукові уявлення Г. Гельмгольца (1863; 1867), І. М. Сеченова (1863) про закономірності діяльності органів чуття та кори головного мозку.

Яке наслідок, уже втретє, після Арістотеля та Я. А. Коменського, повторюються спроби створити вікові періодизації, але вже із чіткою залежністю від навчально-виховних систем. Наприклад, А. Дістервег ("Педагогічні щорічники") зіставляє розвиток дітей шкільного віку (6–9; 9–14; 14–16 рр.) із фізичним, розумовим та моральним вихованням і стверджує принцип природовідповідності

(в усьому світі живих і неживих речей розвиток відбувається природним шляхом, підкоряючись іманентним законам).

У цілому, незважаючи на різні авторські тлумачення, віковий розвиток розглядався залежним від офіційних навчально-виховних систем, що зміцнювало наукові ідеї про наявність у ньому лише стабільних стадій і водночас формувало відповідні дослідницькі орієнтири для виведення перехідних (кризових) періодів зі сфери наукових інтересів.

На кінець XIX і початок XX ст. (до 1930-тих рр.) у вітчизняній та західноєвропейській психології припадає четверта (остання), спроба аналізу вікового розвитку, яка узагальнила попередні вихідні уявлення про нього. Інформація про магічні числа, супроводжуючись позитивними і негативними переживаннями, відтоді починає активно використовуватися в художній літературі (наприклад: "Про Білосніжку і сім гномів" Ш. Перро), понятійному апараті окремих наук, запозиченому з античності (географія – "Семиріччя"; історія – "Сім дочок Атланта", "Сім чудес світу"; астрономія – "Сім планет"). Вона актуалізується в таких висловах, як "За сімома морями, сімома горами ...", "Сім разів відміряй, один раз відриж" тощо. Важливими подіями стали біогенетичний закон Е. Геккеля (1866) та його інтерпретація С. Холлом (1904) про послідовність попередньо заданих етапів розвитку (вони є генетичними, а отже, уникнути їх неможливо). Природно, що ці ідеї започаткували якісно новий етап у систематизації інформації про вікові кризи: відбувся перехід від тез, які базувалися здебільшого на споглядальному досвіді, до експериментальних, зокрема культуро-антропологічних, розвідок (М. Мід, 1928). Порівняння різних соціальних спільнот (первісної та сучасної) з такими ж різними в них критеріями дорослості лише засвідчили певні особливості розвитку на користь конкретного соціуму. Наприклад, підлітки первісних спільнот уже попередньо позбавлені болісних протестних переживань, властивих цивілізованому суспільству, – тобто особистісна гармонія залежить від рівня наближеності людини до природи, нейтралізуючи її можливі кризові вияви, тим самим актуалізуючи у стосунках практичну реалізацію принципу природовідповідності. Для них такий перебіг розвитку є закономірним, адже ранній вступ у доросле життя передбачає локалізацію негативного симптомокомплексу переживань у претендуванні на роль дорослого через сублимацію власної життєвої енергії як дійсно дорослих членів спільноти на "часто самотійне розв'язання проблем саме дорослих". Зрештою, у таких культурно-історичних умовах, у яких знаходилися обстежувані племена, перебували колись сучасні цивілізації (і навпаки – це перспективи накопичення аналогічної симптоматики переживань будь-якими первинними людськими спільнотами). Отже, кожна культура має власні вікові нормативні (об'єктивні) і ненормативні (суб'єктивні) кризи, зумовлені унікальністю свого життєвого простору. Їх соціальна роль потенційно може бути неадекватно оцінена представниками вже інших культур.

Для царської Росії у вивченні вікового розвитку домінантним стало перше післякрипосне десятиріччя (1861–1871), коли зміна соціально-економічної ситуації спонукала суспільство однаково переосмислювати окремі наукові досягнення і попередню історію навчання і виховання. Реформи 1861 року теоретично

усунули "аморальне" і "безправне" ставлення до людини (М. С. Салтиков-Штедрін), але суспільна педагогічна ідея, а з нею уявлення про дитинство не могли бути незанедбанними: більшість батьків і вчителів тільки кажуть, що моральне виховання є питанням великої ваги, а насправді навіть упевнені в протилежному (Г. В. Роков, 1896). У практиці особистісної взаємодії стабілізувалося інерційне ставлення до дітей "як до чогось нерозумного". Буденна навчально-виховна ситуація ускладнювалася також копіюванням європейських освітніх систем (особливо – пруської).

У цьому пізнавальному контексті педагогічна антропологія К. Д. Ушинського, яка з 1860-тих рр. залишається однією з вершин психолого-педагогічної науки, стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей і необхідність об'єктивного вивчення вікового розвитку. Зміцнюється наукова доцільність попередніх припущень, що знання перших років життя допоможуть з'ясувати психологію старших вікових періодів (Г. В. Роков, 1896). Вивчається негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О. Гейфельдер, 1861; Н. Карцов, 1899; І. Белов, 1905). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (К. В. Єльницький, 1904). Предметом досліджень стають вікові особливості особистості (Н. П. Гундобін, 1906; А. П. Нечаєв, 1905, 1907; І. О. Сікорський, 1901, 1909), вікові емоційні вияви дівчат (горе і радість) (Б. А. Красевський, 1905), особливості норми і патології (Г. Я. Грошин, 1915). Водночас, І. Ф. Богданович розділяє віковий діапазон "день народження – 18 років" на 9 періодів, наголошуючи на значущості 13 р.в. для хлопців, як майбутніх сім'янинів. Власне бачення змісту цього діапазону в Х. Д. Алчевської, яка виокремлює "молодших учнів" (10–12 рр.), підлітків (13–15 рр.), дорослих (16–...рр.) (*далі в тексті: рр. – років. – В. П.*).

Таким чином поступово формується проблематика дитинства (К. Грос, М. І. Зарецький, В. В. Зеньковський, П. Ф. Каптерев та ін.). Психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (П. Ф. Каптерев, 1894) засвідчили новий дослідницький етап в осмисленні ролі дитинства для становлення особистості під загрозою майбутніх соціальних катастроф з величезними людськими втратами і матеріальними збитками (згодом так і сталося, особливо в першій половині XX ст.).

Зрештою, наприкінці XIX – на початку XX ст. усвідомлюється необхідність виокремлення в особистості такої вікової логіки розвитку, яка була б відносно незалежною від історико-соціальних впливів. Закладаються ідеї вікової періодизації з різними психологічними та соціально-педагогічними підходами у визначенні вікових стадій, що пояснювалося зокрема побутовими традиціями, закріпленими в лексичному значенні (В. Даль): немовля ("день народження" – 3 р.в.), дитина (3–7 рр.), "отрок" (7–14 рр.). О. Ф. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В. В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, пов'язуючи її з різними духовними настановами та розрізняючи в дитинстві (у "широкому розумінні") п'ять основних періодів: перший рік життя; раннє, або "перше дитинство" (до 7 р.в.); "друге дитинство", з яким назавжди втрачається наївна цілісність (7–12/14 рр.); отроцтво (підлітковий вік: 12/14–

16/18 рр.); юність (16/18 – молодість). Елементи цієї типології по-різному використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях залежно від авторських парадигм.

Загалом, педагогічна класифікація дитинства ("дошкільне дитинство", "шкільне дитинство") застосовується для констатації факту навчання (О. Ф. Лазурський, А. П. Нечаєв), а Закон про загальну початкову освіту (20.02.1907), визначивши 8 р.в., як вступ у школу, остаточно започаткував традицію заміни вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала переходів (кризових періодів) між стабільними стадіями. Надалі довільне й неоднозначне часове зіставлення понять "дитина", "отроцтво", "юність", "зрілість" посилювалося в СРСР через 1) запровадження з 7 р.в. обов'язкового початкового навчання (1944–1945 рр.), 2) переходом на обов'язкову семирічну (1949) та восьмирічну освіту (1958), 3) проголошення необхідності загальної середньої освіти (1961) і переходом на обов'язкову середню освіту (1972).

І це при тому, що на початку XX ст. педологічні досягнення про об'єктивні закономірності вікового розвитку стають визначальними [Кондратенко Л. О., 2003]. Лише схематичне ознайомлення із злобутками радянської педології засвідчує, що їхнім основним інформаційним джерелом є поліаспектна незалежна експериментальна інформація (І. А. Арямов, А. А. Дернов-Ярмоленко, Ю. П. Фролов, С. С. Моложавий, О. С. Залужний, А. Б. Залкінд, І. О. Ординець), яка довго і терпляче чекає сучасного дослідника. В умовах трансформаційних суспільних змін педологічні досягнення актуалізують також необхідність повернення з історичного напівзабуття чи забуття імена видатних вчених, які шукали критерії вікового розвитку. Йдеться, наприклад, про поняття "симптомо-комплекс", яке активно використовувалося в радянській педології 1920–30-тих рр. (А. Б. Залкінд, М. В. Соколов, Г. А. Фортунатов) і психотехніці (І. Н. Шпільрейн) для позначення низки взаємопов'язаних якостей (*переживань*) (А. Бузман, К. Рейнінгер) як 1) сукупності ознак будь-якого кризового періоду, 2) основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості особистості та поведінки, або "суб'єктивного фактора" (після ідеологічного розгрому педології у 1930-тих рр. це поняття практично вийшло із сфери дослідницьких інтересів).

У такому тематичному пізнавальному руслі (1930-ті рр.) обґрунтовується принцип природовідповідності, згідно з яким розвиток підлягає об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І навпаки – протиставлення людини й природи, виявляючись передусім в абсолютизації соціальної ролі навчально-виховного впливу, загострює їхні взаємні суперечності, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання і тим самим обмежуючи можливості самопізнання [Кремень В. Г., 2010].

Це також принцип історизму, який, визначаючи історико-психологічну стабільність будь-якого психічного явища, а, отже, можливості його реального (об'єктивного), а не придуманого (суб'єктивного), доказового потенційного прогнозування, передбачає в людині наявність консервативних (маломінливих) психологічних особливостей, які істотно не залежать від плінності історичного часу й глобальних соціальних трансформацій. Він засвідчує в особистості стійкі

внутрішні схильності (цінності) як необхідні умови власного самозбереження, адаптації до навколишньої дійсності, а також активного і відповідального перетворювального впливу на неї. І нарешті – це принцип проектування та моделювання, який демонструє потенційну можливість закономірного виникнення симптомів (*переживань* як провідних показників розвитку) на основі попередніх реальних результатів процесу життєдіяльності. Показовим прикладом є структура симптомокомплексів криз 3-х, 7-и та 13 років, де з типових симптомів завжди залишаються впертість і негативізм. Інша ж симптоматика постійно, але прогнозовано, змінюється, оскільки зміст кожного симптому відзначається власним закономірним перебігом, взаємозв'язками з іншими симптомами та можливостями прямої або зворотної трансформації. І що важливо: практично незалежно від історичного часу! Так, у 1920–30-тих рр., розглядаючи онтогенез як регулярну зміну стабільних і перехідних періодів, Л. С. Виготський уперше ввів кризи у вікову періодизацію як закономірні явища, аргументувавши одне з ключових для нас понять "внутрішня логіка розвитку", яке стало доказовим виокремленням перспектив для подальших досліджень і водночас застереженням від штучних вікових періодизацій, які згодом відбулися, відобразивши в собі шкільний статус особистості. Наче передбачаючи такий перебіг подій, Л. С. Виготський, слідом за Е. Келер, використавши поняття "симптомокомплекс" для аналізу передусім криз 1-го та 3 років (менше – кризи 7 років), практично усунув будь-яку наукову полеміку щодо диференціації їх психологічних особливостей з суміжними (стабільними) періодами у межах дошкільного віку. Чого варті, наприклад, виокремлені ним більше 80 років тому лише одні характеристики так званого "негативного" семизір'я, або негативного симптомокомплексу, кризи 3 років. Вони досі не піддаються сумнівам, а їхня смислова досконалість залишається одним із "азів" дошкільної психології. Це доказовий історичний приклад дієвого використання у дослідницькому підході принципу історизму не лише у вивченні дитинства, а життєвого шляху в цілому, що разом із принципами фазовості та циклічності, актуалізує проблему розробки вікових логіки розвитку особистості, яка, як зазначалося, була б максимально незалежною від історико-соціальних впливів.

Також давно існує необхідність лонгітюдів для встановлення базової (типової, супутньої, фонової) симптоматика усіх потенційних нормативних криз (нами емпірично виявлена симптоматика криз "7 років", "13 років", "17 років", "23 років") як орієнтовних пізнавальних орієнтирів природної, а не суб'єктивної, тривалості стабільних вікових стадій. Якщо негативні симптоми позначають місцеперебування особистості у віковій системі, то позитивні – окреслюють нерозв'язані проблеми, які їх зумовлюють, від нереалізованості яких людина переживає. Як наслідок, започатковується доказовий науковий пошук вивчення нормативних криз у дорослості, які лише декларуються без достатніх емпіричних розвідок. Наприклад, криза "середнього віку" (і не тільки) отримує просто фантастичні вікові адреси, від чого у повсякденні за відсутності достовірного наукового знання страждає фізичне і психічне здоров'я громадян.

Цілком очевидно, що навіть знакові минулі і теперішні наукові досягнення не стануть постійним надбанням освітньої системи, доки в розумінні сутності вікових періодів, як широких життєвих діапазонів (дошкільний вік, молодший шкільний вік тощо), буде превалювати пошукова тенденція на з'ясування їхніх загальних (! – В.П.) психологічних особливостей. Характерно, що навіть у такій недосконалій пізнавальній орієнтації дослідницькі пріоритети позначаються відвертим домінуванням уваги до дошкільного і молодшого шкільного віку, потім – підліткового, ще менше – юнацького, а наступні вікові інтервали, як уже зазначалося, фактично залишаються на "емпіричному узбіччі", здебільшого обмежуючись побудовою споглядальних теоретичних схем. Для формування завершених комплексних наукових уявлень про особливості вікового розвитку потрібно деталізувати інтервальну динаміку названих вікових діапазонів, що потребує впровадження гуманістичних орієнтирів у вивченні особистості та актуалізувати генетичні уявлення про її становлення. З цього приводу зауважимо, що в СРСР психологічна наука у накопиченні відповідного тематичного емпіричного матеріалу має вагомий здобутки (В. С. Мухіна, Я. Л. Коломинський, Ш. О. Амонашвілі та ін.), а "Вікова психологія" за редакцією Г. С. Костюка (1976) досі залишається одним з найкращих джерел розуміння вікового розвитку, оскільки базується не лише на емпіричній психологічній інформації, а й на знаннях психофізіології людини. Водночас з'ясування психологічних особливостей, як правило, відбувається зараз поза вивченням її фізіології, створюючи реальну небезпеку превалювання елементів описовості над поясненням, суб'єктивізму над об'єктивізмом.

У зв'язку з цим, у сучасному навчально-виховному процесі актуалізується проблема обґрунтованого прогнозу через постійну потребу в локальних чи масштабних висновках про віковий розвиток. Ось тут і не вистачає конкретних знань про його динаміку на основі зіставлення із знову-таки конкретними віковими інтервалами. Педагогів, батьків та інших осіб, зацікавлених навчально-виховною проблематикою, і які перебувають у процесі насиченої контактної взаємодії з дошкільниками, школярами чи старшими віковими групами мало цікавить (якщо цікавить!) загальна характеристика універсальї типу "молодший школяр", "підліток", "юнак", "дорослий" тощо. Вони потребують психологічних характеристик людини у безпосередній "прив'язці" до вузького вікового інтервалу (9–10, 10–11, 11–12 рр. тощо). Для цього якраз існують уже згадані реальні вікові пізнавальні орієнтири (базові симптомокомплекси), які адекватно відображають клінічний перебіг вікового розвитку з перспективою встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі індивідуального розвитку. Інакше тлумачення змісту вікових періодів супроводжується системними міфічними, малодоказовими чи сумнівними уявленнями. Наприклад: дошкільний вік у свідомості буденного "позапедагогічного повсякдення" – це найбільш "легкий" для навчання і виховання віковий період. Водночас узагальнююча інформація про молодший шкільний вік, як кількарічний життєвий період, відчутно мінімізується, коли йдеться про новоутворення вузьких вікових інтервалів типу 6–7 рр., 7–8 рр. тощо, а в сучасних соціально-економічних реаліях

усунули "аморальне" і "безправне" ставлення до людини (М. Є. Салтиков-Шчедрін), але суспільна педагогічна ідея, а з нею уявлення про дитинство не могли бути незанедбаніми: більшість батьків і вчителів тільки кажуть, що моральне виховання є питанням великої ваги, а насправді навіть упевнені в протилежному (Г. В. Роков, 1896). У практиці особистісної взаємодії стабілізувалося інерційне ставлення до дітей "як до чогось нерозумного". Буденна навчально-виховна ситуація ускладнювалася також копіюванням європейських освітніх систем (особливо – пруської).

У цьому пізнавальному контексті педагогічна антропологія К. Д. Ушинського, яка з 1860-тих рр. залишається однією з вершин психолого-педагогічної науки, стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей і необхідність об'єктивного вивчення вікового розвитку. Зміцнюється наукова доцільність попередніх припущень, що знання перших років життя допоможуть з'ясувати психологію старших вікових періодів (Г. В. Роков, 1896). Вивчається негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О. Гейфельдер, 1861; Н. Карцов, 1899; І. Белов, 1905). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (К. В. Єльніцький, 1904). Предметом досліджень стають вікові особливості особистості (Н. П. Гундобін, 1906; А. П. Нечасв, 1905, 1907; І. О. Сікорський, 1901, 1909), вікові емоційні вияви дівчат (горе і радість) (Б. А. Краєвський, 1905), особливості норми і патології (Г. Я. Грошин, 1915). Водночас, І. Ф. Богданович розділяє віковий діапазон "день народження – 18 років" на 9 періодів, наголошуючи на значущості 13 р.в. для хлопців, як майбутніх сім'янинів. Власне бачення змісту цього діапазону в Х. Д. Алчевської, яка виокремлює "молодших учнів" (10–12 рр.), підлітків (13–15 рр.), дорослих (16–...рр.) (далі в тексті: рр. – років. – В. П.).

Таким чином поступово формується проблематика дитинства (К. Грос, М. І. Зарецький, В. В. Зеньковський, П. Ф. Каптерев та ін.). Психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (П. Ф. Каптерев, 1894) засвідчили новий дослідницький етап в осмисленні ролі дитинства для становлення особистості під загрозою майбутніх соціальних катастроф з величезними людськими втратами і матеріальними збитками (згодом так і сталося, особливо в першій половині XX ст.).

Зрештою, наприкінці XIX – на початку XX ст. усвідомлюється необхідність виокремлення в особистості такої вікової логіки розвитку, яка була б відносно незалежною від історико-соціальних впливів. Закладаються ідеї вікової періодизації з різними психологічними та соціально-педагогічними підходами у визначенні вікових стадій, що пояснювалося зокрема побутовими традиціями, закріпленими в лексичному значенні (В. Даль): немовля ("день народження" – 3 р.в.), дитина (3–7 рр.), "отрок" (7–14 рр.). О. Ф. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В. В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, пов'язуючи її з різними духовними настановами та розрізняючи в дитинстві (у "широкому розумінні") п'ять основних періодів: перший рік життя; раннє, або "перше дитинство" (до 7 р.в.); "друге дитинство", з яким назавжди втрачається наївна цілісність (7–12/14 рр.); отрочтво (підлітковий вік: 12/14–

16/18 рр.); юність (16/18 – молодість). Елементи цієї типології по-різному використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях залежно від авторських парадигм.

Загалом, педагогічна класифікація дитинства ("дошкільне дитинство", "шкільне дитинство") застосовується для констатації факту навчання (О. Ф. Лазурський, А. П. Нечасв), а Закон про загальну початкову освіту (20.02.1907), визначивши 8 р.в., як вступ у школу, остаточно започаткував традицію заміни вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала переходів (кризових періодів) між стабільними стадіями. Надалі довільне й неоднозначне часове зіставлення понять "дитина", "отрочтво", "юність", "зрілість" посилювалося в СРСР через 1) запровадження з 7 р.в. обов'язкового початкового навчання (1944–1945 рр.), 2) переходом на обов'язкову семирічну (1949) та восьмирічну освіту (1958), 3) проголошення необхідності загальної середньої освіти (1961) і переходом на обов'язкову середню освіту (1972).

І це при тому, що на початку XX ст. педологічні досягнення про об'єктивні закономірності вікового розвитку стають визначальними [Кондратенко Л. О., 2003]. Лише схематичне ознайомлення із здобутками радянської педології засвідчує, що їхнім основним інформаційним джерелом є поліаспектна незалежна експериментальна інформація (І. А. Арямов, А. А. Дернов-Ярмоленко, Ю. П. Фролов, С. С. Моложавий, О. С. Залужний, А. Б. Залкінд, І. О. Ординець), яка довго і терпляче чекає сучасного дослідника. В умовах трансформаційних суспільних змін педологічні досягнення актуалізують також необхідність повернення з історичного напівзабуття чи забуття імена видатних вчених, які шукали критерії вікового розвитку. Йдеться, наприклад, про поняття "симптомо-комплекс", яке активно використовувалося в радянській педології 1920–30-тих рр. (А. Б. Залкінд, М. В. Соколов, Г. А. Фортунатов) і психотехніці (І. Н. Шпільрейн) для позначення низки взаємопов'язаних якостей (*переживань*) (А. Бузман, К. Рейнінгер) як 1) сукупності ознак будь-якого кризового періоду, 2) основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості особистості та поведінки, або "суб'єктивного фактора" (після ідеологічного розгрому педології у 1930-тих рр. це поняття практично вийшло із сфери дослідницьких інтересів).

У такому тематичному пізнавальному руслі (1930-ті рр.) обґрунтовується принцип природовідповідності, згідно з яким розвиток підлягає об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І навпаки – протиставлення людини й природи, виявляючись передусім в абсолютизації соціальної ролі навчально-виховного впливу, загострює їхні взаємні суперечності, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання і тим самим обмежуючи можливість самопізнання [Кремень В. Г., 2010].

Це також принцип історизму, який, визначаючи історико-психологічну стабільність будь-якого психічного явища, а, отже, можливості його реального (об'єктивного), а не придуманого (суб'єктивного), доказового потенційного прогнозування, передбачає в людині наявність консервативних (маломінливих) психологічних особливостей, які істотно не залежать від плінності історичного часу й глобальних соціальних трансформацій. Він засвідчує в особистості стійкі

внутрішні схильності (цінності) як необхідні умови власного самозбереження, адаптації до навколишньої дійсності, а також активного і відповідального перетворювального впливу на неї. І нарешті – це принцип проектування та моделювання, який демонструє потенційну можливість закономірного виникнення симптомів (*переживати* як провідних показників розвитку) на основі попередніх реальних результатів процесу життєдіяльності. Показовим прикладом є структура симптомокомплексів криз 3-х, 7-и та 13 років, де з типових симптомів завжди залишаються впевненість і негативізм. Інша ж симптоматика постійно, але прогнозовано, змінюється, оскільки зміст кожного симптому відзначається власним закономірним перебігом, взаємозв'язками з іншими симптомами та можливостями прямої або зворотної трансформації. І що важливо: практично незалежно від історичного часу! Так, у 1920–30-тих рр., розглядаючи онтогенез як регулярну зміну стабільних і перехідних періодів, Л. С. Виготський уперше ввів кризи у вікову періодизацію як закономірні явища, аргументувавши одне з ключових для нас понять "внутрішня логіка розвитку", яке стало доказовим виокремленням перспектив для подальших досліджень і водночас застереженням від штучних вікових періодизацій, які згодом відбулися, відобразивши в собі шкільний статус особистості. Наче передбачаючи такий перебіг подій, Л. С. Виготський, слідом за Е. Келер, використавши поняття "симптомокомплекс" для аналізу передусім криз 1-го та 3 років (менше – кризи 7 років), практично усунув будь-яку наукову полеміку щодо диференціації їх психологічних особливостей з суміжними (стабільними) періодами у межах дошкільного віку. Чого варті, наприклад, виокремлені ним більше 80 років тому лише одні характеристики так званого "негативного" семизір'я, або негативного симптомокомплексу, кризи 3 років. Вони досі не піддаються сумнівам, а їхня смислова досконалість залишається одним із "азів" дошкільної психології. Це доказовий історичний приклад дієвого використання у дослідницькому підході принципу історизму не лише у вивченні дитинства, а життєвого шляху в цілому, що разом із принципами фазовості та циклічності, актуалізує проблему розробки вікових періодизацій, соціальне призначення яких полягає у виокремленні такої вікової логіки розвитку особистості, яка, як зазначалося, була б максимально незалежною від історико-соціальних впливів.

Також давно існує необхідність лонгітюдів для встановлення базової (типової, супутньої, фонові) симптоматики усіх потенційних нормативних криз (нами емпірично виявлена симптоматика криз "7 років", "13 років", "17 років", "23 років") як орієнтовних пізнавальних орієнтирів природної, а не суб'єктивної, тривалості стабільних вікових стадій. Якщо негативні симптоми позначають місцеперебування особистості у віковій системі, то позитивні – окреслюють нерозв'язані проблеми, які їх зумовлюють, від нереалізованості яких людина переживає. Як наслідок, започатковується доказовий науковий пошук вивчення нормативних криз у дорослості, які лише декларуються без достатніх емпіричних розвідок. Наприклад, криза "середнього віку" (і не тільки) отримувє просто фантастичні вікові адреси, від чого у повсякденні за відсутності достовірного наукового знання страждає фізичне і психічне здоров'я громадян.

Цілком очевидно, що навіть знакові минулі і теперішні наукові досягнення не стануть постійним надбанням освітньої системи, доки в розумінні сутності вікових періодів, як широких життєвих діапазонів (дошкільний вік, молодший шкільний вік тощо), буде превалювати пошукова тенденція на з'ясування їхніх загальних (! – В.П.) психологічних особливостей. Характерно, що навіть у такій недосконалій пізнавальній орієнтації дослідницькі пріоритети позначаються відвертим домінуванням уваги до дошкільного і молодшого шкільного віку, потім – підліткового, ще менше – юнацького, а наступні вікові інтервали, як уже зазначалося, фактично залишаються на "емпіричному узбіччі", здебільшого обмежуючись побудовою споглядальних теоретичних схем. Для формування завершених комплексних наукових уявлень про особливості вікового розвитку потрібно деталізувати інтервальну динаміку названих вікових діапазонів, що потребує впровадження гуманістичних орієнтирів у вивченні особистості та актуалізувати генетичні уявлення про її становлення. З цього приводу зауважимо, що в СРСР психологічна наука у накопиченні відповідного тематичного емпіричного матеріалу має вагомні здобутки (В. С. Мухіна, Я. Л. Коломинський, Ш. О. Амонашвілі та ін.), а "Вікова психологія" за редакцією Г. С. Костюка (1976) досі залишається одним з найкращих джерел розуміння вікового розвитку, оскільки базується не лише на емпіричній психологічній інформації, а й на знаннях психофізіології людини. Водночас з'ясування психологічних особливостей, як правило, відбувається зараз поза вивченням її фізіології, створюючи реальну небезпеку превалювання елементів описовості над поясненням, суб'єктивізму над об'єктивізмом.

У зв'язку з цим, у сучасному навчально-виховному процесі актуалізується проблема обґрунтованого прогнозу через постійну потребу в локальних чи масштабних висновках про віковий розвиток. Ось тут і не вистачає конкретних знань про його динаміку на основі зіставлення із знову-таки конкретними віковими інтервалами. Педагогів, батьків та інших осіб, зацікавлених навчально-виховною проблематикою, і які перебувають у процесі насиченої контактної взаємодії з дошкільниками, школярами чи старшими віковими групами мало цікавить (якщо цікавить!) загальна характеристика універсальї типу "молодший школяр", "підліток", "юнак", "дорослий" тощо. Вони потребують психологічних характеристик людини у безпосередній "прив'язці" до вузького вікового інтервалу (9–10, 10–11, 11–12 рр. тощо). Для цього якраз існують уже згадані реальні вікові пізнавальні орієнтири (базові симптомокомплекси), які адекватно відображають клінічний перебіг вікового розвитку з перспективою встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі індивідуального розвитку. Інакше тлумачення змісту вікових періодів супроводжується системними міфічними, малодоказовими чи сумнівними уявленнями. Наприклад: дошкільний вік у свідомості буденного "позапедагогічного повсякдення" – це найбільш "легкий" для навчання і виховання віковий період. Водночас узагальнююча інформація про молодший шкільний вік, як кількарічний життєвий період, відчутно мінімізується, коли йдеться про новоутворення вузьких вікових інтервалів типу 6–7 рр., 7–8 рр. тощо, а в сучасних соціально-економічних реаліях

додаково ускладнюється низкою пізнавальних парадоксів, які успішно розповсюджуються на інші вікові періоди.

Парадокс 1. Повна залежність "реального" (фактично – номінального!) вікового місцезнаходження у системі життєвого шляху від суб'єктивно встановлюваних меж.

Вікова статусна невизначеність молодшого шкільного віку є потужним джерелом соціальної нервозності у всіх суб'єктів навчання і виховання (дорослих і дітей). Так, у 1930-тих рр. 7-річні діти не входили до нього, а згодом, з 1980-тих рр., його уособлюють: тоді він не лише "помолодшав", а став старшим на один календарний рік, ускладнивши про себе термінологічну невпорядкованість: якщо в дошкільному навчально-виховному закладі психологічні особливості 6–7-річної дитини зіставляються із старшим дошкільним віком, то в школі вона вважається молодшим школярем з відповідними психологічними характеристиками. Крім того, тут виокремлюється ще одна аналогія: ким тоді є сучасні учні 4-х класів – молодшими школярами чи підлітками (як це було до 1980-тих рр.)? І зрештою: ким, згідно з віковим статусом, були до 2015 року сучасні п'ятикласники?

Сумнівною, наприклад, є смислова інтерпретація так званого "раннього юнацького віку" як складової юнацтва (фактично – це підлітковий вік). Докази, що підлітковий вік є тривалим, а тому "старшокласники" повинні "виходити" з нього, зіставляючись з "раннім юнацьким віком", виглядають "недоказовими", оскільки не менш тривалим у часі є також молодший шкільний вік (і має бути ще тривалішим через циклічність життєвого шляху), але поки ніхто не ділить його на молодших "молодших школярів", середніх "молодших школярів" чи старших "молодших школярів", позначаючи очевидну дослідницьку "ситуацію абсурду" (водночас, до підліткового віку ця аналогія давно застосовується).

Така підміна понять вікової психології, актуалізуючи проблему доказового розмежування психологічних характеристик молодшого шкільного віку із суміжними віковими періодами, вказує на необхідність радикального переосмислення наявної системи навчально-виховного впливу, який склався з 1980-тих рр., на предмет адекватності його змісту до дітей і, звичайно, до старших вікових поколінь.

Парадокс 2. Теоретичне визнання і, водночас, практичне неврахування принципів природовідповідності та циклічності у розвитку.

Життєвий шлях – це закономірне чергування кризових, або перехідних, і стабільних періодів, де кризові періоди (криза "7 років", криза підліткового віку, криза юнацького віку тощо), хіба за винятком кризи 3 років (завдячуючи Л.С. Виготському), фактично знаходяться за межами навчально-виховного впливу, ототожнюючись із стабільними. Нівелювання вікового та індивідуального підходу до особистості разом із його декларативним визнанням є реальною загрозою для фізичного та психічного здоров'я не лише учнів, а й педагогів. І це тоді, коли ще у 1930-тих рр. доведено, що саме кризові періоди визначають психологічний зміст вікового розвитку! У світлі досягнень генетики й психогенетики, починаючи з 1980-тих рр. (О. О. Александров, Р. Л. Аткинсон, М. П. Дубинін,

М. С. Єгорова, Н. М. Зирянова, Т. М. Марютіна, І. В. Равіч-Щербо та ін.), наукові уявлення про соціальну значущість вікових криз визначають у підростаючій особистості потенційні можливості самостійного чи з допомогою оточення ефективних умінь подолання кризових виявів, формують активну мотивацію самопізнання і пізнання навколишньої дійсності [Авраментова Л. І., 2008]. Ці досягнення передбачають аргументований перехід від декларування в людини наявності певної генетичної програми (за Л. С. Виготським, "внутрішньої логіки розвитку"), яка розгортається і змінюється в умовах сучасних, часто несприятливих, навчально-виховних реалій та стереотипів як соціальних альтернатив особистісно-орієнтованому підходу, до експериментального пошуку її зовнішніх показників – симптомокомплексів.

Однак, незважаючи на зростання цілеспрямованого інтересу до проблеми вікових криз і, як наслідок, формування задля її вивчення потужного дослідницького поля з метою з'ясування сутності вікової логіки розвитку в підростаючій особистості, педагогічна та вікова психологія на сьогодні не має цілісної концепції про їх психологічний зміст. Це відображається, зокрема, у недоказовому поширенні дискусійних характеристик підліткової кризи на весь підлітковий вік (В. А. Аверін, Г. Г. Араkelов, Т. В. Драгунова, І. В. Дубровіна, Д. Й. Фельдштейн та ін.), фрагментарному аналізі юнацької кризи (Е. Еріксон, І. С. Кон, Х. Ремшмідт, А. В. Толстих, І. П. Шахова, І. Г. Шендрік та ін.), відсутності аналізу наступних нормативних і ненормативних криз.

Отже, суб'єктивне встановлення вікових меж, яке ігнорує внутрішню логіку вікового розвитку особистості, спричиняє некоректне тлумачення вікових новоутворень, які потенційно однаково зіставляються, наприклад, з молодшим шкільним віком чи кризою підліткового віку. Виникає цілий комплекс міфілогічних уявлень про вікові періоди, де безперечним лідером є підлітковий вік як симбіоз реальних фактів і сумнівних стереотипів типу "важкий", "непередбачуваний", "перехідний", що разом символізують неузгодженість поведінки і діяльності з "офіційними нормами" співжиття. Такі соціальні уявлення успішно передаються з покоління в покоління, внаслідок чого в зацікавленого оточення вже попередньо формуються негативні соціальні настанови до співпраці з підлітками.

Дійсно, підліткам властиві активні форми волевиявлення, навмисні порушення навчального режиму, драматичні переживання тощо, але хіба аналогічні чи схожі тенденції відсутні в попередніх вікових діапазонах (зокрема в молодшому шкільному і навіть дошкільному віці) чи старшому віці? Навпаки, вони настільки пов'язані між собою, що негативна симптоматика підлітка цілком може розглядатися, наприклад, у молодшого школяра на мінімальних рівнях вияву (як аналогія). Визначення власної життєвої позиції та її захист підлітками вже не відповідає традиційним уявленням дорослої спільноти про слухняного та дисциплінованого дошкільника чи молодшого школяра, який здебільшого готовий за першою командою чи вказівкою негайно виконувати настанови "Його Величності Дорослого" (хоча й тут буває всякі!). Водночас волевиявлення суб'єктів старших вікових періодів однозначно тлумачиться проявами

самоствердження, "кризами ідентичності", аналізується у контексті "Я концепції" тощо. Виходить, що світосприймання підліткового періоду як "важкого" відбувається через його несприятливе порівняння з іншими віковими періодами, або поза контекстом загальної лінії розвитку особистості, що у повсякденні зводиться до спроб "втиснути" її в межі традиційних уявлень про "слухняну" чи "зручну дитину", деформувати актуальний зміст поняття "гіперактивність", яке останнім часом все більше розглядається в несприятливому розвивальному аспекті, що апіорі неприємно.

Не применшуючи реальних труднощів підліткового віку, як і будь-якого іншого вікового періоду, зауважимо, що причина таких сумнівних соціальних настанов про нього знаходиться в недооцінці вище означених принципів вікового розвитку, завдяки яким вікове та індивідуальне становлення особистості чітко поділяється на кризові (перехідні) та стабільні періоди.

З цього приводу зазначимо базову симптоматику кризи 13 років, яка, як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, зіставляється з 11–14 р.в. із кульмінацією симптомів у межах 13 року життя: 1) позначає закінчення "дитинства" як вікового феномена; 2) започатковує підлітковий вік (14–17 рр.). До того ж, вона відзначається чіткою гендерною диференціацією симптомів та їхньою структуризацією (типові симптоми: найбільша частотність і сила виявів; супутні – це помірні частота і сила виявів; фонові – низька частота і сила виявів).

Як приклад, продемонструємо лише типову симптоматику цієї кризи. Так, у дівчат аритмічна динаміка переживань визначає її дві послідовні вікові фази, перша з яких, зіставляючись з 11–12 р.в., є сильною, оскільки в ній домінують кількісні накопичення симптомів і відбувається первинна структуризація симптомокомплексу на типові й супутні. Друга фаза (слабка) незначно зміцнює попередню появою до 14 р.в. нових симптомів, серед яких переважають негативні. Як наслідок, до кінця 14 р.в. визначається остаточна структура симптомокомплексу кризи 13 років:

1. Позитивні симптоми: 1) типові: усвідомлення рольової позиції учня, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати.

2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС, або активне самоствердження у взаєминах (дратівливість, хитрість, зухвалість, лихослів'я, корисливість); блок ПС, або пасивне самоствердження у взаєминах (упертість як неслухняність, зарозумілість, пізнавальна обмеженість); блок НС (нейтральне ставлення) (недбалість, байдужість, лінощі);

Хлопцям також властива аритмічна динаміка переживань, де перша фаза (сильна) формується в 11–12 р.в. (її первинна структура схожа з аналогічними особливостями в дівчат). Для другої фази (слабкої) характерна незначна кількість симптомів, з-поміж яких також домінують негативні.

Тоді остаточна структура симптомокомплексу підліткової кризи, складові якого рівномірно концентруються в 11–13 р.в. із тенденцією до спаду, після досягнення 14 р.в. є такою:

1. Позитивні симптоми: 1) типові: уміння самооцінювати, оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати.

2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, хвастощі, лихослів'я); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм); блок НС (недбалість, байдужість, лінощі).

Триваліший перебіг кризових явищ у хлопців зміщений до 12–15 р.в. Їх негативні симптоми в 11–13 рр. також домінують над позитивними, хоча менше, ніж у дівчат. Інтервальне зіставлення симптомів свідчить про "розмитість" позитивної та відносно чіткості негативної симптоматики. Кількісна меншість у них домінантних і виразність провідних негативних симптомів позначає вищу концентрацію кризових явищ: у хлопців вони "більше відкриті", тоді як у дівчат – "більше закриті".

Також у дівчат з-поміж позитивних типових симптомів найбільшу частоту мають прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого та уміння співпереживати; серед негативних типових – це дратівливість, хитрість, зухвалість. У хлопців з-поміж позитивних типових – домагання ролі дорослого; негативних типових – упертість як неслухняність, негативізм, лінощі.

Дівчата засвідчують спроможність самостійно визначати для себе в 11–14 р.в. провідні симптоми, зокрема в 11–12 р.в. – це "гордість за власні досягнення" – "домагання ролі дорослого, упертість як неслухняність" – "зухвалість". Вони очікують на одночасне зростання позитивних і негативних симптомів (зараз між ними встановилася нестійка рівновага, яка створює в дорослих ілюзію зовнішнього благополуччя в розвитку підостаючої особистості, де насправді приховується внутрішня незадоволеність собою й оточенням). У 12–13 р.в. – це "відповідальність" – "домагання ролі дорослого" – "зухвалість". У 13–14 р.в.: "відповідальність" – "домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, упертість як неслухняність" – "вся негативна симптоматика з відносним домінуванням зухвалості, хитрості, хвастощів".

Суб'єктивна інтерпретація переживань у хлопців в 11–12 р.в. також має характерні особливості. Це провідні симптоми "прагнення до самостійності" – "переживання власних успіхів чи невдач" – "зухвалість і дратівливість". У 12–13 рр. "прагнення до самостійності" – "переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі" – "недбалість". У 13–14 рр. "домагання ролі дорослого" – "прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі, упертість як неслухняність, пристосовництво" – "зухвалість" засвідчують складність адекватного оцінювання власного вікового розвитку. У 14–15 рр. – це "прагнення до самостійності" – "гордість за власні досягнення, лихослів'я, пізнавальна обмеженість, упертість як неслухняність" – "зухвалість".

Зауважимо, що кожний віковий період має власну суб'єктивну систему очікувань стосовно наступного перебігу симптомів переживань (аналогічні тенденції властиві наступним віковим нормативним кризам).

У цілому, симптоматика хлопців виразніша, тому легше диференціюється, не така болісна у виявах, але триваліша в часі. Спільні для 12–15-річних підлітків "домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, уміння співпрацювати,

зухвалість" є вихідними для розвитку позитивних і локалізації негативних симптомів.

У дівчат позитивна симптоматика концентрується навколо прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, умінь співпереживати; негативна – дратівливості, хитрості, зарозумілості, лінощів. З 13 р.в., кульмінаційна динаміка негативної симптоматики спричиняє її "вибух" (підтверджується гіпотеза Л. С. Виготського про тривалість вікових криз близько двох і більше років).

У хлопців негативна симптоматика концентрується навколо домагання ролі дорослого; дратівливості, лихослів'я, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів. Перебіг кризи у них триваліший і менш стрибкоподібний, унаслідок чого кульмінаційні вияви негативних симптомів не такі болісні (у дівчат вони сконцентровані в першій фазі).

У дівчат взаємовплив симптомів виявляється такій динаміці: 1) упертість як неслухняність і недбалість є тінню зворотною стороною розвитку домагання ролі дорослого, умінь співпереживати, а отже, нереалізованих потреб в усвідомленні соціальної ролі дорослого та відсутності сформованих умінь ідентифікувати себе з іншими в ситуаціях успіху (невдачі); 2) лихослів'я, користливості, байдужість, зарозумілість – усіх позитивних типових симптомів; 3) дратівливість – прагнення до самостійності як умови нереалізованої потреби у формуванні довільності дій, ініціативності; умінь співпереживати; 4) пізнавальна обмеженість, хитрість – усіх позитивних типових, крім усвідомлення рольової позиції учня; 5) зухвалість – усіх позитивних типових, крім прагнення до самостійності; 6) лінощі – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого.

У хлопців: 1) упертість як неслухняність та недбалість є тінню зворотною стороною розвитку домагання ролі дорослого, оптимізму; 2) лихослів'я, хвастощі, байдужість – усіх позитивних типових симптомів; 3) дратівливість – умінь співпереживати, оптимізму; 4) хитрість, негативізм – усіх позитивних типових, крім умінь самооцінювати; 5) лінощі – усіх позитивних типових, крім умінь співпереживати.

І насамкінець: 1. Смысловая диференціація феноменів "вікова періодизація" і "вікова класифікація" неможлива без доказового розмежування 1) структурно-функціональних особливостей вікових нормативних і ненормативних криз між собою та 2) стабільними періодами. 2. Унікальність вікових криз полягає в стрімкій трансформації індивідуально-особистісних переживань як провідних емоційно-пізнавальних показників підростаючої особистості, її кардинальних світоглядних позитивних чи негативних перетворень у ставленні до себе, природи, соціального оточення, – тобто основний шлях до розуміння змісту вікового розвитку, зокрема побудови завершеної вікової періодизації, знаходиться в знанні психологічного змісту саме кризових, або перехідних, періодів (це уособлення принципів природовідповідності, дискретності, циклічності та фазовості у розвитку особистості як складника Всесвіту, що дозволяє побудувати, а головне – спрогнозувати (!) об'єктивну лінію життєвого шляху). 3. Необхідно врахувати експериментально перевірену логістику вікової періодизації з

допомогою передусім багаторічних лонгітюдів (!), причому соціальний статус (дошкільник, школяр, студент тощо) тут не має значення. Кожний стабільний період обмежується кризовими періодами з їхніми унікальними симптомокомплексами (це пізнавальна запорука відображення *природних закономірностей* становлення особистості, або розгортання *генної програми*, як максимально незалежних від мінливого соціуму: схоже на таблицю множення в математиці). 4. У найближчій історичній перспективі потрібно назавжди позбутися постійного вікового "молодіння" чи "старіння". Наприклад, об'єктивна календарна тривалість молодшого шкільного віку знаходиться у межах шести років, закінчення якого започатковує кризу 13 років (як наслідок, дитяча психологія, яка у межах вікової та педагогічної психології зіставляється з досягненням дитиною шестирічного віку, насправді розповсюджує свої навчально-наукові інтереси до 13 року життя). 5. Реформування освітньої системи потребує єдності державницьких інтересів із досягненнями вікової психології, що, виявляється, зокрема, у поєднанні 1) закономірностей вікового розвитку (фазовість, циклічність) у системах "кризовий період – стабільний період – кризовий період", або "стабільний – кризовий – стабільний", та 2) змісту навчально-виховної системи.

Література

- Авраментова Л. И. Введение в психогенетику / Л. И. Авраментова, О. В. Филиппова ; РАО, Моск. психологич. ин-т. – [3-е изд.]. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 472 с.
- Кондратенко Л. О. Питання періодизації психічного розвитку в історії вітчизняної психології (кінець XIX – початок XXI століття) / Л. О. Кондратенко // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 146–156.
- Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – [2-е вид.]. – К. : Тов. "Знання України", 2010. – 520 с.
- Поліщук В. М. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : монографія / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2013. – 142 с.
- Поліщук В. М. Вікова періодизація і вікова класифікація / В. М. Поліщук // Психологія. Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон: ХДУ, 2017. – Вип. 1. – С. 228–233.
- Поліщук В. М. Молодший шкільний вік як життєвий феномен / В. М. Поліщук // Початкова школа. – 2015. – № 6. – С. 1–6.