

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗАСАДИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ СПІЛКУВАННЯ

Монографія

*За науковою редакцією доктора психологічних
наук, професора В. П. Казміренка*

Кіровоград – 2013

УДК 316.642.3:316.472.4

ББК 88.53

3 36

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 12/12 від 18 грудня 2012 року

Рецензенти:

*В. О. Татенко, доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України;*

Н. С. Карпов, доктор юридичних наук, доцент

Засади когнітивної психології спілкування : [монографія] /
3 36 [В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько та ін.] ; за наук. ред.
В. П. Казміренка ; Національна академія педагогічних наук України,
Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-
ЛТД, 2013. – 390 с.

ISBN

Колективну монографію присвячено проблемам ефективної організації рефлексивних процесів у креативному проектуванні розвитку організованих спільнот, розробленні ефективних комунікацій та мотиваційних передумов взаєморозуміння різних суб'єктів. Розкрито соціально-психологічні засади технологій впливу, методів організації спілкування суб'єктів діяльності в конфліктогенних і кризових ситуаціях. Когнітивна складова спілкування розглядається як різноманітність динамічних та феноменологічних умов перебігу процесів розуміння і взаєморозуміння під час взаємодії в ході вирішення завдань спільної діяльності та розгортання творчого пошуку. Упровадження висвітлених у монографії напрацювань сприятиме оптимізації конфліктологічної практики, а численні розробки можуть бути використані в практичній підготовці фахівців, які стикаються у своїй діяльності з проблемами активізації процесу взаєморозуміння, пошуку механізмів соціальної злагоди.

Адресована фахівцям-психологам, соціологам, соціальним працівникам, керівникам підприємств та організацій, політикам. Може використовуватися в процесі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, працівників соціальних служб тощо.

УДК 316.642.3:316.472.4

ISBN

ББК 88.53

Видано державним коштом. Продаж заборонено

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2013

© Белоножко С. В., Гордієнко В. І., Дідковський С. В., Духневич В. М.,
Казміренко В. П., Кудріна Т. С., Сівєрс З. Ф., Спіцина Л. В.,
Осадько О. Ю., Тоба М. В., 2013

ЗМІСТ

Вступ (<i>Казміренко В. П.</i>)	7
Розділ 1. Теоретичні та прикладні засади когнітивної психології спілкування: функції, прикладні сфери і практика актуальних завдань (<i>Казміренко В. П.</i>)	21
1.1. Теоретико-методологічні основи когнітивної психології спілкування	21
1.2. Про творчий статус і креативні функції когнітивного спілкування	40
1.3. Дослідження когнітивного спілкування в прикладних завданнях психології	60
1.3.1. Прикладні й практичні властивості когнітивного спілкування	64
1.3.2. Когнітивна складність спілкування як вимір в умовах спільної діяльності та цілепокладанні	71
1.3.3. Засади прикладних завдань евристичного змісту, які вирішують групи в когнітивному спілкуванні	84
<i>Література до розділу</i>	90
Розділ 2. Історико-психологічний та соціокультурний контекст когнітивного спілкування (<i>Тоба М. В., Спіціна Л. В.</i>)	97
2.1. Історико-психологічний погляд на проблему спілкування	97
2.2. Соціокультурний контекст когнітивного спілкування	110
2.2.1. Особливості когнітивного спілкування в нових соціокультурних практиках	111
2.2.2. Нормативна обумовленість соціокультурних практик та їхній вплив на створення когнітивного простору спілкування	118

2.2.3. Розуміння як продукт когнітивного спілкування в нових соціокультурних практиках	121
<i>Література до розділу</i>	136

Розділ 3. Когнітивне спілкування як засіб забезпечення зворотного зв'язку в організації пізнавальної діяльності та розвитку творчого діалогу (Гордієнко В. І., Кудріна Т. С.)	141
3.1. Концептуальні засади дослідження діалогічного спілкування	141
3.2. Когнітивна природа феноменів діалогу	145
3.3. Когнітивне спілкування як засіб організації пізнавальної діяльності і творчого діалогу	149
<i>Література до розділу</i>	167

Розділ 4. Когнітивний діалог у побудові зворотного зв'язку як засобу взаєморозуміння (Гордієнко В. І.)	169
4.1. Діалогічний простір спілкування та його когнітивне призначення	169
4.2. Зворотний зв'язок як засіб діалогічного спілкування і взаєморозуміння	173
4.3. Ефективні когнітивно-комунікативні практики групового діалогу та взаєморозуміння	178
<i>Література до розділу</i>	185

Розділ 5. Когнітивне спілкування в практиці організації спільної творчої діяльності (Белоножко Є. В.)	187
5.1. Суспільно-історичні зміни предметної реальності	190
5.2. Функції когнітивного спілкування	198
5.3. Когнітивна дилема як об'єкт практики спілкування.....	207
<i>Література до розділу</i>	219

Розділ 6. Когнітивно-рефлексивні принципи спілкування в організації засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів	221
6.1. Сенс і призначення моделі когнітивно-рефлексивного спілкування в переговорній діяльності (Дідковський С. В.)	221

6.2. Система принципів когнітивно-рефлексивного спілкування (<i>Дідковський С. В.</i>)	224
6.3. Категоріальний зміст принципів (<i>Дідковський С. В.</i>)	227
6.3.1. Принцип діяльності	228
6.3.2. Принцип проблематизації	228
6.3.3. Принцип розвитку	232
6.3.4. Принцип рефлексії	235
6.3.5. Принцип програмування	238
6.4. Використання категорій когнітивно-рефлексивного спілкування в переговорній діяльності (<i>Дідковський С. В.</i>)	241
6.5. Організаційно-діяльнісна гра як практика розроблення засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів (<i>Духневич В. М.</i>)	244
<i>Література до розділу</i>	268

Розділ 7. Організація когнітивного спілкування в контексті психологічного консультування

(<i>Осадько О. Ю.</i>)	271
7.1. Цілі психологічного консультування у світлі сучасних уявлень про оптимальне функціонування особистості	271
7.2. Спілкування як простір розгортання процесу саморозвитку особистості	287
7.3. Завдання та умови оптимізації функціонування особистості засобами спілкування	298
7.4. Принципи створення саногенного комунікативного простору для розвитку особистості в психологічному консультуванні	313
<i>Література до розділу</i>	325

Розділ 8. Когнітивне спілкування в умовах утрудненої взаємодії та подолання бар'єрів у міжособових комунікаціях і стосунках (*Сіверс З. Ф., Духневич В. М.*)

8.1. Взаємодія як соціально-психологічний феномен. Поняття взаємодії в контексті психології когнітивного спілкування	331
--	-----

8.1.1. Дослідження взаємодії як соціально-психологічного феномена	331
8.1.2. Відносини (ставлення) як соціально-психологічний механізм формування взаєморозуміння	337
8.1.3. Групова динаміка як соціально-психологічний механізм формування взаєморозуміння	341
8.1.4. Цілепокладання – соціально-психологічний механізм регуляції взаємодії	344
8.2. Утруднене спілкування та утруднена взаємодія. Когнітивні бар'єри взаємодії	350
8.3. Можливості організованого когнітивно орієнтованого спілкування в подоланні утруднень взаємодії	367
8.3.1. Принципи побудови стосунків з партнерами по взаємодії	369
8.3.2. Застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу	374
8.3.3. Програма підвищення ефективності зворотного зв'язку в професійному спілкуванні педагогів	376
8.3.4. Використання професійних комунікативних кейсів для формування комунікативної компетентності педагога	379
<i>Література до розділу</i>	383
Висновки (<i>Казміренко В. П.</i>)	387

ВСТУП

Цю монографію створено авторським колективом лабораторії фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. До його складу ввійшли дослідники-практики з багаторічним досвідом роботи в галузі психологічної допомоги та психотерапії, психологічного супроводу професійної діяльності, управлінського та конфліктологічного консультування, коучингу, розроблення стратегій і програм розвитку компаній та роботи з персоналом тощо. Завдання підготовленого комплексу праць, до якого поряд із цією колективною монографією входять методичний посібник і програма лекційного модульного курсу, – розкрити наукові засади й прикладну практичну спрямованість актуального розділу психологічної науки – *когнітивної психології спілкування*. Зібрані в монографії матеріали узагальнюють знання про розвиток когнітивної природи спілкування, конкретизують найбільш усталені наразі поняття, які відображають формування уявлень щодо технологічного статусу природи когнітивного спілкування. Зауважимо, що зміст багатьох питань, які висвітлюються в цій роботі, необхідно розглядати в комплексі з матеріалами, представленими авторським колективом у методичному посібнику “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні” (2011). До цього слід додати і доробок науковців лабораторії у вигляді численних статей, що охоплюють широке коло наукових проблем та практичних тем. Наразі творчий пошук нашого авторського колективу спрямований на розширення психологічних знань, уявлень та збагачення дослідницької практики щодо наукового розуміння процесів і феноменології, що становлять зміст психологічних засад і забезпечують оцінку та наукове бачення сутності когнітивного спілкування у психології спільної діяльності.

Академічний зміст представлених досліджень охоплює низку науково-практичних тем, що істотно збагачують психологічні уявлення про засади побудови *когнітивної сфери* комунікативних процесів, спілкування та інтеракцій. Процеси розуміння і спілкування розглядаються під кутом зору вирішення завдань у спільній

роботі, колективній творчості, груповому прийнятті рішень і соціо-технічній діяльності, а в центрі уваги перебувають інтелектуальні пошуки шляхів вирішення завдань та спрямованого на пізнання змісту, групова організація творчих відкриттів та інновацій, колективне проектування, залагодження складних соціально-психологічних ситуацій тощо.

Монографія торкається широкого кола міждисциплінарних знань, які розкривають психологічні принципи і процеси, що лежать в основі конструктивного вирішення складних соціальних та особистісних конфліктів і дають змогу запобігти виникненню соціально-психологічної напруженості, а відтак активізувати когнітивні механізми пошуку спільних рішень, забезпечення узгодженої групової діяльності тощо. У роботі репрезентується цільове використання психологічного знання та пропонуються ефективні способи розроблення науково обґрунтованих методів і соціально-психологічних технологій, що спираються на засоби розв'язання та спільного осмислення когнітивних проблем, які виникають унаслідок неузгодженості пізнавальних потреб і спрямувань учасників колективної діяльності, порушень спілкування, взаємодії та взаєморозуміння в діяльності, орієнтованій на спільно визначений результат.

Автори “Зasad когнітивної психології спілкування”, методично послідовно розкриваючи можливості використання психологічних знань у найрізноманітніших сферах практики, ставлять за мету обґрунтувати та узагальнити принципи створення науково-експериментальних методів дослідження і конструювання соціально-психологічних технологій ефективного вирішення складних завдань щодо організації когнітивно-комунікативної активності суб'єктів пізнавальної діяльності та управління нею. Ідеться про залагодження складних соціальних конфліктів, конструктивне нівелювання обставин соціально-психологічної напруженості, що виникають унаслідок порушення спілкування, про добір конструктивних зразків налагодження комунікативної взаємодії та побудови взаєморозуміння у спільній діяльності тощо.

Завданням авторського колективу було психологічно якнайглибше окреслити наукову проблему вибудовування *розуміння в спілкуванні*, визначити шляхи досягнення конвенційної, партнерської та рефлексивної настроєності в мотивації творчої співпраці.

Це, відповідно, порушує питання про конструювання психологічних засобів підвищення ефективності спільної пізнавальної діяльності, подолання когнітивних та особистісних бар'єрів, перешкод під час групового вирішення завдань. А головне – про розкриття психологічних механізмів розуміння групових досягнень, опосередкованих дією когнітивної організації спілкування; конструктивне, позитивне вирішення конфліктних і конфронтаційних ситуацій; досягнення спільних узгоджених рішень і прийняття відповідальності за результат тощо. Усі ці питання певною мірою знайшли відображення на сторінках цієї колективної праці.

Значну увагу приділено визначенню когнітивних засад і психологічних механізмів взаєморозуміння, комунікативним патернам побудови соціально-психологічного контакту, розвитку цінностей конвенціональності як феномена спільної згоди в ході досягнення та прийняття персоніфікованої відповідальності. На підставі ретельного наукового аналізу висвітлюється проблема побудови діалогу під час пізнавальної діяльності в його соціокультурних та соціорольових вимірах; наводяться широкі відомості аналітичного характеру про історію психологічних досліджень спілкування, діалогу та підходів до формулювання цих понять у компаративній історії соціуму, про становлення психології спілкування та визначення його соціальних детермінант.

Узагальнення накопичених знань та аналітичне пояснення засад когнітивної психології спілкування задають практичні виміри формування *професійних компетенцій*, обґрунтування напрямів і технологій психологічної підготовки, формування комунікативного фахового досвіду спеціалістів. Наголошується, що в сучасній соціальній практиці (політиці, юриспруденції, соціальному і бізнес-управлінні, управлінні складними технічними об'єктами тощо) проблема залучення психологічного знання та його практичного використання як вимога підготовки фахівців стає все більш нагальною і вкрай необхідною.

У вимірах вищої освіти сучасний фахівець позиціонується не тільки як суб'єкт індивідуального базового знання і персоніфікованих компетенцій, а і як ефективний партнер по когнітивному спілкуванню, орієнтований на співпрацю і прийняття стандартів свідомої відповідальності та цінностей соціально-організаційного оточення. Це допомагає істотно скорочувати витрати часу на

адаптацію та входження в акмеологічне коло завдань саморозвитку і самоствердження в організації своєї творчої професійної діяльності.

Розроблення засад психологічної підготовки дає змогу оптимізувати розвиток співпраці колективів та суб'єктів спільної діяльності, потреба в чому існує завжди. Так само, як і потреба підготовки фахівця як суб'єкта спрямованого професійного спілкування в процесі надання консультативної допомоги та практики, опанування ним відповідних знань, умінь і навичок. Використання когнітивно орієнтованих засобів та методів навчання у професійній творчій діяльності представників соціономічних професій, зокрема управлінців, юристів і викладачів вищої школи, педагогів та багатьох інших, є обов'язковою складовою набору професійно важливих якостей і компетенцій спеціаліста.

У монографії проводиться ретельне узагальнення засад та прикладних вимірів когнітивного спілкування, презентується широке поле проблем психології спілкування, і це, безперечно, може слугувати основою для розроблення окремих актуальних завдань науки в забезпеченні розвитку практичної професійної психології, особливо в тих сферах і конкретних питаннях, де визначальна роль належить спільній діяльності, колективній творчості, узгодженості відповідальності та розбудови креативних засад компетентних спільних рішень.

Особливе завдання, яке ставив авторський колектив перед собою у своїй науковій праці, – означити прикладне бачення творчого підходу в психології практичного навчання фахівців-психологів та організації тренінгової роботи в багатьох сферах психології управління, педагогіки, спеціальної психології, акмеології тощо. Формулювання поняття професійно-рефлексивного спілкування вимагало передусім знання основ творення простору творчої діяльності суб'єктів спільної когнітивної діяльності, застосування інноваційних технологій до завдань конструювання тренінгів та розвивальних ігор у практиці, забезпечення навчання та організації пізнавальної діяльності, моделювання умов для ефективного творчого спілкування в процесі безпосередньої професійної діяльності.

У поняття *когнітивної психології спілкування* автори вкладають передусім творчий пізнавальний зміст *перетворювальної* при-

роди людської діяльності, що зумовлює виокремлення цього напрямку як самостійного підходу у формулюванні *психології спілкування*, визначенні провідного поняття та становленні статусу когнітивного спілкування, його зв'язку з особливою природою низки соціально-психологічних феноменів, серед яких:

- виникнення афіліативної мотивації внаслідок трансформації і творчого перетворення індивідуальних потреб у співпраці та пізнанні;
- розвиток когнітивних потреб у спілкуванні як творчого усвідомлення цінності формування спільного досвіду;
- розвиток і суб'єктне визначення потреби в пошуку узгоджень, альтернатив та узагальнень, формуванні критеріїв ефективності прийняття рішень та вибору механізмів спільного розв'язання проблем;
- визначення потреби в спільному взаєморозумінні, рефлексивних інтерпретаціях та формулюванні узгодженого розуміння істини;
- становлення і розгортання мотивації креативності, побудови засад узгодження спільного евристичного пошуку на шляху організації системності спілкування, розвитку взаєморозуміння, конвенціональності та узгодження цінностей спільних досягнень;
- усвідомлення потреби в становленні та збереженні групового когнітивного досвіду, визначення в його структурі координат особистісного знання, множинного знання тощо.

Не зайво спочатку пояснити нашому зацікавленому читачеві загальну структуру пропонованого монографічного видання, концепцію викладення зібраного в ньому матеріалу, логіку послідовності та спрямованості його узагальнення за розділами. Ця колективна праця складається з методологічно пов'язаних розділів і являє собою цілісний комплекс наукових проблем, поєднаних єдиним теоретичним змістом предмета вивчення, а саме – як здійснюється психологічне забезпечення спільної діяльності в контексті організації когнітивного спілкування на основі інтелектуальної взаємодії суб'єктів цієї діяльності. Робота являє собою спробу розглянути ці питання з метою формулювання наукових засад, принципів, положень та понять, що наразі вже усталилися в науковому світогляді, наявному дослідницькому досвіді. Разом з тим деякі з них

доповнено новими авторськими узагальненнями, що істотно розширюють існуючі горизонти наукових пояснень і психологічних вимірів.

У межах наукових коментарів до змісту пропонованого монографічного видання розгляньмо зміст кожного з представлених у ньому розділів.

У *першому розділі* (“Теоретичні та прикладні засади когнітивної психології спілкування: функції, прикладні сфери і практика актуальних завдань”) на основі сучасного творчого бачення розкриваються методологічні засади наукових уявлень про багаторівневість психологічних механізмів та складних інтегральних функцій у природі спілкування, процесів і феноменів його розвитку та функціонування. Аналізується науковий доробок фундаторів цього напрямку, зокрема Б. Ф. Ломова, О. О. Леонтєва, О. О. Бодальова, Є. П. Ільїна, А. А. Брудного, В. М. Панфьорова, Б. Д. Паригіна та ін. Здійснюється наукове узагальнення провідних засад і проблем психології когнітивних проблем спілкування, у тому числі обґрунтовуються механізми осягнення феноменології хронотопу в розумінні М. М. Бахтіна для оцінки професійного когнітивного спілкування та побудови професійного когнітивного діалогу. При розгляді актуальних суспільних проблем завдяки належному методичному забезпеченню конкретизуються змістові засади формулювання уявлень щодо діяльнісного, а відповідно і технологічного статусу природи когнітивного спілкування, його зв’язку із психологією мислення і творчого вирішення інтелектуальних завдань за безпосередньої участі когнітивного спілкування в практичному вирішенні завдань організації та управління групами і суб’єктами спільної діяльності тощо. Формується розуміння професійного, рефлексивно орієнтованого когнітивного спілкування як основи творчих процесів у функціонуванні груп суб’єктів спільної діяльності.

На підставі розгляду соціальних функцій та засад практичних завдань і прикладних сфер когнітивної психології спілкування робиться висновок про зв’язок між поняттям соціально-психологічного діалогу і його ключовим психологічним засобом – когнітивним спілкуванням. Означаються напрямки застосування когнітивної психології спілкування в найважливіших суспільних сферах спільної діяльності і практики, визначаються методологічні

засади використання наукового знання під час вирішення прикладних завдань у різних галузях практичного досвіду та соціальної життєдіяльності. Показуються шляхи перетворення впливу когнітивних діалогів на колективну мислетворчість та результати спільної співпраці, що зумовлюють перебіг її ефективності та удосконалення в часі. З'ясовується, як когнітивне спілкування за умови його професійної досконалості та відповідної мотивації оптимізує діяльність, забезпечуючи досягнення конвенціональної та рефлексивної спрямованості в структурі соціально орієнтованої співпраці та пізнавальної діяльності; як долаються бар'єри і когнітивні та особистісні перешкоди завдяки спільному вирішенню завдань, опосередкованому організацією спілкування.

Обґрунтовуються відповідні ресурси предмета психології когнітивного спілкування, що дає змогу постійно збагачувати методичний інструментарій психологічного пізнання, організовувати і застосовувати інноваційні технології конструювання тренінгів та розвивальних ігор у практиці навчання, моделювати умови зі створення ефективного творчого (креативного) спілкування в процесі опанування різних видів безпосередньої професійної діяльності, їх практичного узагальнення та інструментального впровадження, розвивати практичні вміння щодо застосування набутих знань у професійній діяльності психолога і педагога, управлінця і керівника, представників інших соціономічних професій.

У *другому розділі* (“Історико-психологічний та соціокультурний контекст когнітивного спілкування”) розглядається формування системи знань під кутом зору генези та становлення досліджень спілкування в історичній ретроспективі. Простежується, зокрема, становлення норм і способів спілкування на початку ХХ століття, у тому числі і в післяреволюційний період (1910 – 1920 роки); аналізуються характерні риси спілкування цього періоду. У відповідному соціально-психологічному контексті показується залежність норм спілкування від панівної на той час (більшовицької) системи цінностей; розкриваються особливості зв'язку між спілкуванням, його формами та цінностями залежно від стану суспільних відносин на тому чи тому історичному етапі. Робиться висновок, що загальнолюдські цінності повсякчас пронизують індивідуальну життєдіяльність особи, входять у психологічну структуру індивіда у

формі особистісних цінностей, будучи одним із джерел конструювання стосунків, ставлень і відносин у спілкуванні та взаємодії.

Матеріали розділу сприяють також формуванню уявлень щодо засобів когнітивного спілкування в іншомовному середовищі, розвиткові комунікативних компетенцій суб'єктів нового лінгвістично-культурного простору, набуттю вміння створювати толерантне поле міжкультурної комунікації. Отримані знання та методичні напрацювання дають змогу осмислити специфіку діалогової взаємодії як засобу взаєморозуміння в іншомовному середовищі, розвивати вміння знаходити спільне і відмінне на діалоговому полі різних етноментальностей та аналізувати їхній вплив на процес взаєморозуміння та акультурації в іншомовному середовищі. Структура авторських розробок базується на теорії і технології організації діалогового когнітивного спілкування в системі “свої – чужі” в іншомовному лінгвістично-культурному просторі, де акцент робиться на усвідомленні мігрантами відмінностей щодо різних ментальних структур, розумінні та смислового сприйманні “чужої” мови, її культурних і мовних кодів.

Третій розділ (“Когнітивне спілкування як засіб забезпечення зворотного зв'язку в організації пізнавальної діяльності та розвитку творчого діалогу”) спрямований на формування теоретико-методологічних уявлень про когнітивне спілкування як модус побудови пізнавальної діяльності. За мету ставиться передусім розкрити феноменологію когнітивного спілкування та показати його діалогічне спрямування; виявити психологічні можливості рефлексивного управління когнітивним спілкуванням, використання отриманих знань у практичній діяльності психолога для розвитку вміння цілеспрямовано формувати оптимальні умови діалогу в пізнавальній діяльності та творчості.

Визначаються особливості когнітивного спілкування, наводяться психологічні приклади когнітивної складності природи спілкування та різноманітності його когнітивної феноменології, розглядаються характеристики діалогу як когнітивного процесу та засобу пізнавальної і творчої діяльності. Звертається увага на формулу значення евристик когнітивного спілкування і діалогу в розвитку пізнавальної діяльності індивідуальних та колективних

суб'єктів, дається наукове пояснення когнітивної феноменології діалогу як засобу розвитку пізнавальної і творчої діяльності.

Обґрунтування концептуальних засад дослідження діалогічного спілкування спирається на теоретичну базу загальної і соціальної психології, психології особистості; аналіз проводиться з урахуванням актуальних проблем когнітивної психології та психології спілкування. Наводиться досвід побудови досліджень та розроблення інноваційного, методичного і дидактичного соціально орієнтованого проекту творчого діалогу.

Основний зміст *четвертого розділу* (“Когнітивний діалог у побудові зворотного зв’язку як засобу взаєморозуміння”) полягає в розвитку наукового бачення діалогічності процесу взаємопізнання та розуміння засад конструктивного управління умовами, в яких досягаються когнітивні результати взаєморозуміння. Мета – ознайомити читачів з поняттям і реальністю діалогічного простору, закономірностями зворотного зв’язку як засобу діалогічності та взаєморозуміння, технологіями проектування діалогічного простору та ефективними когнітивними і комунікативними практиками побудови когнітивного спілкування; переконати майбутніх фахівців у доцільності використання методології діалогічного простору та мотивувати їх до застосовування набутих знань у практичній діяльності психолога і педагога.

Обґрунтовуючи провідні засади вибудовування зворотного зв’язку, автор розділу ставить такі завдання: 1) розкрити особливості зворотного зв’язку як засобу діалогічності та досягнення - взаєморозуміння; 2) навчити учасників діалогу аналізувати зворотний зв’язок, його види, основні характеристики, розрізнати феноменологію цього процесу; 3) показати, як аналізувати когнітивні карти зворотного зв’язку, та роз’яснити їхнє комунікативне та інтерактивне призначення у процесах взаєморозуміння; 4) дати уявлення про методологію проектування діалогічного простору та принципи формування загального алгоритму комунікативного простору; 5) ознайомити з когнітивними та комунікативними практиками групового діалогу і взаєморозуміння та особливостями цілісного, узгодженого їх упровадження в реальному спілкуванні.

У *п'ятому розділі* (“Когнітивне спілкування в практиці організації спільної творчої діяльності”) розглядаються провідні принципи і засади формування системи знань та уявлень про функції, механізми активізації і технології організації когнітивного спілкування в ситуаціях розвитку спільної творчої діяльності. Організація навчального змісту спрямована на введення концептуальної основи когнітивної психології спілкування як структурної складової формування відповідної компетенції суб'єктів соціально-психологічної практики. У провідних засадах простежується поєднання процесу засвоєння теоретичних знань з рефлексивним аналізом індивідуального і колективного досвіду, що базується на вирішенні завдань, пов'язаних з практикою організації когнітивного спілкування.

У контексті технології побудови практики творчої діяльності пропонується послідовно вирішувати низку актуальних завдань: 1) засвоїти систему знань і концептуальних засобів усвідомлення, розуміння та аналізу процесів когнітивного спілкування в організації спільної творчої діяльності; 2) набути практичного досвіду організації і прикладного аналізу процесів когнітивного спілкування у ході вирішення навчальних завдань соціально-психологічної практики; 3) шляхом рефлексивного аналізу результатів навчально-пізнавальної діяльності, обговорення і групової експертизи набутого досвіду сформуванню розуміння функціональних завдань і засобів розвитку компетенції організатора когнітивного спілкування.

Узагальнюються технологічні засади, що охоплюють теоретичні і прикладні засоби дослідження механізмів активізації і розроблення концептуальних способів, а також технологізованих форм організації когнітивного спілкування для вирішення проблемних ситуацій розвитку спільної творчої діяльності. Принципи, прийоми і форми активізації процесів когнітивного спілкування розкриваються згідно з логікою організації розвитку проблемної колективної діяльності. Процес спільного вирішення проблемної ситуації характеризується як функціональний механізм активізації когнітивного спілкування. Розглядається зворотний функціональний вплив когнітивного спілкування на активізацію творчого перебігу процесу спільної діяльності.

Зміст *шостого розділу* (“Когнітивно-рефлексивні принципи спілкування в організації засобів переговорної діяльності та вирі-

шення конфліктів”) охоплює системи знань та узагальнень щодо можливостей використання когнітивного спілкування в практиці організації та ведення переговорної діяльності. Основна увага приділяється розробленню когнітивних засобів, що дають змогу долати протистояння, конфронтацію та спрямовують процеси спілкування на конструктивне вирішення конфліктів, які виникають унаслідок непорозумінь, зіткнення різних мотивацій та інтересів.

Структура розділу розкриває роль і місце когнітивних процесів, у ході розгортання яких відбувається формування рефлексивних схем розуміння та побудова уявлень про принципи організації когнітивного спілкування в технологіях управління переговорами. Особливо детально розглядається вибудовування практичних технологій залагодження конфліктів, подолання мотивації протистояння, конфронтації та напруженості.

Предмет дослідження, представлений у розділі, висвітлює сутність технологічного підходу до розроблення проектів розв’язання проблемних ситуацій засобами когнітивно-рефлексивного спілкування та ресурсами діяльнісно-ігрових форм його реалізації. Програма технологічного забезпечення складається з п’яти тем і спрямована на з’ясування специфіки когнітивного управління підготовкою та веденням складноорганізованих переговорів, розв’язання міжособових та міжгрупових конфліктів засобами саме когнітивної психології спілкування. Представлені технології організації і ведення переговорів розглядаються як інструмент розв’язання проблем та суперечностей при вирішенні завдань спільної діяльності. Розроблена програма підготовки забезпечує належним чином активну роботу з опанування практики залагодження конфліктних ситуацій засобами рефлексивно-когнітивної організації спілкування.

Сьомий розділ (“Організація когнітивного спілкування в контексті психологічного консультування”) спрямований на формування системи знань про когнітивно орієнтовані технології психологічної допомоги особистості; засвоєння науково-теоретичних засад, що лежать в основі принципів організації терапевтичного процесу дослідження – спільно з клієнтом – його труднощів регуляції взаємодії зі світом; розвиток професійних компетенцій у налагодженні стосунків співпраці з клієнтом, у визначенні тих дис-

функціональних смислових утворень, що зумовлюють його інтра- та інтерперсональні проблеми, у розробленні стратегії вивчення і реконструкції дезадаптивних когнітивних конструкцій клієнта.

Дається обґрунтування та концептуальне узагальнення до розроблення психологічного підґрунтя технології когнітивно орієнтованого консультування. Основу такого підходу становить актуалізація знання про особистість як інтегративну основу психічної регуляції активності людини, про роль суб'єктивної системи репрезентації дійсності в тому, що відчуває, думає і робить людина. За найбільш загальну мету визначено створення у майбутніх професіоналів цілісного бачення принципів, на основі яких можна було б допомогти особистості саме в когнітивній ланці розірвати хибне коло дезадаптивної поведінки, емоцій і дисфункціональних думок.

Методологічну основу практичних напрацювань становить теорія і технологія організації когнітивного спілкування в системі “консультант – клієнт”. Головна мета – забезпечити ефективне та якісне усвідомлення клієнтом своїх смислових утворень, які зумовлюють емоції, думки і поведінку в проблемних ситуаціях взаємодії зі світом. Наводяться техніки когнітивного спілкування, які розкривають роль спотвореного сприймання реальності (себе, інших людей, майбутнього і т. ін.) та неадекватних патернів поведінки у виникненні суб'єктивних проблем і труднощів особистості. При цьому широко представлено традиційні й авторські методи та прийоми консультативної допомоги особистості, що дають людині змогу зіставляти свої уявлення про дійсність із реальністю і модифікувати їх так, щоб вони більшою мірою відповідали її актуальному досвідові.

Аналіз практики когнітивного конструювання технологій терапевтичного консультування та допомоги спрямовано на висвітлення місця і ролі сучасної когнітивної психології в системі наукових знань про людину, умов оптимального функціонування особистості та методів відновлення її психологічного благополуччя. Пропонується перелік основних технологій психологічної допомоги особистості, що базуються на дослідженнях у галузі пізнавальної активності людини і ролі її уявлень про світ у програмуванні та проектуванні майбутньої поведінки. Велика увага

приділяється також практичній роботі з організації когнітивного спілкування в консультативній практиці, оскільки лише на власному досвіді фахівці можуть відчути важливість дотримання основних принципів консультативної роботи з клієнтами.

У восьмому розділі (“Когнітивне спілкування в умовах утрудненої взаємодії та подолання бар’єрів у міжособових комунікаціях і стосунках”) ідеться про формування системи пізнавальних настановлень та методологічних координат пояснення феномена утрудненого спілкування. Дається розгорнуте уявлення про місце і роль психології утрудненого спілкування в структурі соціально-психологічного знання. У цьому контексті розкривається специфіка та окреслюється система знань про феномен утрудненого спілкування, його види, типологію і психологічні причини. Особлива увага приділяється психологічним модусам, які дають змогу ознайомити читача з моделями оптимального, ефективного та утрудненого спілкування, а також засобами його подолання. Практична складова розділу спрямована на психологічні ресурси інтелектуальної рефлексивності. Аргументуються та інструментально визначаються засоби психологічної підготовки, формування і навчання ефективних дій продуктивного спілкування. Аналізується побудова рефлексивного осмислення чинників утрудненого і неутрудненого спілкування, діагностування і прогнозування поведінки суб’єкта передусім у ситуаціях утрудненого спілкування. Загалом наголошується на розвитку психологічних можливостей розуміння основних принципів когнітивних процесів у спілкуванні та формуванні практичних навичок психокорекційної роботи в ситуаціях утрудненого спілкування. Пропоновані авторами практичні рекомендації спрямовані на оволодіння специфічними і неспецифічними методами дослідження проблем утрудненого спілкування.

Представлені в колективній монографії методологічні напрацювання та узагальнення базуються на сучасних досягненнях соціальної психології, психології спілкування, психології особистості, психології соціального пізнання і становлять надійне теоретичне підґрунтя для багатьох напрямів практичної діяльності, що розглядають окремі прикладні проблеми психології пізнавальної діяльності навчання, спілкування та взаємодії.

Вважаємо, що нам у цілому вдалося досягти поставленої мети – показати перевірені досвідом актуальні практики і відповідні методи соціально-психологічних досліджень, які реалізує лабораторія фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Висловлюємо щиру подяку дирекції та Вченій раді Інституту, а також колективу лабораторії і шановним рецензентам за участь у численних обговореннях наших досліджень, конструктивну критику й підтримку.

Сподіваємося на плідний діалог з читачами. Ми завжди відкриті для творчого обміну думками і допомоги.

*В. П. Казміренко,
науковий редактор,
доктор психологічних наук,
професор*

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ СПІЛКУВАННЯ: ФУНКЦІЇ, ПРИКЛАДНІ СФЕРИ І ПРАКТИКА АКТУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

1.1. Теоретико-методологічні основи когнітивної психології спілкування

Спілкування – психологічно складний соціально-природний феномен людської поведінки та діяльності, тісно пов’язаний з когнітивними процесами, соціально-пізнавальною та розумовою діяльністю особистості і численних соціальних та професійних груп. Когнітивна складова спілкування зумовлює процеси розуміння і взаєморозуміння, феномени взаємодії та організацію спільної діяльності людей, розроблення проектів складних соціальних рішень та багато іншого. Людське спілкування завжди було основою соціального буття й завжди визначало особливості розвитку історії та культури конкретного суспільства під кутом зору досконалості психології людського спілкування. Процес спілкування відбувається як у безпосередньому контакті спілкування у вигляді передавання досвіду в системі “вчитель – учень”, так і у формі фіксованого в знаннях, професіях та знаряддях або в матеріалізованих продуктах діяльності досвіду в опосередкованому вигляді історичної трансформації в часі комунікативних образів предметного та діяльнісного світу людини.

Породження мовного висловлення в спілкуванні – це в першу чергу формулювання думки – поняття – тезауруса як складного ланцюжка об’єктивації значень і смислів. З якого б підходу ми не взялися пояснювати природу людини, її порівняння й діяння, завжди прийдемо до визначальних засад, що людина, звісно, істота розумна, але крім того, вона наділена жагою пізнання та перетворення й, що дуже важливо, – це істота, яка розмовляє в діалогічному спілкуванні. Саме ці **три психологічні виміри розумового світу людини**, а саме **когнітивну психологію спілкування**, ми й взяли для дослідження, результати якого маємо тут науково обгрунтувати і пояснити.

Проведений аналіз показує, утім, прикрі обмеження в розподілі дослідницьких інтересів та пріоритетів, наукової уваги щодо співвідношення тем і понять у розвитку досліджень спілкування. Так, наприклад, неправомірно поза увагою когнітивної психології залишається тема психології спілкування, що частіше зводиться до психології мовлення, або психолінгвістичних проблем породження одиниці мовного вислову (Б. М. Величковський [19; 20], В. М. Дружинін, [41], Ч. Морріс [60], М. М. Муқанов [33; 61; 62], Р. Л. Соло [85] та ін.). Звичайно, не слід применшувати наукове значення цих важливих аспектів психології мовно-мислинневої діяльності і статусу фундаментальності тем цих досліджень. У більшості праць із когнітивної психології в рамках предмета вивчення цілком докладно й ґрунтовно аналізується “людина, що розмовляє”. Розглядаються проблеми розвитку мови, її місце в становленні й функціонуванні пізнавальних мовних процесів та онтогенезу індивіда, механізми формування суб’єктивної семантики мовних висловів та означень, формування змісту тощо. Однак при цьому когнітивна психологія звучує, а часто й виключає зі свого аналізу “людину, що спілкується”. У когнітивній психології вона розмовляє, промовляє, говорить, розповідає або переказує – і це монологи, тобто вона робить це майже завжди “сама із собою”, але не “спілкується” із собі подібними для досягнення певної мети, вирішення завдань соціальної життєдіяльності, передавання своїх почуттів і сподівань. Певною мірою цю обмеженість компенсують останнім часом роботи В. П. Беяніна з основ психолінгвістичної діагностики [8–11].

Сьогодні, на жаль, ще треба ретельно обґрунтувати й аргументувати, що будь-яка мовна одиниця як факт породження та об'єктивації думки включає й *породження впливу* на суб'єкт – об'єкт комунікативної мети, його стани, наміри, відносини, дії тощо. А саме таку ознаку, на нашу думку, має саме “породження впливу”, а не просто “породження як виникнення” комунікативної ланки передавання інформації “про щось”. Саме ставлення до предмета означення в комунікативній дії і ставлення до суб'єкта – партнера по спілкуванню – стає провідним механізмом “породження” комунікативної одиниці.

А проте не менш суперечлива картина дослідницьких пріоритетів існує і в рамках традиційного пояснення в соціальній психології спілкування. Ці суперечності розгортаються в межах розмаїтості підходів і тем фундаментальної та прикладної соціальної психології. В більшості досліджень у тлумаченнях практичної психології когнітивна складова спілкування взагалі не враховується і не розглядається як механізм регулювання поведінки або діяльності, а відтак і не вноситься в актуальну зону розгляду наукових завдань аналізу.

У цьому контексті багато соціальних психологів, що досліджують спілкування, зокрема О. О. Леонтьєв [49; 50], Є. П. Ільїн [32], О. Є. Войскунський [21], Б. Д. Паригін [78–80] та ін., недостатньо висвітлюють або й зовсім не беруть до уваги в полі пояснення комунікативних дій *мислення* як пізнавальний процес, що опосередковує та причинно породжує *спілкування*. У науковому змісті цих пояснень суб'єкти, що спілкуються, зазвичай позбавлені мислення як *випереджальної* форми відображення. Такі штучні суб'єкти соціальної поведінки “не спрямовані” на те, щоб уявляти, фантазувати або розмірковувати та вирішувати комунікативні завдання заради власної чи спільної мети і цілепокладання. У таких дослідницьких спрощеннях спілкування має осібну соціокультурну запрограмованість на певні спрощені бігевіоральні моделі поведінки та комунікативні стандарти, в рамках яких процеси і феномени спілкування розгортаються відповідно до цих шаблонів, забезпечуючи інструментальну стереотипність такої поведінки.

Виходячи з наведених пояснень, гострі, інтелектуально насичені і складні комунікативні явища, такі як “суперечка”, “конфлікт”, “боротьба”, “конфронтація” або “злагода” та багато інших, – це не

розумові дії, це певні комунікативні негаразди. З огляду на такі засади і у зв'язку із зазначеним вище ці інтелектуальні явища постають як позбавлені “когнітивного сенсу”, тому що не береться до уваги “пізнавальний компонент”, який органічно має місце у спілкуванні в цих соціальних діях. Обґрунтовуючи психологічне пояснення, слід враховувати, що саме спілкування – це не тільки передавання інформації, це трансляція й когнітивна ретрансляція “образів” – інтелектуального почуття, мети і широкого спектра мотивів і намірів – як вимірів когнітивного, емотивного та волятивного світів особистості. Треба завжди брати до уваги глибинний зміст спілкування як породження “смислів”, що досягаються в цьому процесі, будучи мисленевим багатограним відображенням тієї або тієї соціальної дійсності. “Людина спілкування” є реальною людиною, що пізнає; вона мислить і в процесі мислення приймає рішення. Вона не може вступати в комунікацію і взаємодію не розмірковуючи, поза інтелектуальними сумнівами та суперечностями, які переживає.

І навпаки, наукові праці, присвячені основам і широкому спектрові аналізу проблем психології спілкування, зводять цей процес тільки до інструментів формування комунікативної компетентності або розгляду особливостей “розмови” в структурі міжособових регуляторів відносин та соціально адаптивної поведінки. При цьому спрощено відкидаються, усуваються всі когнітивні механізми, які супроводжують творчу, перетворювальну, креативно орієнтовану діяльність суб’єктів спілкування (особистості або групи) як *суб’єктів пізнавального спілкування*: які приймають рішення, долають перешкоди, прагнуть досягнути чогось, формулюють завдання розвитку, вступають у боротьбу, долають внутрішні і зовнішні конфлікти, формують засади стратегії усунення суперечностей та невизначеності й вирішують багато інших інтелектуальних завдань когнітивного, пізнавального спілкування.

Уже Сократ і Платон розглядали діалог як філософську рефлексію у вигляді інтелектуального спілкування самостійно й порізно мислячих людей, наділених своїми тезаурусами, знаннями й індивідуальними стилями у вирішенні завдань діалогу (див. [34]). Підхід, який пропонуємо ми, базується на дослідженні процесу породження мовленнєвого мислення в спілкуванні, на вивченні механізмів його органічного включення в розроблення суб’єктних (групових) програм спілкування, інтелектуальний супровід комуніка-

тивної регуляції спільної діяльності і побудову й супровід діалогів. На нашу думку, актуальне завдання полягає у висвітленні *багатозначності* наукових засад когнітивної психології спілкування; крім того, ніколи не слід забувати і про те, що таке спілкування завжди опосередковане практичною спрямованістю результату, безпосередньою зорієнтованістю на вирішення конкретних завдань, що постають перед суб'єктами *спільної інтелектуальної дії*. Зрозуміло, сьогодні існує нагальна потреба в розширенні наукових уявлень щодо місця і ролі когнітивних процесів у структурі спілкування, механізмів когнітивного регулювання комунікативних та інтерактивних процесів. Таке спрямування теоретичних розробок і методологічних засад психології спілкування дає змогу більш чітко окреслити напрямки роботи і в прикладному обслуговуванні досліджень соціально-психологічних процесів взаєморозуміння і технологічного забезпечення, що має супроводжувати формування соціальних діалогів різних соціальних спільнот і соціальних груп у різних сферах життя суспільства – політиці, освіті, бізнесі та громадській діяльності.

Для того щоб з'ясувати напрям опрацювання теоретичних і практичних засад досліджень, необхідно визначити головні наукові положення, методологічні принципи та ділянки майбутньої роботи. Тож відповідно до зазначеної мети доречним вважаємо дати перелік дослідницьких спрямувань, що й визначатимуть надалі вектори колективного пошуку нашого авторського колективу.

Перш за все було вирішено провести теоретичний аналіз *міждисциплінарних зв'язків* проблем спілкування з відповідними галузями психологічної науки. Це дає змогу окреслити актуальний понятійний простір і коло завдань спільного визначення, уточнення дефініцій та необхідних суміжних пояснень. Залишається вирішити ще одне важливе питання – щодо міжгалузевої координації, тобто спорідненого визначення понять у просторі всієї соціальної психології, законів і наукових засад загальної психології, психології пізнання й розвитку інтелектуальних систем та евристик, соціології та соціальної психології, конфліктології та інших галузей психологічного знання.

Першочерговим завданням є, безумовно, і розроблення наукових засад: концептуального визначення, теоретичних положень та методологічної бази дослідження когнітивної психології спілку-

вання. Це забезпечить ґрунтовне наукове бачення всього комплексу дослідницьких завдань та допоможе пояснити ті реалії, що будуть визначені як конкретні напрями дослідницького пошуку.

Від самого початку, плануючи перші кроки, ми прийняли рішення про розроблення узагальненої *концептуальної моделі* когнітивних наукових проблем психології спілкування. Такий підхід у психологічній науці вважається традиційним і, на наш погляд, виправданим, особливо коли йдеться про міжгалузеві дослідження. Звідси випливає необхідність розроблення і теоретичного обґрунтування *моделі соціально-психологічної активізації когнітивних процесів соціального спілкування* [35–37]. Такий підхід, безперечно, вимагатиме і практичної, прикладної перевірки обраних засад і теоретичних положень. Основна мета таких прикладних досліджень – це в першу чергу практична адаптація та перевірка моделі на релевантність. Тож слід обов'язково подбати і про накопичення матеріалу, і про відповідне обґрунтування за напрямками досліджень, що має лягти в основу розроблення соціально-психологічних технологій та діагностичного дослідження комплексних механізмів, які визначають формування суспільних засад інтелектуальної конвенціональності, взаєморозуміння в діяльності соціальних суб'єктів та соціальних груп [38].

І, нарешті, такі наукові розробки мають забезпечити підготовку методичної бази для створення науково-прикладних засад когнітивної психології спілкування, без чого, власне, неможливо професійно і науково виважено обґрунтовувати програми впроваджувальних робіт, розробляти рекомендації та плани заходів. Напрацювання таких засад дасть змогу здійснювати підготовку практичних курсів і навчальних програм для студентів психологічних і педагогічних факультетів, психологів-практиків, соціальних працівників тощо.

Отже, кінцевою продукцією за темою мають стати як теоретичні обґрунтування і засади когнітивної психології спілкування, так і створені на їхній основі науково-методичні та прикладні розробки для дослідження когнітивних процесів на практиці. Вагомою складовою кінцевого результату вважаємо створення соціально-психологічних технологій спрямованого управління цими процесами для забезпечення соціально конструктивної взаємодії.

Виходячи з представленого вище переліку завдань та напрямків роботи, слід наголосити на необхідності опрацювання комплекс-

них засад психологічного знання, яке поєднувало б у собі принципові положення різних галузей психологічної науки. Потрібно розширити різногалузеві та суміжні наукові уявлення про визначення і дефініції когнітивних процесів, узагальнити вже накопичені знання про структуру механізмів когнітивного регулювання комунікативних та інтерактивних процесів. Важливим завданням у контексті обґрунтування теоретичних і практичних засад є накопичення методологічних знань про роль когнітивної психології спілкування в забезпеченні прикладних досліджень соціально-психологічних процесів взаєморозуміння, формування соціальних діалогів різних соціальних спільнот та груп. Вагомою складовою методологічних і теоретичних пошуків має стати напрацювання підходів до дослідження соціально-рольової природи спілкування, особливо когнітивних процесів у структурі соціальних комунікацій, формування та відображення образу “іншого” як когнітивного проекту рефлексивної оптимізації процесів розуміння та взаєморозуміння. Останнє дає змогу зробити суттєвий крок у створенні наукового базису для вирішення конкретних творчих завдань щодо розроблення соціально-психологічних засад дослідження психологічних процесів рефлексії в спілкуванні, цілепокладання та організації спілкування у вирішенні завдань спільної соціальної діяльності, особливо у сферах політики, державного управління та інших впливових галузях соціальної практики суспільства. Важливим завданням залишається, безумовно, вироблення методологічних засад практики впровадження наукових досліджень в організацію прикладних розробок.

Зауважимо, що означені напрями пошуку мають не тільки важливий науково-пізнавальний потенціал, а й актуальні, на часі як важливі практичні завдання. Попередній аналіз засвідчив, що сучасне життя висуває до психологів, професійної спільноти нагальні науково-практичні запити, для задоволення яких психологічна наука має належний фаховий потенціал. На відміну від інших сфер наукового знання, наприклад соціології і політології, соціальна психологія має не тільки достатній потенціал для аргументованого наукового пояснення складних соціальних явищ, а й досвід *конструювального проектування, створення технологій перетворень та розроблення проектів упровадження для реалізації практичних дій розвитку*. Тож сучасна соціальна практика повинна цим скористатися, але конструювальна психологія має довести свою спроможність та мож-

ливості у вирішенні поставлених завдань. Певною мірою наукова робота та її напрямки, представлені в наших дослідженнях, мають на меті висвітлити і розкрити спроможність творчих, перетворювальних дій та можливостей конструювання засобами сучасної психологічної науки [12; 23; 25; 29; 38; 43; 44; 69; 70; 84].

Як уже зазначалося, перші кроки наукового пошуку та попередні теоретичні узагальнення показали, що існує потреба в розробленні сфери завдань, які можуть бути вирішені лише на основі міждисциплінарного аналізу. Мається на увазі нагальна потреба і необхідність розширення наукових уявлень про когнітивну сферу комунікативних процесів та феноменів спілкування. Потребує наукового обґрунтування і ретельного визначення низка понять, що охоплюють широке коло інтеракцій та різновидів соціальної взаємодії. Ці процеси і феномени представлені наразі в суспільстві у різних формах соціального оточення, типах та видах соціальних груп і спільнот. Звичайно, ці питання певною мірою вже дістали своє наукове висвітлення в працях поважної когорти дослідників – вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких Р. Акофф і Ф. Емері [1], Б. Г. Ананьєв [2; 3], А. Бандура [5], О. О. Бодальов [13; 14], Л. П. Буєва [18], Л. С. Виготський [22], Т. М. Дрідзе [26–28], Е. Дюркгайм [30], О. О. Зінов'єв [31], М. С. Каган [34], К. Левін [47; 48], О. О. Леонт'єв [49; 50], В. Лефевр [51; 52], Б. Ф. Ломов [53], О. Р. Лурія [54], Я. Морено [58; 59], Т. Парсонс [76; 77], П. О. Сорокін [86], В. Франкл [88], Г. П. Щедровицький [89–93] та багато інших. Зауважимо, однак, що наше звернення до когнітивної сфери спілкування зумовлює і відповідні напрямки аналізу та акценти наукової уваги саме до виникнення і формування *когнітивних аспектів* феноменології взаєморозуміння, конвенціонального самовизначення суб'єктів комунікації, розвитку настановлень співпраці відповідно до усталених соціальних цінностей та визначальних процесів.

Формулюючи теоретичні і прикладні засади, ми спрямовували дослідницьку роботу передусім на побудову науково обґрунтованих методів діагностики, розроблення та створення соціально-психологічних технологій конструктивного вирішення складних соціальних конфліктів, існуючих конфронтацій та зняття проявів соціальної напруженості, що спричинюються здебільшого порушеннями спілкування і взаєморозуміння. Такі порушення ми роз-

глядаємо як наслідок фіксації та розгортання проблемних ситуацій і ситуацій невизначеності в різноманітності завдань соціального функціонування та розвитку життєдіяльності різних суб'єктів соціальної діяльності.

Одна з провідних тем, яка знайшла своє втілення в структурі дослідження, – розроблення наукової проблеми розуміння в спілкуванні та надання конвенціональної і рефлексивної спрямованості самій структурі соціально орієнтованої співпраці. У зв'язку із цим започатковано наукові дослідження семіотичних систем спілкування, вияву ознак формування значень та смислів, що виникають унаслідок розвитку складних комунікативних процесів (О. О. Леонтьєв [50], А. А. Брудний [16; 17], Т. М. Дрідзе [28], Г. П. Щедровицкий [90–92] та ін.). При розробленні теоретичних засад значна увага приділялася аналізу когнітивної природи та психологічних механізмів взаєморозуміння, комунікативних патернів, що забезпечують взаєморозуміння; розглядові проблеми діалогу в соціокультурних і соціорольових вимірах; діалогові та його дослідженню в історії становлення психології мислення. Як бачимо, з діалогом пов'язаний особливо широкий спектр питань: діалог як функція обміну (Дж. Хоуманс), знаковий контент і семіотика в діалозі (Ч. Морріс [60]), символи в діалозі (З. Фройд, К. Г. Юнг, Е. Берн та ін., (див. [4]), діалог і когнітивний дисонанс (Л. Фестінгер [87]), спілкування як функція регуляції стану соціального простору та напруженості соціального поля (К. Левін [47; 48], Дж. Морено [57]), теорія соціального навчання (А. Бандура [5]).

За соціально-психологічні засади дослідження спілкування було взято положення, представлені в працях Є. С. Кузьміна [45], Б. Ф. Ломова [53], А. А. Брудного [16], Я. Л. Коломінського [42], М. М. Обозова [65–68], Б. Д. Паригіна [78–80], В. М. Панфьорова [71–75], Г. О. Ковальова [38; 39], Є. П. Ільїна [32] та ін., які розглядають спілкування як сутнісну складову розбудови міжособових стосунків. Пізнавальний компонент спілкування і комплексні характеристики когнітивних процесів у соціально-психологічному вимірі підкріплено теоретичними і дослідницькими напрацюваннями О. О. Бодальова, В. П. Трусова, В. С. Агєєва, М. М. Муканова, О. О. Кроніка, О. С. Кочаряна, Є. І. Головахи, Н. В. Паніної та їхніх послідовників. Дослідники підкреслюють зв'язок особливостей мотиваційно-емоційного компонента спілкування з індивідуально-

типологічними рисами особистості, вплив особистісного оцінювання на когнітивні процеси, показують широке поле феноменології каузальної атрибутивності, яка зумовлює весь спектр когнітивного регулювання сфери спілкування.

Тривалу історію мають дослідження характеру зв'язку, що існує між спілкуванням і діяльністю. Тут загальнопсихологічною основою і теоретичним фундаментом став для нас доробок найбільш відомого і послідовного дослідника когнітивної психології спілкування Б. Ф. Ломова, зокрема представлені в його працях теоретичні положення [53]. Нагадаємо, що Ломов розглядає спілкування як особливу, відмінну від діяльності сферу буття людини, як систему суб'єкт-суб'єктних стосунків, що має специфічну структуру і функції, але водночас органічно пов'язану з іншими сторонами цілісної життєдіяльності людини й особливо – з природою пізнавального потенціалу і пізнавальних спрямувань людини.

Багато хто з дослідників тлумачить спілкування в контексті загальнопсихологічного аналізу – як певну сторону діяльності, як її елемент, тоді як Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, В. С. Мерлін вбачають у діяльності ще й умову спілкування. Часто спілкування інтерпретують як особливий вид діяльності, що має два різновиди. В одному спілкування постає як комунікативна діяльність, або діяльність спілкування (Д. Б. Ельконін, Г. М. Андреева [4]), у другому – як один із видів діяльності (передусім мовної), і відповідно до неї визначаються всі елементи й атрибути цієї діяльності: дії, операції, мотиви тощо (О. О. Леонтьєв [49; 50]). Усі ці положення ми брали, звичайно, до уваги; як теоретичні засади вони знайшли своє втілення при розробленні дослідницьких процедур і загальних обґрунтувань. З-поміж інших дослідників, які тією чи іншою мірою долучилися до обґрунтування власне засад когнітивної психології і теоретичні положення яких знайшли відображення або помітні відгуки в нашій розвідці, можна назвати У. Найссера, Ж. Піаже, Дж. Брунера, Дж. Фодора, Г. Бауера, А. Пайвію, Р. Гепарда та ін. Утім, всі згадані нами дослідження когнітивістського спрямування стосуються в основному вивчення особистісної організації знання в пізнавальних і мнемічних процесах та уявленнях суб'єкта, у тому числі в уявленнях про співвідношення вербальних та образних компонентів у процесах запам'ятовування і мислення.

У ході розроблення теоретичних засад нами було проведено порівняльний теоретичний аналіз сучасних і класичних підходів до дослідження стильового феномена спілкування та природи когнітивного стилю особистості. На основі аналізу численних джерел (Г. Віткін, Г. Клаус, Т. В. Корнілова, М. О. Холодна, І. П. Шкуратова та ін.) визначено, що когнітивні стилі як стійкі особистісні утворення зумовлюють характер міжособової взаємодії і стиль спілкування, впливають на сприймання, мислення й дії суб'єкта. А проте окремих, спеціальних досліджень когнітивної психології спілкування на сьогодні не існує. В сучасному арсеналі психологічної науки є наразі окремі неструктуровані, не пов'язані між собою розробки. Тому пропонується нами робота є першою спробою виокремлення та більш чіткого дослідницького спрямування власне когнітивної психології спілкування в структурі єдиного концептуально узгодженого напрямку.

Отже, структуру психологічних механізмів спілкування пропонуємо розглядати як поєднання трьох основних рівнів (рис. 1.1):

- інформаційно-знакового (управління комунікацією);
- емоційно-мотиваційної регуляції спілкування (управління відносинами);
- регуляторно-інтенційного (вербальна та смислова регуляція намірів партнерів, розуміння суті й змісту кінцевого результату).

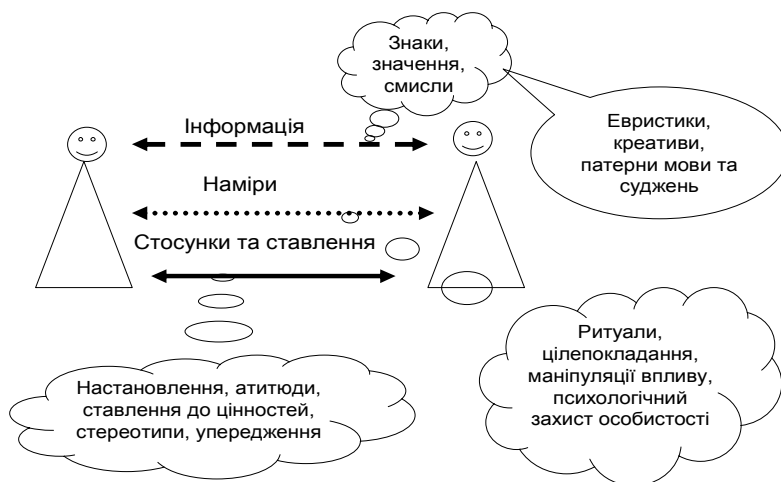


Рис. 1.1. Рівнева модель спілкування

Така структура психологічних ознак відображає певною мірою науковий варіант розгорнутої, масштабної побудови параметрів, яку свого часу запропонував В. М. Панф'юров [72; 73] (рис. 1.2). Віддаючи, безумовно, належну данину науковій глибині і визначеності концепції авторитетного вченого Санкт-Петербурзької школи соціальної психології, ми свідомо обрали шлях фрагментарного узагальнення і певного спрощення, щоб продемонструвати саме “рівневість” процесів спілкування. Такий підхід дає змогу викремити в структурній природі процесів і явищ спілкування характерний зміст та психологічні ознаки “комунікації” і власне “спілкування”. Як відомо, полеміка щодо певною мірою дискусійного визначення цих понять не вщухає й досі, тож феноменологічне розмежування завжди, на наш погляд, потребує належної уваги та обережності. А надто тепер, коли поняття “комунікація” набуває все більшого поширення в міжгалузевих і міждисциплінарних сферах, психологічних визначеннях, що використовуються в сучасних технічних науках, комп’ютерних і соціальних технологіях.

Загальні функції людської діяльності	Комунікативна	Інформаційна	Когнітивна	Емотивна	Конативна	Креативна
Психічні функції	ПЕРЕДАВАННЯ		Уявлення Мислення Уява Фантазія	Емоції Почуття Настрій	Настановлення Увага Воля Потреби Інтереси Мотиви	Наслідкування Зараження Сугестія Переконання
	Мова Жест Дія Технічні засоби	Повідомлення Експресія Продукти діяльності				
	ПРИЙМАННЯ					
	Органічуття	Відчуття Сприйняття Пам’ять				
Соціально-психологічні функції	Взаємозв’язок	Взаємопроявлення	Взаємопізнання	Взаємовідносини	Узгодження взаємодії	Взаємовплив
Соціальні функції спілкування	Утворення спільності	Наслідкування досвіду	Формування самосвідомості	Формування міжособових стосунків	Організація та управління	Перетворення особистості
Гносеологічна формула спілкування	Канал – знак	Знак – значення	Значення – смисл	Смисл – ставлення	Ставлення – поведінка	Поведінка – особистість

Рис. 1.2. Функціональна структура спілкування

Хочемо ще раз наголосити, що запропоновані В. М. Панфьоровим психологічні положення є тією принциповою теоретичною моделлю, яка глибоко і масштабно відображає всю сферу наукових поглядів, теоретичних ракурсів та положень щодо психологічної структури засад спілкування як фундаментальної наукової проблеми. До того ж, зауважимо, ця модель охоплює всі аспекти загальнопсихологічної теорії, а тому її можна вважати найбільш повною і психологічно структурованою.

Модель психологічних механізмів когнітивного спілкування (рис. 1.3) певною мірою базується на теоретичних засадах наведених вище процесуальних та феноменологічних пояснень. Важливо, що вона дає змогу пояснити основні концептуальні засади і загальнопсихологічні принципи функціонування *психологічних механізмів когнітивного спілкування*.

Спробуймо тепер з огляду на все вищесказане обґрунтувати провідне концептуальне положення. Отже, людина протягом значної частини свого життя перебуває під впливом певного різновиду складних ситуацій і подій, а саме: ситуацій проблемного розвитку досягнень, або екстремальних умов діяльності; ситуацій ускладнень психологічної взаємодії та труднощів побудови міжособових стосунків; ситуацій переживання внутрішньоособистісних криз і конфліктів; ситуацій психологічної втрати, небезпеки чи невизначеності тощо. Усі ці ситуації утруднюють формування програм побудови та розвитку життєдіяльності й набуття людиною ефективного соціального досвіду. Відомо, що під впливом цих умов чи подій у більшості випадків: а) помітно посилюється мотивація афіліації; б) істотно зростає *рівень інтелектуальних запитів на співпрацю і спілкування*. У таких умовах активізується мисленнева активність особистості, а особливо її потяг до соціального оточення як у пошуку дієвих цілепокладань, так і загальної орієнтації на вирішення складних, важких або креативно насичених завдань задля послідовного розв'язання якихось нагальних проблем або подолання кризових процесів, подій та явищ.

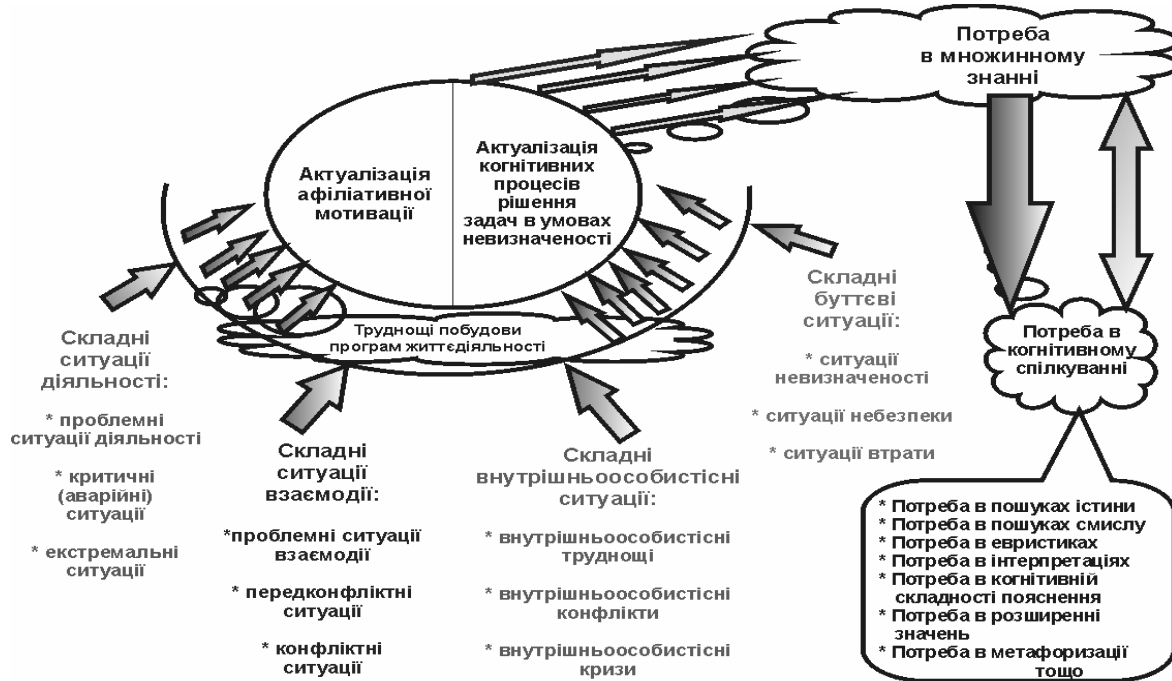


Рис. 1.3. Модель психологічних механізмів когнітивного спілкування

Мотивація афіліації посилює потребу в розробленні та розгортанні сценаріїв соціальної належності, у пошуку ресурсів взаєморозуміння і взаємодопомоги, пропозицій до співпраці, соціальних контактів, обміну думками, соціального підкріплення тощо. Усі ці сценарії організації соціальної поведінки потребують *соціально орієнтованого знання* (“множинного знання” за Д. Янкеловичем, Ю. Габермасом), яке досягається і здобувається в організованому когнітивно орієнтованому спілкуванні-діалозі (Г. П. Щедровицький, О. І. Генісаретський, О. С. Анісимов, В. С. Дудченко та ін.). Згідно з існуючими визначеннями ця категорія знання розглядається як знання, що йде через “міжсуб’єктне розуміння”. Тож це знання трактують у контексті особистісних переживань, породжених розмаїтістю мотивацій, характером цінностей, різноманітністю переконань та поглядів на світ; це знання, яке вміщує в собі виміри дискурсів як форм переживання світу та ідентифікації з ним. Відповідно до усталених когнітивних вимірів та дефініцій ця категорія знання асоціюється здебільшого зі знаннями, які традиційно пов’язують із соціологією, психологією, економікою, історією, іншими соціальними та історичними науками. Знання цього типу завжди потребують “міжсуб’єктного розуміння”, живих та безпосередніх форм діалогу і розгорнутої міжособової комунікації. Таким чином, когнітивна психологія спілкування живиться в першу чергу із джерел мотиваційного підкріплення, яке пов’язане з реалізацією *потреби* у “звільненні” від стереотипів та ментальних перетинів, подоланням особистісних обмежень; саме *вона* забезпечує пошуки смислу, що надають і зумовлюють “особистісну свободу” для креативного розв’язання проблем невизначеності, подолання пізнавальних протиріч та вирішення складних завдань.

Сьогодні існує низка стійких параметрів, за якими формулюють кілька підходів до визначення поняття “множинне знання”, що зароджується (формується) та здобувається в організованому когнітивно орієнтованому спілкуванні (передусім у діалозі). Свого часу Д. Янкелович виклав власне бачення системи, що складається з трьох категорій (форм, типів) знання. Ці категорії, до речі, запропонував та фундаментально і водночас лаконічно узагальнив Юрген Габермас у праці “Пізнання та інтереси” (“Erkenntnis und Interesse”, 1968) [95]:

1. *Емпіричне знання*, що продукується природничими науками. Цей тип фактичного знання найчастіше розглядають як єдино законну форму об'єктивної інформації, що використовується технократами і державними чиновниками у сфері суспільної політики.

2. Знання, що йде через *міжсуб'єктне розуміння*. Мається на увазі знання, що стосується мотивацій, характеру, цінностей людей, їхніх переконань і поглядів на світ. Воно пов'язане із соціальними і гуманітарними науками – психологією, соціологією, історією, економікою. Незважаючи на те, що знання цього типу також може бути перевірене і збільшене за допомогою об'єктивних наукових методів, розвиток “міжсуб'єктного розуміння” часто вимагає живих форм діалогу й міжособової комунікації.

3. Знання з метою *звільнення*. На думку Габермаса, знання третього типу допомагає людям ментально визволитися від помилкових форм свідомості, ідеології, упереджень і ментального примусу. Інтегральними носіями цього знання найчастіше виступають саме соціальні групи, страти, організації та різні спільноти, об'єднані певною системою спільних ознак, спільністю мети та соціальних ресурсів впливу, на поведінку в тому числі. Для соціальної психології безумовний інтерес становлять форми прояву такого знання у вигляді дискурсів, групових форм мотивації та інтересів, громадської думки, громадянських сенсів як вторинних форм свідомості (честь, гордість, відповідальність), а також змісти фольклорного і метафоричного відображення соціальної дійсності та багато іншого.

Ґрунтуючись на принципі формування *множинності форм знання* як головного правила при розробленні сучасних соціально-психологічних технологій, слід враховувати та визнати важливість гармонійного поєднання знань, одержуваних із природних, гуманітарних і соціальних наук. Ця провідна засада є технологічною умовою в будь-якій діяльності, спрямованій на розвиток *колективного мислення* та розв'язання комплексних проблем в організаціях, персональному особистісному вимірі або ж у суспільстві в цілому. Для нас, як і для багатьох фахівців, що мають справу зі створенням соціально-психологічних мислетворчих технологій, це стало провідним принципом, засвоєним завдяки інтелектуальним полідисциплінарним семінарам, на яких вирішувалися соціальні питання всередині комплексних розробок з організаційного розвитку.

Використання психологічних засад організації когнітивних інтелектуально насичених форм спілкування у розв'язанні актуальних проблем спирається сьогодні на достатні традиції та чималий науковий досвід. Для більшості тих, хто стикався з проблемами і пошуком способів їх розв'язання, висновки про важливість розвитку “міжсуб’єктного розуміння” серед людей з різними поглядами на розвиток ситуації (“перспективами”) вже є очевидними.

Отже, засади та методи формування когнітивної психології спілкування дають змогу поєднати те, що традиційно вважалося “об’єктивним знанням” (знання, яке “походить” із природничих наук), із “суб’єктивними” типами знання (що стосується переконань, цінностей, мотивації, позиції та поведінки людини). У результаті з’являється можливість, аби дати достатнє, задовільне пояснення не тільки щодо генези проблем, а і їхніх джерел з огляду на природу соціально-психологічних умов їх виникнення та адекватних прогнозів розвитку відповідних процесів і подій. Це досягається за рахунок формування інтелектуальної (мисленнєвої) об’єктивації в розвитку психологічних засад когнітивного спілкування та його активної розумової форми – діалогу.

Когнітивна психологія спілкування як напрям соціально-психологічних досліджень вивчає феноменологію і когнітивні процеси, які безпосередньо виявляються у спілкуванні, зумовлюють його перебіг та когнітивне регулювання. Науково-практичні засади соціальних завдань когнітивної психології спілкування пов’язані із забезпеченням спрямованого пошуку конвенціональних умов для спільного осмислення та подолання труднощів, психологічних чи соціальних перепон або конфліктів, умов невизначеності або кризи, що унеможливають або гальмують творче вирішення завдань соціально-психологічного розвитку, громадського узгодження, досягнення суспільної злагоди тощо.

З огляду на перелік вирішуваних завдань *коло наукової проблематики когнітивної психології спілкування* можна окреслити таким чином:

1. *Спілкування і когнітивна оптимізація спільної діяльності:*
 - дослідження спілкування як вирішення завдань у структурі спільної діяльності (політичної, творчої, проектно-пошукової, організаційно-управлінської тощо);

- вивчення евристичних методів як розроблення когнітивних засобів спрощення та оптимізації пошуку, віднаходження творчих або конструктивних рішень за рахунок колективних мислительних ресурсів спілкування і групових креативних феноменів розв'язання;

- формування стилів мислення в спілкуванні, визначення психологічних ознак і критеріїв творчої диференціації персональних внесків та вкладу у процеси спільної діяльності, групова компенсація персональних здібностей;

- визначення стилів прийняття рішень у спілкуванні та їхній вплив на ефективність діяльності;

- дослідження здатності, спроможності і здібностей до навчання групи як суб'єкта спільної діяльності та колективних досягнень як функції когнітивного спілкування і взаємодії тощо.

2. *Когнітивна оптимізація процесів міжособового спілкування:*

- з'ясування закономірностей формування та розвитку стилів когнітивної взаємодії та спілкування (міжособового, міжгрупового);

- вивчення розвитку форм і процесуальних особливостей пізнання в міжособовому спілкуванні (наукова проблема, що має значний потенціал технологічного опосередкування в психології впливу та управлінської діяльності);

- дослідження розвивального спілкування та побудови взаєморозуміння;

- виявлення інтелектуальної опосередкованості міжособового спілкування (тезауруси та їхня фольклорна, соціогрупова, професійна визначеність);

- вивчення феноменології та процесів антиципації в міжособовому спілкуванні.

3. *Спілкування як регуляція процесу когнітивного творчого (креативного) пошуку:*

- когнітивна складність та евристична багатомірність спілкування під час формування “множинного знання” (за Г. П. Щедровицьким [89–95]);

- рефлексія і зворотний зв'язок у структурі комунікації та спілкування (види, функції, системотворення);

- інтелектуальні почуття в спілкуванні;
- когнітивна система патернів спілкування;
- перцептивна відображальна спрямованість і проблемно-розумова орієнтованість спілкування як процесу;
- семіотичний профіль спілкування;
- поняття “проект” у спілкуванні як форма когнітивного моделювання.

4. *Когнітивна організація діалогу в психології спілкування:*

- визначення когнітивних функцій діалогу;
- наукове узагальнення “соціальних вимірів” діалогу: конфронтація, конфлікт та боротьба як особливі когнітивні форми і вияви соціального діалогу;
- розроблення дослідницьких засад розкриття діалогу як складової когнітивно-комунікативної діяльності; дослідження семантики, символів та знаків як засобів побудови і розвитку діалогічних процесів;
- представлення діалогу як обміну;
- розгляд конвент- та інтент-вимірів у діалозі;
- розкриття ролі діалогу в історії становлення психології мислення;
- вивчення діалогу в етно- та соціокультурному вимірах.

Отже, когнітивна психологія спілкування онтологічно віддзеркалює багатоманітність напрямів дослідження конкретних проблем, які лежать у таких сферах:

1. Теорія фундаментальних питань психології спілкування і комунікативних процесів.

2. Практики соціально-психологічної регуляції діяльності (і спільної діяльності в тому числі): а) когнітивно-комунікативні проблеми організації та управління взаємодією; б) проблеми спільного прийняття рішень тощо.

3. Стратегії, тактики та стилі залагодження конфліктних ситуацій.

4. Психологічна експертиза та пошук когнітивних засобів виходу з кризи за допомогою когнітивної регуляції спільної діяльності.

5. Розроблення креативних проектів розвитку колективних суб’єктів соціальної діяльності тощо.

1.2. Про творчий статус і креативні функції когнітивного спілкування

На наше переконання, подальшого дослідження вимагає і тема визначення місця та ролі когнітивного спілкування в прикладному знанні. Уточнення прикладної ролі когнітивного спілкування потребує, безперечно, концептуального розгляду низки питань, пов'язаних з визначенням функцій когнітивного спілкування, якому належить важливе місце в управлінні творчими процесами в рамках вирішення завдань по створенню технологій організації колективних форм спільної діяльності різних груп, колективів, команд тощо. Тож слід у першу чергу належним чином уточнити, конкретизувати саме поняття когнітивного спілкування у творчому і креативному процесі.

Разом з тим розширення змістового діапазону поняття когнітивного спілкування неможливе без розгляду його поліфункціональності. Це ставить завдання більш точного визначення сфер прояву (функціонування) когнітивного спілкування як у психологічному, інтелектуальному аспекті, так і в контексті соціокультурних функцій. Спілкування, як психологічна діяльність, забезпечує творчу різносторонність, а водночас й унікальність креативних рішень, особливо коли йдеться про групову діяльність. Отож важливо з'ясувати особливості зв'язку спілкування та інтелектуальних функцій комунікації з феноменологією групового творчого процесу, який залежить від розвитку простору сукупних тезаурусів учасників спільної діяльності. Особливу роль ці процеси відіграють у навчанні в ході побудови тренінгових та ігротехнічних процедур, нас же цікавить передусім місце і роль когнітивного спілкування у креативному процесі. Зауважимо, що, конструюючи роботу творчих груп, організовуючи творчий пошук, більшість дослідників мають справу звичайно із завданням побудови процедури та методичного оснащення цього процесу.

Розглядаючи спілкування як інструментальний засіб організації соціокультурного простору, структуризації соціального часу, актуалізації подій і їхніх причинних зв'язків, можна виділити ряд *соціально-функціональних сфер*, у яких мовленнєво-мисленнєва діяльність знаходить своє особливе, узагальнене творче вираження

у вигляді когнітивного спілкування. Виділимо чотири найбільш важливі, на наш погляд, сфери.

1. *Соціальна організація* як функція, що визначає впорядковану життєдіяльність людей, вимагає, на думку Я. Щепанського [94], постійного узагальнення індивідуального і суспільного досвіду в різних сферах соціальної практики. Особливе значення це має для узагальнення досвіду в різних видах діяльності та конструювання засобів його трансляції і трансформації в часі й просторі. Уся різноманітність функцій спілкування зумовлює прийняття, розвиток і просування цього досвіду в соціокультурній спадкоємності і забезпечення доступності розуміння його цінностей для кожного наступного покоління. Саме в спілкуванні закладаються всі аспекти ставлення до цього попереднього соціально-творчого етапу як історичної цінності. Власне, когнітивне спілкування, на переконання П. О. Сорокіна [86], відіграє провідну роль у формуванні понять *Істини, Краси, Добра, Користі* як засобів соціального вимірювання і параметрів оцінювання образу минулого соціокультурного досвіду поколінь.

2. *Стимулювання соціокультурної діяльності та управління процесами (регуляцією) соціальних досягнень* – ще одна функція когнітивного спілкування. Відбувається це у формі мотиваційного підкріплення соціально значущих цілей та активізації креативних засобів їх досягнення. Ця функція передбачає: віднаходження засобів мотиваційного узгодження в індивідуальній і груповій діяльності; побудову значущих для соціуму систем полімотивації і загальноприйнятих ціннісних пріоритетів; створення програм керованого контролю; розроблення перспективних соціальних проектів досягнень тощо. У всіх перелічених процесах важливу роль відіграє когнітивне спілкування як ефективний механізм підтримки та активізації потреби креативного евристичного творення цінностей соціальних досягнень.

3. *Виконавча соціально-групова ініціатива і діяльність* – не менш важлива функція в рамках соціокультурної регуляції діяльності. Завдяки цій функції групи та окремі виконавці отримують інформаційні й інтелектуальні засоби для реалізації своїх рівневих і комплексно-інтегрованих програм досягнень. Когнітивне спілкування в цій функції стає активною формою креативного пошуку і цілепокладання, забезпечуючи безперервність виконавчого процесу

як досягнення необхідного результату і реалізації поставленої мети в реалізації актуальних потреб.

4. *Розроблення масштабних засобів інтелектуального і фізичного екологічного захисту* – суспільно значуща функція, яку виконує когнітивне спілкування як складноорганізована розумова функція. Історія підтверджує, що потреба в розробленні такого захисту в складних, екстремальних ситуаціях і під час загрозливих подій існувала завжди – з часів “уселенських потопів”, які переживало людство, і до нашого часу, коли пропонуються глобальні проекти протистояння загрозливим впливам навколишнього середовища і порятунку від світових катастроф [83]. Сьогодні, за наявності потужних техногенних чинників, такі розробки запрограмовані самим життям і проводяться із залученням значних соціальних та інтелектуальних ресурсів. Їхня мета – забезпечити фізичну підтримку життєдіяльності людства, передбачити і спрогнозувати наслідки небезпек і катастроф.

Особливу функцію когнітивне спілкування виконує в рамках складної діяльності по забезпеченню ефективного управління *соціотехнічними об’єктами*. Така комунікативно-інтелектуальна діяльність тісно пов’язана як з організацією поточного штатного управління операціями і процесами, так і забезпеченням екстремальних способів регулювання станів об’єктів, які через низку обставин можуть змінювати режими своєї діяльності, а тому вимагають постійного професійного супроводу і підтримки ефективності або готовності [56]. При цьому дії окремої людини в цьому процесі підпорядковані обставинам жорсткої взаємодії всіх учасників управлінських процедур та операцій. Відповідно із цієї умови впливає головний чинник підтримки ефективності такого функціонування – *ціна мінімальної помилки всієї системи керуючого супроводу*, коли дії кожного учасника такої діяльності залежать від дій і помилок кожного іншого. Компетентне високотехнологічне когнітивне спілкування – єдино можливий ресурс управління ефективною працездатністю таких об’єктів і, друга невід’ємна сторона, – соціально-психологічний засіб підтримки безпеки їх функціонування. Але, мабуть, головне в цьому процесі, що саме когнітивне спілкування забезпечує належний рівень соціально-професійної ідентифікації, особисту включеність персоналу і відповідно формування відповідальності за підтримку безпеки управління. Власне,

це й робить можливою органічну інтелектуально-інформаційну інтеграцію колективних суб'єктів у єдину соціотехнічну систему, що виступає провідним чинником підтримки її надійної працездатності.

Аби глибше осягнути природу когнітивного спілкування, потрібно якнайдетальніше прояснити напрями функціонування та особливості прикладних розробок у практиці когнітивного спілкування. Розглянемо *найбільш актуальні сфери*, де зароджується процес інтелектуальної, когнітивної та розумової *модерації процесу спілкування*. При цьому ключовим і головним є, мабуть, те, що операція регуляції стосунків і цінності прийняття відповідальності як психологічні параметри когнітивного спілкування виявляються тут особливо яскраво і визначають увесь хід цієї складної соціально-психологічної дії як процедури і сценарію багатогранної соціальної діяльності.

1. Сфера управління складними соціотехнічними комплексами та об'єктами. У цій функції когнітивного спілкування виступає як чистий стандарт технології безпомилкового супроводу – у процесі спільної діяльності. Поняття “психологія управління” ми беремо в його фундаментальному значенні – як розділ психології діяльності, який охоплює:

- відстежування у колективний, спільно-груповий спосіб стану об'єкта і підтримка його ефективного і безпечного функціонування (включаючи й екологічну безпеку);
- супровід безпеки й точності руху об'єктів, керованих командами і групами операторів-фахівців;
- супровід як відставлене (опосередковане затримкою виконань) управління, відповідно і з відставленою функцією – затримкою спілкування як механізму корекції і регулювання;
- дії колективних суб'єктів управління в системах супроводу роботи складних машин, пристроїв, які виконують команди спеціально підготовлених операторів;
- диспетчерську взаємодію з оператором управління (пілоти, космонавти, машиністи транспортних засобів, військові оператори тощо).

2. Сфера власне психології управління інтелектуальною діяльністю:

- організація роботи команд і штабів. Ідеться про когнітивно-виконавчу діяльність завершеного циклу, в якій спілкування завжди має опосередкований характер і набуває вигляду інтелектуального супроводу різних цільових програм. Таке спілкування завжди опосередковане процесами їх реалізації, особливостями впровадження у відповідні терміни і визначеними довгостроковими планами;

- координація систем створення колективних розробок як інтелектуальних комплексних продуктів завершених проєктів (сфери розробок у виробництві, машинобудуванні, будівництві; створення проєктів, що мають реальне наочне і конструкторське втілення від задуму до впровадження);

- забезпечення діяльності команд креативних IT- або soft-розробників;

- узгодження процедур і діяльності команди на чолі з керівником проєкту в системі розроблення, конкретного цільового управління і супроводу проєктів тощо.

3. Сфера юридичної практики, правової і судової психології. Цей напрям представлений широким спектром організаційної діяльності, де когнітивне спілкування виступає ключовим психологічним чинником професійної компетентності для розлогого переліку юридичних професій:

- ведення дізнання, досудового розслідування і судовий розгляд кримінальних справ;

- слідча діяльність як когнітивна комунікативна процедура;

- діяльність присяжних засідателів як когнітивне спілкування, як ухвалення рішення в полі складних правових альтернатив і можливостей правового виводу;

- допит як когнітивне спілкування (підозрюваних, обвинувачених, свідків, потерпілих, експертів і фахівців та ін.).

4. Консиліуми і колективні форми групової експертизи.

Поняття *консиліум* відображає конкретну діяльність в медичному або науково-технічному контексті, іншому напрямі соціальної політики або практики залежно від її змісту. Традиційно консиліум як

інструмент організації колективної інтелектуальної діяльності покликаний забезпечити можливість створення множинного знання. Друга не менш важлива сторона цієї колективної технології – об'єднання різностороннього досвіду і компетентності фахівців схожого або суміжного профілів. Проводиться такий захід, щоб віднайти рішення в системі спірних, суперечливих, складноймовірнісних параметрів і вимірах, що вимагають спеціальних знань, що й зумовлює таке аналітичне консиліумне узагальнення. Традиційно проблемою консиліумних рішень є питання про прийняття і розподіл відповідальності в рамках пропонованих прогнозів та рішень.

Поняття *експертиза* ми беремо в її колективно-діяльнісній формі. Інакше кажучи, той різновид експертизи, в якому дістає розвиток контекст когнітивного спілкування. Ідеться про форми інтелектуального дослідження, в якому організовується робота групи експертів-фахівців, долучених до реалізації завдання спільного, узгодженого пошуку єдино правильного рішення. Такі рішення можуть лежати в площині формулювання якогось проблемного висновку, наукового або експертного “діагнозу”, “з’ясування причин” тощо. Такі експертні висновки передбачають згодом у разі необхідності розроблення планів і програм робіт або сценарію реалізації складного нестандартного рішення:

- обґрунтування загрози невиправданих витрат, втрат або ризиків;
- обґрунтування загроз катастрофи або сценаріїв ескалації процесу небезпеки;
- аргументація видів загроз і пропозиція заходів щодо оптимізації переговорів та умов угоди в сценаріях із заручниками або інших видах і формах сценаріїв жорстких переговорів;
- пояснення змісту реальної сутності загроз, причин нападу або потенціалізації агресії в експертизі процесів конкурентної або політичної боротьби тощо.

У цілому змістовий простір цієї функціональної сфери визначається пошуком рішень і відповідей на питання, пов’язані з ризиком, небезпекою або складними ймовірнісними рішеннями. У більшості випадків експертні розробки мають рекомендаційний характер, а відповідальність за прийняття рішень покладається на посадових осіб, наділених повноваженнями, або на фахівців, які відповідають у системі управління за конкретний результат.

5. Практика конфліктологічної експертизи і технологічний або експертний супроводи діяльності по вирішенню конфліктів у системі організаційних “неконфронтаційних” переговорів. Ідеться про розроблення програм і проектів у технологіях досягнення консенсусу при залагодженні ситуацій власне конфліктних домагань.

6. Когнітивне спілкування у сфері організації технологій медіативного (посередницького) процесу і супроводу взаємовигідних переговорів або технологій продажів. Мається на увазі:

- розроблення структури діалогу для залагодження конфлікту, в основі якого лежить зіткнення інтересів сторін з вираженою тенденцією однобічних домагань;
- залагодження конфлікту засобами когнітивного спілкування у вигляді керованого діалогу: посередницький (медіаторний) діалог є способом уникнення конфронтації або конфлікту сторін.

Реалізація всіх цих функцій когнітивного спілкування вимагає формування широкого спектра дій, пов’язаних з розробленням інтелектуально різноманітних сценаріїв прогнозованих ситуацій і подій. Це дає змогу вибудовувати семантичні схеми комунікацій та алгоритмів осмисленого, чіткого, безпомилкового реагування під час організації групової партнерської діяльності в системі психологічних параметрів “бачити – розуміти – передбачати – діяти” (за І. М. Фейгенбергом), забезпечувати їх узагальнене і творче вираження у вигляді когнітивного спілкування.

Психологічне підґрунтя когнітивного спілкування становлять процеси інтелектуального супроводу потоків інформації, когнітивні механізми регулювання її розуміння при прийнятті і подальшій трансляції. Крім того, невід’ємною частиною організації когнітивного спілкування є феноменологія формування відповідальності її об’єктивування і локусу контролю (інтерналізації-екстерналізації) у супроводі сенсу змісту та обміну інформаційними повідомленнями. Слід враховувати також, що когнітивне спілкування – це завжди інтелектуально відповідальна, соціально значуща діяльність, котра, як і будь-яке інше спілкування, регулює стосунки, впливає на стосунки і є продуктом стосунків. Відповідно вибудовування процедур та засобів прийняття відповідальності передбачає і про-

цедуру встановлення її персоніфікації, легітимності в повноваженнях та об'єктивуванні (об'єктиверсія-суб'єктиверсія, див. [1]). І це невідмінні умови побудови і супроводу діалогу когнітивного спілкування для цілей будь-якого масштабування.

У низці своїх традиційних властивостей когнітивне спілкування забезпечує всю повноту функцій, які в повному спектрі включаються в коло опису загальних характеристик спілкування (рис. 1.4). Наведемо з-поміж них ті, які найчастіше використовуються в науковому поясненні (А. А. Брудний [16; 17], Є. П. Ільїн [32], О. О. Леонтєв [49; 50], В. М. Панфьоров [71–75], Б. Д. Паригін [78–80] та ін.) і практиці прикладної психології, а також ті, що стали як інструмент аналізу, на наш погляд, найбільш популярними.

Перша функція спілкування – спонукання до дії – є власне *активаційною*. Спілкування у своєму знаковому вираженні забезпечує спонукання до дії в певному, усвідомленому змістовому напрямі діяльності – заклик, наказ, девіз, вказівка. Їхнє семантичне значення відоме кожному. У теорії знакових семіотичних визначень Ч. Морріса [60] це так зване приписувальне – інструктивне, або прескрипторне, вираження знака в “спілкуванні управління дією” (рис. 1.4). Таке знакове вербальне повеління (припис) визначає, як слід реагувати на об'єкт або ситуацію, аби задовольнити поставлену в спілкуванні умову – “повинен зробити”.

Друга функція спілкування – інтердиктивна, або функція заборони. Ця функція забезпечує регламентаційну сторону спілкування в структурі організації соціальної життєдіяльності і встановлення нормативних умов побудови соціально-психологічної паритетної (конвенціональної) взаємодії. Як зазначає А. А. Брудний, “...з раннього віку кожному знайоме і перше, що починає розуміти дитя, це “не можна – можна”. Жодного іншого розуміння в його дитячому житті ще не вимагається. Але коли щось не можна робити, це треба запам'ятати, це треба зрозуміти” [17, с. 90]. Знаки і психологічні механізми стійкого соціально оцінювального реагування, що складається в процесі спілкування, створюють не лише форми і межі “заборони” в соціальній поведінці і діяльності, а й *ставлення* до сенсу “заборони”, а крім того, і *настановлення* на умову заборонної дії знака.

	Семантичні фази та їх категорії																
	Десигнаторна фаза				Прескрипторна фаза					Апрайзерна фаза			Форматорна фаза				
	інформація	гіпотеза	думка	пропозиція	спонук	прохання	вказівка	вимога	наказ	команда	протест	відмова – заперечення – оцінка	згода	питання (назовні)	питання – відповідь	відповідь – виправдовування	експресія
I. Етап вибору мети																	
II. Вибір умов і засобів для досягнення мети																	
III. Етап планування дій з урахуванням вибраних засобів																	
IV. Етап реалізації																	
V. Контрольно-оціночний етап																	

Рис. 1.4. Семіотична структура знаків Ч. Морріса: матриця оцінювання комунікативного профілю [60]

Оснoву дії заборонних знаків становить та обставина, що оцінювальні знаки найчастіше в повідомленні представлені і функціонують не відірвано або незалежно від інших знаків, а в їх комбінаціях і поєднаннях. У масштабному соціально глибокому спілкуванні ці знаки як засоби вербальної регуляції поведінки і діяльності представлені оцінювально-мотиваційними знаками (у Ч. Морріса – десигнатори: номінативів – що інформують – характеризують; прескриптори: спонук – що інструктують – управляють діями; апрайзери: мотиваторів – що управляють стосунками; форматорів – що активізують тощо) (див. рис. 1.4). Такі поєднання завжди опo-

середковані соціально-психологічними або культурно-історичними особливостями мови і мовно-комунікативної діяльності. Стійкі вирази подібних знакових форм у вигляді поєднань знаходять прояви, наприклад, у професійних сленгах, в організаційних або групових мовних соціокомунікативних конструктах – стандартах, або представляють різні варіанти фольклорної семантики спілкування різних соціальних груп. Такі інтегровані форми і стандарти мовної організації семантики та забезпечення висловлення (об'єктивації) думки відрізняються від інших певними особливостями діяльності або внутрішніми ознаками побудови спілкування.

З емпіричного прикладного досвіду випливає, що такі поєднання формують механізми регуляції саме когнітивної складової спілкування, забезпечують розширення його різноманітності і розвиток можливостей для розуміння і взаєморозуміння в соціально-комунікативному процесі. Це положення визначає важливе і перспективне для обговорення питання – про необхідність подальшого вивчення знакової ефективності таких комбінацій, про виникнення і функції смислових патернів за різного поєднання знаків у спілкуванні. Але, що особливо важливо, дає змогу дослідницьким шляхом відшукати відповідь на запитання, а що ж, зрештою, веде до поглиблення психологічних механізмів розуміння в соціокультурному контексті спілкування. І, навпаки, що провокує виникнення непереборних, а точніше – важких для подолання, перешкод у взаєморозумінні.

Третя функція спілкування – дестабілізаційна. При дослідженні конфліктів у творчому процесі, коли в ньому задіяно декілька учасників, міжособове спілкування як бар'єр, що перешкоджає ефективному досягненню конструктивних результатів, згадується найчастіше. Якщо точніше, то учасники надзвичайно різноманітних видів спільної діяльності завжди згадують у своїх оцінках і переживаннях про виникнення численних “бар'єрів спілкування”, які заважають плавному і бажано передбачуваному перебігові складного колективного творчого пошуку.

Виникає питання, а чи може взагалі цей процес бути органічно ритмічним і доволіно плавним? Чи конфлікти, боротьба протиріч у зіткненні думок, намірів і когнітивних розбіжностей є невід'ємною складовою цієї діяльності? Як впливає з філософських засад діалектичної логіки, сама боротьба – за всіма канонами пси-

хології розвитку – виступає як чинник акумуляції енергії зіткнень. А спостережувані конфлікти і когнітивні протистояння – це лише форми прояву творчого перетворення напруги, закладеної в думки і силу аргументів, яку проекують індивіди, відстоюючи свої погляди, думки і стосунки. Є, зрозуміло, підстави вважати, що серед безлічі таких бар'єрів у системній логіці процесу зародження бар'єрів розуміння в спілкуванні ключовими виступають рамки особистісних обмежень і понятійної (когнітивної) стереотипізації тезауруса. Такий висновок підтверджує ще один постулат: знак, що не впливає на поведінку, не має сенсу незалежно від того, що він позначає [1]. Із цього постулату випливає важлива умова: сенс будь-якого терміна в комунікації, формулювання в спілкуванні, змісті меседжа, заклику або слогану криється не в тому, звідки він виник і як породжений, а як він проекується в поведінковому відгуку індивіда.

Заслуговує на увагу пояснення психологічних процесів і феноменології історії комунікацій з позицій герменевтики: “Життя людей розвивалося так, що людина робила свою справу і разом з іншими людьми, і проти інших людей. Так *боротьба* (курсив мій. – В. К.) з неминучістю супроводжувала суспільно-практичну діяльність людей, і вона, боротьба, породила особливу функцію комунікації” [17, с. 91].

Як зазначав Гоббс, боротьба всіх проти всіх – провідний принцип організації життєдіяльності не лише в просторі виживання видів, а й у соціально-комунікативному просторі. Боротьба завжди виявляється як необхідність аргументованого відстоювання цінності займаних позицій, своїх поглядів або правомірності своєї думки, яка при цьому може бути не завжди загальноприйнятною та не вповні відповідати критеріям “правильності”, а тому вимагає боротьби доказів. Ось така коротка схема виникнення процесуального і феноменологічного підґрунтя зовнішніх суперечностей, зіткнень і “конфліктів”, які знаходять своє вираження в комунікативному процесі. Причому поняття “конфлікт” ми навмисно беремо в лапки, оскільки лише частина таких зіткнень може бути віднесена до онтології, на нашу думку, власне конфліктологічної природи – як даремного домагання щодо поділяння певного ряду цінностей фізичної, матеріальної, духовної або ідеологічної природи (простору, енергії, капіталу, влади, ідеології, переконань, інтересів). Саме в цих вимірах має місце факт поділяння – визнання цих цінностей як

персоніфікованих власних і конфліктопороджувальних у рівних за силою домаганнях сторін. Саме “рівновеликі домагання” і стають підставою нерозв’язних конфліктів та зіткнень. Але це вже особливий аспект питання в структурі функцій і завдань когнітивного спілкування, і до нього ми повернемося пізніше.

І, нарешті, комунікація може й потенційно повинна виконувати *дестабілізаційну функцію*. Ця мета стає головним сенсом комунікації у вирішенні певних завдань соціальної боротьби і взаємодії. До сфери цієї функції можна віднести і боротьбу за пріоритети, і вибір засобів посилення в аргументації ідеї, яку прагне відстоювати автор або сторона-учасник у своєму креативному позиціюванні або соціальній творчості, і багато іншого. У побуті цю функцію може виконувати безліч близьких до брутальних форм лексики і вербальних символів: погрози, потенціалізації агресії і напади, прокляття, лайка під гарячу руку, які частенько дають змогу зняти напруженість таким “спрощеним” способом, а інколи вони відповідають і менш благородній меті – принизити, образити “іншого”, перетворити його на “об’єкт” морального знущання. Питання про те, наскільки взагалі допустимі в особистому спілкуванні між людьми такого роду явища, розгорнутої відповіді не вимагає. Дієвим засобом протистояння цим “маніпулятивним” проявам є дотримання правила: говорити про справу, а не обговорювати когось.

Людська мова, особливості побудови текстів, формулювання думок, висновків, висловів і повідомлень, особливо в когнітивному спілкуванні, – найбільш яскравий приклад різноманітності форм у практиці *конструювання інформації*. Це має вигляд так званої лінійної побудови – інакше кажучи, гармонійної послідовності повідомлень у порядку логічного дотримання “виводу”, і при цьому витримується певна семантична послідовність знаків. Така задана унікальна послідовність визначається змістом повідомлення і рамками побудови смислу. На противагу цьому існує фенестраційний (від лат. fenestra – вікно) тип структуризації і подання інформації. У топологічній схемі конфігурація вибудовування і подачі знаків пропонується в їх інтегральному смисловому поєднанні – гештальті. Взаємодоповнювальна інформація кожного знака всередині цього поєднання відображає цілісну картину певного символічного “образу”, що нерозривно й апріорі несе в собі відповідне значення

цілісності розуміння (герби, гімни, логотипи, ордени, обличчя знайомих, обличчя близьких, інший гештальт зі встановленою ознакою значущості тощо). Як правило, включені в комунікативний процес і особливо в процес когнітивного спілкування обидва ці типи представлення інформації взаємно доповнюють один одного, утворюючи так звані надзнаки в розумінні і регуляції поведінки та діяльності. Такі надзнаки утворюються як результат злиття “ситуацій”, “знаків” і “досвіду”, знаходячи найбільш яскраве своє втілення і реалізацію в когнітивному спілкуванні як вираженні множинного знання [37].

Відповідно до своєї *поліфункціональної природи* когнітивне спілкування виконує *чотири основні функції*: інструментальну, синдикативну, самовиражальну і трансляційну (табл. 1. 1). Поєднуючись у своїх особливостях і виявах, ці функції надають процесам спілкування конкретної специфіки, включаючи й обумовленість власне змісту когнітивного спілкування.

Завершуючи цей екскурс у провідні положення психології спілкування, зазначимо, що підставою для побудови власне когнітивного спілкування виступає не тільки *процесуальна* регулятивна (керуюча) сторона, про яку йшлося вище, а й *феноменологія розуміння* в спілкуванні. Феноменологічні засади спілкування включені безпосередньо в контекст когнітивного обговорення, а нерідко відображають і сам зміст діалогу, покладеного в основу когнітивно-розумових операцій та відповідних комунікативних текстів й інформаційних повідомлень, у яких спілкування спрямовується на:

- пошук та усвідомлення істини;
- розкриття і з'ясування структури значень, пошук сенсу;
- розуміння завдання та його умов;
- осягнення глибини контексту;
- установлення границь і прийняття відповідальності;
- узагальнення досвіду й розуміння напрямку розвитку;
- розуміння джерела відносин у феноменології “інтелектуального почуття” (іронія, гумор, сарказм, глибина трагічного або розмаїтість драматизму тощо за С. Л. Рубінштейном);
- осягнення й відстоювання істини;
- осмислення і конструювання рефлексії.

Таблиця 1.1

Основні функції спілкування

Функція	Зміст та особливості вияву	Мета в соціально-комунікативному процесі
Інструментальна	Робоча, <i>інструментальна функція</i> спілкування, що полягає в передаванні інформації, істотної для виконання спільних погоджених дій. Забезпечує: <ul style="list-style-type: none"> ● планування виробничих операцій; ● процес спільної праці; ● розподіл продуктів виробництва 	Координація в часі й просторі актів та операцій спільної діяльності за допомогою спілкування
Синдикативна	<i>Функція об'єднання</i> , яке відбувається на певній основі і являє собою процес, орієнтований на вирішення соціальних завдань. Створення організацій, що відрізняються ступенем згуртованості	Виявлення та зміцнення спільності між людьми у великих і малих групах. Це, власне, “фатичне спілкування”, сутність якого в тім, щоб соціально позначити спільність, яка хоча б тимчасово виникла й існує. На думку А. А. Брудного, коли присутні на спортивних змаганнях привселюдно виражають своє ставлення до успіхів й удач команд, вони звертаються не тільки до спортсменів, а й один до одного [16]
Самовираження	<i>Функція вираження себе</i> – потреба в презентації своїх переживань і почуттів, глибини своїх думок. Самовираження у спілкуванні є джерелом натхнення й потреби бути почутим і зрозумілим значущим іншим	Самовираження самою своєю суттю спрямоване на взаєморозуміння, контакт. Людське обличчя як цінність для сприйняття – головний стимул належати іншому й налагоджувати контакт

Продовження табл. 1.1

Трансляційна	Функція навчання через спілкування – відбувається таке навчання як інституціонально організований процес; санкціоноване й організоване в соціально регламентованій формі; так і власне індивідуальне, неформальне, що відбувається в процесі повторюваних контактів з людьми, здатними передавати іншій особі свої знання й навички (детальніше див. [16; 17])	Передавання конкретних способів діяльності, оцінних критеріїв і програм. Передавання знакових програм комунікативного впливу – “лінійне” конструювання знакових послідовностей з метою формувального впливу
--------------	--	--

Ось далеко не повний перелік *феноменів розуміння*, які проявляються як плоди когнітивного спілкування, породжуються в спілкуванні й у цьому когнітивно-комунікативному процесі суб’єктно осягаються. Можна сказати, що це своєрідні “продукти-результати” когнітивного комунікативного спільного збагнення партнерів і сторін спілкування.

Міждисциплінарне знання вже давно утвердило наукове розуміння того, що суспільство являє собою складноінтегрований організм, якому властива розмаїтість проявів форм самоврядності. Безліч таких проявів знаходять вираження в закономірностях і законах “компенсації”, “синергії”, “рівневості” й “багатозначності” регуляції і т. ін. Динаміка станів внутрішнього самотворчого довільного регулювання в суспільстві, як і в цілому у середовищі життєдіяльності людини визначається рефлексивними процесами, функціонуванням систем багаторівневих зв’язків і залежностей між безліччю соціальних чинників. У цьому процесі особлива роль належить, як це стверджують Р. Акофф, Ф. Емері, Дж. Брунер, А. А. Брудний, В. В. Знаков, А. Моль та ін., феноменові *розуміння*.

Як особистісно-комунікативний феномен, витоки якого безпосередньо пов’язані з процесом пізнавального (когнітивного) спілкування, саме розуміння утворює, формує необхідний когнітивно-понятійний простір. Такий простір потрібен для фіксації і конструктивного розвитку сукупних знань, до яких прагнуть учасники спільного когнітивного спілкування у своїй спільній діяльності.

Когнітивне спілкування не обов'язково відбувається в безпосередній формі діалогу, дискусії або полеміки. Працюючи з текстом висловлювання – меседжем, книгою, науковим викладом думки або поетичним висловом, ми зустрічаємо не тільки тих, хто творить сьогодні, а й тих, кого вже безпосередньо немає серед нас. Однак вони, за висловом Б. Ф. Поршнева [33], як члени субмікроспільноти, належать до неї, у ній “життєдіють”, існують поза часом і простором. Ми з ними спілкуємося, слухаємо їх, погоджуємося або полемізуємо, завдяки їм творимо, будуємо і продукуємо якісь думки, нові образи й ідеї. Тому вони є частиною нашого оточення і продовжують творити.

А. А. Брудний наголошує, що зрозуміти – означає знайти знання – таке знання, що відбиває сутність речей, з'єднує щось раніше невідоме з уже відомим, перетворює раніше розрізнене в систему. Але тільки до цього, на його думку, *сутність розуміння* не зводиться: система, у яку включається нове знання, функціональна, діюча; це система, орієнтована на застосування знання. Інакше кажучи, розуміння виступає як функція засвоєння знання й обігу його як продукту когнітивного спілкування – складової частини психологічного механізму, що регулює діяльність і соціальну поведінку людини. Реалізація цього процесу відбувається відповідно до вимог і завдань практики. На думку дослідника, когнітивна функція розуміння саме й полягає в тім, щоб знайти певне знання про дійсність і застосувати його; у результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості й впливає на регуляцію її діяльності [16].

Коли ж конструктивний хід когнітивного спілкування порушується, відбувається вибух нерозуміння. Найчастіше незворотний. Загалом такі когнітивно-комунікативні вибухи виявляються в конфліктах, фазах “збурювань” (за Б. Такменом), у руйнуванні й втраті контактів, зміні перебігу групової динаміки, трансформації-деструкції значущості актуальних подій тощо. Наочний тому приклад – чорнобильська катастрофа, спровокована аварією в системі керування реактором. Її причиною стала неузгодженість операторської діяльності й професійного спілкування: оператори різних технологічних блоків і систем керування не тільки не змогли зрозуміти один одного, а й просто не змогли домовитися про погоджену послідовність дій у процесі керування станом об'єкта. Як сказав

би М. М. Бахтін, хронотоп соціотехнічного об'єкта не витримав плутанини і неузгодженостей [6; 7]. “Техніка” в цьому сценарії аварії і трагічному сюжеті катастрофи стала заручницею наростаючої ескалації хаосу та породження “нерозуміння”. Це й спричинило збої в професійному спілкуванні і в кінцевому підсумку призвело до плутанини у відповідальності (докладніше див.: [24]) І це при тому, що напередодні команда станції дістала найвищі оцінки щодо технічної професійності й підготовленості.

Вище ми вже торкалися теми значення інструментальних функцій когнітивного спілкування у функціонуванні складних соціотехнічних систем. Людство приречене на створення таких об'єктів, які стають невід'ємною частиною середовища життєзабезпечення суспільства – соціуму – техноструктури. Їхнє функціонування заздалегідь проектується в системі компетентного когнітивного вивчення спілкування. Підтримка функціонального стану визначається процесами точності зчитування (відбиття) всіх когнітивних параметрів експлуатованої технічної системи. І обов'язково *безпомилковості* управлінських дій колективної інтелектуальної системи “інтегральний оператор”. Людино-машинна система захищена від безглузвих випадків і некомпетентності, але поріг захисту все ж таки має межі. Аварії на об'єктах всіх видів свідчать про дієвість у більшості випадків закону: де відбувається “розрив” компетентності когнітивного спілкування, там виникає когнітивна “аварія”, або “вибух” нерозуміння. Це підтверджується трагічною різноманітністю техногенних катастроф останніх 20-30 років у всіх розвинених, з найвищим рівнем технічної оснащеності країнах.

Сфера функціонування соціотехнічних об'єктів не єдина, де когнітивне спілкування, його інструментальна досконалість, компетентна бездоганність є запорукою надійності й безпеки всієї системи.

Давні традиції лікарської практики показують, що *консилиум* як спосіб ухвалення рішення і технологія побудови когнітивно-комунікативного задуму діагнозу й боротьби із хворобою – справа корисна. Однак досить часто прогноз, що “створюється” в спільній діяльності фахівців у формі “проекту діагнозу” або “способу лікування хворого”, викликає сумніви і критику. У зв'язку із цим згадаймо відомий вислів видатного терапевта В. Ф. Зеленіна: “чим більше голів, тим менше розумів”. Розумів, мабуть, завжди виста-

чає, а от *відповідальності* в реалізації такої практики, як показує досвід, явно бракує: її мінімізують, намагаються перекласти одне на одного, шукають крайніх або цапа-відбувайла тощо.

Встановлення групою лікарів діагнозу в консиліумі, погоджене прийняття рішення хірургічною командою, що бореться на операційному столі за життя пацієнта – усе це приклади роботи в тому режимі колективного прийняття рішення на основі когнітивного спілкування, що й у діяльності операторів атомної станції або прокатного стану. А прийняті в процесі складної комунікативно-інтелектуальної діяльності рішення, які забезпечує когнітивне спілкування, слід оцінювати не тільки за шкалою ефективності, а й за параметрами соціально-професійної надійності і відповідальності всіх учасників цього процесу.

Фахівець-професіонал, який самостійно приймає рішення, досить легко шкалює безліч параметрів екстремальної діяльності та умов її перебігу: норма – відхилення, здоров'я – патологія і її форма, ризик – заборона, небезпека – надійність. Однак у груповому процесі (чи це політична діяльність, чи економіка, зокрема практика організації виробництва, чи керування бізнесом) спільна діяльність виглядає інакше і складніше. Актуальний досвід аварій і катастроф останнього часу наочно демонструє ці трагічні закономірності. Інакше кажучи, у поле небезпеки потрапляють усі сфери і галузі, де ставляться завдання колективного ухвалення адекватних рішень і складання прогнозів; взяття відповідальності за прийняття ризикованих рішень; прогнозування кризових процесів і вироблення складних імовірнісних оцінних рішень тощо. Отже, як тільки зароджується *колективний суб'єкт діяльності* з його збірними особливостями, його включеністю в той або той вид спільної діяльності, виникають проблеми, пов'язані із множинно-складною системою координації функціонування такого суб'єкта.

У практиці розвитку засад і прикладних орієнтацій сучасної психологічної науки тема когнітивного спілкування стає тією самостійною сферою, яка за головне своє завдання визначає розроблення засобів управління, регуляції та мотивації різних напрямків групової діяльності, складних форм когнітивних розвивальних діалогів. Усі напрацювання з даної теми є ресурсом ефективності як у практиці підготовки психологічного супроводу навчання і психологічної підготовки фахівців, так і створенні цільових про-

грам цих напрямків діяльності й соціальної практики в цілому [12; 23; 25; 29; 43; 44; 69; 70; 84].

Про когнітивне спілкування можна говорити в контексті оцінки його комунікативної компетентності, так само як компетентності інтелектуальної і – що особливо важливо – евристичної технологічної досконалості. Основні когнітивно-комунікативні функції такого творення способів евристичного структурування в діяльності партнерів по когнітивному спілкуванню орієнтовані, по-перше, на організацію ефективного пошуку необхідної інформації, по-друге – на підготовку умов і вироблення нових, нестандартних рішень.

Засвоєння множинності значень у когнітивному спілкуванні веде до опанування складних ситуацій і набуття ознак компетентності. Основу цієї тези становить принцип: “Об’єктивної складності не існує. Складність як проблема завжди суб’єктивна. Досвідчений фахівець складність “скручує” із численних ознак у структуру гешталту й редукує складність за допомогою “надзнаків”, комплекс яких у кожного фахівця свій, що й відображається в множинному знанні, яке вибудовується в когнітивному спілкуванні” [37].

У зв’язку із цим завжди постає актуальне питання про процедуру побудови спільного пошуку множинного знання і надання йому форм креативності. Зразком організації такої процедури може служити пропонувана модель процедурних засад у роботі з групою креативністю в когнітивному спілкуванні (рис. 1.5). Обґрунтовуючи засади таких технологій, більшість дослідників стикаються із завданням саме процедурної побудови і методичного оснащення цього процесу. Прикладну відповідь на ці запитання дають певною мірою наші розробки та досвід організації колективних ігротехнічних проєктів і практики їх упровадження. В основу цих напрацювань покладено процедури забезпечення множинного знання засобами організації спільної діяльності на засадах створення інструментальних аналітичних схем та структури рефлексивного управління (керування) засобами ефективного когнітивного спілкування.

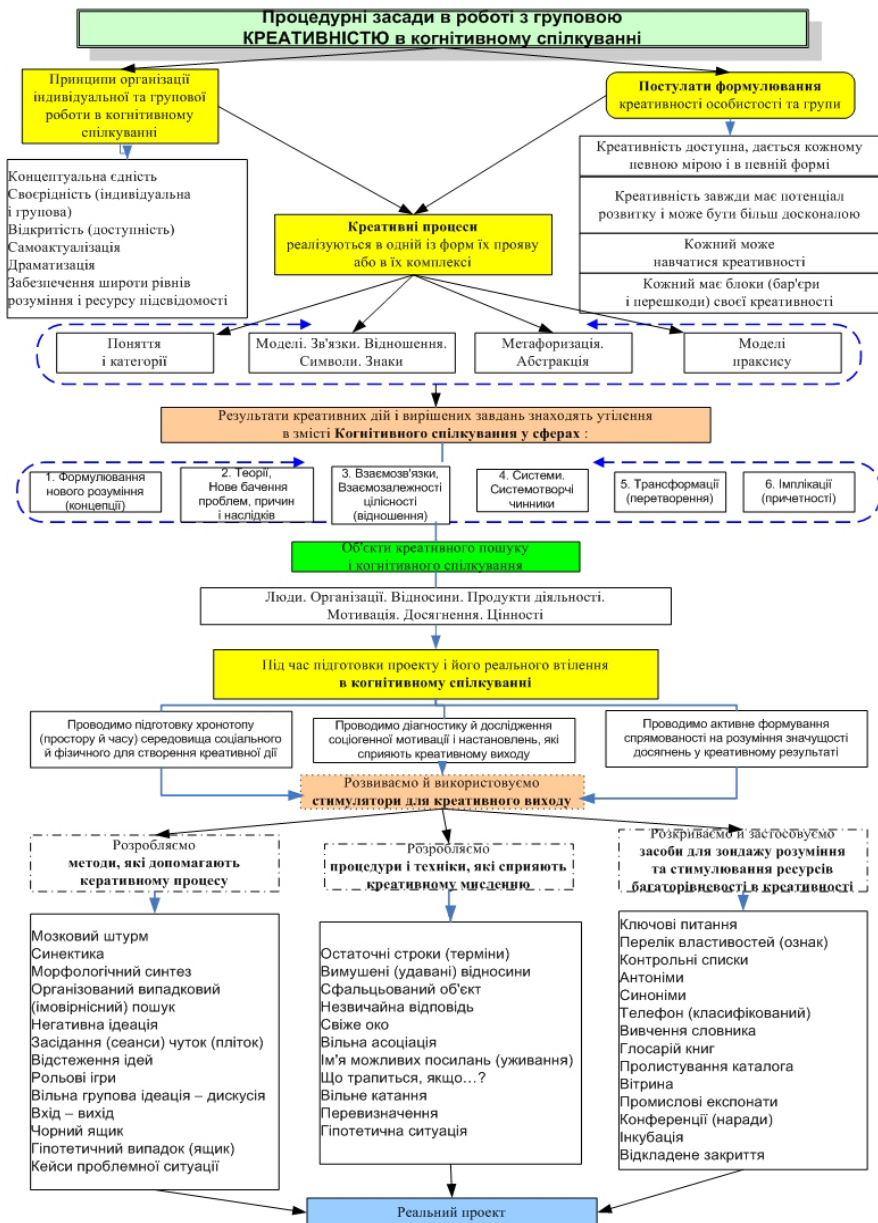


Рис. 1.5. Модель процедурних засад у роботі з групою креативністю в когнітивному спілкуванні

1.3. Дослідження когнітивного спілкування в прикладних завданнях психології

У сучасному житті немає жодної сфери соціальної чи соціо-технічної діяльності, де б гостро не відчувалася актуальність колективного когнітивного спілкування, де б не усвідомлювалося посилення вимог щодо його професійної компетентності, де б не очікували нових досліджень, методів і технологій удосконалення в цьому напрямі. Скрізь, де потрібен пошук спільного розуміння та взаєморозуміння, пошук шляхів досягнення злагоди під час ухвалення рішень і вирішення завдань щодо взаємовигідного узгодження пріоритетів, мотивації досягнень та позицій, де необхідно спільними зусиллями зберігати конструктивну практику й здобутки імпліцитних знань, де не обійтися без надання досвідів рис спадкоємності, – скрізь виникає потреба в ефективному високопрофесійному когнітивному спілкуванні.

Такі сфери сьогодні стають усе більш інтегрованими в безпосередню практику суспільствотворення, у технології громадських впливів і політичних рішень, коли *необхідність домовлятися* стає для різних сторін та опонентів не просто завданням, а першочерговою умовою розвитку, ба навіть існування суспільства. Когнітивне спілкування, вимоги до його професійної компетентності давно обговорюються в юридичній практиці, правовій сфері та правоохоронній діяльності, у конфліктології і практичній політології, у виробничій діяльності та системах управління, тобто там, де існують реальні ризики техногенних катастроф, причиною яких можуть бути некомпетентні дії колективних суб'єктів прийняття рішень.

Важливим предметом дослідницького інтересу прикладної психології є нині й тема психологічного забезпечення та розв'язання багатьох завдань у сфері управління практикою організації пізнавальної діяльності і спілкування. На жаль, ці провідні складові реальної професійної діяльності як сфери інтегральної практики і сьогодні розділені тематично й розмежовані методично. У професійній підготовці вчителів і викладачів ВНЗ, у навчальних програмах та курсах психологічних дисциплін існує величезна методична дистанція між теоретичною і практичною психологічною підготовкою студентів. Тож прикладна психологічна компетент-

ність майбутніх учителів і викладачів досі залишається надзвичайно аморфною з професійного погляду і невисокою за рівнем.

Інтенсивне збільшення переліку психологічних дисциплін і сфер знань саме по собі не є розв'язанням проблеми – ці знання треба не тільки трансформувати в нові методики роботи з академічними групами, класами, а й упроваджувати нові форми викладання. Такі нові засоби підготовки педагогічних компетенцій повинні бути насамперед активними і когнітивно насиченими методами самостійної роботи в просторі вирішення психологічних завдань розвитку й виховання, яким служить психологічне знання.

Збагачення арсеналу таких професійних курсів (вони можуть розроблятися у вигляді прикладних розвивальних ігор, проблемних кейсів, методик поглибленого аналізу конкретних ситуацій, комплексних розробок соціально-психологічних досліджень, цільової участі в складанні програм, так само як і в самому проведенні формувальних експериментів і формувальних тренінгів) – актуальне завдання, і вирішувати його повинні самі психологи. Дослідження, які проводять фахівці лабораторії психології спілкування, мають на меті не тільки заповнити деякі прогалини у вивченні цієї важливої теми, а й запропонувати нові концептуальні підходи до теоретичного пояснення природи когнітивного спілкування, узагальнити весь накопичений у цій актуальній практиці досвід.

Зрозуміло, такий досвід прикладного використання технік і технологій когнітивного спілкування формується в багатьох сферах прикладного знання на всій різноманітності вирішуваних психологічною практикою конкретних завдань: психологічної допомоги і психотерапії, психологічного супроводу професійної діяльності, управлінського та конфліктологічного консультування, коучингу, технологічного обґрунтування стратегій та програм розвитку компаній і роботи з персоналом та багатьох інших. Сьогодні маємо всі можливості, аби узагальнити чималі напрацювання, які окреслюють науковий напрямок за перспективною темою як з позицій наукової новизни, так і масштабності практичних завдань. А втім, визнаючи головні вектори своєї подальшої дослідницької роботи, авторський колектив зосереджує увагу передусім на використанні когнітивного спілкування в організації психолого-педагогічної діяльності. З багатьох причин ця сфера видається нам ключовою для поширення досвіду та поглиблення знань з предмета, який тут роз-

глядається, а саме організації досліджень у когнітивному спілкуванні.

Фахівці освітньої галузі, вирішуючи завдання організації викладацької (вчительської) діяльності, керування розумовою колективною працею, що базується на глибокому колективному “розумінні” роботи аудиторії, класу, повсякчас стикаються із зазначеною проблемою. Під час вирішення прикладних психологічних завдань навчання завжди актуальними залишаються питання, на якому методичному “матеріалі” найкраще відпрацьовувати психологічні технології професійної підготовки, як конструювати техніку розвитку компетенцій, котрі необхідно втілити в навички й уміння викладача, учителя, педагога, вихователя.

Отже, головна тема, на яку спрямовані пропоновані розробки, – це *кероване когнітивно орієнтоване спілкування*. Учасниками і партнерами такого спілкування стають різні індивіди та (або) групи як суб’єкти, що вирішують завдання спільної діяльності у всій різноманітності її форм і видів. Опосередкована спілкуванням і мовленнєвою діяльністю, персональна свідомість стає доступною як даність для кожного учасника цього спільного пізнавального освоєння завдань або проблем через колективне осягнення знань і їх подальшу трансформацію в цілі й досвід спільної діяльності. Цей складний процес стає можливим завдяки змістово наповненому, інтенціонально погодженому в намірах і когнітивно орієнтованому спілкуванню партнерів. Така різноманітність цілей і визначає риси й специфіку когнітивного спілкування: його діалогів, включених у дискусійні пошуки; процедур спільного моделювання і віднаходження засобів спільного вирішення завдань; творчого аналітичного узагальнення та синтезу проблемних ситуацій, виходу з важких або конфліктних обставин і переговорів – усі ці та безліч інших психологічних аспектів групової творчості пов’язані з пошуком способів організації будь-якої професійної діяльності.

Провідна ідея, покладена в основу методичних узагальнень щодо організації досліджень з практики когнітивного спілкування, полягає в тому, що *педагогічний процес – це професійно компетентне управління комунікативно-розумовою діяльністю*, і воно завжди спрямоване на *суб’єкт-суб’єктну інтелектуальну й розвивальну взаємодію*. Саме розвиток – ключова категорія функціона-

льно ціннісної і процесуально інструментальної організації когнітивного спілкування.

Інтелектуальне спілкування так само, як і взаємодія, розгортається на трьох основних рівнях: 1) управління комунікацією – *інформаційно-знаковий рівень*; 2) управління відносинами – рівень емоційно-мотиваційної *регуляції спілкування*, і, нарешті, 3) *регуляторно-інтенційний рівень*, або рівень вербальної і смислової регуляції намірів партнерів, узгодження спрямованості в системі сукупних знань, розуміння суті й змісту кінцевого результату, що передбачає вибір мислетворчих засобів і шляхів реалізації цільопокладальної поведінки й способів досягнення поставленої мети (див. рис. 1.1 на с. 31). Завдяки партнерському когнітивному спілкуванню колективний груповий суб'єкт дістає здатність до формування загального інтелектуального ресурсу, кластеризації знання (“Ми придумали”; “Ми знаємо”; “Ми маємо досвід таких помилок”). У такому груповому “співзнанні” утворюються системні властивості “сукупного суб'єкта”, що не зводяться до суми якостей і властивостей окремих партнерів та індивідів. Виникнення таких властивостей стає можливим, – і породжуються вони, – на рівні психологічних процесів обміну інформацією, на рівні обміну станами (активного тону й зараження, групового мотиваційного настрою і настроїв), на рівні індивідуально-групових властивостей (ціннісно-орієнтаційної єдності, досвіду й інтегрованості групової інтелектуальної діяльності, вольової погодженості і когерентності).

Особливе значення в пропонованих методах приділяється пошукові практичних шляхів розв'язання проблеми, а також впливу спілкування на активізацію інтелектуальних функцій комунікації і його зв'язку з феноменологією *групового творчого навчального процесу*. Групова творчість розгортається завдяки поетапному формуванню засобів, що складають спільний груповий когнітивний інструментарій розвитку взаєморозуміння і когнітивного пошуку таких засобів у вигляді створення сукупних тезаурусів учасників спільної діяльності. Особлива роль належить цим процесам у навчанні під час побудови тренінгових та ігротехнічних процедур, а також у зв'язку з необхідністю показати місце й роль когнітивного спілкування власне у креативному процесі, який супроводжує навчальні процедури. Конструюючи роботу творчих груп, організо-

вуючи творчий пошук, педагоги-практики звичайно стикаються із завданням процедурного і методичного оснащення цього процесу.

Ініціатором мети як підстави для виникнення й поглиблення когнітивного спілкування завжди виступає сторона, що регулює, направляє і спонукає процес *когнітивного сходження до розвитку* (управлінська технологія і компетентність із боку педагога, тренера, психотерапевта). Однак слід завжди враховувати і другу складову колективного пошуку – *феноменологію процесу розуміння*. Розуміння і доведення безпосередньо включені в хід когнітивного обговорення й спілкування. Ці інструменти знаходять вияв у змісті діалогів, закладених у трирівневий комунікативний процес (управління інформацією і семантикою, управління відносинами й мотивацією, управління намірами). Обидві сторони когнітивного спілкування знаходять свій вияв як у ході побудови висловів і суджень, так і в процесі освоєння інформаційних повідомлень. Така рефлексивна схема управління діалогом активізує процес спілкування і доводить його до завершеного результату – спільного пошуку, а саме розкриття *процесів та феноменів розуміння*, які формуються і виявляються як *продукти когнітивного спілкування*, породжуються когнітивним діалогом у спілкуванні й у цьому когнітивно-комунікативному процесі досягаються. Це своєрідні продукти – результати когнітивного комунікативного усвідомлення.

Розглядаючи спілкування як інструментальний засіб організації соціокультурного простору, структуризації соціального часу, актуалізації подій і їхніх причинних зв'язків, можна виділити низку соціально-функціональних сфер, у яких мовленнєво-мисленнєва діяльність знаходить своє особливе узагальнене творче вираження у вигляді когнітивного спілкування.

1.3.1. Прикладні й практичні властивості когнітивного спілкування

Когнітивне спілкування має свою специфіку – воно завжди спрямоване в майбутнє. Але головне – таке спілкування є своєрідною інтелектуальною пробою або спробою змінити це майбутнє на користь завдань *розвитку*, які ставлять учасники взаємодії. Когнітивне спілкування дає партнерам змогу побачити “образ майбутнього” в узгоджених групою образах, уявленнях та оцінках; вибу-

дувати спільну програму цілей і завдань, зрозуміти, як *упоратися з перспективами майбутніх подій, змін і посталих проблем з позиції сьогодення*. Ідеться, власне, про своєрідний процес, орієнтований на експертизу, інвентаризацію й розгортання ресурсів для досягнення поставлених цілей розвитку. Його перебіг демонструє модель психологічних механізмів у реалізації когнітивного спілкування (див. рис. 1.3 на с. 34).

Когнітивно-креативна насиченість такого процесу завжди очевидна, особливо в пошуку спільного вирішення завдань і прийняття отриманого результату. Процедура прийняття вимагає й особливого спільного забезпечення діалогу партнерів, спрямованого саме на спільний пошук, який має бути вигідний і корисний кожному учасникові. Віднайдення такого шляху в прийдешнє майбутнє, прорив за обрії сьогодення і забезпечує у формі діалогу когнітивне спілкування. Цей пошук повинен відповідати інтересам і мотивам учасників, їхнім намірам, баченню і перспективам цілепокладань.

Значний інтерес у контексті висвітлюваного питання становлять погляди М. К. Мамардашвілі, викладені дослідником у його фундаментальній праці “Психологічна топологія шляху”. Посилаючись на У. Фолкнера, він, зокрема, зазначає, що найбільша трагедія людини – коли вона не знає, яке її реальне становище, де вона і що відбувається з нею. Точніше – як і коли трапилося те, що зараз відбувається з нею. Наприклад, як і коли трапилося те, що я, опинившись на побаченні, про яке так мріяв, тільки й думаю про те, щоб воно скоріше скінчилося. Що відбувається? Отже, усі ці ситуації мають одну властивість: їх потрібно розплутувати” [55, с. 8].

На нашу думку, когнітивне спілкування, представлені в ньому діалоги та їхні живі “тексти” – це і є ті значеннєві “форми” життєвих драм і їх переживань, особистих розповідей як персоналізованих подій із життя їхнього героя. Із цими питаннями стикався кожен психолог-практик або психотерапевт. Аналітична інтерпретація й розуміння цих розповідей, їхньої мозаїки, що складаються з уламків образів драматичних фантазій та подій і які закладені в когнітивному тілі діалогів, і дозволяє брати участь у “розплутуванні” цього життєвого досвіду. І весь цей напружений процес розумових пошуків, представлений у спілкуванні, спрямований на розмірковане “розщеплення” минулих переживань.

Когнітивне спілкування, власне, і виникає у зв'язку тим, що минулий досвід потрібно “розплутати”, і для цього потрібно мати інструмент. Таким інструментом виступає *когнітивно-діалоговий процес*. Завдяки цьому процесу ментальної трансформації переживань породжується, за Мамардашвілі, складання якоїсь уявлюваної структури, що й стає головним, а часто – майже єдиним засобом “розплутування” досвіду. І ось тоді, як зазначає дослідник, ми починаємо щось розуміти у своєму житті, і воно набуває якихось контурів залежно від участі когнітивного “тексту” і його творця та героя в ньому [там само].

Тому ми й порушуємо питання про те, що дослідження когнітивного спілкування завжди засноване на *живому особистісному знанні*. Саме таке – живе, пронизане реальними почуттями, переживаннями значущості тих подій, які з людиною відбувалися, воно стає цінним для інших. У такому контексті особистісних живих переживань досвід людини знаходить персоніфіковану цінність у породженні *множинного знання* як у значеннєвих комбінаціях і внесках у спільний колективно-когнітивний пошук.

“Що я насправді відчуваю?” – не самоочевидне запитання, на яке є пряма і безпосередня відповідь, обумовлена чітким і однозначним визначенням ситуації місця (у Дж. Морено [57] – локус), а саме: де я? За Мамардашвілі, це ситуація знання або незнання мною мого реального становища: “власне кажучи, на якому я світі? Де я стосовно чогось? Що насправді зі мною відбувається? Адже те, що насправді зі мною відбувається, може відрізнятись від того, що я бачу на власні очі. Що я насправді відчуваю? Адже дуже часто мені здається, що я люблю, а насправді я ненавиджу. Ми знаємо це не лише із життєвого досвіду, а з елементарних психологічних знань” [55].

Когнітивні діалоги, що “розщеплюють” досвід переживань, стають головним методичним засобом психологічної допомоги й особистісного прориву в практичній психології. Не слід вважати, що прикладна цінність зазначених питань і тем має місце тільки в психотерапевтичній практиці надання допомоги й збереження психологічного здоров'я. Прикладна психологія у безлічі напрямків і технологій консультування, коучингу всіх видів, практики розроблення акмеологічних програм і проектів нарощування різноманітності компетенцій усіх видів також стикається із цими питаннями.

Наступним методологічним положенням, яке визначає суто практичне дослідницьке розуміння природи когнітивного спілкування, є *феномен хронотопу* (за М. М. Бахтіним [7]) і весь комплекс психологічних механізмів і процесів, які беруть участь у його змістовому оформленні й прояві. Термін “хронотоп” (від грец. “час–простір”) уживається в різних галузях знання. М. М. Бахтін визначає його як “злиття просторових і часових прикмет в осмисленому й конкретному цілому” [6, с. 134]. Пояснити суть цього явища можна таким прикладом. Ситуація, у якій здійснюється комунікативний вплив, завжди визначається набором просторових і часових констант, у рамках яких незмінно протікають переживання, будуються значеннєві патерни й розгортаються діалоги. Типові комбінації таких констант можуть бути системно охарактеризовані як хронотопи. Різноманітність таких форм вражає: хронотоп конфлікту в адміністративній ієрархії або відносинах влади; хронотоп ситуації спілкування в лікарняній палаті; хронотоп батьківських зборів; хронотоп переговорів у конфлікті або арбітражі в суді; хронотоп політичної дискусії опонентів політичних фракцій парламенту й безліч інших ситуацій, де специфічні особливості простору і часу в самій ситуації задають у своїй феноменологічній комбінації неповторність умов спілкування й когнітивних ресурсів для вирішення завдань діалогів спілкування.

Розроблення хронотопічної класифікації комунікативних ситуацій має велике значення для прогнозування результатів впливу на особистість і групу. Когнітивне спілкування завжди відбувається в межах координат просторово-часових вимірів, тобто завжди залежить від різновиду хронотопу, його соціально-психологічних особливостей, природи внутрішніх, властивих йому відносин і їхніх соціокультурних констант – норм, традицій, цінностей, ритуалізації в процесах прийняття рішень і т. ін.

Існує базове загальнопсихологічне положення, сформульоване А. А. Брудним, що “психіка людини ніби націлена на зміну навколишнього світу за посередництвом її сутнісних сил, фізичних і розумових, а конкретні потреби є приватним вираженням цієї фундаментальної тенденції” [17, с. 100]. Відповідно реальний вплив на психіку людини пов’язаний з динамікою і змістом управління потребами й мотивацією. У зв’язку із цим *потреби* можуть розглядатися як сукупність чинників, що сприяють комунікації (спілкуван-

ню). Саме існування динаміки потреб слід враховувати в практиці комунікативного впливу. Зазначимо, що це положення актуальне як в інтра-, так і в інтерпсихологічному вимірі й може бути застосоване і для вирішення прикладних практичних завдань управління, і з метою дослідження масових соціально-психологічних процесів. Відповідно це твердження може бути застосоване релевантно й на цьому рівні – на те й фундаментальна значущість положень позитивної психології.

Відчувати потребу – це, по суті, означає відчувати нестачу чогось, яку намагаються (прагнуть) заповнити, а це саме й визначає деяке спонукання, що управляє поведінкою тварини або людини, вважає А. А. Брудний [там само]. Звертання до спонукань індивіда, зумовлених його потребами і настановленнями, є важливою умовою комунікативного впливу на його поведінку і діяльність. Ця обставина давно встановлена емпірично й використовується для підвищення ефективності комунікативних процесів.

Так, можна орієнтувати повідомлення на подолання бар'єра спілкування, що виник, або, як ще говорять, на пробивання бар'єра в тих точках, де він найменш міцний (там, де та чи інша потреба загострена, бар'єр ніби прогинається зсередини, стає тоншим). Існують способи пробити бар'єр “ззовні”. І найпростіший з них полягає в навмисній зміні інтенсивності сигналу. Когнітивне спілкування спирається не лише на потреби, а й на когнітивні – раціональні, творчі – мотиватори й потреби зростання і досягнень, за А. Маслоу, як головні чинники креативного підґрунтя комунікаційного впливу. Це провідний механізм, покладений в основу представленої вище моделі.

З погляду прикладної психології і тих практичних завдань, які вирішуються всім спектром методичних засобів когнітивного спілкування, породження засобів розуміння і взаєморозуміння – завжди універсальний шлях досягнення згоди, зняття конфліктних домагань і досягнення конвенціональності. Але є й інша мета. Когнітивне спілкування породжує, як уже зазначалося вище, *уявлення про майбутнє* і відповідно *формування готовності* людини до зустрічі з ним. У такому контексті когнітивне спілкування виступає психологічним засобом формування надії як інструментального засобу впевненості у своїх силах, що в сукупності стає ресурсом для побудови програм особистісного розвитку.

У цьому контексті когнітивне спілкування завжди знаходить опору в базовій мотивації афіліації (див. рис. 1.3 на с. 34). Саме сила афіліативного мотиву (прагнення до “собі подібних”, які викликають довіру) орієнтує потребу когнітивного, осмисленого обговорення колізій, що відбуваються, в їхніх перспективах і значеннях для майбутнього – “розщеплення”, розплутування подій минулого досвіду, переконаний М. К. Мамардашвілі [55].

Джерелом актуальних процесів компетентного аналізу й узагальнення минулого досвіду завжди виступають ті, хто добивається “живої” довіри. У цьому процесі головну роль відіграє адекватність чуттєвого переживання подій і проблем. Саме це становить основу щирого, осмисленого транслявання надії в розбудові картини світу тих, хто потребує допомоги в пошуку смислів.

Потреба в залученні до процесу і побудови концепції своєї участі у створенні множинного знання – один зі способів трансляції значущості свого досвіду. Це не просто когнітивний атрибут спілкування – це головний механізм зняття невизначеності власного зростання й особистісного розвитку. Як зазначав Б. Г. Ананьєв [3], завдяки цим когнітивно-комунікативним властивостям людина як суб’єкт пізнання, праці і спілкування наділена здатністю передбачати наслідки й будувати ймовірні прогнози своєї діяльності. Однак, мабуть, головне в цьому контексті – покласти відповідальність за її можливі результати й установлювати їхню соціальну значущість.

Когнітивне спілкування як технологічна схема пізнавального процесу задіюється завжди, коли потрібна *реконструкція*:

- об’єкта;
- ситуації;
- проблеми;
- мети-завдання;
- образу майбутнього та ін.;
- прогнозування майбутнього – подій і їхніх наслідків.

Це стосується не тільки мого персоніфікованого “об’єкта” як цінності а й, що особливо важливо, реконструкції колективних ситуацій, завдань або проблем, відповідально прийнятих і поділюваних разом з партнерами по груповій, колективній діяльності.

Неодмінним “учасником” когнітивного спілкування є *знання*. У структурі персональних знань когнітивне спілкування вимірю-

ється критеріями статусу й формами компетентності. Саме знання спирається на інформаційну різнобічність і глибину знакового пошуку істини, розвитку, осягнення значення, установлення змісту, конкретизацію корисності та ін. Когнітивне спілкування – це і є той головний соціально-психологічний ресурс управління знаннями.

Когнітивне спілкування – це завжди організований спільний рух до нового знання. Цей процес зароджується й дістає розгорнуту знаково-значеннєву й евристичну реалізацію, протікаючи в складноорганізованому *рольовому амплуа* всіх учасників когнітивного спілкування. Причому *коефіцієнти ефективності або продуктивності рольової участі* виражаються не так в індивідуальному, як в інтегральному складанні внесків усіх учасників. Саме в цьому смислі реалізується принцип “нададитивності”: загальний результат кращий і більш значущий, ніж сума індивідуальних складових частин або внесків. Група як суб’єкт діяльності має у своїй основі такі психологічні ознаки єдності і підстави корпоративної цілісності, які й створюють відомий усім ефект якісного інтегрального приросту. Сутнісне втілення цих феноменологічних приростів у сукупний результат забезпечує ефективну взаємодію партнерів і когнітивно-комунікативний потенціал спілкування в структурі організації їхньої спільної діяльності. Згадаймо, у К. Маркса є прекрасна метафора, що сила нападу ескадрону завжди більша за силу вершників, що його складають.

Крім когнітивно-осмисленого комунікативного просування до нового знання, когнітивне спілкування може бути спрямоване на:

- об’єктивізацію проблемних просторів бар’єрів і труднощів індивідуальної або групової природи;
- розширення зони бачення та наявних уявлень (за зразком баллінтовських груп);
- розвиток інструментальної сфери у вирішенні завдань, формування цілей і цілепокладань;
- забезпечення ресурсів розвитку соціально-психологічної природи і т. ін.

Визначаючи практику когнітивного спілкування, важливо розуміти, що це завжди інтелектуальна взаємодія, яка забезпечує колективний пошук, орієнтований на спільно погоджений результат:

- створення засобів спільного розуміння меж проблем, причин, які їх породжують; установлення суперечностей і неузгодженостей інтересів, визначення об'єктивних чинників в експертизі конфліктів і т. ін.;

- визначення в конвенційно-погодженій спосіб актуальної послідовності завдань і групових принципів їх спільного вирішення;

- установлення обсягів і структури відповідальності та їх персоніфікація в групі;

- визначення напрямків цілепокладання, шляхів розвитку, етапів і темпів просування, погоджених у груповому рішенні;

- підготовка умов для прийняття й утілення “проекту реалізації та впровадження”, використання нових креативних результатів.

Такий комплексний перелік завдань визначає головні координати системи процесів і технологій у практиці прикладних основ когнітивного спілкування.

1.3.2. Когнітивна складність спілкування як вимір в умовах спільної діяльності та цілепокладанні

Конструювання спільного задуму узгодженого прийняття рішень – емоційно навантажений та інтелектуально напружений процес. Побудова такого розумового проекту в умовах спілкування завжди пов'язана з відбором засобів цілепокладання й зіткненням думок, перебігом мотивації вибору, ресурсами розуміння і взаєморозуміння в міжсуб'єктних діалогах, узгодженістю суб'єктивних намірів і відповідальності в завданнях та ризиках спільної діяльності. Усі ці контексти потребують вирішення когнітивно складних інтелектуальних завдань, що конструюються безпосередньо в спілкуванні.

Розгляньмо основні виміри, що зумовлюють такі когнітивно-комунікативні труднощі.

За помилки в спільному цілепокладанні та визначенні ризиків або некомпетентне прийняття рішень у ситуації кризи чи високої небезпеки доводиться платити високу ціну, а часом вони виявляються фатальними через свій негативний вплив. За визначенням Н. Ф. Наумової [64], цілепокладання слід розуміти як поведінку,

що спрямовується метою, і при цьому виокремлювати поведінку, “спрямовану до мети” як відповідного корисного результату, який не обов’язково представлений у момент цілепокладання у свідомості суб’єкта. Тому цілепокладання ми розглядаємо завжди у зв’язку зі свідомістю та самосвідомістю суб’єкта, групового суб’єкта в тому числі. Отже, це завжди виникнення або формування в індивідуальній або груповій свідомості певного реального феномена, що зумовлює процеси цілепокладання та спрямування до мети у вимірах майбутнього результату діяльності або поведінки. Важливо, що *основні механізми процесу цілепокладання* формуються в системі соціальних відносин, де реалізується вся життєдіяльність суб’єктів цих відносин.

Природа детермінації поведінки й діяльності, зумовлена цілепокладанням, складна і багаторівнева, але існує низка **найбільш загальних рис**, що характеризують таку діяльність.

Перша – механізми цілепокладання завжди пов’язані з різноманітністю намірів, задумів, планів на майбутнє, програми перетворень і мети самопроєкування в майбутнє. Таке комплексне перенесення себе у виміри перспектив майбутньої життєдіяльності має на меті формування особистісних смислів проєкування своїх соціальних дій, сподівань, власних експектацій, а також очікувань оточення. Процесуальну основу цілепокладання становлять механізми антиципації – здатності суб’єкта діяти або приймати рішення щодо очікуваних майбутніх подій з необхідним просторово-часовим випередженням, активне оволодіння ним перспективою майбутнього. Це дає індивідові змогу, спираючись на свій життєвий досвід, передбачати події, що не настали, і готуватися до них.

Друга риса цілепокладання – ідея “належного”. Ідеться про виміри “належного” в уявленнях про імперативи моралі й очікування відповідності між правами та обов’язками. Ці суб’єктні виміри людина встановлює для себе сама, тому зазначені механізми виконують ще й функцію саморегуляції. Сповідування ідеї “належного” пояснюється не спрямованістю на раціональний результат учинку чи на отримання певних плодів від такої соціальної дії, а пориванням до соціального діяння без сподівання на якусь особисту вигоду. Сповідування “належного” – це завжди пошук шляхів у ситуаціях із значною мірою соціальної невизначеності, або особистісної значущості.

Третя характеристика, що забезпечує цілепокладання в середовищі об'єктів природного і соціального світу, зумовлює визнання їхньої цінності. Цілепокладання надає всім об'єктам відповідного значення суб'єктивних вимірів, зумовлює зв'язок з потребами, інтересами, спрямуваннями суб'єкта. Функція цінностей – це творення гармонійної, упорядкованої, значущої для того чи іншого суб'єкта картини світу, яка виникає як продукт свідомості і розумово підтримується суб'єктивними інтелектуальними обґрунтуваннями, відповідно впливаючи на конструкти розумових дій і спілкування.

Четверта риса як основа цілепокладання зумовлює когнітивну складність спілкування та взаєморозуміння – це соціальні і культурні норми. Саме норми визначають зверненість суб'єкта до системи інтернальних постулатів та принципів, необхідність діяти у вимірах соціалізованої оцінки та адаптивної поведінки. Суб'єкт приречений бути мотиваційно підпорядкованим, завжди погоджувати свої дії та вчинки у просторі “полезалежності” чи “полене залежності” своїх ставлень чи позицій. Функція цього різновиду цілепокладання полягає в оптимізації поведінки, її успішності і встановленні соціальних стандартів у соціальному успадкуванні і прийнятності. Ідеться про стереотипи і стандарти, що проявляються в регуляції поведінки і соціальної діяльності. Прийняття суб'єктом рішень можна розглядати як оптимізацію ним свого соціального впливу, адаптивного (чи неадаптивного, наднормативного) утвердження своїх намірів у межах наявних інтелектуальних і психологічних ресурсів з погляду прийняття рішень.

П'ятий механізм детермінації спрямованого цілепокладання – мета, що опосередковує орієнтацію людини-суб'єкта у світі “інструментальних” об'єктів. Мета в такому її розумінні завжди відображає бажаний рівень задоволення потреб, очікувань, домагань та мотивації зростання і розвитку. Функція цільового визначення поведінки постає як безпосередня, інструментальна. Використовуючи зовнішні об'єкти як засоби, вона тримається на реалізації устремління, сформованих на основі інших орієнтирів.

Шостою ознакою і водночас психологічним механізмом цілепокладання є тяжіння, спрямований потяг й актуалізоване прагнення до розкриття властивостей і якостей “самоспрямованої” поведінки. Певною мірою ця орієнтованість як своєрідний

рефлексивний механізм схожа за своєю природою до побудови “проекту” (про що йшлося вище). Але цей орієнтир менш узагальнений, а головне – “проект” відрізняється спрямуванням на “відкритість” світу і має безпосередню “предметну визначеність”. Як механізм, він відображає “закритий” контур регулювання діяльності й поведінки суб’єкта. Спрямованість поведінки “на себе” відтворює різноманітність причин та обставин самопізнання, прагнення до самоактуалізації і самовираження тощо. Якщо цей психологічний вимір цілепокладання стає провідним, то всім іншим механізмам регуляції соціальної поведінки відводиться тоді підпорядкована і залежна, допоміжна роль.

Засади цілепокладання виконують важливу функцію – збереження статусу психологічного здоров’я суб’єкта. Когнітивне спілкування, орієнтоване на самоактуалізацію, – це завжди творення самого себе, прагнення до самоствердження. Наслідком такої самоактуалізації є досягнення внутрішньої гармонії в ієрархії цінностей. Саме тому когнітивне спілкування виступає не тільки метою, а й засобом цілепокладання як самоствердження.

Усі описані механізми складають, власне, умови *першого рівня складності когнітивного спілкування*. У ході розгортання творчого процесу та організації спільної діяльності, прийняття спільних рішень ці механізми інтелектуальної регуляції самі по собі, спонтанно виникають не завжди, а тому потрібно вдаватися до спеціальних професійних прийомів і застосування формувальних технологій під наглядом психологів тренерів, консультантів, психотерапевтів – фахівців, що вміють керувати перебігом когнітивного спілкування, можуть допомогти освоїти всю різноманітність його виявів.

Отже, інтелектуальну складність когнітивного спілкування як інтегральну характеристику можна представити у вигляді певної моделі (рис. 1.6). Її складові, розглянуті вище на прикладі психологічних вимірів цілепокладання, відображають відповідні процесуальні та феноменологічні детермінанти і причинні зв’язки, які генерує когнітивна складність спілкування, висвітлюють формування взаєморозуміння в контурах творчого спілкування, можливості узгодження спільних когнітивних конструктів та поєднання тезаурусів в інтеграції множинного знання.

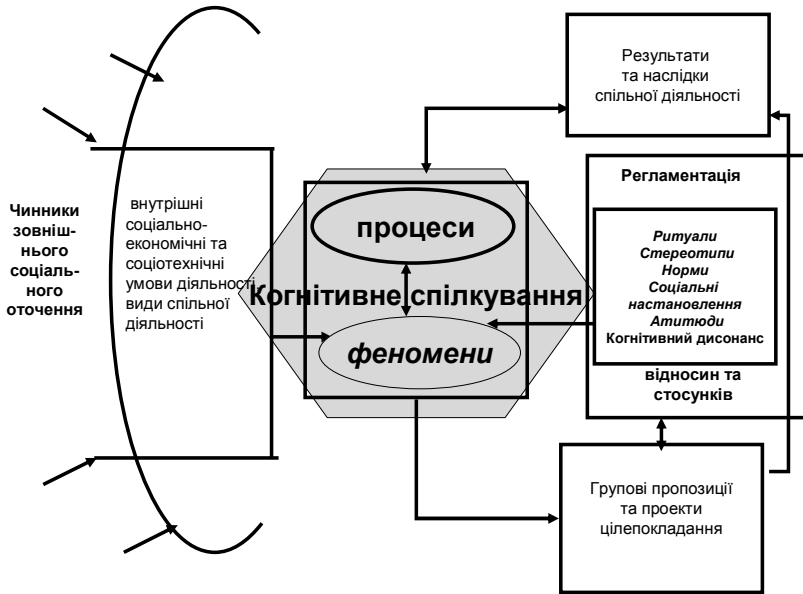


Рис. 1.6. Модель складності когнітивного спілкування в структурі цілепокладання спільної діяльності

На додаток до вимірів цілепокладання і для розширення уявлень про когнітивну складність спілкування розглянемо низку психологічних механізмів, що визначають умови виникнення та регулювання взаєморозуміння в спільному процесі прийняття інтелектуальних рішень і побудови фреймів спілкування. Ідеться про найбільш типові чинники процесуальної природи в перебігу спільної діяльності та феноменологічні регулятори в структурі когнітивного спілкування (табл. 1.2). Вони охоплюють розгалужену структуру різновидів функцій і відображають психологічні механізми, які сформовані в спільній діяльності і також беруть участь у забезпеченні цілепокладання. Наведені концептуальні засади регуляції спільної діяльності, як і пропонований перелік психологічних параметрів, є, на думку відомих дослідників, найбільш універсальними.

Таблиця 1.2

**Функції когнітивного спілкування в прийнятті рішень
та спільній діяльності**

Дослідник	Феномен, що опосередковує цілепокладання в спільній діяльності	Призначення функцій когнітивного спілкування в цілепокладанні як засобу регуляції спільної діяльності (організаційної діяльності)
Дж. Хоуманс	Досягнення соціальної і практичної рівноваги	Вибір засобів регуляції взаємодії на основі паритетних стосунків; <i>взаємовигода</i> – умова організованості та спільного поступального розвитку, удосконалення соціальної діяльності
	Справедливість розподілу	Еквівалентність внесків, активізація засобів соціального управління
	Рівень впливу (або взаємна цінність)	Приріст індивідуальних цінностей, що включаються в організаційну діяльність, формування особливої групи властивостей – соціальної відповідальності
К. Роджерс	Система зворотних зв'язків	Встановлення, підтримка і зміцнення різних сторін згоди партнерів, ідентифікація намірів, організація діяльності великої структурної складності
Т. Шибутані	Згода і цінність взаємних намірів, рольова конвенціональність прав та обов'язків	Кооперативна взаємодопомога, координація дій, розширення партнерських інтересів, узгодження конфліктів сторін у спрямуванні мотивації та пріоритетів
	Посилення взаємозв'язку між правами та обов'язками	Взаємодоповнювальність, комплементарність експектацій, очікувань розширення діапазону взаємодій, включення нових цінностей, формування соціального досвіду спільної діяльності
Т. Парсонс, Е. Голднер	Взаємодоповнювальність комплементарність і зустрічна вдячність у відповідь	Посилення взаємозв'язку між правами та обов'язками, усвідомлення кожною стороною соціальної значущості партнерства в спільній діяльності
І. С. Кон	Співвідношення ролі і соціальної позиції	Ідентифікація ролей і соціальних цінностей, усвідомлений вибір стилю соціальної поведінки, пристосування до соціальних функцій, актуалізація соціальної відповідальності

Продовження табл. 1.2

В. О. Соснін (аналітичний огляд)	Рівень автономності головної мети і завдання	Поглиблення співпраці в групі, узгодження обмінних циклів із середовищем, визначення соціальних і технічних ресурсів, потрібних для виконання завдання (досягнення мети)
	Визначення меж системи (за технологією, простором, часом)	Вплив членів групи на глибину її взаємозв'язків із середовищем-оточенням, диференціація стосунків в організації спільної діяльності, формування організаційної самостійності, здійснення межового контролю за стосунками з іншими суб'єктами організації
	Груповий контроль за виконанням головного завдання	Зростання самостійності у виборі засобів і методів досягнення групових цілей, посилення відповідальності за кінцевий результат, контроль над критичними (кризовими) ситуаціями діяльності
	Еквіфінальність	Формування механізмів групової саморегуляції; спроможність стабільно вирішувати головні завдання різноманітними шляхами і способами незалежно від початкових умов діяльності; активне цілепокладання і прогнозування процесів взаємодії із середовищем

Другим рівнем складності в когнітивному спілкуванні є розроблення і формування психологічних ресурсів взаєморозуміння в спільній діяльності, узгодження очікувань та намірів суб'єктів спільної діяльності. У такій діяльності, вибудований на цих когнітивних засадах спілкування, досягається не тільки ефективне узгодження намірів та очікувань сторін у їхньому спільному взаєморозумінні, а й активізація креативних рішень і творчий результат спільного пошуку перспективного майбутнього. Запропонована модель (рис. 1.7) досить наочно показує набір механізмів і процедурну складність такого узгодження, використання інструментальних психологічних засобів активізації когнітивних процесів взаєморозуміння в спілкуванні.



Рис. 1.7. Модель механізмів організації творчого діалогу як засобу активізації когнітивних процесів взаєморозуміння в спілкуванні і спільній діяльності

Перший комплекс таких механізмів у представленій моделі – це психологічні засоби, спрямовані на активізацію умов, які забезпечують досягнення (налагодження) взаєморозуміння в прийнятті рішень спільної діяльності. Цей комплекс охоплює три групи механізмів, завдяки яким і стає, власне, можливим послідовний розвиток взаєморозуміння. Сам феномен взаєморозуміння являє собою психологічний і суспільно творчий результат вияву бажань, інтересів і волі учасників діалогу, їхньої спільної діяльності, а зазначені механізми тільки забезпечують умови такого організаційно-психологічного супроводу. Досягнення ідентифікації, конгруентності – запорука формування загального стану психологічного здоров'я в прийнятті рішень та цілепокладанні; забезпечення умов, коли персони як суб'єкти прийняття рішень спільної діяльності можуть бути вільними від упереджень, відповідальними, аутентично захищеними і не відчувають потреби вдаватися до ресурсів персонального “психологічного захисту” при прийнятті конфліктних і ризикованих рішень.

Другий комплекс спеціалізованих технологічних засобів (методів, правил, узгоджень тощо) відповідає за створення психологічних умов активізації творчих процесів, забезпечуючи інструментально-технологічний супровід когнітивного спілкування. Креативні явища в процесі спільного прийняття рішень та цілепокладання в спільній діяльності не виникають самі по собі – їх необхідно створювати і технологічно підтримувати. А це, відповідно, потребує вироблення певних правил, які забезпечували б легітимізацію організаційних домовленостей і прийняття необхідних норм. І не тільки. Важливою складовою цього процесу є постійна методична допомога, яка базується на засобах психологічного супроводу. Такі технології можуть включати психологічну допомогу консультанта-психолога, котрий повинен мати належну підготовку для виконання функцій креативного модератора. Професійна психологічна допомога дає змогу віднайти правильні технологічні рішення, не впливаючи на зміст спільної діяльності, дискусій чи конструювання узгоджень і вирішення мотиваційних конфліктів. Консультація фахівця-психолога торкається тільки допомоги у творчих регламентаціях та активізації психологічних засобів організації проектного мислення, проектування способів накопичення досвіду, побудови рефлексивних кроків узагальнення і досягнення ефективних результатів спільного процесу, кризових питань цілепокладання та організації психологічного супроводу, психологічного забезпечення творчої спільної діяльності і прийняття рішень.

Наведемо приклади конкретної структури та інструментального визначення функцій психологічних механізмів, що регулюють процеси спільної діяльності.

Психологічні механізми забезпечення розвитку особистісної ідентифікації, формування суб'єктної конгруентності та партнерської цінності сторін

1. Особистісне самовизначення і створення умов, які сприяли б розвитку почуття власної значущості та самоповаги у партнерів по діалогу.

2. Створення “клімату референтності” для кожного учасника діалогу: слухайте судження інших і не забувайте при цьому про адекватний та актуальний зворотний зв'язок – кожен повинен знати, що його почули.

3. Створення “клімату підтримки” та надання допомоги в розробленні нових ідей, подолання внутрішньоособистісного конфлікту і сумнівів.

4. Забезпечення партнерської підтримки: сторони мають бути налаштовані на прийняття цінностей взаємної допомоги; формулу “Ми повинні працювати спільно” слід визначити за основу організації взаємодії.

Психологічні механізми розроблення процедури спільного діалогового пошуку, формування конструктивних суджень і творчих рішень

1. Регламентация обговорення суті проблем та ідей, а не особистісних рис суб’єктів і персон.

2. Регламентация обговорення того, що є актуальним і бажаним, чого слід досягти насправді і для цього є можливості: забудьте про підготовлені позиції, обговорюйте ваші справжні інтереси. Не бійтеся виявити свої потреби, мотивацію і внутрішні суперечності.

3. Створення правил спільного розроблення програм та стратегій пошуку обопільного задоволення інтересів: запропонуйте якнайбільше ідей, як розв’язати проблему. Потім спільно обговоріть ці ідеї, щоб з’ясувати, які з них можуть дати максимальну користь (дотримуйтеся brainstorm-івського принципу).

4. Розроблення спільно узгоджених об’єктивних критеріїв для оцінювання запропонованих ідей та рішень. Варіанти пропозицій повинні мати об’єктивний вимір, а не відображати вплив та інтереси окремих груп. Заздалегідь погодьте параметри, яким має відповідати оптимальне рішення (характеристики або критерії, які всі використовуватимуть, оцінюючи, як враховані інтереси кожного). Критерії – це певні об’єктивні норми, на підставі яких можна оцінювати пропозиції. Критерії повинні давати змогу порівнювати (наприклад, що є в нас – і що у конкурентів; як було колись, і як нині). Неодмінною умовою є вільний і відкритий обмін інформацією, в основі якого – взаємне навчання, взаємна підтримка, прагнення встановити взаємну довіру: чим більше протилежна сторона довідається про реальний стан справ, тим краще вона зможе врахувати ваші інтереси. Важливо пам’ятати, що такий підхід мають поділяти обидві сторони.

5. Знати найкращу альтернативу обговорюваній угоді: що робити, якщо не досягнуто згоди; яка є альтернатива й у чому вона полягає? Наявність альтернатив дає більше ступенів свободи. З'являється можливість відтермінувати укладення угоди. Це утримує від нерозумних (необачних) поступок та компромісів.

Психологічні механізми побудови спільної участі, створення мотивації співробітництва на умовах спільної вигоди від співпраці

1. Створити умови для спільного обґрунтованого відгуку на потреби суспільства, соціуму чи групи, запити або очікування соціального чи професійного оточення. Це головна умова і ключовий принцип діалогу.

2. Напрацювати психологічні механізми для взаємної підтримки у “свободі дій”, провести їх узгодження і доповнення в діалозі: сторонам слід допомагати по-партнерськи виходити зі складних ситуацій, а не утискати супротивну сторону обмеженнями та маніпуляціями.

3. Розробити і прийняти угоду “про принципи взаємодії”, погодити загальну процедуру конфліктологічної експертизи, котрою сторони користуватимуться (повинні користуватися) не обмежуючи себе, для розв’язання проблем у ході їх виникнення.

4. Розробити й укласти угоду “про принципи взаємоподілюваних цілей та цінностей”. Така угода в цілому повинна відповідати інтересам кожної зі сторін, і ці інтереси мають спільні, сукупні та загальні витоки (початки).

Загалом можна виділити чіткий перелік психологічних передумов, які роблять когнітивно орієнтований і рівноправний діалог гарантовано можливим та інструментально ефективним:

- забезпечення “конгруентності” партнерів по спілкуванню (природність, щирість спілкування);
- визнання і дотримання принципу безоціночного сприймання особи партнера;
- формування настановлення і норми сприйняття партнера як рівного;
- дотримання принципу рівної психологічної безпеки;
- створення умов для обов’язкового дотримання проблемного, дискусійного характеру спілкування;

- забезпечення партнерської “підготовленості” до діалогу (інформаційної і психологічної);
- дотримання правил і стандартів “персоніфікованих” форм, стилю і характеру спілкування;
- створення засад розуміння і готовності допомогти;
- утвердження принципу досягати “схожості” в інтерпретації дійсності.

Із розглянутих нами засад певною мірою впливає і психологічне обґрунтування *активізації* когнітивних процесів, спрямоване на розкриття механізмів формування конструктивних технологій діалогів, які використовуються в когнітивному спілкуванні. Проведений аналіз дав змогу ще раз підкреслити наукову актуальність проблеми спрямовувального когнітивного спілкування і трансформації його розуміння, що має в часі великий історичний досвід, значну кількість підходів, механізмів пояснення та концептуальних положень. Значний обсяг теоретичних здобутків у царині філософського та психологічного знання, глибина наукових міждисциплінарних узагальнень та різносторонність сфер аналізу свідчать, що проблема когнітивного спілкування має значний доробок з питань, актуальних і для сучасної науки в цілому, і, особливо, для психологічної теорії.

Нині ж очевидну цінність та інтерес ця наукова проблема становить для сучасної практики, насамперед соціально-психологічної. Розвиток наукових засад соціально-психологічного конструювання зв'язків, стосунків і взаємодії, створення технологій соціально-психологічного управління розвитком пізнавальної діяльності у сфері сучасної освіти роблять цю тему винятково запотребованою. Отож розроблення прикладного практичного знання, сучасних технологічних проектів та дієвих методів упровадження стає завданням надзвичайної важливості. Практика викладацької діяльності, психотерапевтична допомога в соціальній життєдіяльності (політиці, бізнесі, медицині), гарантування техногенної безпеки у виробничих комплексах соціотехнічного управління – усе це сфери, де ефективність практики щільно пов'язана зі спільною діяльністю, когнітивним спілкуванням і творчими розвивальними діалогами, які потребують психологічного знання та обґрунтованих методів управління діалоговими комунікаціями. У за-

садах визначаються технологічні підходи до розроблення психологічних методів для впровадження і використання практики психологічного супроводу, при цьому пропонується звернутися передусім до соціально-психологічних механізмів формування *конструктивних технологій* когнітивного спілкування.

Особливого значення та практичної цінності ці питання набувають у контексті вивчення структурних особливостей реальних соціальних діалогів, що існують у суспільстві, вибудовування їхніх узгоджених психологічних засад креативності та актуального суспільно створюваного результату. Такий підхід, на нашу думку, є науковим обґрунтуванням для створення методичних комплексів з технології організації та розвитку, методів управління соціальними діалогами, технік психологічного супроводу когнітивних процесів та навчання фахівців різного профілю. Зауважимо, що соціально-психологічна складова діалогів завжди виступає ключовою ознакою, адже базується на суспільно актуальних, соціогенних потребах, соціогенній мотивації та когнітивному пошуку напрямів розвитку і пов'язана з необхідністю розв'язання актуальних нагальних проблем чи подолання труднощів.

Спонтанні чи конструктивно-технологічні соціальні діалоги в когнітивному спілкуванні виникають як соціально-громадські заходи пошуку оптимальних способів подолання бар'єрів на шляху соціально відповідального розвитку суспільної життєдіяльності. Причому структура змісту соціальних діалогів, побудова його узгоджених психологічних засад завжди спрямовані на креативність і розроблення актуального суспільно створюваного результату. А тому важливим аспектом нашої роботи є означення перспективи наукового обґрунтування методичних комплексів з технології організації та розвитку методів управління соціальними діалогами, технік психологічного супроводу когнітивних процесів та спеціального навчання фахівців різного профілю. Саме пояснення та розкриття способів активізації когнітивних процесів у спільній діяльності робить можливим створення профілю вимог до визначення *компетентності професіонала* з питань експертизи соціального діалогу. А це, відповідно, дає змогу створювати методичні розробки психолого-практичних засобів навчання та психологічної підготовки фахівців.

1.3.3. Засади прикладних завдань евристичного змісту, які вирішують групи в когнітивному спілкуванні

Ґрунтуючись на положеннях теорії інформаційних процесів і теорії психології мислення, аналізуючи евристичні програми когнітивного спілкування в діяльності окремого індивіда або групи, доцільно розглянути: способи застосування використовуваних пізнавальних структур, прикладного застосування пізнавальних психологічних процесів; стратегії вищого порядку, наявність яких потрібно встановити, щоб пояснити спостережуваний процес досягнень, когнітивно-комунікативну поведінку й результати розумової діяльності як кожного учасника, так і групи в цілому. Крім того, слід визначити (виявити, проаналізувати) регуляторні механізми, які забезпечують “зчеплення”, послідовне упорядкування окремих простих операцій у складні стратегії і комплекси, які супроводжують і визначають ту або іншу діяльність (тобто відповісти на запитання, чому і з якою метою це відбувається).

Структура діяльності як операціональна модель або програма нечислової переробки інформації, як операціональна структура рішення охоплює такі складові:

- способи переробки інформації;
- процеси вироблення рішень;
- механізми прийняття рішень.

Інформаційні процеси, що лежать в основі вироблення й прийняття рішень, включають три ланки:

Перша пов’язана з необхідністю одержати певну інформацію про проблемну ситуацію. Для цього здійснюється “вплив” (реальний або уявний) на “об’єкти”, що дає змогу ставити їх у різні відносини між собою. Такі процедури дозволяють розгорнути, розкрити й систематизувати властивості цих “об’єктів”. У ролі об’єктів можуть бути як матеріальні, так і ідеальні реальності. За допомогою цих дій над об’єктами можна отримати інформацію про навколишнє середовище. Головні інструменти в розумовому оперуванні – уявлення, поняття, образи.

Але одержання інформації – лише підготовка до можливої креативної дії групи. Відтак інформація повинна бути перетворена на вихідний план рішення, який дасть змогу людині, групі будувати та обґрунтовувати програми намірів і послідовності дій. Це *дру-*

га ланка. У діагностиці цих процесів (схем) перетворень важливо встановити, які способи переробки інформації в процесі (ситуації) пошуку рішення були застосовані:

- стереотипні;
- стандартні (можна представити у вигляді алгоритмів);
- нешаблонні;
- невідомі суб'єктам;
- оригінальні;
- креативні і т. ін.

Третя ланка інформаційного процесу забезпечує приймання, збереження і втримання рішень, побудованих шляхом перетворення й переробки первісної інформації. Кінцевий результат цих операцій перетворення оформлюється й утримується у вигляді плану, програми, відповідно до яких і відбуватимуться майбутні “виконавчі” дії. Остаточне сформоване рішення може бути презентоване також як образ, як результат майбутніх дій, як те, що повинно бути отримане: наприклад, як принципова схема переговорного процесу двох компаній, за якою ці переговори приблизно будуть вестися. Крім того, цей процес може набувати форми складного сценарію з композицією різноманітних функціонально-рольових кроків і діалогів. Окремі парціальні рішення стосуватимуться лише окремих частин майбутнього плану: істинне чи хибне певне твердження; чи володіє об'єкт (суб'єкт) деякою властивістю тощо.

Існують ситуації, особливо в груповій діяльності, коли конкретні правила вирішення ще невідомі – або вони взагалі ще ніким не відкриті, або вони незнайомі групі, яка вирішує спільне завдання. У цих нестереотипних умовах виникає унікальна специфічна проблема – відкрити, створити конкретний спосіб вирішення, побудувати потрібну систему операцій у вигляді того чи іншого плану вирішення.

Процедура когнітивного спілкування в пошуку рішення груповим способом завжди має орієнтуватися на побудову нестереотипних програм, планів і стратегій вирішення. Хоча на перший погляд може здатися, що перераховані елементи інтелектуальної культури мають настільки розмиті межі, що оцінювати їх, а тим більше управляти ними неможливо. Насправді це не так. Методи, засновані на організації когнітивного спілкування, дають змогу оцінити загальний інтелектуальний тонус, креативний потенціал

групи, творчу інтегрованість компетенцій. Аксиома “якщо менеджер не може оцінити чогось, то він не може цим ефективно управляти” повністю застосовна до інтелектуального потенціалу організації. Однак не варто захоплюватися вимірюванням або креативними перетвореннями інтелектуальних потенціалів колективів, команд, груп, класів тільки заради самої оцінки – оцінка має стати основою розвивальної програми, елементом досягнення певної мети організованих перетворень відповідно до мотивації та актуальних бажань учасників такої спільної організаційної перебудови.

Отже, практика прикладних завдань евристичного змісту, які вирішують групи в когнітивному спілкуванні, охоплює приблизно такий перелік тем:

- часове й просторове планування (установлення в груповому обговоренні просторових і часових співвідношень між об'єктами й процесами);
- установлення співвідношень між різними знаковими системами й поняттями;
- спільне вироблення гіпотез і прийняття рішень;
- розроблення механізмів, що забезпечують погоджену гнучкість вироблених гіпотез і способів дій;
- визначення когнітивних рамок і тезаурусів для спільного розуміння проблеми (того, що дано, і того, що ми шукаємо);
- складання плану пошуку невідомого, виходячи з даних умов або ймовірності подій майбутнього;
- морфологічний аналіз (аналіз різноманітності й комбінацій ознак у логіці співвідношення структур і форм, процесів і станів);
- розроблення проекту спільного узгодження в реалізації й виконанні (здійсненні) плану;
- перевірка підготовленого рішення (валідація й легітимізація можливостей досягнення цілей);
- прогнозування способу вирішення за допомогою імовірного передбачення результатів рішення;
- пошук та обґрунтування критеріїв релевантності в логіці гіпотез і прийнятих рішень;
- рефлексія (усвідомлення власного і групового розуміння);

- контроль і корекція мотивації, емоційних зрушень, очікувань, інваріантних структур інтересів і настановлень.

Зібрані воєдино й інтегровані в досвіді груп, команд, персон, у цілому представлені в кластерах корпоративного знання, перераховані компетенції стають генералізованою психологічною основою інтелектуального капіталу компанії, психологічною мірою її здобутків та вартості. Ці ж комплексні корпоративні знання становлять інтелектуальну основу і є носіями корпоративної культури (компанії, фірми, виробництва, ВНЗ, школи тощо).

Розроблення будь-якого проекту соціально-психологічного розвитку, формулювання оцінки його виконання завжди повинні відбуватися під час групового обговорення й прийняття обґрунтованого, зваженого рішення за програмою його реалізації – іншими словами, пройти перевірку в лабіринтах когнітивного спілкування.

Така перевірка дає змогу:

- 1) сформувати погоджене колективне бачення майбутнього;
- 2) установити рівень і напрямки наступності досвіду й подбати про успадкування множинних знань;
- 3) провести експертизу творчого потенціалу й нетривіальності прийнятих рішень (як у перспективних стратегічних програмах, так і в пошуку адекватної декомпозиції процесів керованого розвитку).

Усі три зазначені чинники безпосередньо стосуються креативності групового когнітивного спілкування, власне організації цього процесу та компетентного управління його перебігом і розвитком. Саме тому вважаємо надзвичайно важливим виділити в загальному процесі *ухвалення управлінського рішення* ці параметри як провідні чинники в спрямованому навчанні компетенцій управлінського когнітивного спілкування керівників усіх професійних рівнів і спеціалізацій.

Беручи до уваги тріаду перерахованих чинників, пропонуємо розглядати когнітивне спілкування як процес формування множинних знань, як взаємозв'язок креативних, знанневих і досвідних компонентів компетенції кожного фахівця й особливо керівника-управлінця [35–37]. Вважаємо доцільним рекомендувати до узагальненого розгляду **чотири головні психологічні механізми вирішення практичних завдань когнітивного спілкування:**

- 1) розщеплення досвіду й актуалізація живого знання;

- 2) побудова концептуальної основи хронотопу;
- 3) створення моделі майбутнього, яке визначає потреби досягнень і розвитку;
- 4) евристичне програмування рішень у структурі процесу досягнень.

Про когнітивне спілкування прийнято говорити в контексті його інтелектуальної компетентності й евристичної технологічної досконалості. Евристичний аналіз, звернений до процесу когнітивного спілкування, розглядає способи, за допомогою яких персональні розумові й інструментальні операції в контурі спільної діяльності вибудовуються і структуруються в складні інтелектуальні утворення у вигляді:

- типів когнітивних стратегій;
- тактик досягнення;
- особистісних розумових стилів, їх комбінацій;
- суб'єктивних мислетворчих схем;
- когнітивних стилів, включаючи групові;
- інструментальних миследіяльнісних стереотипів;
- соціокультурних і професійно опосередкованих розумових стереотипів тощо.

Основні когнітивно-комунікативні функції такого творення способів евристичного структурування в діяльності партнерів по когнітивному спілкуванню орієнтовані, по-перше, на організацію ефективного пошуку необхідної інформації; по-друге, на підготовку умов і вироблення нових нестандартних рішень. Такі складні інформаційні структури виступають як результат цільового комунікативного опрацювання і творчої інтегральної комбінації простих, елементарних інтелектуальних одиниць та системних знань. Якщо дослідити динамічну структуру мислення в тому вигляді, у якому вона проявляється в поведінці суб'єкта спілкування (людини або групи) під час вирішення завдань засобами когнітивного спілкування, то виявиться, що навіть звичні дії вимагають численних кроків, пов'язаних у складні інтегральні послідовності евристичного пошуку і творчого відкриття.

Відповідно до означених вимірів можна говорити про формування **основних напрямків практичних досліджень когнітивної психології спілкування** в реальній суспільній діяльності:

1. *Когнітивні підходи до оптимізації спільної діяльності.* Спілкування як вирішення завдань у політиці, освіті, бізнесі й інших сферах громадського життя. Когнітивні стилі, евристики спілкування, їхня роль в організації спільної діяльності. Когнітивні основи ефективного управління спільною діяльністю групи та ін.

2. *Психологічні основи когнітивної регуляції міжособового спілкування.* Моделі спілкування як прояв настановлень, атиюдів, відносин, ставлень і стосунків особистості. Когнітивна природа суб'єктивного відображення дійсності в спілкуванні. Когнітивна побудова особистісних картин світу. Життєва й комунікативна компетентність як похідна від когнітивної картини світу особистості. Розвивальне спілкування. Феноменологія антиципації в міжособовому спілкуванні.

3. *Психологічні основи вивчення феноменології й процесів організації діалогу.* Проблеми когнітивної організації діалогу в умовах обмеження часу, стресу, напруги або небезпеки (семантики, символи й знаки як засоби побудови й розвитку діалогу). Діалог як засіб обміну, контент та інтент у діалозі. Діалог в історії становлення психології мислення. Діалог в етно- і соціокультурному вимірах.

4. *Когнітивні виміри діалогу: конфронтація, конфлікт, боротьба.* Прикладні напрямки й соціально-психологічні технології організації медіативного діалогу. Пошуки згоди, консенсусу й компромісів. Соціологічні політичні й суспільні діалоги. Основи вивчення й регуляції діалогових процесів, засади когнітивної експертизи в суспільстві.

5. *Феноменологія креативності в спілкуванні.* Когнітивна складність та евристична багатомірність спілкування. Зворотний зв'язок у структурі комунікації (види, функції). Форми й процесуальні особливості пізнання в міжособовому спілкуванні. Когнітивна система патернів спілкування. Поняття “проект” у спілкуванні як форма когнітивного моделювання.

6. *Соціально-психологічні технології оптимізації когнітивної регуляції спілкування.* Психологічна допомога в розвитку комунікативної компетентності представників соціономічних професій. Когнітивно орієнтовані підходи до індивідуального психологічного консультування. Соціально-психологічні тренінги, спрямовані на оптимізацію когнітивної регуляції спілкування. Когнітивні основи

комунікативних труднощів особистості. Когнітивні підходи до корекції неконструктивних форм спілкування.

Ось далеко не повне коло прикладних сфер і комплексних практичних завдань, які можуть вирішуватися технологічними засобами керованого когнітивного спілкування.

Література до розділу

1. *Акофф Р.* О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Советское радио, 1974. – 272 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
3. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
5. *Бандура А.* Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
6. *Бахтин М. М.* Время и пространство в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1974. – № 3. – С. 133–179.
7. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
8. *Белянин В. П.* Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе) / В. П. Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
9. *Белянин В. П.* Психолингвистика : учебник / В. П. Белянин. – 6-е изд. – М. : Флинта, Моск. психол.-соц. ин-т, 2009. – 420 с.
10. *Белянин В. П.* Психолингвистические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 123 с.
11. *Белянин В. П.* Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2006. – 320 с.
12. *Белоножко Є. В.* Принципи розроблення процедури тренінгу та досвід використання методики “Моделювання ситуацій” у когнітивному спілкуванні (Розд. 2.3) / Є. В. Белоножко // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 196–231.

13. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 199 с.
14. *Бодалев А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
15. *Бочарова С. П.* Психология и память: Теория и практика для обучения и работы / С. П. Бочарова. – М. : Гуманит. центр, 2007. – 384 с.
16. *Брудный А. А.* Понимание и общение / А. А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
17. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
18. *Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 325 с.
19. *Величковский Б. М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. / Борис Величковский. – М. : Смысл : Академия, 2006. – Т. 1. – 448 с.
20. *Величковский Б. М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. / Борис Величковский. – М. : Смысл : Академия, 2006. – Т. 2. – 432 с.
21. *Войскунский А. Е.* Я говорю, мы говорим. Очерки о человеческом общении / А. Е. Войскунский. – Изд. 2-е, доп. – М. : Знание, 1990. – 238 с.
22. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // *Собрание сочинений* : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – С. 5–362.
23. *Гордієнко В. І.* Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні (методика проектування та організації діалогічного простору) (Розд. 2.1) / В. І. Гордієнко // *Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка.* – К. : Міленіум, 2011. – С. 119–166.
24. *Дернер Д.* Логика неудачи / Дитрих Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 238 с.
25. *Дідковський С. В.* Методика організації рефлексивно-когнітивного спілкування у процесі розроблення проектів розв'язання конфліктів (Розд. 2.2) / С. В. Дідковський // *Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка.* – К. : Міленіум, 2011. – С. 167–195.
26. *Дридзе Т. М.* Социальная коммуникация в управлении обратной связью / Т. М. Дридзе // *Социологические исследования.* – 1998. – № 10. – С. 44–50.

27. *Дридзе Т. М.* Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 3. – С. 145–152.
28. *Дридзе Т. М.* Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М. : Высшая школа, 1980. – 224 с.
29. *Духневич В. М.* Принципи розроблення та застосування проблемно-конфліктологічних кейсів в організації когнітивно-комунікативного навчання педагогів (Розд. 2.4) / В. М. Духневич // *Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка*. – К. : Міленіум, 2011. – С. 232–264.
30. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм ; пер. с фр., сост., послесл. и прим. А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
31. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания / А. А. Зиновьев. – М. : Алгоритм, Эксмо, 2006. – 528 с.
32. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 661 с.
33. *Исследование рече-мысли и рефлексии / ред. М. М. Муқанов*. – Алма-Ата : Изд-во Каз. пед. ин-та, 1979. – 107 с.
34. *Каган М. С.* Мир общения: проблемы межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политизд, 1988. – 320 с.
35. *Казміренко В. П.* Активізація когнітивних процесів взаєморозуміння засобами організації діалогу / В. П. Казміренко // *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології*. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 30 (33). – С. 181–193.
36. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології*. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
37. *Казміренко В. П.* На підступах к построению оснований когнитивной психологии общения [Електронний ресурс] / В. П. Казміренко // *Актуальные проблемы когнитивной психологии общения : материалы I Междунар. науч.-метод. интернет-конф.* – Режим доступа : www.ispp.org.ua.
38. *Казміренко В. П.* Социальная психология организаций : монография / В. П. Казміренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
39. *Ковалев А. Г.* Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – Ленинград, 1957. – Т. 1. – 264 с.
40. *Ковалев Г. А.* Психология познания людьми друг друга / Г. А. Ковалев // *Вопросы психологии*. – 1983. – № 1. – С. 112–118.

41. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
42. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
43. Копець Л. В. Феноменологія міжособового зворотного зв'язку : результати досліджень / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко // Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К., 2010. – Т. 110. – С. 39–45.
44. Кудріна Т. С. Діалог у ході сумісного розв'язання інтелектуальних задач – методика розвитку продуктивного мислення учнів (Розділ 1. 1) / Т. С. Кудріна // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 31–59.
45. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии / Е. С. Кузьмин. – Ленинград : ЛГУ, 1964. – 172 с.
46. Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 1986. – С. 5–35.
47. Левин К. Динамическая психология : избранные труды / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
48. Левин К. Разрешение социальных конфликтов : пер. с англ. / Курт Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 348 с.
49. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
50. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. (Серия “Психология для студента”).
51. Лефевр В. Алгебра совести / Владимир Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 426 с.
52. Лефевр В. Рефлексия / Владимир Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
53. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
54. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
55. Мамардашвили М. Психологическая топология пути / Мераб Мамардашвили. – СПб. : Рус. Христиан. гуманит. ин-т, 1997. – 571 с.
56. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 133 с.

57. *Морено Дж.* Театр спонтанности / Дж. Морено ; пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан. – Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1993. – 125 с.
58. *Морено Я. Л.* Психодрама / Я. Л. Морено ; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
59. *Морено Я. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. А. Боковикова. – М. : Академический Проект, 2001. – 384 с.
60. *Моррис Ч. У.* Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика : сб. переводов / ред. и сост. Ю. С. Степанов. – М. : Радуга, 1983. – С. 36–88.
61. *Муканов М. М.* Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / М. М. Муканов // Исследование рече-мысли : сборник. – Алма-Ата, 1979. – С. 54–73.
62. *Муканов М. М.* К вопросу о роли объективации в развитии мысли (к постановке проблемы) / М. М. Муканов // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 3. – С. 45–58.
63. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 428 с.
64. *Наумова Н. Ф.* Удовлетворенность трудом как социальная характеристика / Н. Ф. Наумова. – М. : Наука, 1970. – 89 с.
65. *Обозов Н. Н.* Диагностика супружеских затруднений / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 2. – С. 147–151.
66. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
67. *Обозов Н. Н.* Социально-психологический тренинг / Н. Н. Обозов. – СПб. : Облик, 2002. – 23 с.
68. *Обозов Н. Н.* Три похода к исследованию психологической совместимости / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 98–101.
69. *Осадько О. Ю.* Когнітивно опосередковані засоби психологічного захисту вчителя у психотравматичних ситуаціях професійного спілкування (Розділ 1. 3) / О. Ю. Осадько // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 74–118.
70. *Осадько О. Ю.* Методологічні засади вивчення когнітивних детермінант успішності професійного спілкування вчителя / О. Ю. Осадько // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 189–198.

71. *Панфёров В. Н.* Восприятие и интерпретация внешности людей / В. Н. Панфёров // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 59–63.
72. *Панфёров В. Н.* Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Панфёров // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8, № 4. – С. 51–60.
73. *Панфёров В. Н.* Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей / В. Н. Панфёров // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–141.
74. *Панфёров В. Н.* Общение и дифференцированное узнавание изображений человеческих лиц и предметов / В. Н. Панфёров // Экспериментальная и прикладная психология. Ученые записки Ленинградского университета. – Ленинград, 1970. – Вып. 2. – С. 21–32.
75. *Панфёров В. Н.* Общение как предмет социально-психологических исследований : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Панфёров Владимир Николаевич. – Ленинград, 1983. – 468 с.
76. *Парсонс Т.* Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526.
77. *Парсонс Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 266 с.
78. *Парыгин Б. Д.* Анализ феномена и природы социального настроения / Б. Д. Парыгин // Социологические исследования. – 1998. – № 5. – С. 134–138.
79. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.
80. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – Ленинград : Лениздат, 1967. – 262 с.
81. *Платонов К. К.* О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
82. *Платонов К. К.* Структуры и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глаточкин. – М. : АН СССР, Ин-т психологии, 1986. – 254 с.
83. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – Изд. 2-е, доп. и испр. – М. : Наука, 1979. – 235 с.
84. *Сіверс З. Ф.* Методика застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу і підвищення якості спілкування педагогів (Розд. 1.2) / З. Ф. Сіверс // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 60–73.

85. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 2002. – 600 с.
86. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. / П. А. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
87. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса : пер. с англ. / Леон Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
88. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / Виктор Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
89. *Щедровицкий Г. П.* Знак и деятельность. Кн. 1: Структура знака: смыслы, значения, знания. 14 лекций 1971 г. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Вост. лит., 2005. – 463 с.
90. *Щедровицкий Г. П.* Знак и деятельность. Кн. 2: Понимание и мышление. Смысл и содержание. 7 лекций 1972 г. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Вост. лит., 2006. – 353 с.
91. *Щедровицкий Г. П.* Знак и деятельность. Кн. 3: Методологический подход в языковедении. 11 лекций 1972–1979 гг. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Вост. лит., 2007. – 448 с.
92. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
93. *Щедровицкий Г. П.* О методе исследования мышления / Г. П. Щедровицкий. – М. : Некоммерч. науч. фонд “Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого”, 2006. – 600 с.
94. *Щепанский Я.* Элементарные понятия социологии / Ян Щепанский. – М. : Прогресс, 1969. – 182 с.
95. *Habermas J.* Erkenntnis und Interesse / Jurgen Habermas. – Frankfurt-am-Main, 1968. – 364 p.

Розділ 2

ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ

2.1. Історико-психологічний погляд на проблему спілкування

Попробуйте мене от века оторвать –
Ручаюсь вам – себе свернете шею!
Осип Мандельштам

Як кожна епоха і кожна цивілізація вирізняється певним “соціотипом” людей, що характеризує їх як репрезентантів конкретного історичного періоду, так і відповідно кожен історичний етап має свою специфіку, особливості спілкування та взаємодії. У межах історико-психологічної парадигми вчені розглядають переважно методологічні і теоретичні основи вивчення історичного розвитку людської психіки, тоді як дослідження спілкування в історичній психології залишаються здебільшого фрагментарними. На думку Л. П. Буєвої, соціально-практичний аспект спілкування вивчено наразі найменше. Дослідниця наголошує, що спілкування – не тільки духовний, а й матеріальний, соціально-реальний процес, у якому відбувається обмін діяльністю, а також результатами цієї діяльності, предметно і матеріально втіленими в матеріальній і духовній культурі; у ній акумулюється праця поколінь, вона виступає неодмінним посередником усіх форм спілкування [7; 8]. У вітчизняних історико-психологічних знаннях, на жаль, досі немає цілісного погляду на цю соціально-психологічну категорію, що слід вважати

вагомим аргументом на захист перспективності та актуальності обраного напрямку дослідження.

Важливий аспект самосвідомості суспільства становлять історико-психологічні знання [4; 13; 14; 20–23; 38–43; 48–50; 52–55]. Часто-густо зрозуміти сучасне суспільство можливо тільки в історичній перспективі, зіставляючи психологію суспільства і людини різних епох розвитку нашої цивілізації. Як зауважує А. Я. Гуревич, “для того щоб збагнути нинішній стан речей та орієнтуватися у світі, людині необхідно набути стійкої опори в минулому, у вітчизняній і світовій історії. Людина, громадянин починає більш виразно і чітко відчувати особисту причетність до неї, відповідальність за те, що відбувається у рідній країні і у світі. Свідомо або інстинктивно вона намагається відновити “зв’язок часів”, котрий було розірвано протягом цілого періоду нашого життя” [19, с. 17].

Видозміни людської психіки детермінуються змінами конкретних соціально-економічних умов, у які включається людина, будучи суб’єктом суспільно детермінованої діяльності. Завдяки історико-психологічним фактам ми маємо справу не з абстрактною людиною, а з людиною конкретної країни або епохи, пов’язаною із соціальними, матеріальними умовами свого часу, а також з іншими людьми, з якими вона вступає у взаємодію, відносини, стосунки.

Так, людину як суб’єкт суспільних відносин (відношень, ставлень) певної історичної доби вивчали з погляду різних теорій і концепцій історико-психологічного досвіду, послуговуючись різними категоріями та поняттями. Це, зокрема, “психологія народів” (З. Вундт); “теорія первісного мислення” (Л. Леві-Брюль); “концепція колективних уявлень” (Е. Дюркгайм); “колективна рефлексологія” (В. М. Бехтерев); “колективне несвідоме” (К. Г. Юнг); “ментальний інструментарій” (А. Я. Гуревич); “людське творіння”, “структурно розділені системи об’єктивації” (М. Мейерсон); “базова структура особистості, типова для даного народу” (А. Кардінер); “аналіз архетипів” (С. Кримський); “різноманітні форми діяльності, характерні для представників різних соціальних класів, які реалізуються в соціальних відносинах” (Р. Мандру); “соціально-економічна детермінація історичних етапів психіки (Ж.-П. Вернан); “структура соціального поля (ліберальна демократія, фашистська і комуністична диктатури)” (Е. Браун); “взаємодетермінація суспільно-історичних умов формування особистості і її власної активнос-

ті” (Е. Еріксон); “соціонічні типи” (А. Аугустинавічюте); “соціальна детермінація і структура вищих психічних функцій” (Л. С. Виготський); “аналіз процесу самоактуалізації особистості” (Л. І. Анциферова).

Французький психолог Анрі Валлог висунув припущення, що людська істота стає індивідом тільки в результаті взаємодії зі своїм соціальним оточенням і що суспільство обумовлює психіку людини через посередництво всіх предметів матеріальної і духовної культури людства. Принцип соціальної зумовленості популяризується і в працях П'єра Жане. На його переконання, соціальним є не тільки зміст психіки – механізми психічної діяльності людей також є соціально зумовленими. Суспільне життя привело до того, що психічна діяльність почала набувати “форми” соціального акту: зовнішні стосунки (відносини, ставлення) між людьми модифікувалися в принцип конструювання психіки кожного з них. М. Мейерсон у праці “Психічні функції і творчість” (1948) також постулює тезу про те, що кожна психічна функція має свою історію, свій прогрес або регрес, свої особливості, свій шлях і свій темп розвитку. Функція – це не строго заданий феномен психічного життя людини. Це будь-яке спрямування зміни, психологічний характер якого можна передбачити.

Концепція Г. Тарда ґрунтується на положенні про те, що основою різних форм соціальної взаємодії є асиміляція індивідом настановлень, вірувань, почуттів інших людей. Центральне місце в його теорії посідає психологія індивіда. І з погляду психологічних особливостей індивіда, які виступають передумовою взаємодії людей, дослідник розглядає освоєння ним соціальної дійсності.

Засновник колективної рефлексології В. М. Бехтерев свого часу доречно зауважив, що кожна нація має свій темперамент і свої особливості розумового розвитку, які спадково закріплені і відповідно передаються біологічним шляхом. А решта, що характеризує їх, залежить від суспільного життя та устрою, що склався віками і може бути змінений.

Таким чином, і вітчизняні, і зарубіжні вчені безперечно визнавали те, що психіка людини має соціальну природу і одночасно є продуктом історії. Додамо до вищезгаданих теоретичні положення С. Л. Рубінштейна про психіку людини як продукт практики, яка розвивається історично; Б. Ф. Ломова про системний підхід у до-

слідженні психічних явищ, про спілкування як специфічну форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії; О. М. Леонтьєва про опредмечування, вираження в продуктах матеріальної і духовної праці духовних сил і здібностей людей; Б. Г. Ананьєва і В. М. Мясищева про властивості основних ставлень-стосунків-відношень; В. О. Кольцової про вивчення психічного в соціокультурному аспекті та ін. Певні аспекти історико-психологічної проблематики знайшли своє відображення в наукових працях, присвячених аналізу і реконструкції окремих психічних явищ, процесів, особливостей особистості конкретних історичних епох (А. Я. Гуревич, Л. П. Рєпіна, С. В. Оболенська, В. А. Артамонова, Н. Н. Зулфугаров та ін.). О. О. Потебня, характеризуючи історію мислення російського народу, за вихідну точку ставив системи структур мови, а основним завданням “психології народів” вважав вивчення та обґрунтування національних відмінностей та особливостей конструювання мови як наслідку загальних законів народного життя [51]. О. Р. Лурія на основі аналізу соціально-історичного формування психічних процесів довів, що зміна суспільно-історичного устрою і характеру суспільної практики зумовлює корінну перебудову психічних процесів (сприймання, мислення, уяви) [36; 37].

Отже, людину почали вивчати як суб'єкт спілкування та відносин у її міжособовій взаємодії. Саме через спілкування людина отримує знання про навколишній світ, інших людей, про саму себе, засвоює цінності та норми, які були створені людством в процесі його розвитку, набуває соціального досвіду, включається в соціальні зв'язки та відносини, які реально існують між людьми в той чи інший період розвитку [46]. Відповідно вивчення культури конкретних історичних епох може дати не тільки об'єктивні знання про психіку в її історичному розвитку, а й представити психолого-історичні особливості спілкування. Оскільки основою спілкування, її генетичною передумовою є матеріальна діяльність людей, то через аналіз продуктів цієї діяльності (мистецтво, літературу, архітектуру, скульптуру, театр) можна “поспілкуватися” з нашими пращурами і саме через історико-психологічні знання зрозуміти “самосвідомість” сучасного суспільства.

Власне, найбільш точний індикатор суспільного розвитку, на думку французького історика Л. Февра, слід шукати у сфері взаємовідносин, взаємодії, спілкування людини з людиною. Февр вва-

жав, що існують якісні відмінності між цивілізаціями, які на певному етапі свого розвитку мають неповторні особливості, власну систему світогляду. На його думку, зрозуміти специфіку цивілізації, поведінки людей, які належать до неї, означає реконструювати їхній спосіб сприймання, ознайомитися з їхніми розумовими та емоційними “інструментами” [62].

Суспільні відносини, переконаний Б. Ф. Ломов, визначають зміст спілкування і спрямованість його розвитку; С. Л. Рубінштейн уточнює, що залежність від різних форм суспільного життя зумовлює відмінні типові характери епохи [55]. На думку В. О. Кольцової, суперечності, що породжують різкі зміни в умонастроях, які домінують у певний історичний період у певному суспільстві, є причини не психологічного порядку, а відносин між класами. Під час взаємодії з іншими, через ставлення і стосунки, у переживаннях та оцінках, які виникають під час спілкування з іншими людьми, проявляється рівень розвитку людини як представника певного класу, групи, як члена певного колективу, спільноти. У них сфокусовані також її громадянська і психологічна зрілість, сформовані морально-естетичні вимоги до людей [28; 29].

З огляду на постійний розвиток суспільства особливості психологічного типу є також показниками не тільки індивідуальних ставлень і стосунків, а й відношень, характерних для певної соціальної епохи, зазначав В. М. Мясіщев [43]. (Звертаємо увагу читача на той факт, що російськомовна категорія “отношение” в українській психологічній літературі може мати три значення: “відношення”, “ставлення” або “стосунки”). У своїй концептуальній схемі спілкування вчений розглядає його як процес взаємодії конкретних особистостей, суб’єктів, які певним чином відображають одне одного, ставляться одне до одного і впливають одне на одного, і все це відбувається в певному просторі і часі. Це одне з положень його теорії, яке підтверджує доречність вивчення спілкування в історичній перспективі. Спілкування є системою реалізації всієї системи відношень, ставлень та стосунків людини і розглядається як реалізація суб’єкт-суб’єктних і суб’єкт-об’єктних відносин через суб’єкт-суб’єктну взаємодію. Історія показує, що повторення відповідного типу впливу формує певний психологічний тип особистості з усім комплексом характерологічних ознак. Отже, повторення систем характеротворчих ознак стосунків-ставлень у цілому ряду

особистостей на певному історичному етапі веде до формування загального типу особистості епохи [там само].

Так, ставлення-стосунки дослідники розглядають як інтеріоризований досвід (як позитивний, так і негативний) взаємовідносин з іншими людьми. У широкому значенні категорія “ставлення” (“стосунки”, “відношення”) означає взаєморозташування об’єктів і їхніх властивостей. Концепція ставлень-стосунків особистості трактується як сукупність теоретичних уявлень, згідно з якими психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система її суб’єктивно-оцінних та свідомо вибраних ставлень до дійсності. В. М. Мясищев розглядає ставлення як латентний стан, котрий визначає заснований на минулому досвіді характер дії чи переживання. Система ставлень як система властивостей особистості наближає до розуміння тієї внутрішньої закономірності, яка трансформує зовнішні впливи і постає як система зв’язків із дійсністю, внутрішніх опор, опосередкувань. Саме в спілкуванні виражаються ставлення-стосунки людини з їхньою неоднаковою активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером. Спілкування зумовлене життєвою необхідністю, але його характер, активність, розміри визначаються ставленням, зауважує дослідник [там само]. Спілкування складається продуктивно в умовах вільної взаємодії, коли без перешкод можуть реалізовуватися істинні стосунки, ставлення та відносини. Зокрема, Г. М. Андреева зазначає, що всі стосунки-ставлення реалізуються саме в спілкуванні. Таким чином, коріння спілкування – у самому матеріальному житті індивідів. Спілкування і є реалізацією всієї системи стосунків, ставлень та відносин людини [1].

Масштабність та глибинність вивчення проблем спілкування простежується і в структурі спілкування, яку свого часу запропонував Б. Ф. Ломов. Так, дослідник виокремлює три рівні аналізу: макрорівень, меза- і мікрорівень. Саме на макрорівні можливе вивчення проблеми розвитку форм спілкування, їхньої залежності від існуючих у цьому суспільстві (і соціальних групах) норм, правил. Вивчаючи процеси спілкування на макрорівні в період соціальних трансформацій, найбільшу увагу зазвичай приділяють соціальній детермінації, а важливим детермінувальним чинником вважають нормативну обумовленість процесів спілкування.

Значний науковий інтерес становить дослідження Л. В. Спіціної [60], яка на основі аналізу численних джерел за допомогою методу історико-психологічної реконструкції простежила становлення норм і способів спілкування в післяреволюційний період (20-ті роки ХХ ст.) та визначила особливості міжособового спілкування в тогочасному радянському суспільстві. Марксистсько-ленінська теорія вимагала формування нової культури, нової людини, нових міжособових відносин, наповнення класовим змістом усіх сфер життєдіяльності суспільства – економіки, політики, етики, права, науки, мистецтва. Зміст спілкування при цьому повинен був визначатися тільки комуністами – носіями комуністичної ідеології. Відповідно серед рівнів, представлених у різних сферах суспільної свідомості того періоду, виділено такі: нормативно-ідеологічний, науковий, художній, рівень суспільної психології. На нормативно-ідеологічному рівні норми міжособових стосунків і спілкування аналізувалися як неодмінні суспільні еталони поведінки радянської людини, що директивно нав'язувались і закріплювались у свідомості громадянина нового соціалістичного суспільства партією, урядом, провідними пролетарськими ідеологами. На науковому рівні аналіз предмета дослідження проводився під кутом зору тих самих норм, прийнятих і теоретично обґрунтованих наукою, які пропонувалися нею як основа для впливу на ту ж пролетарську масу. Аналіз художньої літератури зазначеного періоду проводився з метою реконструкції реальних процесів спілкування в типізованій формі (об'єктом аналізу були типові особистості своєї епохи, які вступали в типові для своєї епохи взаємодії і стосунки з іншими людьми, брали участь у типових процесах спілкування). Джерелом знань про рівень соціальної психології була реконструкція реальних процесів спілкування.

Досліджуючи способи спілкування в післяреволюційний період, дослідниця послідовно обґрунтовує та доводить залежність норм спілкування від більшовицької системи цінностей. Відкидаючи християнську любов, більшовики проповідували ненависть до ворогів революції; християнському терпінню вони протиставляли нетерпимість до буржуазії і будь-якої іншої “контри”. Якщо в християнській моралі точкою відліку, мірилом усього була особистість, людина, то в комуністичній теорії це місце зайняла класова доцільність, класовий інтерес. Людська сутність стосунків (став-

лень) була класово-пролетарською. Недаремно Б. Рассел називав більшовицький образ мислення “догматизмом ненависті”. У того-часному суспільстві насаджувалася віра, що людську природу можна повністю змінити за допомогою насилля. Відповідно психологічними наслідками такої ситуації стали руйнівні за своєю сутністю процеси культивування звички до деспотизму, вивільнення негідних інстинктів та егоїзму [там само].

Найбільш значущими зовнішніми детермінантами формування міжособових ставлень-стосунків-відносин у пореволюційний період були соціально-політичні і культурні умови. Соціокультурна ситуація тієї епохи віддзеркалює основні риси соціальної дійсності, які знайшли відображення у спілкуванні людей того часу. Л. В. Спіцина визначає такі його особливості [59]:

1) класовий характер спілкування – суб’єкти взаємодії, прийнявши систему більшовицьких норм, долучалися відтак до формування на їх основі адекватних цій системі інституціональних відношень (ставлень-стосунків) і відповідних способів спілкування;

2) формальний характер – інтерналізовані норми пролетарського колективізму перетворювалися в життєве настановлення; людина втрачала свою самоцінність, право на те, щоб, вступаючи у взаємодію з іншими людьми, бути унікальною особистістю, а не представником певного класу і носієм заданої соціальної функції;

3) стереотипізованість – формувалася система стереотипізованих ставлень до людей; відповідно допустимою і соціально прийнятною визнавалася тільки взаємодія зі “своїми” – усе інше, пов’язане з “чужими”, вважалося недопустимим з класової точки зору;

4) схильність суб’єктів взаємодії до конформної поведінки – реалізація норми колективізму в соціальній дійсності передбачала єдиномислення, дотримання принципу “людина – додаток до колективу”. Це приводило як до зовнішньої, так і внутрішньої конформності; часто-густо при цьому домінувала перша, коли норма не мала ніякого особистісного значення для особистості, а спілкування здійснювалося на основі так званої подвійної моралі;

5) “закритий” характер спілкування – в умовах диктатури пролетаріату, під жорстким ідеологічним тиском вияв негативного ставлення до системи був практично неможливим;

6) утилітарна спрямованість спілкування – деформоване відображення норм унаслідок відсутності чітких уявлень про них.

Цінності дореволюційного часу, носієм яких була інтелігенція, виявилися девальвованими; натомість на перші позиції виходить пролетарська культура, ідеалом якої стає ідеологізація всіх форм її виявів, побудова суспільства класовоорієнтованих спеціалістів, але не суспільства освічених людей.

Формування міжособових ставлень і стосунків та способи спілкування в сучасному українському суспільстві також детерміновані соціально-політичними та культурними умовами цього суспільства. Амбівалентність стосунків-ставлень українців, яка проявляється майже у всіх сферах суспільного життя, породжує фрустрованість, напруженість, нервозність. До речі, як слушно зауважує О. А. Донченко, навіть так звані нові українці не почувуються щасливими, не почувуються “як удома”. Психічна “інфляція” призводить до атрофії індивідуальності, ототожнення людини із соціальною роллю “нового багатія”, “хазяїна з необмеженими можливостями”, позбавляє її соціального імунітету і соціальної відповідальності [21].

Аналіз історичних, психологічних і культурологічних джерел дає нам змогу назвати *основні особливості спілкування українців* (звичайно, далеко не всі) *на сучасному історичному етапі*. Криза, яка, на жаль, затяглася і набула нині перманентного характеру, та несформована історична пам’ять перешкоджають становленню й утвердженню конструктивних, креативних відносин (ставлень). Відповідно спілкування українців сьогодні має такі особливості:

- 1) самозамкнутість, (полягає в тому, що українець мислить категоріями “Я – не Я”, “Свій – Чужий”);
- 2) психологічне відчуження (“з бідюю і радістю наодинці”);
- 3) сугестивність;
- 4) інтровертивність – пасивність (“моя хата скраю – нічого не знаю”);
- 5) толерантність.

Абстрактні, неперсоніфіковані суспільні відносини і залежності завдяки *соціальним нормам* набувають конкретної форми, яка співвідноситься з особливими та специфічними соціокультурними умовами, в яких функціонують ці відношення. Норми визначають та приписують певні форми ставлень-стосунків, способи поведіння, поведінки в конкретно-історичних умовах. Соціальні норми і складні нормативні системи суспільства покликані регламен-

тувати реальні, конкретні акти спілкування і взаємодії, зумовлені загальним типом соціально-економічної формації та іншими соціальними чинниками, стверджує М. І. Бобнева [5].

За об'єкт дослідження соціально-психологічних особливостей норм ми обрали студентську групу. Як колективний суб'єкт взаємодії, вона не існує сама по собі, а є частиною більш масштабної системи – освітнього середовища, яке складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, специфічних, властивих тільки цій системі форм взаємодії, стосунків, ставлень і відносин та норм спілкування. Освітнє середовище, як і будь-яка інша система, колективний суб'єкт управління, має певні принципи функціонування. Це системна цілісність, емерджентність, системна редукція, різноманітність елементів системи, ієрархічна організація, локально-інтегративна пов'язаність, опису, контрінтуїтивна поведінка, здатність до навчання і прогнозування [26]. Безпосереднє групове середовище, у нашому випадку освітнє, сприймається, відображається, оцінюється індивідом як найважливіша презентація соціального середовища в цілому. Соціальна група – важливий елемент мікросередовища, що оточує молоду людину і справляє на неї найбільшу дію; це провідник впливу суспільства на особистість і арена, на якій відбувається “віддача” особистості суспільству, де вона реалізовує засвоєні соціальні норми, стосунки, ставлення та відносини.

Саме через спілкування, взаємодію оприявнюються або не оприявнюються власні тенденції розвитку систем, які набувають форми саморозвитку чи самокreatивності, опосередковують формування оптимальної впорядкованості та організованості групи, спільноти як системи, де активна творча робота більшості членів повинна поєднуватися з можливістю спільно вирішувати групові завдання, приймати групові рішення, адекватно реагувати на все нове і при цьому сприяти адаптації, самоактуалізації, психологічному здоров'ю кожного члена групи.

Вибравши з-поміж багатьох технік психосемантики семантичний аналіз українських фразеологізмів, ми спробували дослідити зміст групових норм, у тому числі і норм спілкування. Нагадаємо, що фразеологізми є особливою мовною формою фіксації, різновидністю фольклору. Вони несуть у собі сукупний суспільний досвід, відображають структури повсякденної життєвої свідомості, національно-культурну специфіку мови. Створення семантичних фразе-

ологічних словників може бути також корисним для проведення культурно-порівняльних досліджень специфіки світосприймання і світовідчування представників різних мовних культур. Саме за фразеологією закріпилися такі її образні характеристики, як “душа мови”, “пам’ять мови”, “мовний музей назв, реалій та образів”. Серед особливостей фразеологізмів виокремлюють:

- цілісну, неадитивну побудову елементів, що утворюють фразеологізм і задають у сукупності цілісне значення;
- їхній метафоричний, образний характер, закріплений у понятті фразеологічної ідіоматичності, яку часто виокремлюють як основну ознаку фразеологізму.

Крім того, як зазначав російський мовознавець і фольклорист Ф. І. Буслаєв, фразеологізми – це звичні вислови, своєрідні мікроміфи, які містять у собі і моральний закон, і здоровий глузд. У коротких висловах – те, що заповідали предки, “посібник” для нащадків. Фразеологізми – це своєрідний спосіб і особлива якість відображення світу нашою свідомістю; це така семантична категорія, яка частіше, ніж лексичне значення, використовується для образної характеристики, а також для посиленої суб’єктивної оцінки фактів та явищ об’єктивної дійсності [9].

Таким чином, у нашому дослідженні фразеологізми були шкалами-дескрипторами, а групові норми – об’єктами, які оцінювалися за допомогою цих шкал (у балах). При цьому оцінка 3 (бали) означає повне віднесення норми, яку описує фразеологізм, до групової, а оцінка мінус 3 (бали) свідчить про повне її заперечення. Досліджуваними стали 60 студентів, рідна мова яких – українська. Отримані дані сумувалися в одну загальну матрицю (175x8), яка підлягала кореляційному і факторному аналізу.

Очевидно, що ми зупинимося тільки на аналізі норм спілкування освітнього середовища. Отже, йдеться про поширеність таких норм: кидати слова на вітер (0,907); перемивати кісточки (0,905); спалити мости (0,865), вогнем дихати (0,748), каламутити воду в криниці (0,630), пошити в дурні (0,596), вилити душу (0,899); розчистити під горіх (0,860); точити лясси (0,548); їздити верхи (0,531); і вашим і нашим (0,488). Отже, взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу часто-густо супроводжують пустослів’я, безкомпромісність, ворожість, неприязнь, антипатія,

провокативність, підступність, відсутність своєї позиції. У цьому випадку групові норми, в тому числі і норми спілкування, протекціонують зазначені тенденції та формують новий соціотип молодих людей, характерними особливостями яких є інертність, невміння і небажання брати на себе відповідальність, пасивність, домінування індиферентного ставлення.

У результаті дослідження було зроблено висновок про те, що, на жаль, сучасна система освіти, зокрема освітнє середовище ВНЗ, перебуває наразі в стані кризи. Будучи переважно закритою і в цілому врівноваженою, ця система не відповідає процесам глобальних змін, у які вступає світ в епоху біфуркацій (роздвоєння), непередбачуваності та важкопрогнозованості. А оскільки справжнім змістом міжособових стосунків-ставлень у кінцевому результаті є той чи той тип суспільних відносин (і це важко заперечити), то вимальовується далеко не втішна перспектива щодо спрямованості і динаміки власне цих стосунків та ставлень.

З позицій історико-психологічної перспективи вже апіорі вимальовується залежність між спілкуванням, його формами та цінностями, які є пріоритетними на цьому історичному етапі. Саме в них у концентрованому вигляді виражається суб'єктивне ставлення людини до об'єктивних умов життя, що опосередковують спрямованість її соціальної поведінки. Цінності відображають відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб її життєдіяльності. Ціннісно-орієнтаційна діяльність особистості є специфічною формою відображення суб'єктом об'єкта. Своєрідність її полягає в тому, що вона встановлює відношення не між об'єктами, а між суб'єктом і об'єктом, тобто дає не чисто об'єктивну, а об'єктивно-суб'єктивну інформацію про цінності.

Складність реалізації завдань нашого дослідження викликана тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства система цінностей зазнала певної трансформації і більшість наших співвітчизників опинилися в ситуації нагальної потреби сприйняти нові орієнтири й так чи інакше перебудувати свою систему цінностей. При цьому, як стверджує Л. Е. Орбан-Лембрик, у масовій свідомості відбувається заміна монолітної системи цінностей на плюралістичну, коли

різні категорії людей вибудовують свою ціннісну ієрархію на різних базових позиціях [45].

Цінності, як і норми, зумовлюють специфіку взаємодії людини з навколишнім світом, певним чином регулюють її поведінку. У соціально-психологічній науці загальновідомою є ціннісно-нормативна теорія регулювання поведінки особистості, її соціальної активності та діяльності, що допомагає зрозуміти та конкретизувати зовнішні і внутрішні механізми соціальної регуляції взаємовідносин індивідів.

А. О. Ручка звертає увагу на те, що реальна поведінка людини може бути типологізована відповідно до певних ціннісних орієнтацій, тобто в основу поведінкових типів може бути покладена та чи та ціннісна орієнтація. Ціннісну орієнтацію дослідник пов'язує з уявленнями індивіда про цілі і засоби їх досягнення. При цьому цілі підкреслюють момент бажаності, внутрішнього спонукання, а уявлення про засоби більше прив'язані до понять соціальної норми, належності, обов'язковості, нормативності. Водночас соціальна норма може виступати як цілісний фрагмент соціальної поведінки, як зразок, що ілюструє особистості радше свою загальноприйнятність, ніж належність. У цьому аспекті “ціннісні орієнтації, які є сукупністю уявлень особистості про цінності-цілі і цінності-засоби, можна розглядати як ціннісно-нормативні регулятори” [56, с. 112].

К. С. Сарінгулян робить акцент на тому, що цінності можна вважати “специфічним різновидом норм”, а саме мотиваційними нормами, на відміну від тих норм, які є обов'язковими, які виконуються, але не є внутрішніми, інтеріоризованими. Якщо виходити з того, що стереотипи культури формують не тільки екстеріорні, а й інтеріорні сторони людської діяльності, що вони задають людям не тільки певні зразки дій, а й стандарти їхніх переконань, вірувань, схильностей і т. ін., то стає зрозумілим, що протиставляти норми цінностям безпідставно. Самі цінності є не що інше, як специфічний різновид норм, які можна на відміну від норм, котрі потрібно виконувати, назвати мотиваційними нормами [58, с. 101].

Соціальна поведінка завжди опосередкована цінностями, наголошує В. П. Казміренко. Вона (соціальна поведінка) в певних умовах у вигляді “активної включеності” набуває необхідних властивостей особистісного стилю, на розвиток якого і впливає середовище організаційної життєдіяльності, що актуалізує вивчення цін-

ностей. При цьому вибудувати строгий прорангований ряд особистісних цінностей дуже складно, а часом і неможливо, оскільки за певних об'єктивних або суб'єктивних умов їхня пріоритетність може змінюватися. На думку дослідника, до групи найбільш значущих цінностей з позицій формування стилю можна віднести: а) цінності форм соціальної активності (гомеостатичність, антигомеостатичність, споживання, творення); б) цінності моральних авторитетів та імперативів (обов'язку, служіння, соціальної відповідальності); в) цінності колективної творчості як форми організаційної спільної діяльності; г) цінності влади; д) цінності престижу і соціальної значущості діяльності організації; е) цінності професіоналізму як життєвого стилю. Таким чином, цінності, відбиваючись крізь призму індивідуальної життєдіяльності, наповнюють психологічну структуру індивіда у формі особистісних цінностей і стають одним із джерел конструювання стосунків, ставлень та відносин у спілкуванні і взаємодії [26].

Очевидно, що сучасний етап розвитку українського суспільства разом зі своїми інституціями висуває новий соціальний запит щодо соціально-психологічних знань та досвіду для формування “нового” типу взаємовідносин і ставлень, які реалізуються через спілкування та активізацію когнітивних процесів, а це можливо тільки за умови використання практик когнітивного спілкування.

2.2. Соціокультурний контекст когнітивного спілкування

Будь-яка культура задає свою систему загальноприйнятих відношень, свою логіку мислення, ті чи ті культурні парадигми, на основі яких люди й створюють свої уявлення як про зовнішній світ, так і про самих себе, “конструюють” свої реальності та соціокультурні практики. Отже, кожна культура має свою інтенціональність, яку, можливо, ми й можемо пізнати, але вийти за межі інтенціональності як такої складно або навіть неможливо, оскільки механізм сприймання реальності “працює” тільки в культурно заданих парадигмах та відповідних соціокультурних практиках. Відповідно когнітивне спілкування як інтелектуальну взаємодію, спрямовану на

розуміння, “прояснення” позицій партнерів, пошук “нових” знань, погодження значень, зведення тезаурусів, неможливо розглядати поза соціокультурним контекстом. Як уже зазначалося вище, у межах певного історичного відтинку часу формується якийсь загальний тип особистості тої чи тої епохи, а тому соціальна взаємодія суб’єктів завжди є культурно детермінованою, культурно конструйованою та опосередкованою певними “культурними знаннями”.

2.2.1. Особливості когнітивного спілкування в нових соціокультурних практиках

Сучасна психологічна наука розглядає індивідів не просто як активно включених в інтерпретацію значення досвіду, культурних практик осіб, а як соціальних акторів, колективних “творців” інтенціонального (“сконструйованого”) світу. Власне, парадигма, пов’язана із соціокультурною перспективою, робить основні акценти на положенні про те, що психологічні процеси є результатом спільного конструювання в процесі взаємодії через створення когнітивного простору спілкування та обумовлені специфікою і ресурсами оточення як на мікро-, так і на макрорівнях. На думку В. П. Казміренка [25], оптимізувати процес створення розвивального, прогресивного соціокультурного простору може саме когнітивне спілкування, де кожний є “дослідником”, здатним побачити світ “по-іншому”, де панує толерантність, яка дає змогу вдосконалювати “презумпцію розуму” (від лат. *praesumptio* – передбачаю, вгадую) (М. К. Мамардашвілі), поважати учасника діалогу, тренувати гнучкість мислення, створити “опонентне коло” (М. Г. Ярошевський), забезпечити “співпрацю свідомостей” (Л. С. Виготський).

Представники соціокультурного підходу, зокрема М. Коул, Дж. Верч, Б. Рагофф, Дж. Тадж, К. Треварфен, Р. Шведер, Е. Смолка та ін., наголошують на тому, що психологічні процеси є культурно опосередковані, такі, що розвиваються історично; вони контекстуально специфічні і проявляються у практичній діяльності людини. Методологічною передумовою та базисом виникнення цього підходу слід вважати, безумовно, культурно-історичну теорію Л. С. Виготського і його послідовників, зокрема О. Р. Лурії, О. О. Леонтєва та ін. До *соціокультурних практик* відносять найближчі об’єкти досвіду суб’єктів “усередині” тих чи інших соціа-

льно-культурних реальностей, що закріплюються в культурі повсякденності як стійкий комплекс інтерсуб'єктивних зв'язків, котрі конструюють ці реальності. Завдяки засвоєнню соціокультурних практик людина може активно долучатися до системи соціальних комунікацій, збагачувати і реалізовувати свій потенціал. Соціокультурні практики виокремлюють за цільовим (термінальним), словесним та інструментальним (способи і засоби досягнення мети) критеріями: 1) вітальні (від лат. *vitalis* – життєвий) і рекреаційні (від лат. *recreation* – відновлення) – пов'язані зі здоров'ям, красою; 2) адаптаційні, комунікативні – спрямовані на засвоєння норм, правил і технологій соціальних відношень, стратегій; 3) практики соціалізації та освітні практики, пов'язані з формуванням інтелектуальних і духовних ресурсів людини, становленням особистості та розвитком її здібностей до творчої самореалізації; 4) практики трудової (професійної) активності; 5) культурні і духовні практики, спрямовані на розвиток креативних здібностей, емоційних і когнітивних аспектів світосприйняття, загальнокультурного потенціалу, його моральних та естетичних складових. Наявність відповідних соціокультурних практик і необхідних умов для активного їх використання виступає соціальним ресурсом, який спрямований на розвиток людського, а отже, і суспільного потенціалу.

Соціокультурне оточення є *інтенціональним світом*, оскільки цей “світ” створюється певною спільнотою людей (наприклад мігрантами), чії вірування, цілі, бажання та інші ментальні уявлення і когнітивні конструкти перебувають під впливом цієї спільноти і властиві саме їй. Екзистенційна невизначеність і концепція інтенціональних (“сконструйованих”) світів становлять основу цієї теорії. Зокрема, екзистенційна невизначеність передбачає, що людина від народження прагне оволодіти значеннями і ресурсами соціокультурного оточення, а відтак використати їх. Принцип інтенціональних світів постулюється тим, що суб'єкт і об'єкт, людина і соціокультурне оточення взаємно проникають одне в одного і не можуть аналізуватися за критерієм “залежна-незалежна” змінні: “інтенціональні” індивіди й “інтенціональні” світи створюють і перетворюють одне одного через діалектичну інтеракцію, створення спільного когнітивного простору спілкування, “змішування” ірраціональності, раціональності та нераціональності.

За визначенням Р. Шведера, інтенціональні світи – це людські артефактні світи. Інтенціональні події, відношення існують тільки в інтенціональному світі. Інтенціональні речі причинно активні, але тільки в результаті наших ментальних уявлень про них. Вони не мають “природної” реальності або ідентичності поза людським розумінням і діяльністю. “Ми інтенціональні індивіди, які живуть в інтенціональному світі”, – стверджує дослідник. Між реальністю, яку конструює психіка (інтенціональна особистість), і культурно сконструйованою реальністю (інтенціональним світом) може встановлюватися шість типів відносин: вони можуть бути позитивними (інтенціональність світу посилює або підтримує інтенціональності психіки) або негативними (інтенціональність світу протистоїть інтенціональності психіки); активними (коли створення і вибір мети є внутрішнім прагненням самої особистості), реактивними (коли інші особи вибирають чи створюють інтенціональний світ для даної особистості відповідно до її інтенціональності) або пасивними (коли мета цієї особистості полягає у виживанні в інтенціональному світі, створеному або вибраному іншими для інших або для самих себе) [73]. Отже, два різнознакових види відносин об’єднуються в шість таких типів: позитивний (активний, реактивний або пасивний) і негативний (активний, реактивний або пасивний).

Самобуття людини (і зовнішнє, і внутрішнє) є *глибинне спілкування*. Бути – означає спілкуватися... Бути – означає бути для іншого і через нього – для себе [3]. У людини немає внутрішньої суверенної території, вона повністю і завжди на “межі”. Власне, й отримання *культурно-психологічного знання* Р. Шведер називає “мисленням через інших”. На його думку, воно може здійснюватися чотирма способами: 1) мислення за посередництвом інших, тобто використання “іншого” як експерта в тих чи інших аспектах людського досвіду; 2) прийняття точки зору іншого – прийняття внутрішньої логіки інтенціонального світу, який конструює інший, і доручення до цього світу. У такому разі культурно-сконструйована реальність і реальність, яку конструюють індивіди, відповідають одна одній; 3) відмова від будь-яких моделей або конструкцій культури і прийняття поглядів представників інших культур навіть без намагання звести їх у систему; 4) мислення в контексті “конструювання” з іншими, або саморефлексивний діалог [74].

Зауважимо, що появою класичного філософського діалогу як проміжної (між усним і писемним словом) форми передавання знання, зразків пошуку істини, як передавання вміння осмислювати сутність речей ми завдячуємо Платонові. Сутність діалогу він визначає як конкретну форму існування людини, її іманентну характеристику. Пізніше – у концепціях М. М. Бахтіна, С. Франкла, М. Бубера – діалогізм постає як “нове мислення”, котре намагається знайти своє джерело у фактичному “Я”, що завжди є людським “Я” [3; 6]. Психологічне вивчення діалогу знайшло своє відображення у створенні загальнопсихологічної концепції взаємодії як спілкування (В. М. Мясіщев, Б. Г. Ананьєв, М. І. Жинкін, Б. Ф. Ломов, О. О. Бодальов, А. У. Хараш, Г. М. Кучинський). Відповідно, в акті когнітивного спілкування ніби здійснюється презентація внутрішнього світу суб’єкта іншому суб’єктові, і, разом з тим, цей акт передбачає наявність такого внутрішнього світу у партнера.

Саме діалогова взаємодія виступає основною практикою когнітивного спілкування, в якому реалізується не тільки інформаційний, а й психологічний контакт. Останній пов’язаний із психічним станом тих, хто спілкується. Ідеться не про механічне злиття “Я” і “Ти” за М. Бубером, а про створення динамічних чергувань цих “незливанно-неподільних” модусів діалогу в просторі “Між”, про континуальність-недиз’юнктивність взаємовідношення “Я” і “Ти”, що повинно перетворитися у відношення “Я-Воно”, яке може, але не обов’язково повинно, стати відношенням “Я-Ти”. У діалоговій інтеракції можна досягти “загальної соціальної реальності”, “стану міжсуб’єктивності”, “необмеженого взаємообміну діалоговими ролями” (Р. Роммевайт) за умови прийняття суб’єктами інтеракції однієї і тієї самої точки зору на певний об’єкт або тему.

Намагаючись зрозуміти, як здійснюються ментальні дії в культурному, історичному, інституціональному контексті, Дж. Верч запозичує у М. М. Бахтіна поняття “голоси” і звертає увагу на те, що саме полісемія знака (наявність різних значень), поліфонія голосів і конфліктів, зустрічей “Я-Інший” конструюють драму людських відносин. Саме суб’єкт, який містить у собі багато голосів, говорить своїм власним голосом у “хорі”, поліфонічному концерті, що характеризується як синхронністю, так і різними суперечливими голосами [11].

Верч зосереджує свій науковий інтерес на думці про те, що в результаті цілеспрямованих дій відбувається конструювання соціального суб'єкта. Поняття “опосередкована дія” спирається на положення про тісний взаємозв'язок між соціальними комунікативними процесами та індивідуальними психологічними процесами, які характеризуються діалогічністю: у висловлюванні суб'єкта потрібно вирізняти щонайменше “два голоси”. Голос – це не просто слова й ідеї, це “семантична позиція”, точка зору, бачення за В. П. Казміренком [25].

У своїй теорії Верч використовує поняття “mind”, а не “cognition”, де “mind”, по-перше, соціально розподілене, а по-друге, пов'язане з поняттям опосередкування. “Mind”, за Верчем, – це не аналогія до поняття “колективна свідомість”, а визнання того факту, що ментальна активність (наприклад пам'ять) може бути також соціально розподілена. У ролі фундаментального об'єкта, який потрібно інтерпретувати, виступає дія (*взаємодія*). Для соціокультурного підходу дослідник застосовує поняття символічна дія, запозичене свого часу в К. Бурка. Так, К. Бурк (Берк) застосовує аналіз дії, яку називає “драматичною”. Дії є “драматичними”, тому що вони включають конфлікт, мету, рефлексію і вибір. Бурк описує драматичну дію як “драматичну пентагму”, де є Акт, Діяч (учасник дії), Сцена, Засоби, Мета. Відповідно, дія завжди відкрита для інтерпретації, тому що постійно виникають невизначеності, зумовлені діалектичною взаємодією згаданих елементів [там само].

Виокремлюють різні типи дій, однак Дж. Верч послуговується типологією, яку запропонував свого часу Ю. Габермас. Зокрема, дослідник називає ряд категорій дії, які ґрунтуються на відносинах між агентом дії (актором) і оточенням. (Типи оточення співвідносяться з теорією трьох світів К. Поппера: світ фізичних об'єктів; світ свідомості, або ментального стану; світ об'єктивного змісту мислення). Розглядаючи відношення між актором і світом фізичних об'єктів, Габермас називає визначальним моментом вибір з-поміж альтернативних дій. Актор досягає мети, добираючи адекватних засобів. Фокусом стає актор, який вступає у взаємодію з об'єктивним світом. Другий тип дії замикається на ставленні актора до світу ментальних станів. Тут проявляється поняття “драматургічної” дії. Цим типом дії актор створює у своєму оточенні певний образ себе, приховуючи суб'єктивність такого образу. Центральне

місце тут належить самопрезентації. Третій тип дії – нормативно керовані дії, коли всі члени групи дотримуються інституціональних норм та очікують, відповідно, цього один від одного. Ключове поняття за таких відношень – підпорядкування нормі. Четвертий тип – комунікативна дія, яка стосується щонайменше двох суб'єктів, які встановили міжперсональну взаємодію. Актори намагаються досягти розуміння ситуації і планів дій, щоб скоординувати свої дії через порозуміння, згоду. Власне комунікативні дії замикаються і на світі фізичних об'єктів; і на світі свідомості, або ментального стану; і на світі об'єктивного змісту мислення. Конструювання цих трьох світів пов'язано з “раціоналізацією” суб'єктивного “реального світу”, який є результатом комунікативної характеристики всього суспільства [там само].

Місце “третього партнера в процесі співконструювання “інтенціональних світів” та “спільного” простору вчені відводять саме *культурним артефактам*, яких набула соціальна група в ході свого історичного розвитку. Нагадаємо, що артефакти – це: фундаментальна складова культури; вони одночасно і матеріальні, й ідеальні (зв'язок між знаряддям і символом); як елементи культури, не існують ізольовано, а постають як сукупність рівнів, що включає культурні моделі і спеціально сконструйовані “альтернативні світи”; існує зв'язок між концепцією артефактів та уявленням про культурні моделі, сценарії; артефакти і системи артефактів існують як такі тільки стосовно чогось іще, що окремі автори називають ситуацією, контекстом, діяльністю і т. ін. У ролі вторинних артефактів, власне, виступають культурні схеми, моделі, сценарії, котрі визначають як “культурні засоби”, як структуру знань, що наближено визначає поведінку представників тієї чи іншої культури та соціокультурних практик. Так, М. Коул, обґрунтовуючи свою концепцію, спирається на трирівневу ієрархію М. Вартофського, який описує артефакти, і мову зокрема як “об'єктивізацію людських потреб і намірів, уже наповнених когнітивним і афективним змістом”. Тому Коул виокремлює такі рівні артефактів: перший рівень – первинні артефакти, які безпосередньо використовуються у виробництві (знаряддя праці); другий – вторинні, які включають і самі первинні, і способи їх використання (традиції, норми, звичаї тощо); третій рівень – артефакти, котрі можуть перетворитися у відносно “автономні”, у яких правила вже не є такими практичними і мо-

жуть поширюватися за межі безпосереднього контексту їх використання (мистецтво і процеси сприймання). Когнітивні артефакти, утілені звичайно в широких соціокультурних системах, організують практику, в якій ці артефакти використовуються і є водночас механізмами обробки інформації.

Аналізуючи артефакти нашої культури, можна дістати досить аргументовані відповіді щодо особливостей розвитку психіки українців у різні історичні епохи. Не будемо, утім, детально зупинятися на цьому. Тільки зазначимо, що український народ, так розпорядилась історія, має три первинні родоводи (трипільський, еллінський, готський) і декілька домішок (кочівницьку, кельтську, римську, фракійську, іранську, кавказьку, норманську, єврейську) (за Ю. Липою). А це тягне за собою, відповідно, цілий шерех суперечностей та запитань щодо принципів, закономірностей, особливостей розвитку відносин (ставлень, стосунків) у нашому суспільстві. Щоб палітра розуміння специфіки відношень, ставлень, стосунків в українському суспільстві була більш повною, можна додати до наведеного вище розгляду ще й українські архетипи (наприклад, архетипи “вічного учня”, “Магна Матер” та ін.), котрі виступають тією чи іншою мірою детермінантою амбівалентності та переважно суб’єкт-об’єктного формату спілкування.

У міру того, як люди долучаються до інтерпсихічних актів, зокрема до діалогу, з іншими людьми, ці акти поступово стають для них інтрапсихічними, хоч і мають соціокультурне походження. Розмова з іншими людьми поступово стає розмовою із самим собою і для себе (егоцентрична мова за Ж. Піаже), а відтак – безмовною, уявною, діалогічною мовою; інтеріоризація в розумінні Л. С. Виготського, або присвоєння інформації і способів мислення, відбувається під час взаємодії з “іншими”, зазначає Б. Рогофф. У процесі когнітивного спілкування учасники комунікації приходять до взаємної згоди або міжсуб’єктного розуміння представників різних культур, спільного розуміння культурних патернів.

Роль посередництва соціокультурних практик у формуванні суб’єктів взаємодії (внутрішньокультурної, міжкультурної) досліджував Е. Смолка. Спілкування, яке розвивається в соціокультурному просторі та обумовлене практиками цього простору, він інтерпретує як драму. Зокрема, так само, як і багато інших репрезентантів цього підходу, дослідник звертається до ідей

М. М. Бахтіна. При цьому він наголошує на тому, що свідомість починає діяти тільки тоді, коли індивіди долучаються до участі в текстурі комунікації. Згадаймо, Бахтін у своїх працях наводить порівняння, що як людське тіло формується в лоні матері, так і індивідуальна свідомість пробуджується, коли включається у свідомість “іншого” (діалогічний принцип). Слова первісно є словами інших, і це перш за все слова матері. Поступово ці “чужі слова” змінюються діалогічно, стають “власними “чужими” словами” когось-небудь до того часу, поки не трансформуються в “слова особистості”, які знову вступають у діалог з іншими словами, іншими голосами. Саме в діалогічному русі, конструюючись “іншими”, словом, індивіди стають суб’єктами [3].

Когнітивне спілкування вимагає від усіх учасників нових соціокультурних практик розуміння того, що являє собою ситуація, в якій їм доведеться діяти. Власне, мовлення (мовленнєво-мисленнєва діяльність) є тим фундаментом, на основі якого подія трансформується в значущу дію. За визначенням Л. С. Виготського, саме в конструюванні цих “застережених умов” зливаються процеси уявлення і комунікації, а відповідно, конструюється когнітивний простір спілкування, в якому і розгортається вся “драматургія” когнітивного спілкування.

2.2.2. Нормативна обумовленість соціокультурних практик та їхній вплив на створення когнітивного простору спілкування

Соціокультурне оточення є складним і варіативним (у тому числі історично та нормативно), але його найбільш стабільні характеристики, що називаються інституціями (інституціоналізація правил і норм), допомагають утримувати баланс різнопланових особистісних інтенцій і ставити певні обмеження, “культурні рамки”, визначаючи потенціальні конструкти, які можуть реалізуватися або не реалізуватися. Безумовно, одна з найважливіших функцій культури (соціальних практик) – це нормативна функція (Ю. В. Бромлей), причому саме нормативність спілкування проходить через усі, без винятку, культурні сфери і забезпечує одну з найголовніших функцій – функцію регуляції взаємодії в тих чи тих соціокультурних реальностях.

Стосовно будь-якої соціокультурної практики, вважають Дж. Верч і Р. Солсо, існують нормативні очікування, дії, алгоритми, певні когнітивно-емоційні матриці (скрипти). Культуру, за М. Спіро, слід розглядати як когнітивну систему, яка включає дескриптивні (описові) і нормативні положення щодо об'єктів навколишньої дійсності. Окрім того, посилаючись на думку видатного швейцарського мовознавця Ф. де Соссюра про те, що мова наскрізь соціальна, історична, психологічна, системна, також цілком логічно і науково виправдано говорити про конвенціональність мовлення та його нормативність.

Таким чином, соціокультурні практики впливають на когнітивну систему людини, виступають джерелом когніцій (знань), “культурних знань” (хоч і не єдиним, оскільки суб'єкти взаємодії є соціальними акторами, які можуть виробляти свої когнітивні конструкти). Ці знання, будучи нормативно обумовленими, є чинниками як розуміння, так і нерозуміння між представниками різних культур. Отож часто-густо “нормативність” може викликати ілюзію “повного розуміння”.

Очевидно, така нормативна обумовленість ускладнює процес “вибудовування” будь-якої практики (міжнародні проекти, переговори, симпозиуми, колеґіуми, муніципальні школи для дорослих (Комвух) і т. ін.) когнітивного спілкування та вимагає від учасників взаємодії додаткових знань і компетенцій щодо етнопсихологічних особливостей учасників комунікативного поля. Соціально-культурна реальність (особливо якщо це нова лінгвокультурна реальність) має безліч значень, що робить її учасників “учасниками багатьох світів”. За визначенням Ю. Лотмана [34], з'являється певний множинний простір кодів k_1, k_2, \dots, k_n . Така множинність значень і недосконалість знання ведуть до перетинання різноманітних “власних світів” у цьому комунікативному процесі і створюють те, що з позицій соціокультурної перспективи називають *міжсуб'єктністю*, яка визначає для співрозмовників “взаємну віру в загальний світ”.

Окрім того, пояснення культурно опосередкованої поведінки потребує розуміння процесів зміни і трансформації, які протікають протягом певного проміжку часу. Такі “типові програми даної культури”, які регулюють поведінку в стандартних для даної спільноти ситуаціях, тим самим звільняючи індивіда від прийняття ін-

дивідуальних рішень, О. Г. Асмолов називає “соціотиповою поведінкою особистості” [2, с. 271–272]. У вивченні процесів спілкування на макрорівні, у періоди глибоких соціальних трансформацій визначальну роль відіграє соціальна детермінація, а важливим детермінувальним чинником виступає нормативна обумовленість процесів спілкування.

Коли йдеться про нормативну обумовленість спілкування, то її доцільно розглядати принаймні у двох ракурсах: перший – коли беруться до уваги етнокультурні та етнопсихологічні особливості різних народів (зокрема жести, міміка, пантоміміка, проксеміка, етикетні характеристики); і другий ракурс – нормативність як певна “межа”, “культурні рамки”, за які не мають права виходити учасники спільного когнітивного поля і які (рамки) є якісною характеристикою певної суспільно-історичної формації. Зокрема, російська дослідниця М. І. Бобнева розглядає норми як порядок (юридичну норму, норму поведінки) або як міру, середню величину чого-небудь, як взірець чи стандарт, як щось звичне і середнє (взірець, розмір, міру тощо). Дослідниця наголошує на тому, що норма виступає тією мірою, яка є прийнятною для співвідношення власних можливостей особистості з нормативно допустимою межею [5]. При цьому не всякий припис може бути нормою, а тільки той, який має характер загального правила, розрахованого на багаторазове застосування, і який набув форми знеособлених і загальнообов’язкових імперативів поведінки. Норма визначає міру дозволеного, припустимого, необхідного і забороненого, недопустимого, тобто принципи припустимого і обов’язкового варіантів поведінки.

До вищесказаного також додамо, що інтерпретація нормативності ускладнюється такими соціально-психологічними явищами, як соціальна аномія, маргінальність (Р. Парк), модифікація сучасного світосприйняття, руйнування ієрархії цінностей, перегляд або зникнення норм, зміна їхньої модальності. Відповідно складність практик когнітивного спілкування полягає в тому, що для досягнення розуміння потрібно враховувати всі особливості та соціально-культурну специфіку, і, власне, ці практики можуть служити потужним прикладним ресурсом для вирішення соціальних завдань, які стоять перед сучасником.

2.2.3. Розуміння як продукт когнітивного спілкування в нових соціокультурних практиках

Як уже зазначалося вище, практики когнітивного спілкування спрямовані на те, щоб учасники комунікативного процесу порозумілися, домовилися, вирішили поставлені перед ними практичні завдання, а тому особливу увагу слід звернути на поняття “розуміння” як компонент когнітивного простору спілкування та продукт когнітивного спілкування (В. П. Казміренко) у нових соціокультурних практиках.

Чимале місце “екзистенційному” аналізу мови відводиться у працях М. Гайдеггера [63], який, власне, і зазначає, що “екзистенційне” мовлення виникає одночасно з прихильністю та розумінням; наголошує на синхронності прихильності та розуміння в експлікації (поясненні). Розуміння приховує в собі можливість тлумачення, тобто засвоєння зрозумілого. Як продукт когнітивного спілкування, розуміння конструє певне поле взаєморозуміння в полікультурному, соціокультурному оточенні, де існує уявлення про культурні значення, які характеризуються певною гармонією, поліфонією, дисонансами, і де діалог вибудовується на основі “загальних” культурних знань. При цьому, зазначає Е. Смолка, не заперечуються такі форми інтеракції, як опозиція ідей, протидія комунікації, де формування інтенціональних світів відбувається не тільки міжсуб’єктивно, а й діалектично в “міжпсихологічному функціонуванні” за наявності фундаментальних опозицій, риторичних зіткнень або поліфонічної згоди.

Розглядаючи розуміння як продукт когнітивного спілкування, належну увагу слід звернути на процес декодування вихідного тексту (чи то усного, чи письмового), а відтак розуміння як можливість переказати зміст сприйнятого та зрозумілого тексту, даючи синхронну його інтерпретацію. Звісно, у цьому разі можна зробити висновок про принципову асиметричність інтерпретаційних текстів після декодування вихідного тексту-повідомлення та погодитися з думкою Г.-Г. Гадамера про те, що ніяке розуміння одного іншим не може досягти відповідно повного охоплення зрозумілого. Отож порозуміння зовсім не передбачає перетворення відмінності на ідентичність. Коли говорять, що хтось із кимось у чомусь порозумілися, то це зовсім не означає, що обидва стали ідентичними у своїх

переконаннях. Ідеться про те, що суб'єкти *дійшли згоди* [16]. Крім того, переконаний дослідник, хто прагне порозуміння, той повинен бути готовим чимось поступитися, а саме – смислоочікуваннями, пов'язаними з його власними упередженнями. Таким чином з'являється інтерсуб'єктивний підхід, який дозволяє суб'єктам дійти згоди завдяки однаковому розумінню ситуації.

Більшість дослідників визначають розуміння як “оцінний метатермін” і процесу, і результату; як процес і результат побудови у свідомості реципієнта ментальної репрезентації повідомлення через його переклад на мову інтелекту за наявності попередніх мовних та енциклопедичних знань. За О. О. Леонтєвим [32; 33], це можливість “перекладу” повідомлення в будь-яку іншу форму його закріплення; мається на увазі парафраза (переказ думки іншими словами); переклад на іноземну мову; змістова компресія (резюме, анотація, реферат); побудова образу предмета або ситуації (екранізація, драматизація); формування емоційної оцінки події; вироблення алгоритму операцій, прописаних у тексті.

Теоретичний аналіз показав, що дефініція “розуміння”, яка виступає об'єктом вивчення багатьох наук, має різні тлумачення. Зокрема, розуміння як інтерпретація; розуміння як додавання нових знань до попереднього досвіду суб'єкта (*cognitive science*); розуміння як здатність до умовиводів. У рамках гносеологічного підходу виокремлюють *предметний, метапредметний і філософський рівні розуміння* [46]. Розуміння на предметному рівні нерелексивне і пов'язане з простором предметних значень; на метапредметному рівні воно виступає як рефлексія першого порядку (розуміння загального змісту); філософське розуміння також релексивне і визначає глибинний зміст (рефлексія 3-го, 4-го, n-го порядку). С. О. Васильєв, розглядаючи розуміння як діяльність, також виокремлює три його рівні: перекладу, коментаря, інтерпретації [10]. Як компонент мислення аналізується *розуміння* у працях В. В. Знакова: розуміння – узнання; розуміння – гіпотеза; розуміння – об'єднання [24]. Розуміння як форма пізнавальної активності суб'єкта постає в дослідженнях Є. Ю. Савіна [57]. Л. П. Доблаєв стверджує, що розуміння як початкова стадія мислення виникає тоді, коли з'являється запитання [20].

А. А. Брудний виокремлює три площини *розуміння*, в яких реалізуються три різні його способи: 1) “що є, те й доведено”, тоб-

то це світ фактів. Однак реальність, яка може бути фрагментарною, змінною, вимагає для повного розуміння постійного доконструювання “видимого” світу; 2) “що доведено, те й існує”; це світ аргументованих суджень, геометричних теорем і логічних задач; 3) площина не тільки ізольованих значень, а їхніх складних переплетень, зв’язків, поєднань, тобто текстів.

Три парадигми розуміння виокремлює і Л. Г. Васильєв [10], а саме: об’єктні, суб’єкт-об’єктні, суб’єктні. В *об’єктних теоріях* велика роль відводиться семантичному аналізу та розумінню значення об’єкта, де таким об’єктом можуть бути текст (А. А. Брудний); речення і текст (І. І. Халєєва), слово (Б. О. Парахонський), слова і ситуації (Ч. Філлмор), стереотипні події (Ю. Чарняк) і т. ін. За такого підходу типи розуміння виокремлюються рідко і представлені вони як розуміння і пояснення, зовнішнє і внутрішнє розуміння, синтаксичне, семантичне розуміння, стереотипне розуміння, розуміння події, ситуативно-комунікативне розуміння.

До *суб’єкт-об’єктних*, крім семантичного аналізу, додаються індивідуальні смислові відношення щодо об’єкта, який потрібно “зрозуміти”, цінності (О. А. Івін), інтенції (Р. Шенк), індивідуальні концептуальні системи (О. Л. Никифоров); знання і пізнавальний досвід (Є. К. Бистрицький), смислові опорні пункти (А. О. Смирнов), контекст (О. Р. Лурія), універсально-предметний код (М. І. Жинкін), категоризація, прототипи і гешталти (Дж. Лакофф), ключові слова (В. Ф. Петренко) тощо. До типів *розуміння* з погляду цієї теорії можна віднести розуміння та інтерпретацію, аналіз, пояснення, типізацію, класифікацію, ідентифікацію, структурування, контекстуалізацію, упізнавання, асоціювання, встановлення смислових зв’язків тощо.

У *суб’єктних теоріях*, крім процедур розуміння, обов’язково є оцінка реципієнтом результатів розуміння за допомогою зворотного зв’язку, який, власне, і може забезпечити діалог між суб’єктами, текстами, культурами. Ґрунтується таке розуміння на знаннях і рефлексії (Г. І. Богін, Є. Ю. Савін), цінностях і когнітивній системі реципієнта, визначенні мети повідомлення (Т. М. Дрідзе), розумовій діяльності (В. В. Знаков).

До переліку практик когнітивного спілкування ми відносимо і практику вивчення “другої” мови іммігрантами в іншомовному середовищі, коли засвоєння “чужої” мови є складним мовленнєво-

розумово-мнемічним процесом. Розгортання такого процесу, засвоєння нового досвіду “спів-буття” (М. Бубер), “спів-існування”, “спільного буття” відбувається в новому хронотопі “зустрічі” “Я – Вони (“Чужі”) – Тут – Тепер”. Саме в цьому хронотопі розгортається сприймання себе, стаються зміни цього сприймання, здійснюється сприймання “Іншого”, “Чужого”, “світу” (змінюються відчуття простору, часу, видозмінюються або повністю змінюються емоції, смисли, цінності) в нових (“чужих”) соціокультурних практиках. Тобто, за висловом М. М. Бахтіна, виникає такий хронотоп, де люди аж ніяк не супротивники, але потребують один одного саме як опонентів, оскільки культуру розуміють по-різному [3].

Оскільки когнітивне спілкування завжди спрямоване на розвиток, то й процес вивчення “другої” мови в іншомовному середовищі є пізнавальним, розвивальним, конструювальним, реконструювальним і таким, що має забезпечити розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Ця компетентність потрібна для вирішення комунікативних завдань, які стоять перед іммігрантом: зрозуміти, домовитися, досягти взаєморозуміння, згоди, консенсусу чи компромісу, створити єдиний когнітивний простір тощо. Процес мовної акультурації іммігрантів має бути спрямований на розвиток їхніх організаційних, прагматичних і стратегічних компетенцій, котрі сприяють активному входженню в новий лінгвістично-культурний простір та вирішенню комунікативних завдань.

Зрозуміло, що на початкових етапах цей процес ускладнюється тим, що суб’єкти звичайно не володіють єдиною системою кодування і декодування, тож позиціонувати себе в “чужій” культурі їм доволі складно. “Чужі” слова, маючи один денотат (предметну визначеність, позначеність), часто набувають різних десигнатів (значень), котрі залежать від контексту і, відповідно, незнання яких призводить до *нерозуміння*. Одним із чинників ускладнення продуктивного спілкування з носіями іншої лінгвокультури, а відтак і досягнення розуміння виступають смислові лакуни. Лакуни визначають як віртуальну одиницю лексичної системи, яка більше, ніж будь-яке інше явище, відображає національну специфіку тієї чи тієї культури, мови. Вони являють собою відмінності у сприйманні картин світу і розбіжності в концептуальних системах різних соціокультурних практик. Зокрема, практики когнітивного спілкування

також можуть бути використані для вивчення лакун нової лінгвокультурної групи.

Дефініції “розуміння” і “сміслові сприймання мови” часто ототожнюють, хоча, на думку І. О. Зимньої, розуміння мови можна визначити як розумово-мнемічний процес. Він передбачає смислово обробку інформації, відображену в пам’яті через адекватне структурування ментальної репрезентації повідомлення. Сміслові сприймання мови є значно ширшим психічним процесом, який включає і розуміння мови.

У теорії лакун Ю. О. Сорокіна лакунами називають розбіжності або незбіг у різних способах існування мов і культур, що виявляються при їх зіставленні і свідчать про надлишковість або недостатність досвіду однієї лінгвокультурної спільноти щодо іншої [59]. Дослідник уводить в ужиток термін “лакунікон”, яким позначає певну складову частину структури мовної особистості. У цьому понятті відображається значення національно-культурної семантики лакун. Як зазначає І. В. Томашева, лакуни – це національно-специфічні елементи культури в мові носіїв цієї культури; такі елементи або зовсім незрозумілі, або не до кінця розумілі для представників іншої культури в процесі комунікації.

Щодо смислових лакун, то вони визначають мисленнєвий зміст, який викладається в мовному висловлюванні (тексті) його автором для передачі реципієнтові; це уявлення про світ, концепт, який виникає в розумовій діяльності в результаті активного перетворення інформації. Так, Ю. А. Шрейдером було розроблено тезаурусно-інформаційну концепцію розуміння смислу. Суб’єкти когнітивного спілкування (іммігранти) володіють таким тезаурусом, який, з одного боку, виступає важливою умовою розуміння тексту (повідомлення), а з другого – під впливом цього повідомлення тезаурус може змінюватися, розширюватися залежно від цінності інформації. Таким чином суб’єктивний тезаурус удосконалюється (або не удосконалюється) і повинен сприяти пошуку “того спільного логічного ядра, яке властиве будь-якому нормальному мисленню і присутнє у феноменах смислу і розуміння” [67].

На думку І. І. Халєєвої [64], оволодіти сумою знань про картину світу означає вийти на когнітивний (тезаурусний) рівень *мовної особистості*. За основу своєї концепції дослідниця взяла модель мовної особистості Ю. М. Караулова. Його модель має три

рівні: *нульовий рівень* – вербально-семантичний; *перший рівень* – лінгвістично-когнітивний (тезаурусний), одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що структуруються в кожній мовній особистості в певну картину світу, систему знань про світ; *другий рівень* – мотиваційний (прагматичний), одиниці якого орієнтовані на прагматику і проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості, тобто системі цілей, мотивів, настановлень, інтенціональностей особистості [27]. Халеева розділяє перший рівень мовної особистості (вербально-семантичний, де особистість володіє фонетичними і граматичними знаннями) на дві тезаурусні сфери: тезаурус I і тезаурус II (формування вторинної мовної свідомості), де тезаурус I входить до асоціативно-вербальної мережі мови і формує “мовну картину світу”, а тезаурус II творить “глобальну картину світу”. Ці дві сфери взаємопов’язані і водночас автономні. Формування тезауруса II – складне завдання, оскільки йдеться про розвиток умінь розпізнавати мотиви, настановлення, систему цінностей, норм особистості. Отже, зрозуміти якусь фразу, якийсь текст означає “пропустити” її через свій тезаурус, співвіднести зі своїми знаннями і відтак знайти їй, відповідно до її змісту, місце в картині світу.

Інтегральною характеристикою людей, які належать до тієї чи тієї культури, є також *менталітет*, який виражається у своєрідності бачення цими людьми навколишнього світу. Він визначає специфіку їхнього реагування на цей світ, а отже, детермінує розуміння чи нерозуміння між репрезентантами різних ментальностей та відмінних ментальних просторів. Т. Шварц розглядає особистість як поєднання чотирьох типів ментальних конструктів: перший – комплекс конструктів, пов’язаних із саморефлексією; другий – комплекс конструктів, які належать до поведінкової сфери і пов’язані зі “значущими іншими”; третій – комплекс базових конструктів, що лежать в основі здатності людини структурувати свій досвід (когнітивна і афективна сфери); четвертий – конструкти, які відображають знання, вірування та очікування щодо подій. З позицій соціокультурного підходу менталітет трактується як сукупність уявлень, переконань спільноти людей певної епохи, географічного регіону і соціального середовища, які впливають на історичні і соціокультурні процеси; це спосіб мислення людей, форми його ор-

ганізації, конкретних та образних картин світу, відбитих у свідомості в системі образів, уявлень, символів.

Менталітет, на думку А. Я. Гуревича, являє собою той рівень суспільної свідомості, на якому думка ще не відокремлена від емоцій, ментальних звичок і прийомів свідомості (люди ними користуються зазвичай самі того не помічаючи, тобто несвідомо). Культура, традиції, мова, спосіб життя, релігійність утворюють своєрідну “матрицю”, у рамках якої формується ментальність. Кожний індивід, стаючи учасником інтерсуб’єктивної взаємодії, уже має певні ментальні конструкти, які в процесі її розгортання перетворюються, модифікуються в постконструкти (від лат. *post* – за, після, далі; префікс, що означає наступність). Безперечно, ментальні постконструкти формуються у суб’єктивній взаємодії неоднаково швидко, що відповідно може спричинитися до нерозуміння між репрезентантами різних культур [66].

Як оптимізувати процес долучення та адаптації до іноетнічного простору? (У нашому випадку за приклад такого іноетнічного простору було взято Швецію з її соціокультурними практиками і власне організацією вивчення шведської мови іммігрантами при так званих *Kommunala vuxenutbildningen* – Муніципальних школах для дорослих). Серед ефективних способів такої оптимізації назвемо, зокрема, діалоговий формат (діалог-розпитування; діалог-обмін враженнями і думками; діалог-обговорення), який передбачає організований, колективний пошук вирішення комунікативних завдань. При цьому учасники виступають суб’єктами, які створюють єдине поле комунікації, де кожний може висловити свої думки, сумніви, незгоду тощо і зрештою порозумітися та “домовитися”. Важливо, однак, пам’ятати, що умовою виникнення діалогу є проблемна ситуація, яка “запускає” пізнавальну діяльність його учасників, оскільки за інших умов діалог згасає або перетворюється на безпредметну розмову.

Зауважимо, що відмінності між вивченням іноземної мови як такої (*främmande språk* [фреманде спрок]) і вивченням “другої” мови (*andra språk* [андра спрок]; англ. – *second language*) висвітлюються у численних працях шведських учених – К. Ліберга (Liberg [71]), М. Аксельссона (Axelsson [70]), К. Ганссона (Hansson), Л. Бепа (Bjar [70]), Є. Магнуссона (Magnusson), У. Фредрікссона (Fredriksson), К. Гілтенстама (Hyltenstam) та ін. Головними аргумен-

нтами дослідників щодо такої диференціації є те, що під час вивчення іммігрантами “другої” мови розриву між пасивними та активними знаннями немає, навчання відбувається в безпосередньому контакті з носіями мови, у сприятливому мовному середовищі (språkutvecklande miljö [спрокутвекланде мільйо]); вивчення “другої” мови також означає, що суб’єкт уже має уявлення про те, як мова функціонує.

Питання про те, якою мірою розвиток мови залежить від розвитку мислення чи, навпаки, мова служить базою для його розвитку, є ключовим при розгляді понять “мислення” і “мова”. Оскільки більшість дослідників переконані, що вивчення “другої” мови певною мірою повторює онтогенез рідної мови (Л. С. Виготський, М. І. Лисіна, Ж. Піаже, Л. І. Божович, М. І. Жинкін, В. Штерн), проаналізуємо найбільш поширені теорії. Так, у *теорії навчання (бігевіористський підхід)*, яку представляють Дж. Уотсон (Watson), Б. Скіннер (Skinner), Е. Торндайк (Thorndike), А. Бандура (Bandura), наголошується на тому, що лінгвістичні поведінкові реакції дитини поступово інтеріоризуються і формують “внутрішній діалог”, який і є мисленням, а мова – це вербалізована думка; основним механізмом засвоєння мови визнається наслідування “батьківських моделей”; різновидами такого навчання є навчання шляхом проб і помилок, формування реакцій та спостереження. Названа концепція, можливо, і здатна пояснити вимовляння дитиною перших слів, коли вона це робить завдяки соціальному підкріпленню та заохоченню з боку дорослих і розуміє, що це добре, – але не у випадку вивчення мови в цілому. Загальні характеристики мови з позиції бігевіоризму обґрунтував американський лінгвіст, автор матеріалістичної (механістичної) теорії мови Л. Блумфілд: мова визначається ним як особлива форма поведінки людини; комунікативна функція мови зводиться до формули S-R; соціальна природа мовної діяльності розглядається одночасно з біологічними процесами; спілкування для вченого – “біологічний акт” пристосування до середовища.

Преформістські теорії (від лат. praeformo – утворюю заздалегідь) відзначають, що базова структура більшості мов подібна; наприклад, у будь-якій мові кожне речення має підмет і присудок. Представники цього підходу надають пріоритет вродженим структурам, завдяки яким дитина може засвоювати граматичні правила

рідної мови. До прикладу, Е. Леннеберг зазначає, що критичний період для засвоєння основ мови однаковий у всіх культурах і це період від півтора до трьох років; а також те, що відмінності між мовами стосуються тільки їхніх поверхневих структур, які в кожній мові адаптовані до специфіки тієї чи тієї культури. Відомий американський лінгвіст Н. Хомський вказує на те, що дитина народжується з певним когнітивним модулем, з “лінгвістичним архівом”, який він називає універсальною породжувальною граматикою. Ця грамика містить: генератор гіпотез, лінгвістичні універсалії, механізми оцінної процедури. Лінгвістичні універсалії також складаються з кількох блоків знань: це семантичні одиниці (слова) і класи одиниць (частини мови), універсальні правила творення і трансформації.

Про те, що мова формується відповідно до певних проблем адаптації, з якими зіткнулися представники тієї чи тієї культури, наголошують *релятивісти (релятивістські теорії)* (Е. Сапір, Б. Уорф). Мову, на їхню думку, можна розглядати тільки в контексті культури.

Синтезувати й вибудувати цілісну теорію мовного онтогенезу, формування мовної свідомості вдалося Л. С. Виготському, який вважав, що в дослідженні будь-яких виявів свідомості ключовим питанням має бути питання *відношення мислення до слова*. Слово, а точніше – його значення, повинно виступати основною одиницею аналізу. Дослідник стверджував, що значення являє собою акт мислення, у ньому закладено не тільки єдність мислення і мови, а і єдність узагальнення та спілкування, комунікації і мислення. Стадії розвитку мови та інтелектуального розвитку дитини не завжди збігаються: вони можуть перетинатися, в окремі періоди розвитку вирівнюватися, потім знову розділятися. Приміром, крик, гуління, перші слова є фазами мовного розвитку, але стадіями доінтелектуальними, які не мають нічого спільного з розвитком мислення; та вже у дворічної дитини вони перетинаються і мова стає інтелектуальною, а мислення – мовним; дитина відкриває символічну функцію мови. Крім того, про особливості мислення і мови свідчать такі умовиводи вченого: мислення зберігається як ціле, а в мові воно розвивається окремими одиницями; те, що в мисленні існує симультанно (одночасно), у мові – сукцесивно (поступово); мова мислення і мова слів взаємодіють у внутрішній мові людини; мова – це

не завжди точна копія думки: часом не вистачає слів, щоб описати всю глибину думки; зародження й існування мислення пов'язано з предметно-образним кодом (дитина бачить картинку, розуміє, що на ній зображено, але описати її словесно їй важко) [14; 15].

Отже, процес сприймання і розуміння мови являє собою ієрархічну систему, на вершині якої – смисловий рівень, а внизу – сенсорний. Класичною є модель сприймання мови, запропонована І. О. Зимньою, а саме: I рівень – сенсорний – рівень розпізнавання мови (ідентифікація звуків, звукові еталони яких зберігаються в довготривалій пам'яті носія мови у вигляді ментальної підсистеми звуків і можуть залежати від фонематичного слуху); II рівень – перцептивний – рівень розбірливості (зрозумілості, ясності) мови (сегментація мовного потоку на окремі елементи – слова, фрази); III рівень – смисловий – смислове сприймання, осмислення впорядкованих звукосполучень, слів, синтаксичних структур [23].

Що ж до розуміння, наприклад, вербального тексту, то тут О. І. Уланович [61] слушно звертає увагу на *поліваріативність розуміння* та основні його особливості: 1) суб'єктність (у кожному тексті кожний бачить те, що хоче побачити); 2) прогностичність (реципієнт постійно висуває гіпотези, коректує їх, підтверджує, заперечує і висуває нові); 3) розуміння тексту – процес стратегічний (стратегії розуміння розглядають як продукт когнітивної обробки вербальної інформації, стратегії глобальної когерентності передбачають наявність у свідомості реципієнта певних конвенціональних сценаріїв, сцен, моделей канонічної структури тексту) [61].

Зважаючи на таку поліваріативність і специфіку розуміння, а також складність, яка виникає при вербалізації думки (Л. С. Виготський, О. О. Леонт'єв, І. О. Зимня) “чужою” мовою, оптимальним визнається діалог як засіб і форма продуктивного вивчення “другої” мови. У рамках концепції О. О. Леонт'єва основним питанням щодо вивчення іноземної мови є характер і спосіб подачі мовних моделей. Для цього потрібно мати розроблені моделі “спонтанної” мовної діяльності. Така спонтанність може підтримуватися за посередництвом різних діалогів, які часто є самотніми, непередбачуваними і розгортаються по-різному. Вибір діалогу як форми мовлення у вигляді питання-відповідь-питання, на думку Б. Г. Ананьєва, дає змогу бачити людське буття як буття суб'єкта і допомагає спрямувати внутрі-

шній діалог, який є формою перетворення у психіці суб'єкта зовнішнього, граматично-правильного мовлення. Головною умовою виникнення діалогу визнається наявність комунікативної інтенції, настановлення на повідомлення, “на слово”. Перш за все зауважимо, що умовно можна встановити певну поетапність творення різних діалогів у процесі мовної соціалізації, наприклад дитини-іммігранта: на початковому етапі – це діалог-домовленість (наприклад, jag kan hjälpa dig [я кан йєлла дей] (я можу тобі допомогти), kan jag leka med dig?[кан я лека мед дей?]) (можу я погратися з тобою?), kan jag få med? [кан я фо мед?]) (можу я бути з тобою?)); діалог-розпитування (наприклад, vad är det? [ва ер дет?](що це?), vad betyder det? [ва бетидер дет?] (що це означає?), varför? [фарфор?] (чому?), var? [вар?] (де?), när? [нер?] (коли?)); діалог-обмін враженнями і думками (наприклад, gillar du leka med mig? [йїллар ду лека мед мей?] (тобі подобається гратися зі мною?), vad tycker du om boken? [ва тикер ду ом букен] (що ти думаєш про книгу?), vad tycker du om mig? [ва тикер ду ом мей?] (що ти думаєш про мене?)); діалог етикетного характеру (привітання – наприклад, nej! nej på dig! [гей; гей по дей!]) (привіт, привіт тобі!)), висловлення побажань – наприклад, ha det så bra! [га дет со бро!] (хай у тебе все буде добре!), krya på dig! [кряу ро дей!] (я сподіваюся, ти швидко будеш здоровий!), висловлення вдячності – наприклад, tack så mycket [так со мікет] (дуже дякую), висловлення радості – jag är glad! [я е глєд!] (я радий!), vad härligt! [ва герлігт!] (це прекрасно!), висловлення жалю – наприклад, vad synd! [ва сьєнд!] (шкода); вищими рівнями засвоєння мови виступають діалоги-обговорення і вміння вести дискусії (теми можуть бути найрізноманітнішими). Незалежно від виду діалогу всі вони спрямовані на досягнення певної мети, результату, на досягнення розуміння, яке є, за визначенням С. Л. Рубінштейна, вихідним феноменом мислення (людина починає мислити тоді, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти, наголошує вчений). Це не просте пристосування до ситуації, а пошук, основна мета якого – з'ясування ставлень, переконань, прояснення позицій (М. К. Мамардашвілі); не передавання інформації, а обмін ідеями, інтересами (О. О. Леонтьєв), обмін особистісними смислами (А. П. Новгородцева), їх формування, розвиток, уточнення (Б. Ф. Ломов). Тільки тоді, коли предметне значення наділяється “голосом”, висловлюється як усвідомлена позиція особистості, виникають діалогічні відносини (М. М. Бахтін).

У всякому разі мовленнєва діяльність однозначно соціальна, а всі її процеси – говоріння, письмо, читання, аудіювання – соціально детерміновані. Мова як соціальний продукт поступово інтегрується людиною і детермінує не тільки її поведінку, а й такі когнітивні процеси, як сприймання, запам'ятовування, вирішення завдань або прийняття рішень. У ході мовно-мисленнєвої діяльності суб'єкт одночасно вирішує кілька завдань: а) розумове (розробляє зміст висловлювання), б) раціонально-експресивне (адекватність вираження своєї думки в мовленні), в) комунікативне (орієнтація висловлювання на конкретного слухача), тобто відбувається складний процес обдумування і прийняття рішення “що сказати?”, “як сказати?”, “кому сказати?”; і, крім того, розумове завдання ускладнюється тим, що все це потрібно виконати “чужою” мовою (перекласти).

Нагадаємо, що згідно з концепціями Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії структура мови не є вродженою, а являє собою результат відображення об'єктивної дійсності, де джерелом мовного розвитку виступає діяльність. Це активний процес, який визначається потребою в спілкуванні, особливостями соціального життя. Вагомим аргументом на користь того, що мовна діяльність є складним процесом, причому незалежно від того, чи це усний, чи письмовий текст, може бути, наприклад, ознайомлення з фазовою теорією процесу породження висловлювань (Л. С. Виготський [14; 15]) та етапами (рівнями) засвоєння граматичної структури шведської мови (Г. Гокансон [72; 73]). Отже, для першої теорії це такі фази: фаза I – мотивація (формування настановлення на спілкування); фаза II – формування думки, смислового змісту висловлювання ментальною мовою; фаза III – синтаксичне, семантично-граматичне і моторне внутрішнє програмування майбутнього висловлювання; фаза IV – виконання внутрішньої програми у зовнішній мові (проговорювання); фаза V – фаза контролю [43]; для другої теорії: I рівень – немає знань (ja (jo) – так, jag heter – мене звуть); II рівень – немає знань, тільки окремі слова (vad heter det? – як це називається? jag har en kompis – я маю товариша, min kompis – мій товариш); III рівень – слова об'єднуються в словосполучення в одній фразі, але фрази не є одним текстом (varje vecka jag har köpt tidningar – щотижня я купляю газети, dom blev kär i varandra – вони були закохані одне в одного); IV рівень – знання

про запитальні та розповідні фрази, але не між реченнями (sen kom flickan – потім прийшла дівчина, de är lyckliga – вони щасливі, jag fick brevet och läste jag vad skrev du – я отримала лист і читала я, що написав ти); V рівень – зв’язок між головним (huvudsats) та другорядним (bisats) реченнями (jag vet inte vad det heter – я не знаю, як це називається). Ще одна особливість: якщо під час виконання письмових завдань суб’єкт принаймні має більше часу на етапі вивчення умов завдання (за Лурією [35; 36], це перший етап під час вирішення завдання), то в разі усного мовлення йому доводиться за частки секунди виконати цілий ланцюжок розумових операцій. А тому все більшої актуальності набуває свідомо-практичний метод вивчення мови (В. О. Артемов і Б. В. Беляєв), відповідно до якого вивчення “другої” мови спрямоване на те, щоб іммігранти навчилися не просто говорити іноземною (у нашому випадку шведською мовою), а почали думати нею, що пов’язано з їхнім мисленням під час вирішення проблемних або нестандартних комунікативних ситуацій та завдань. На думку шведських учених (Т. Абрагамссон, П. Бергман [69], К. Ліберг [71]), “друга” мова повинна використовуватися як інструмент мислення, що сприяє продуктивному вивченню та розвитку комунікативної компетентності іммігрантів. Безумовно, чинниками опосередкування ефективності вивчення “другої” мови виступають вік та індивідуальні особливості; до прикладу, дослідження Collier показали, що вік від 8 до 11 років є оптимальним для вивчення “другої” мови.

Також посилювся інтерес до комунікативного методу (В. Аллен, М. Халлідей, Р. Робінс, У. Хаас, Г. Відоусоні, П. Богуславська, В. Бухбіндер, Ю. В. Гнаткевич, В. Л. Скалкін), де об’єктом вивчення є семантична і комунікативна складові мови. Із числа способів оволодіння іноземною мовою перевага стала надаватися тим, які мають розвивальний потенціал: породжують нові думки, відточують засоби їх вираження, збагачують почуття, образи, удосконалюють загальну культуру спілкування і соціальну поведінку в цілому.

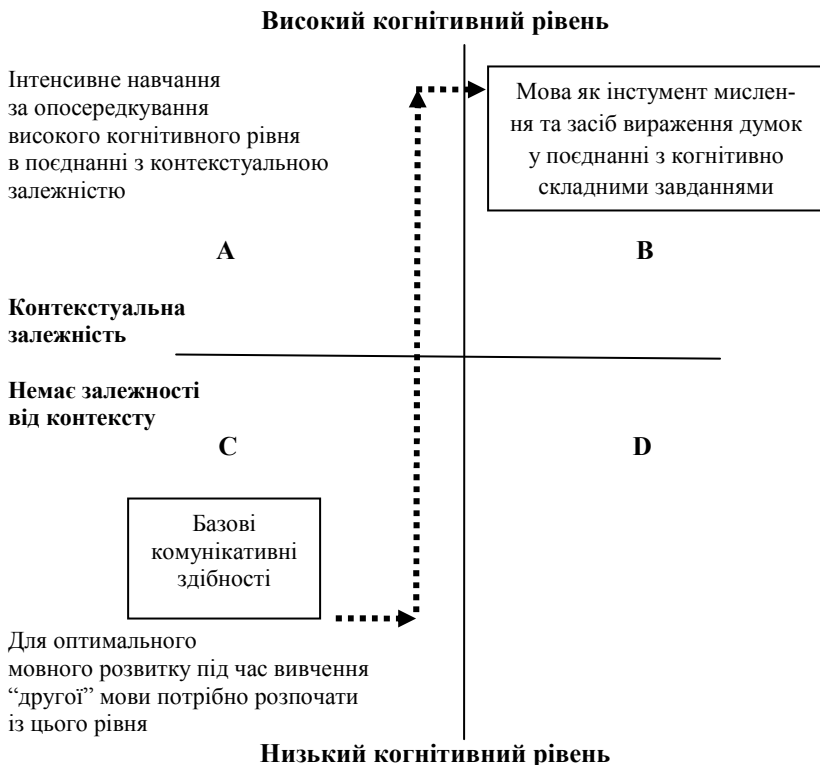
На важливості формування компетенцій під час вивчення “другої” мови наголошують у своїх працях В. В. Виноградов, Ю. М. Караулов [27], Н. Д. Гальскова, І. І. Халєєва [64]. Якщо мовна особистість [27; 64] як безпосередній носій мовної свідомості в певному мовному просторі наділена сукупністю здібностей і харак-

теристик, які зумовлюють створення мовних текстів, що різняться мірою когнітивної складності, точністю відображення дійсності і т. ін., то *вторинна мовна особистість* (та, яка засвоює “другу” мову, – термін, уведений Халєєвою [64]) повинна володіти мовними компетенціями для повноцінної участі в міжкультурній комунікації. Зокрема, вторинну мовну особистість Халєєва характеризує як особистість, здатну спілкуватися на міжкультурному рівні, яка володіє вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і глобальною (концептуальною) картиною світу.

Вивчення “другої” мови є процесом, який залежить від когнітивної складності і контексту (ситуації): чим більш контекстуально залежним є текст, тим легше він засвоюється. Залежність між контекстом і когнітивною складністю представив у своїй моделі J. Cummins (див. [68, р. 23]). На його думку, вивчення “другої мови” повинно стартувати з когнітивно простого рівня мовного розвитку, а відтак уже переходити на когнітивно більш складний (рис. 2.1).

Результатом вивчення “другої” мови має стати, за словами І. Ліндберг, організаційна, прагматична та стратегічна компетентність. Так, організаційна передбачає знання (фонологічні, граматичні, морфологічні) про структуру мови, уміння граматично коректно будувати усні та письмові тексти. Прагматична компетентність поєднує функціональну та соціолінгвістичну компетентності, де перша включає знання про функціональні можливості мови (наприклад, як правильно виражати свої емоції, побажання, щоб вплинути на поведінку співбесідника або змінити її), а друга – обізнаність із соціально-культурними нормами комунікації, знання різних діалектів, жанрів, стилів, уміння правильно їх застосовувати безпосередньо в комунікації.

Таким чином, розуміння – це психологічний процес, який вимагає не тільки знання “чужої” мови, а й знання системи культурних значень, символів, соціально-рольового перерозподілу тощо. Власне, когнітивна функція розуміння, на думку В. П. Казміренка, якраз і полягає в тому, щоб знайти певне знання про дійсність, про нові соціокультурні практики і застосувати його; у результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості й впливає на регуляцію її діяльності [25].



*А – когнітивно складні завдання, де потрібно давати аргументовану відповідь; тут ситуація слугує допоміжним засобом, який певною мірою полегшує процес навчання; В – наприклад, написання твору, що вимагає аргументації, абстракції, систематизації, узагальнення, умовиводів і т. ін.; С – завдання з низьким рівнем складності; D – наприклад, переписати з дошки завдання, виконати завдання за певним шаблоном

Рис. 2.1. Чинники, які опосередковують продуктивність вивчення “другої” мови (за Т. Abrahamsson & Р. Bergman [69])

У всякому разі засвоєння “другої” мови при муніципальних школах для дорослих є новим досвідом для мігранта, який він повинен засвоїти. А це, зрозуміло, складна розумова діяльність, яка має свою специфіку, фази, етапи, що залежать від різних чинників, і яка так чи інакше спрямована на пошук знань [там само]. Саме

вони ведуть до розуміння та вирішення комунікативних завдань, створення власних діалогів різних типів, де має місце не просто взаємодія двох різних суб'єктів, а взаємодія двох різних змістових позицій суб'єктів з відмінними ментальними конструктами і само-бутньою фольклористикою.

Література до розділу

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
3. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
4. *Бенедикт Р.* Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Рут Бенедикт // Антология исследования культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. – С. 271–284.
5. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
6. *Бубер М.* Я и Ты : пер с нем. / Мартин Бубер ; послесл. П. С. Гуревича. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
7. *Буева Л. П.* Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М. : МГУ, 1968. – 268 с.
8. *Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 215 с.
9. *Буслаев Ф. И.* Лингвокультурный аспект русской фразеологии [Електронний ресурс] / Ф. И. Буслаев. – Режим доступу : <http://zinki.ru/book/lingvokulturologiya/lingvokulturnyj-aspekt-russkoj/>
10. *Васильев Л. Г.* Три парадигмы понимания: анализ литературы вопроса [Електронний ресурс] / Л. Г. Васильев. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/.../kognitivno-pragmaticheskie-aspekty>
11. *Верч Дж.* Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч ; Ин-т “Открытое общество”. – М. : Трикола, 1996. – 176 с.
12. *Вичев В.* Мораль и социальная психика / В. Вичев ; общ. ред. Ю. А. Шарковина ; пер. с болг. Р. Е. Мельцера. – М. : Прогресс, 1978. – 358 с.

13. *Воскобойников А. Э.* Монолог о Диалоге и Понимании / А. Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. – М., 2006. – № 1. – С. 22–27.
14. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
15. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
16. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод / Г.-Г. Гадамер ; пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
17. *Гуревич А. Я.* Исторический синтез и Школа “Анналов” / А. Я. Гуревич. – М. : Индрик, 1993. – 328 с.
18. *Гуревич А. Я.* История и психология / А. Я. Гуревич // Психологический журнал. – М., 1991. – Т. 12, № 4. – С. 3–15.
19. *Гурова Л. Л.* Процессы понимания в мышлении, общении и практической деятельности / Л. Л. Гурова // Мышление, общение, опыт : межвуз. темат. сборник. – Ярославль : Изд-во Ярославл. гос. ун-та, 1986. – С. 97–108.
20. *Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
21. *Донченко О. А.* Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / Олена Донченко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
22. *Дьяконов Г. В.* Психологія духовності і діалог / Г. В. Дьяконов // Діалог : зб. наук. праць. Серія : Психологія і педагогіка / за ред. С. Д. Максименка. – К.–Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 2. – С. 173–186.
23. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
24. *Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 479 с.
25. *Казміренко В. П.* Активізація когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності та спілкуванні (замість вступу) / В. П. Казміренко // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : навч. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 7–30.
26. *Казмиренко В. П.* Социальная психология организаций / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
27. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
28. *Кольцова В. А.* Общение и познавательные процессы / В. А. Кольцова // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 10–23.

29. *Кольцова В. А.* О целостном подходе в историко-психологическом исследовании / В. А. Кольцова // Прицип системности в психологических исследованиях. – М. : Наука, 1990. – С. 131–136.
30. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
31. *Кучинский Г. М.* Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГПУ, 1983. – 190 с.
32. *Леонтьев А. А.* Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
33. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.
34. *Лотман Ю.* Семиосфера / Юрий Лотман. – СПб. : Искусство, 2004. – 740 с.
35. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1971. – 172 с.
36. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 319 с.
37. Мышление и речь : сб. статей / [отв. ред. Ф. Н. Шемякин]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 227 с.
38. Мышление и речь : сб. статей / [отв. ред. Н. И. Жинкина и Ф. Н. Шемякина]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 272 с.
39. Мышление. Когнитивные науки. Искусственный интеллект : сб. статей / сост. В. Н. Переверзев ; [отв. ред. В. В. Петров]. – М. : [б. н.], 1988. – 180 с.
40. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, Б. О. Есенгазиева и др.; [отв. ред. А. В. Брушлинский]. – М. : Наука, 1982. – 387 с.
41. *Момов В.* Норма и мотив поведения / В. Момов // Вопросы философии. – 1972. – № 8. – С. 107–117.
42. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал, 1995. – Т. 16, № 2. – С. 3–13.
43. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МПСН, 2004 – 400 с.
44. *Обозов Н. Н.* Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
45. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія. У двох книгах. Книга 2. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – 537 с.
46. *Основин Ю.* Генезис и сущность понимания. Гносеологический анализ / Ю. Основин. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 167 с.

47. *Пеньков Е. М.* Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии и теории / Е. М. Пеньков. – М. : Мысль, 1972. – 241 с.
48. *Плахов В. Д.* Социальные нормы. Философские основания общей теории / В. Д. Плахов. – М. : Мысль, 1985. – 239 с.
49. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – Изд. 2-е, доп. и испр. – М. : Наука, 1979. – 232 с.
50. *Потебня А. А.* Мысль и язык / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 2007. – 256 с.
51. *Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 281 с.
52. *Репина Л. П.* Город, общество, цивилизация: Историческая урбанизация в поисках синтеза / Л. П. Репина // Город как социокультурное явление исторического процесса. – М., 1995. – С. 32–38.
53. *Репина Л. П.* История исторического знания : пособие для вузов / Л. П. Репина, В. В. Зверева, М. Ю. Парамонова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2006. – 288 с.
54. *Репина Л. П.* Феодальные элиты и процесс этнической консолидации средневековой Англии / Л. П. Репина // Элита и этнос средневековья. – М., 1995. – С. 228–237.
55. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
56. *Ручка А. А.* Социальные ценности и нормы (Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа) / А. А. Ручка. – К. : Наук. думка, 1976. – 147 с.
57. *Савин Е. Ю.* Понимание как форма познавательной активности субъекта (Опыт субъекта в понимании). – Калуга : КГПУ им. К. Циолковского, 1996. – 80 с.
58. *Сарингулян К. С.* О регулятивных аспектах культурной традиции / К. С. Сарингулян // Советская этнография. – М., 1981. – № 2. – С. 99–101.
59. *Сорокин Ю. А.* Психолингвистические проблемы изучения текста / Ю. А. Сорокин. – М. : Наука, 1985. – 168 с.
60. *Спицына Л. В.* Историко-психологическая реконструкция становления норм и способов общения в советском обществе в послереволюционный период (10–20-е годы XX столетия) : автореф. дис. на соискание учен. степени. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Л. В. Спицына. – М., 1994. – 27 с.

61. Уланович О. И. Психолингвистика : учеб. пособие / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Грещова, 2010. – 240 с.
62. Февр Л. Бои за историю / Люсьен Февр. – М. : Наука, 1991. – 629 с.
63. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; сост., пер. с нем. и комм. В. В. Библихина. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
64. Халева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : сб. статей. – М., 1995. – С. 277–285.
65. Ханин Ю. Л. Психология общения в совместной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психолог. наук / Ю. Л. Ханин. – Ленинград, 1986. – 44 с.
66. Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры / Под ред. А. Я. Гуревича. – М. : Наука, 1990. – 365 с.
67. Шрейдер Ю. А. О семантических аспектах теории информации / Ю. А. Шрейдер // Информатика и кибернетика. – М. : Советское радио, 1967. – С. 15–48.
68. Ярошевский М. Г. История психологи / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.
69. Abrahamsson T. Tankarna springer före...Att bedöma ett andraspråk i utveckling / Tua Abrahamsson, Pirkko Bergman. – Stockholm : Stockholms universitet förlag, 2008. – 23 p.
70. Axelsson M. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv / Monica Axelsson : Louise Bjar & Caroline Liberg (red.). – Barn utvecklar sitt språk. – Lund : Studentlitteratur AB, 2003. – 127–152 p.
71. Barn utvecklar sitt språk / Louise Bjar & Caroline Liberg (red.). – Lund : Studentlitteratur AB, 2009. – 292 p.
72. Håkansson G. Svenska som förstaspråk och som andraspråk. Likheten och skillnader / Gisela Håkansson : Åhl, Hans (red.) – Svenskan i tiden – verklighet och visioner. – Stockholm : Nationellt Centrum & HLS Förlag, 2000. – 138–154 p.
73. Håkansson G. Undervisning eller inte undervisning – gör det något skillnad? / Gisela Håkansson : Naucler Kestin (red.) – Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. – Stockholm : Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & Sigma Förlag, 2001. – 43–62 p.
74. Shweder R. Preview: A Colloquy of Culture Theorists. Shweder and Levine // Culture Theory. Essays on Mind, self. and Emotion. / In: Richard A. Shweder, LeVine, Robert (eds.). – Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1984. – P. 1–24.

Розділ 3

КОГНІТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ДІАЛОГУ

3.1. Концептуальні засади дослідження діалогічного спілкування

Для розуміння природи діалогічного спілкування важливо окреслити теоретико-методологічні уявлення про діалог як засіб побудови пізнавальної діяльності і творчості та обґрунтувати концептуальні засади дослідження діалогічного спілкування.

Діалогічна ситуація та її характеристики. Хоча поняття діалогу й набуло свого значення ще в античній філософії, та навіть тоді його зміст був зовсім не простий для тлумачення і розуміння. Діалогічність означає не лише взаємно орієнтований обмін репліками. Діалог – змістовна розмова, когнітивно спрямована на опрацювання інтелектуально значущих завдань за присутності мисленевого поля авторитетного співрозмовника (Сократа, Платона, наставника). Присутність авторитетного співрозмовника означає, що спілкування відбувається за участі особи, яка створює онтологію спілкування та володіє знаннями про сутнісні аспекти проблеми. Діалог – це спілкування про сутнісне знання і його пошук, тож саме онтологія розмови (спілкування) про суттєве і є класичним діалогом. У разі вилучення виміру сутності та її онтології, якою контролюється спілкування, діалог зникає. Усе це закономірно дає

змогу визначити інші принципові характеристики діалогу. Основа діалогу – сутнісне спілкування, онтологія діалогу – розвиток розуміння сутності, тож діалог – це розмова, в якій уже задані та визначені для співрозмовників виміри: тема, мова, смисл. Якщо ці умови не визначено, то діалог призупиняється до моменту, коли вони будуть забезпечені. У діалог не можна вступити відразу ж. Якщо немає смислу, дбайливо створеного іншими (хто “володіє сутностями”), то розмова, бесіда, дискусія, суперечка не мають справжньої діалогічності, а лише розгортаються у формі діалогу. Діалог – це змістовне когнітивно орієнтоване спілкування на тлі культури, історії, філософії, логіки. Діалог як комунікативна ситуація є засобом створення повноцінної картини світу, визначення та окреслення сутнісного. Він розгортається між людьми вільними (незалежними в соціальному вимірі), між людьми, які раціонально мислять, яких хвилює істина. Діалогічна ситуація – це комунікативна форма усвідомлення незнання істини та можливості її здобути в процесі діалогічного співмислення (спільного діалогічного мислення). Для діалогу потрібні співрозмовники діалогічного рівня (виміру, масштабу). Діалог – це завжди розмова про життя і смерть, розмова в присутності онтологічних сутностей найвищого екзистенційного призначення. Діалогічні співрозмовники володіють потенційно знаннями про сутності такого масштабного виміру, вони розпитують один одного саме про це. Діалог має сенс не тоді, коли його учасники добре підготовлені, а тоді, коли їхні знання є взаємозначущими: кожен знає щось таке, чого не знає інший. Діалог задається інтересом, цікавістю і психологічно переживається як очікування масштабного враження, яке, на переконання кожного з учасників, неможливо знайти десь поза межами спілкування з кимось іншим, тож необхідним є саме цей співрозмовник. Разом з тим діалогічна ситуація має характеризуватися таким додатковим виміром, як невизначеність. Діалогу не буде, якщо співрозмовники знають, про що їх питають і яку відповідь вони почують. Комунікативна діалогічна ситуація повинна містити елемент невизначеності, бо інакше співрозмовники не матимуть діалогічної інтенції.

Діалогічна інтенція є мотиваційним підґрунтям спілкування, складним емоційним та мотиваційним утворенням, у якому поєднуються пізнавальна, комунікативна, альтруїстична емоційно-мотиваційна спрямованість. Якщо в комунікації існує невизначе-

ність як самої ситуації, так і, що особливо суттєво, когнітивних позицій співрозмовників, лише тоді буде створюватися комунікативний контур для діалогу (діалогічна комунікативна ситуація). Якщо ж співрозмовники мають чіткі прагматичні запити і хочуть їх реалізувати, а саме змусити партнерів прийняти умови сильного та винахідливого комуніканта, діяти в його інтересах, то така взаємодія не є діалогом, навіть якщо вона здійснюється з віртуозним комунікативним завзяттям.

Діалогічні партнери та їхні готовності. Діалогічна взаємодія – це своєрідний процес, у якому досягається розкриття нових реальностей, власної сутності та психічної реальності іншої людини, реальності світу очима свого співрозмовника. Такі орієнтири (вектори спілкування) є засобом когнітивного наповнення спілкування та встановлення позицій інтерактивного функціонування пізнавальної діяльності. Відкриття нових реальностей відповідає основному призначенню діалогу – порозумінню з іншою людиною.

Діалогічні контексти. На утворення діалогічності впливає контекст. Контекст діалогічної ситуації утворюється соціально-культурним тлом. Вимірами діалогічного контексту є вік, стать, етнічна належність, ідеологічні погляди учасників, психологічна та соціальна дистанція між ними, а також їхні статусні позиції, наявність соціальних засобів розуміння, нормативна врегульованість. Щоб діалог був якомога більше когнітивно наповненим, він має бути логічним, будуватися на раціональних підставах; його учасники повинні говорити однією мовою, користуватися правилами логіки (роздумування), які слід спільно напрацювати, усвідомити та затвердити. Учасники мають іти тривалий час однією дорогою, визначити й створити концептосферу своїх діалогів, тобто категоріальний та логічний апарати пізнавальної і творчої діяльності для спільного усвідомленого нормативного користування.

Засоби діалогічності. Закономірно також виникає питання про засоби діалогічного спілкування: що мають робити учасники заради творення, підтримки діалогу? **Діалогічні технології (засоби)** – це психологічно і при цьому обов'язково системно орієнтовані дії, які реалізуються учасниками та забезпечують діалогічну функціональність спілкування. Діалогічні технології реалізуються за умови конгруентності психічних станів комунікантів та дотримання ними психологічного принципу “тут і тепер”, що передбачає як

специфічні діалогічні інтенції, так і специфічні настановлення сприймання.

Діалогічні позиції та інтенції як засоби, або діалогічний співрозмовник як явище. Діалогічно визначальні позиції учасників: психологічна конгруентність, актуальна орієнтованість свідомості, соціальна рівність. *Конгруентність* означає, що в поведінці особи відбиваються її справжні переживання; відкритість екзистенції є взаємною, учасники діляться один з одним своїм психологічним досвідом. *Орієнтованість на актуальне існування* (як себе, так і свого партнера) означає повноту переживань, розмову “тут і тепер”. У діалогічному спілкуванні кожен учасник має сприймати інших як *рівних*. Коли партнери відрізняються соціальним статусом, уявленнями, відповідальністю, діалогічне спілкування суттєво згортається.

Імперативи діалогічного спілкування. Діалогічні співрозмовники діють в умовах діалогічних імперативів (законів). Першим імперативом є *проблемний, дискусійний характер діалогічного спілкування*, зумовлений абсолютною когнітивністю діалогу. Діалогічне спілкування має характер взаємної опозиції, є гостропроблемним, колізійним: суперечка, поліфонія, різноголосся поглядів. Діалог закономірно передбачає можливість не погоджуватися. У діалозі не існує незаперечного авторитету когось із учасників, потрібна готовність сформулювати та пред’явити перш за все власну думку. *Персоніфікація і персоніфікований характер спілкування* є ще одним своєрідним імперативом діалогу. Закон персоніфікації вимагає закріпити власну думку та позицію як діалогічну щодо своїх партнерів у вигляді своєї узагальненої позиції (свого власного закону, пізнавальної моделі власного користування). Діалог спрямований на те, щоб психологічно підтвердити: реальність складна для визначення, тож немає сенсу визнавати та підносити чинюся думку як незаперечну; потрібні зусилля всіх і кожного зокрема для формування продуктивної основи дій – когнітивної репрезентації об’єкта. *Діалогічна позадосяжність* є імперативом встановлення позицій учасників. Учасники діалогу “позадосяжні”: психологічно зрілі, рівні, вільні, емоційно та особистісно незалежні один від одного люди, здатні по-справжньому співчувати іншим; а головне – спілкування не загрожує руйнацією їхньої психологічної рівноваги і цілісності.

Діалогічна функціональність – це спрямованість спілкування на генерування психологічних ефектів та результатів. Діалогічне спілкування стимулює когнітивне життя особи і має психотерапевтичну спрямованість. Завдяки діалогові створюються умови для взаєморозуміння та формування когнітивної картини світу, що, належним чином розвинута та удосконалена, буде використана учасниками знову для розв’язання проблем. Результатом діалогічної взаємодії є *діалогічне посилення особистості*, яке полягає в тому, що учасники в подальшому зможуть продуктивно використовувати діалогічний досвід самостійно.

Таким чином, діалогічне спілкування є засобом когнітивного визначення і наповнення когнітивних репрезентацій світу, необхідних для спілкування та спільної діяльності.

3.2. Когнітивна природа феноменів діалогу

Діалогічне спілкування являє собою когнітивно наповнений процес, незалежно від того, чи є спілкування діалогом за формою або за змістом. Разом з тим, чим більше “когнітивізується” спілкування, тим більше воно стає діалогічним. Основний висновок із проведених нами досліджень такий: якою мірою забезпечується повнота інформаційного сутнісного змісту спілкування, такою мірою збільшується і його діалогічність.

У спілкуванні комунікант мусить когнітивно діяти: прогнозувати, оцінювати ситуацію, свою поведінку та поведінку інших. Процесом потужного когнітивного наповнення є *контакт* – початковий етап спілкування. Суть контакту полягає в дослідженні умов для спілкування. Контакт означає, що люди перебувають у безпосередній близькості, визнають факт існування один одного, вступають у взаємодію і створюють умови для передавання інформації. Когнітивні дії, які є суттю контакту, полягають у вивченні умов спілкування за таким алгоритмом: потрібно з’ясувати, чи існує взаємна готовність до приймання та передавання повідомлень; якщо така готовність є, то спілкування може відбуватися; утримується взаємна готовність до приймання і передавання повідомлень, яка трансформується в процеси постійної взаємоорієнтації. Таким чином, контакт є дослідженням умов спілкування та прогнозування

його рівня. Одна з фундаментальних функцій контакту – визначення можливостей для діалогічності спілкування. *Додіалогічне спілкування*, яке розгортається на основі визначення в контакті існуючих обмежень для подальшого спілкування, полягає в стабілізації спілкування на певному рівні інформаційного, діяльнісного, інтеракційного та особистісного обмінів. Якщо в процесі контакту складаються необхідні для змістовного, повноцінного спілкування умови, воно стає діалогічним і, як наслідок, активізується когнітивне збагачення психологічної системи функціонування, яка підтримує спілкування. Відповідно спілкування в такому випадку наповнюється феноменологією когнітивності. Запуск системи когнітивного збагачення спілкування закономірно пов'язаний з процесами зворотного зв'язку, який відіграє роль психологічного реагента: стимулює перетворення однієї комунікативної реальності в іншу – когнітивно збагачену. Зворотний зв'язок зумовлює запуск системи нових психологічних реакцій та утворення когнітивних механізмів активного оновлення регулятивних дій, що підтримували попередній рівень комунікації.

У процесі спілкування розгортається *діалогічна розвідка* щодо партнера, яка є послідовною реалізацією таких психологічних рішень:

1. Орієнтаційний етап. Сенс етапу полягає в проведенні орієнтаційного дослідження висхідних позицій: визначення комунікативного та когнітивного потенціалу співрозмовника, конструювання мотивації (власної та учасників), прийняття рішень про подальшу міру формальності чи діалогічності спілкування. На цьому етапі здійснюється орієнтування з метою спілкування, у ситуації спілкування та щодо взаємної (когнітивної, комунікативної, діалогічної) відповідності партнерів. Ці процеси доповнюються активною орієнтацією щодо особистості партнера – прогнозуванням наслідків спілкування з ним. Результатом усіх здійснених орієнтацій є когнітивний комунікативний план (“а зараз я скажу”), яким і визначається початковий етап спілкування. Описана система орієнтації є згорнутою, миттєвою, тож може сприйматися певною мірою як деяка сукупність підсвідомих уявлень та готовностей. Однак насправді здійснена орієнтація є наслідком роботи узагальненої когнітивної системи комунікативного моделювання та прийняття свідомих рішень.

2. *Виконавський етап*. Сенс дій на цьому етапі полягає у виділенні проблеми, розподілі завдань, визначенні плану комунікативних дій, антиципації послідовності проміжних результатів, вирішенні комунікативного завдання за допомогою узгоджених та розподілених між учасниками операцій. Виконавський етап забезпечується свідомим вибором комунікативних дій (“я маю сказати”, “я маю поводитися”, “я маю отримати результат”). Виконавський етап передбачає контроль над ефективністю спілкування, сприйняття та оцінювання партнера, налагодження зворотного зв’язку.

3. *Етап корекції комунікації*. Сенс дій: когнітивний моніторинг і виправлення помилок, коригування напряму спілкування, його стилю і засобів. Інтенсивність корекції значною мірою визначається можливостями налагодження зворотного зв’язку, його ефективністю та змістовністю.

Повноцінне людське спілкування, яке характеризується як рівноправне, сповнене уважного ставлення до співрозмовника, з дотриманням гуманних етичних норм, розгортається якраз на межі переходу від додіалогічного спілкування до діалогічного. У діалогічному спілкуванні реалізується складна система когнітивних правил, яку можна назвати діалогічним комунікативним і когнітивним кодексом. *Діалогічний когнітивний кодекс* – це досить складна система нормативних приписів, які регулюють поведінку учасників та їхні комунікативні дії. Реалізація діалогічного кодексу відбувається через формування комунікативних стратегій і тактик, що є конкретними комунікативними та когнітивними рішеннями як діяти в конкретній ситуації. *Комунікативна стратегія* полягає в системі настановлень щодо сфери спілкування, які формують загальну орієнтацію в комунікативній ситуації та функціонують як комунікативні загальні плани використовуваних особою дій. *Комунікативні тактики* – це когнітивні схеми (плани) для конкретної ситуації. *Комунікативна компетенція* полягає у відповідності стратегій і тактик цілям особи, у результативності її комунікативних дій. *Комунікативні прорахунки* – це неправильні рішення у сфері когнітивних завдань, які стосуються спілкування (неправильно обрана, невідповідна комунікативна дія).

Отже, діалогічне спілкування відбувається за досить складним детальним когнітивним кодексом правил, розгортається в чіткому багатовимірному когнітивному контурі. Можливо, така когні-

тивна визначеність і надає діалогічному спілкуванню особливої результативності, успішності, сповнюючи його хвилюванням. По-рушити додіалогічне спілкування досить складно: його норми проті і визначені. Зруйнувати діалогічне спілкування просто: однією необережною комунікативною дією воно може бути зруйнованим для співрозмовників назавжди. Завдання діалогічного спілкування – це завдання високого рівня складності. Неодмінною умовою діалогічного спілкування є комунікативна та когнітивна компетентності його учасників. Діалог ведуть ті особи, які вміють вирішувати завдання когнітивного спілкування. Усі діалогічні когнітивно-комунікативні завдання вимагають точності в комунікативних діях: виразити опозицію, але уникнути протиставлення; бути доброзичливим, однак правдивим. Норми ввічливості не є функціонально доцільними для діалогічного спілкування. Діалог визначається своєрідним комунікативним етикетом, який є когнітивною системою вирішених по-новому комунікативних завдань. У ситуаціях додіалогічного буденного спілкування важливо дотримуватися правил, а на рівні когнітивного спілкування це означає: не намагатися ускладнювати когнітивні моделі, а дотримуватися тієї системи невизначеності, яка є. Таким чином у додіалогічному спілкуванні реалізується когнітивний комунікативний етикет недоопрацьованих когнітивних моделей. Творення складних картин дійсності та відповідних когнітивних схем вимагає діалогу. У діалогічному спілкуванні когнітивний етикет складний, оскільки діалогічна комунікативна ситуація контролюється повнотою когнітивних моделей, які створюються діалогічно. У діалозі спілкування тримається не на нормах ввічливості, а на якості, повноті, істинності інформації та психологічній залученості учасників, їхній компетентності і щирості.

Отже, діалог визначається системою комунікативних норм і дій, покликаних забезпечити високий рівень психологічного когнітивного функціонування. Якщо такий рівень не підтримується, діалог згортається, зупиняється, руйнується, виявляється зайвим. Діалог є формою спілкування, яка забезпечує повноцінне когнітивне та інтелектуальне буття особистості і спільноти. Міра діалогічності спілкування виступає мірою його когнітивного розвитку та інтелектуальної продуктивності. Водночас нерозвинутість когнітивного інструментарію спілкування зумовлює низький рівень загальної

культури спілкування. Когнітивні та комунікативні аспекти людського буття закономірно пов'язані. Саме когнітивне спілкування є засобом об'єктивації і, за М. К. Мамардашвілі, “розщеплення досвіду й актуалізації живого знання”. Дослідження цієї взаємної зумовленості і відбувається в пізнавальній діяльності та когнітивно орієнтованих діалогах.

3.3. Когнітивне спілкування як засіб організації пізнавальної діяльності і творчого діалогу

У структурі продуктивної пізнавальної діяльності особистості важливе місце належить логічним операціям. Самостійною ланкою продуктивного мислення, що визначає його розвиток, є складна логічна операція обґрунтування. Метою нашого дослідження було вивчення психологічних умов, які сприяють становленню та розвитку складних логічних операцій (пояснення, доведення, спростування), та етапів їхнього розвитку в різні вікові періоди. Ми припустили, що логічні операції пояснення, доведення та спростування – це етапи розвитку складної логічної операції обґрунтування; загальною психологічною умовою їх становлення та розвитку в онтогенезі є комунікативні (діалогічні) ситуації, що передбачають наявність реального партнера по логічному діалогу.

Роль спілкування як чинника становлення вищих психічних функцій висвітлюється в працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва та ін. Спілкування в психології розглядається як засіб залучення особистості до знань, вироблених людством, спосіб засвоєння суспільного досвіду, а також як умова розвитку пізнавальних процесів. Підкреслюється, що існування іншої людини має стати не ще одним предметом, який підлягає відображенню у свідомості людини поряд з іншими предметами матеріального світу, а фундаментальним, визначальним принципом дослідження психічної діяльності. Одним із засадничих методологічних принципів психології стало положення, згідно з яким мислення індивіда прямо або непрямо опосередковане мисленням інших людей. Відповідно до цього принципу суб'єкт-суб'єктні відносини здобули статус найбільш значущих у теоретичній моделі акту мислення.

Аналізуючи роль спілкування як чинника, що сприяє набуттю мисленням рис продуктивного творчого процесу, не можна не згадати ранні праці Ж. Піаже, в яких він розглядає мовне спілкування дитини з дорослими та однолітками як основу розвитку власне логічного мислення [7]. Так, вивчаючи феномен егоцентричного мовлення, дослідник виділяє два види логіки: егоцентричну і таку, що повідомляється (за аналогією із психоаналітичним розрізненням двох типів думки: думки спрямованої, яка має на меті розуміння, і думки неспрямованої, або аутичної). Як найбільш характерні Ж. Піаже розглядає такі *рис* *егоцентричної логіки*: інтуїтивний характер, синкретизм, бездоказовість. Велику роль у процесах егоцентричної логіки відіграють особисті схеми, аналогії, спогади про попередні міркування, а також зорові схеми, що заступають доведення та слугують опорою дедукції. Крім того, в егоцентричній логіці значну питому вагу мають особисті оцінки.

На противагу егоцентричній *логіка, яка повідомляється*, є дедуктивною, тобто намагається встановити зв'язки між реченнями, більше наполягає на доведенні й відповідним чином організує викладення, намагаючись переконати іншого (і тим самим переконати себе). Логіка, що повідомляється, має усунути схеми за аналогією, замінивши їх чистою дедукцією. Вона скасовує також зорові схеми, тому що вони не є такими, що повідомляються і є доведеними; відкидає судження, які мають особисте значення, й посиляється на загальновизнані, з позиції здорового сенсу, положення. Егоцентрична логіка забезпечує людині індивідуальне розуміння. Таке розуміння є менш досконалим, ніж те, яке досягається в розумінні, орієнтованому на іншу людину, і те, що виявляється у висловленому поясненні.

Розмірковуючи над значенням переказування думки іншим людям у розвитку інтелекту, Піаже писав, що, якщо індивід надовго замкнеться у власному мисленні, у нього зникне навичка міркувати, оскільки вона формується в умовах урахування поглядів інших людей та повідомлення їм своєї думки. З можливістю повідомлення власної думки іншим людям учений пов'язував її усвідомленість. Так само повідомлюваність залежить, на переконання Піаже, від соціальних чинників (потреба переконати та ін.). "Без зіткнення з думкою інших і без зусиль міркування, що є результатом цього зіткнення, власна думка ніколи не дійшла б до ус-

відомлення самої себе” [7, с. 331]. І далі: “...усвідомити будь-яку операцію – це означає перевести її з площини дії в площину мови, тобто відтворити її в уяві для того, щоб можна було її висловити” [там само, с. 380].

Вивчаючи особливості егоцентричного мовлення дитини, Ж. Піаже виконав широке експериментальне дослідження, що дало йому змогу визначити найбільш суттєві риси дитячої логіки. До них належать перш за все ті, котрі виявляються як спроби дітей обґрунтувати щось у ситуації спілкування. Дослідник спостерігав, що діти краще розуміють одне одного, ніж змогли б порозумітися вчитель і діти. Проте цей висновок справедливий щодо дітей одного віку й одного рівня розумового розвитку.

Піаже також звертає увагу на особистісну зумовленість пояснення. Він ставить запитання: що спричинює неясність і стислість висловлювання думки “пояснювачем”? І робить висновок, що такою причиною “є переконаність, що співрозмовник розуміє відразу й що він навіть заздалегідь знає все, що йому кажуть” [там само, с. 147]. У співрозмовника також може виникнути ілюзія розуміння думки, яку йому повідомляють.

Загальним законом мовного розуміння дитини, як з’ясувалося, є яскраво означена в неї “потреба в обґрунтуванні всього”, що б не відбувалося, тобто потреба “все пов’язати з усім”. Цей закон – наслідок синкретизму дитячого міркування. Завдяки синкретизму дитяче розуміння більш живе, не таке синтетичне, як розуміння дорослих. Це виявляється в тому, що дитина, зіткнувшись із новим, незрозумілим для неї явищем, прагне ввести це нове й непередбачене до відомої вже їй системи явищ. Таким чином нове визначається через відоме: “Відкриття нових явищ, або вторгнення явищ, які не підлягають класифікації й незрозумілі, ламають існуючі схеми доти, доки не утворюються нові системи, які також руйнуються у свою чергу” [там само, с. 270]. *Потреба в обґрунтуванні (поясненні, доведенні), наслідком якої є прагнення пов’язати все з усім (відоме з невідомим), уперше виникає в спілкуванні. Саме в обґрунтуванні, орієнтованому на іншу людину, реалізується один з важливих механізмів розуміння – механізм зведення до відомого.*

Аналіз ранніх праць Ж. Піаже не дає підстав, на нашу думку, вважати повністю слушною критику, яку часом висловлюють на адресу дослідника щодо визначених ним умов, котрі детермінують

становлення і розвиток логічних операцій. Ми маємо на увазі ті положення з його більш пізніх творів, у яких робиться висновок про спонтанний (тобто такий, що не залежить від навчання та спілкування) характер формування логічних операцій. Найімовірніше, цей висновок стосується лише умов виникнення і вдосконалювання елементарних логічних структур, які становлять основу більш низьких стадій розвитку інтелекту. У своїх вищих проявах інтелект є ніщо інше, як “суперечка із самим собою, суперечка, що відтворює внутрішні риси реальної суперечки”, а мова й дискурсивне мислення, перекопаний дослідник, є “продуктами обміну між індивідами” [7, с. 373].

До висновку про незалежність процесу формування логічних операцій від спілкування прийшли й послідовники Ж. Піаже. Приблизно до початку 1960-х років утвердилася думка, що формування нових логічних структур (у першу чергу конкретно-операційних) можливе лише в спонтанній індивідуальній взаємодії дитини з об'єктами. Такі уявлення експериментально підтверджено завдяки дослідженням А. Морфа, Ж. Волвіла, Ж. Смедслунда. Аналогічні результати одержано у випадку спроб використати конфліктне, спонтанне навчання, коли мовне спілкування досліджуваного з експериментатором розглядається як додатковий прийом у навчанні (Х. Бейлін, І. Франклін, Б. Інельдер та ін.). У цих експериментах було проаналізовано формування поняття *інваріантності* кількості. Отримані дані підтвердили важливе значення пізнавального конфлікту як джерела внутрішньої мотивації дитини до подолання неадекватних уявлень і як умови формування нових складних понять. Експеримент виявив, що діти, у яких не вдалося викликати усвідомлення суперечливості власного міркування, під час навчання практично не просувалися в розумінні принципу інваріантності.

Водночас аналіз методик навчальних експериментів показав, що під час формування логічних структур у зазначених спробах завжди відбувається засвоєння відомостей про операції у вигляді підказок, наведень і т. ін. Як видно з протоколів, роль дослідника при цьому активна і не зводиться до простого надання матеріалу. У головних ланках своєї діяльності дитина спрямовувалася дослідником: він фіксував її увагу на істотних моментах вирішення завдання, ставив запитання, які наштовхували в разі виникнення труднощів на відповідь, допомагав знайти вихід з них тощо.

Ефективність методу “когнітивного навчання” пов’язується саме з особливими умовами організації експериментальних процедур: від дитини вимагався постійний опис та обґрунтування її дій в усній формі; відповідаючи на запитання дослідника, дитина мала пояснити, як і чому вона вирішує завдання саме так. Хоча женевські дослідники й визнають, що запитування та обговорювання в деяких критичних ситуаціях можуть дати імпульс для координацій більш високого рівня, які приводять до конструювання нових інтелектуальних структур, але ці спостереження не враховуються під час формулювання остаточних висновків.

В експериментальних дослідженнях російських психологів (Г. В. Бурменська, М. В. Курбатова) показано, що мовне відображення (пояснення) дій за методикою “когнітивного навчання” є однією з важливих умов, які сприяють “просуванню” певної частини досліджуваних у процесі навчання. Дослідниці зазначають, що дітям звичайно було дуже складно пояснити свої дії та особливо спосіб вирішення завдання. Спочатку вони не усвідомлювали ті схеми дій, на які фактично спиралися, пропонуючи той чи той варіант вирішення. Наприклад, діти не усвідомлювали того, що, визначаючи довжину стежок, вони звертали передусім увагу на співвідношення кінців ліній. У досліді перед дітьми ставилося особливе завдання: висловити й об’єктивувати своє розуміння ситуації та спробу її вирішення. Незважаючи на те, що це вдавалося не всім учасникам експерименту, дослідниці вважають, що саме запитування та обговорення допомагали дітям усвідомити суперечності у своїх відповідях, наслідком чого було нове, більше правильне орієнтування в ситуації. Тобто формування вміння пояснювати іншій людині, чому саме так вирішується завдання, є необхідною, а також достатньою умовою розуміння принципу цього вирішення.

Аналогічні факти мали місце і в експериментах швейцарської дослідниці А. Н. Перре Клермонт. Вона розглядає дискусію як механізм, що забезпечує розвиток операційних структур інтелекту. Провідну роль у дискусії відіграє, на її думку, складна логічна операція обґрунтування у формі доведення і спростування. Причому зазначені логічні структури актуалізуються та виконують свої продуктивні функції в інтелекті лише за наявності реального зацікавленого партнера. У дискусії такий партнер є.

Численні психологічні дослідження, виконані в середині 80-х років минулого століття, свідчать про те, що спілкування – важливий чинник підвищення ефективності засвоєння понять. В умовах спілкування досліджувані проводять повний і глибокий аналіз матеріалу, всебічно й послідовно розглядають процес, що досліджується, виділяють його найбільш істотні характеристики. Обговорення, в ході якого зіставляються різні погляди, пропонуються різні способи аналізу матеріалу, дає змогу розглядати процес засвоєння понять у його численних зв'язках і відносинах. Крім того, в умовах спілкування аналіз поняття поглиблюється за рахунок актуалізації більшого за обсягом і більш адекватного завданню фактичного матеріалу. Заповнюються пропуски в знаннях неінформованих учасників спілкування через компенсацію їх знаннями інформованих партнерів.

Разом з тим характер і ступінь впливу спілкування на розумову діяльність різних груп досліджуваних неоднакові і визначаються двома чинниками: рівнем підготовленості досліджуваних до діяльності, яка виконується ними, і ступенем включеності їх у цю діяльність. Остання залежить від рівня підготовленості і ставлення досліджуваного до діяльності. Виявилось, що найбільш ефективно спілкування впливає на “середніх” учнів. Поліпшується в умовах спілкування засвоєння й у “слабких”, але в них тенденція до поліпшення результатів є менш виразною, ніж у “середніх”. “Сильні” досліджувані однаково успішно працюють як в умовах спілкування, так і індивідуально. Пояснюючи й доводячи, вони прагнуть більш повного і глибокого усвідомлення матеріалу, що вивчається. В умовах спілкування відповіді “сильних” більш розгорнуті, логічні, доказові.

Виконано досить велику кількість досліджень, присвячених вивченню впливу спілкування на ефективність розумової діяльності. У цілому більшість дослідників (зокрема Г. М. Кучинський, Б. Ф. Ломов, А. В. Беляєва, В. М. Носуленко, Я. О. Пономарьов та ін.) відзначають позитивну роль спілкування в регуляції продуктивного процесу. Водночас показано, що ефект впливу цього чинника на перебіг процесу мислення істотно визначається особистісними особливостями тих, хто спілкується, перш за все їхньою внутрішньою позицією. Остання зумовлена, на думку Н. П. Щербо, міс-

цем та роллю партнерів у структурі взаємодії, їхніми особистими взаєминами і т. ін.

Висновки, отримані під час описаних вище досліджень, коригують традиційні уявлення психологів, методистів та фахівців з дидактики про мислення як індивідуальний акт у процесі засвоєння знань. Утім, багато хто зазначає, що такий підхід до мислення розглядає тільки одну його сторону, тоді як не менш важлива сторона мислення як продуктивного процесу полягає в “породженні” незнання, питання, проблеми. Процес такого “породження” невідомого виступає у формі запитань до дійсності, що виражають реальні проблеми, які поки що є невирішеними. Відповідно обов’язковою ланкою мислення є самостійний виклад віднайденого рішення мисленнєвого завдання іншій людині, яка може запитати, заперечити і т. ін. Наявність цієї ланки, на думку О. М. Матюшкіна, забезпечує повну завершеність структури мисленнєвого акту людини [6]. Робота з розвитку мислення учнів у процесі навчання може бути повноцінною тільки тоді, коли в ній реалізуються два етапи: а) *самостійна індивідуальна робота*; б) *виклад, обговорення, доказ, демонстрація результатів класові, учителям, партнерам*. Саме останній етап забезпечує більше глибоке усвідомлення навчального матеріалу, а отже, робить більш глибоким розуміння учнями його змісту. Розуміння, як відомо, є неодмінною і достатньою умовою розвитку мислення школярів. Тільки зрозуміле знання входить у структуру мислення й особистості, наголошує О. М. Матюшкін [там само].

Раціональне використання доведення як самостійної ланки мислення учнів, що робить розуміння засвоюваного матеріалу значно повнішим і глибшим, дає змогу підняти їхнє мислення на більш високий рівень порівняно з тим, якого вони досягають під час самостійної індивідуальної роботи. В умовах індивідуальної роботи повноцінне усвідомлення є недостатньо ефективним.

Логічна обґрунтованість, доказовість відповідей розглядаються як показники високого ступеня включеності досліджуваних у діяльність, що також опосередковує вплив спілкування на процес засвоєння понять. Отже, важливим чинником підвищення продуктивності розумової діяльності в умовах спілкування є інформаційна взаємодія його учасників, у процесі якої відбувається обмін знаннями, розгляд та оцінка різних думок. Дослідження діалогу як вза-

ємодії різних поглядів з приводу тієї або іншої теми показало, що в ході діалогу здійснюється пошук і уточнення співрозмовниками спільних тем, виявлення властивих суб'єктам поглядів, їх обґрунтування, спростування, зміна [4].

Існують різні *рівні діалогізації мовного спілкування*, які проявляються як у співвідношенні поглядів, що розвиваються суб'єктами, так і в особливостях форм мовного спілкування. Таких рівнів три. *Перший – рівень взаємодії спільних поглядів*. Окремий його випадок – коли в одного з партнерів немає своєї розгорнутої думки з приводу теми, що розвивається, але промова співрозмовника не викликає в нього сумнівів. Інакше кажучи, це взаємодія інформованого і неінформованого партнерів, у процесі якої один намагається відновити істинну інформованість іншого.

Другий – рівень взаємодії недостатньо сформованих поглядів. Кожен з партнерів прагне відстояти свою думку, заздалегідь з'ясувавши позицію протилежної сторони. При цьому партнери прагнуть переконати один одного у правильності власної позиції і таким чином досягнути згоди.

Нарешті, *третій рівень – рівень взаємодії несумісних поглядів*. Характерною особливістю цього рівня є неприйняття партнером думок іншого, спростування їх. Розвиток однієї думки спрямований на спростування, заперечення іншої.

Отже, обмін інформацією між партнерами по діалогу може набувати різного характеру і виявлятися в різних формах мовного спілкування: на першому рівні переважає пояснення, на другому – доведення, на третьому – спростування, заперечення думки партнера. Ці логічні операції виступають як основні засоби, що забезпечують можливість передачі знань, набутих одним суб'єктом, іншому.

Продуктом і результатом розумової діяльності, як відомо, є знання. Вони стають надбанням інших людей завдяки використанню спеціальних мовних засобів спілкування, спеціальних засобів логічної інтелектуальної діяльності – засобів доведення істинності набутих знань. Соціальна сутність і соціальна форма розумової діяльності й полягає в тому, що вона виступає передусім як демонстраційний процес, як система способів передавання, доведення істинності набутих результатів мислення. Сутність процесу культурного розвитку, виражена суто в логічній формі, не може, на ду-

мку Л. С. Виготського, бути розкрита без аналізу взаємодії людини з людиною. На цю обставину вказує і О. М. Леонт'єв: “Здатність до логічного мислення, – пише він, – може бути тільки результатом оволодіння логікою – цим об’єктивним продуктом суспільної практики людства. У людини, яка мешкає з раннього дитинства поза об’єктивними формами, в яких утілена людська логіка, і поза спілкуванням з людьми, процеси логічного мислення не можуть сформуватися, навіть якщо вона безліч разів стикалася з такими проблемними ситуаціями, пристосування до яких вимагає формування якраз цієї здатності” [5, с. 116].

Отже, обґрунтовуючи принципову неможливість формування логічного мислення поза спілкуванням, сучасні психологи вважають його найважливішою умовою становлення і розвитку логічних операцій. Особливо це стосується складних логічних операцій, звернених до іншої людини. Їхня комунікативна природа не викликає сумніву. Багато хто з учених (В. С. Біблер, П. П. Блонський, М. І. Кондаков, О. М. Матюшкін та ін.) розглядає спілкування як умову актуалізації складних логічних операцій. При цьому дослідники наголошують на тому, що саме діалогічні ситуації, в яких люди обмінюються думками, викликають необхідність обґрунтування, доведення співрозмовникам відповідності своїх уявлень, думок і понять предметам та явищам навколишнього світу.

Розмова людини із самою собою, яка здійснюється переважно за допомогою внутрішньої мови, відрізняється від розмови з іншим тим, що в розмові, суперечці із самим собою багато що зрозуміло без слів, думка “для себе” максимально скорочена. У ній проявлені лише окремі елементи. Це свого роду міркування, що має початок і кінець. Проміжні елементи міркування, що являють собою сукупність положень, які обґрунтовують кожен його наступний крок, випускаються. Тому доказів у суперечці людини із самою собою не потрібно.

Не буває і “доказів заради доказів”. Вони завжди є доцільною розумовою діяльністю. “Мета доведення – це визнання даного положення істинним... докази народжуються з бажання добитися визнання правильності наших положень. Доводячи щось, ми намагаємося, щоб наші положення були сприйняті як істина” [2, с. 42].

Усе сказане дає підстави розглядати комунікативну природу доведення, яка проявляється в його спрямованості на іншу людину,

як одну з основних його характеристик. Використання доказу продиктоване потребою людини переконати свого партнера по спілкуванню у правильності власних думок. Останнє досягається шляхом виведення положення, що доводиться, з безсумнівно істинного, тобто такого, яке в досвіді партнера представлене як знання, що відповідає реальній дійсності, а тому не викликає сумніву.

Наявність живого, реального партнера як умови актуалізації складних логічних операцій зумовлює їхній особистісний, персоніфікований характер. Спрямовані на іншу людину, логічні операції відчують на собі вплив особливостей її особистості (М. М. Бахтін, П. П. Блонський, Г. М. Кучинський, Ж. Піаже).

Згідно з М. М. Бахтіним, діалогічні стосунки, що проявляються у словах, стають водночас виявом позицій різних суб'єктів. Характерною особливістю діалогу є те, що в ньому збігаються дві різні позиції, два розуміння. Наявність же іншого розуміння, іншої позиції змінює мовне висловлювання, впливає на те, як воно будується, як вимовляється [1]. Вплив особистості співрозмовника на доведення особливо відмічає П. П. Блонський [2]. Справді, особистість того, кому ми щось намагаємося довести, передусім її досвід, знання, визначають повноту та істинність наших доказів, а також міру переконливості доведення. Якщо наші аргументи, що наводяться в обґрунтуванні істинності якоїсь думки, суперечать досвідові партнера, то вони не будуть сприйняті ним і ми не досягнемо мети доведення – зняти сумніви партнера в істинності цієї думки.

Існування різних рівнів діалогізації мовного спілкування зумовлене домінуванням у ньому різних за своїм інформаційним “навантаженням” логічних операцій. А тому для актуалізації спрямованих назовні, складних логічних операцій, кожна з яких розрахована на абсолютну поінформованість партнера по діалогічному спілкуванню, потрібна відповідна комунікативна ситуація.

Зазначений параметр (міра інформованості партнера) є частковим, тому що в ньому відображається результат вирішення партнером якогось конкретного завдання. Не менш важливим параметром, на який орієнтуються партнери, є взаємна оцінка ними один одного як “рівних”, “нижчих за себе”, “вищих за себе”. У цій характеристиці виражається передусім оцінка інтелектуальних можливостей партнера, що збігається в нашому випадку з його успішністю з математики (предметом дослідження були специфічні

діалогічні ситуації, що сприяють становленню й розвитку складних логічних операцій у школярів). Ця загальна оцінка також позначається на формуванні логічних операцій, спрямованих на іншого.

Так, у ситуації пояснення оптимальними “взаєморозвивальними” партнерами виявилися гетерогенні пари типу “сильний – слабкий” і гомогенні типу “слабкий – слабкий”. Орієнтуючись на низькі інтелектуальні можливості слабого партнера та прагнучи максимально допомогти йому зрозуміти пояснення, сильний партнер робить свій виклад гранично розгорнутим і глибоким. Він не припиняє пояснювати доти, доки не переконається в тому, що партнер його зрозумів.

Пояснення в “сильних” гомогенних діадах майже ніколи не були повними, не говорячи вже про їхню глибину. Викладаючи рішення, сильний припускає, що рівний партнер розуміє його з півслова. Та й другий партнер не допускає занадто докладних пояснень. Зазвичай він вислуховує “пояснювача” лише на початку, а потім робить спробу самостійно вирішити завдання.

У ситуації доказу однаково продуктивними були як гомогенні “сильні” діади, так і гетерогенні діади того ж, що й у попередньому випадку, типу. Слід зазначити, що на відміну від пояснення, яке набуває переважно форми монологу “пояснювача”, доведення відбувається, як правило, у формі діалогу.

Не було істотної різниці між продуктивністю діяльності досліджуваних у рівноцінних діадах (як сильних, так і слабких) у ситуації спростування помилкового рішення тощо. Найбільш продуктивними були ті діади, в яких між партнерами виникла дискусія і вони приблизно рівною мірою були в ній активні. Ті ж діади, в яких активнішою була одна сторона (як правило, та, що опонує) і доведення зводилося до пояснення принципу вирішення завдання, більший прогрес спостерігався в розумінні змісту завдання “пояснювачем”. Другому ж партнерові потрібні були додаткові включення в діаду, але вже в ролі опонента.

Нам також вдалося з’ясувати, що продуктивність мислення партнерів залежить від їхніх позицій у діаді. Якщо рівність партнерів у діаді порушується, то це негативно впливає на формування логічних структур. Виявлено, що в ситуації пояснення домінуючою позицією “пояснювача” є контролююча, у ситуації доведення – позиція власної інтелектуальної переваги того партнера, що доводить.

Ця позиція спрямована на піднесення інтелектуальних можливостей одного партнера й приниження їх тим самим у другого. Особливо негативно позначається остання позиція на результатах розумової діяльності партнерів при спростуванні. Незгода одного партнера з думкою іншого, якщо вона виражена в зазначеній позиції першого партнера, блокує часом навіть високі інтелектуальні можливості другого. І навпаки, атмосфера взаємодопомоги та співробітництва, що встановлюється між партнерами, активізує розумову діяльність обох.

Виявлення комунікативної природи доказу дає змогу, на наш погляд, принципово по-іншому підійти до питання про способи його формування в процесі навчання. У дослідженнях психологів підкреслюється, що потреба в доведенні з'являється у шкільні роки (Ж. Піаже, П. П. Блонський, С. Л. Рубінштейн). У процесі шкільного навчання дітям повідомляються знання; від них же вимагаються правильні відповіді, які оцінюються при цьому щодо їхньої правильності. Це відіграє, на думку С. Л. Рубінштейна, істотну роль у формуванні мислення, яке доводить. За такого навчання у дітей виробляється спрямованість їхнього мислення на істинність, а роздуми дітей перетворюються на міркування і стають частиною процесу обґрунтування [8].

Проте в психологічній та методичній літературі (Г. О. Буткін, О. М. Матюшкін, Н. Ф. Тализіна, П. М. Ерднієв, І. С. Якиманська та ін.) неодноразово зверталася увага на те, що завдання на доведення даються учням найважче. Мабуть, не випадково саме ці завдання відомий математик Д. Пойа виділив в окремий клас завдань.

Часто причини труднощів, з якими стикаються учні під час вирішення завдань на доведення, вбачають або в нерозумінні ними логічної сутності доведення, або у неволодінні системою логічних дій, необхідних для цього, або в недостатній їх усвідомленості. Усі ці труднощі мають місце при формуванні доказу як складної логічної дії, у якій логічна сторона переважає над психологічною. Проти такого логізування доказу заперечує П. М. Ерднієв. Він вважає, що результатом переважання логічної сторони доведення над психологічною є формальне заучування школярами готових дедуктивних “книжкових” доведень. Недооцінка психологічної сутності доведення часто призводить до того, що багато учнів завдання на доведення сприймають як самоочевидні істини, а сам процес їх вирі-

шення – як “доведення заради доведення”. Про це свідчать наші спостереження за процесом пошуку доказів учнями на уроках математики.

Доведення здебільшого формується як чисто логічна операція, що існує в індивідуальному мисленні “для самого себе”. Коли учень доводить ту або іншу теорему, наприклад про ознаки рівності трикутників, своє завдання він вбачає не в тому, щоб переконати вчителя в рівності даних трикутників (вчитель і сам про це знає), а в тому, щоб продемонструвати вчителеві знання певних теорем і аксіом. Ці теореми й аксіоми запрограмовані “логічним скелетом” доведення. Вони і тільки вони визначають відповідь учня, оскільки саме за їх знання вчитель поставить йому відповідну оцінку. Учень не може зрозуміти, для чого потрібно доводити те, що є очевидним для нього і тим більше – для вчителя. Тому він прагне “підігнати” свою відповідь під таку, якої чекає від нього вчитель. Не менш формальним і до того ж безособовим виглядає доведення, що демонструється учнем класові.

Таким чином, і в психологічних дослідженнях, і в шкільній практиці основна увага під час формування доведення приділяється його логічному компоненту, тобто формуванню його як суто логічного прийому. Можливість навчання логічних прийомів мислення, загальних методів мислення не заперечується психологічною наукою. Проте засвоєння самих методів мислення відбувається відповідно до психологічних закономірностей мислення. Самоочевидність завдань на доведення, їхній формальний, безособовий характер є, на нашу думку, основними перешкодами на шляху до оволодіння доведенням як самостійною ланкою мислення, наявність якої покликана зіграти свою позитивну роль у його розвитку.

Щоб усунути зазначені перешкоди, ми прагнули сформувати в учнів уміння бачити те, що слід довести, очима іншої людини, для якої це положення неочевидне. Зокрема, повідомляючи учням дані про сутність доказу, ми підкреслювали таке: “довести щось іншій людині означає знайти в умовах завдання ознаки, наявність яких свідчить на користь доказуваного. Ці ознаки “сховані” від вашого партнера в тому, що дано. Ваше завдання – проаналізувати дані задачі та “оголити” саме ті їхні елементи, які допоможуть вам переконати вашого партнера в істинності доказуваного положення. Для цього потрібно, як правило, зробити необхідні додаткові пере-

творення (в алгебрі), побудови (у геометрії)”. Потім учням на окремому стенді чи плакаті пропонувалася система правил доведення:

1. Починаючи розв’язувати задачу, подивися, що дано і що потрібно довести. Відокрем дані задачі від її запитання і того, що потрібно довести.

2. Із того, що дано, зроби висновки для співвіднесення даних з вимогою задачі.

3. Звернися до того, що потрібно довести, і постав собі запитання: “Які дані можна використати, щоб довести, що...?”

Використання цих правил допомагає учням зробити побудову доведення (переважно на початкових стадіях його формування як загального методу міркування) більш цілеспрямованою та організованою.

Ми також з’ясували, що на початкових стадіях формування доведення позитивну роль відіграє організація вчителем взаємного рецензування учнями доказів, які вони наводять один одному. Взаємне рецензування забезпечує відпрацювання словесного і логічного компонентів уміння доводити. Сутність останніх полягає в здатності учня зробити свій виклад логічним, послідовним, чітким і зрозумілим для будь-якого іншого учня. Критика одним учнем відповіді іншого допомагає першому уникнути аналогічних недоліків і помилок у власній відповіді.

Уміння самостійно доводити розвиватимуться, якщо забезпечити учням можливість застосовувати їх не тільки під час розв’язування “чистих” задач на доведення, а й для розв’язування операційних і, особливо, пізнавальних (логічних) задач. Кожна з пізнавальних задач потребує, як відомо, аргументації, обґрунтованості розв’язання.

У процесі формування доведення ми переконалися в тому, що воно існує в індивідуальному мисленні не “для самого себе”, а “для іншого”. Сам розвиток доведення як ланки, що має в мисленні самостійну цінність, можливий лише в діалозі. Такий шлях формування доведення в процесі навчання є реалізацією важливого методологічного принципу психології про генетичний зв’язок мислення і його логічної складової із спілкуванням.

Утім, з’ясувалося, що спілкування не завжди є умовою оптимізації процесу засвоєння знань. Так, встановлено, що позитивну

роль відіграють лише ті діалогічні ситуації, які спонукають учнів до контакту, співпраці. Загалом *ефективним спілкування є тоді, коли воно проблемне за змістом, соціально орієнтоване, інформаційно насичене; коли дитина, спілкуючись, ставить до партнера як до мети, а не як до засобу самоствердження*. Рівне партнерство і взаємні високі оцінки, що даються учасниками один одному, відмова від негативних особистісних оцінок, що руйнують діалогічну взаємодію, – усе це умови, що забезпечують найбільшу індивідуальну ефективність у ході реалізації діалогічних форм навчання.

Ураховуючи наведене вище, ситуацію спілкування “вчитель – учень” можна оцінити з позиції адекватності їхньої навчальної співпраці. Спостереження показують, що спілкування в такій ситуації має найчастіше однобічний, поляризований характер; це, власне, керування з боку вчителя розумовою діяльністю учня. Тут немає розгорнутої спільної діяльності, що передбачає обмін знаннями, обговорення питань, які розглядаються.

Не створює умов для рівного партнерства й існуюча нині система оцінювання знань. Дослідження свідчать про те, що певна категорія вчителів формально ставить до оцінювання знань, які учень має засвоїти на уроці. При цьому рідко використовуються різні оцінні думки, а оцінюються в основному результати пізнавальної активності учнів. На жаль, способи, прийоми досягнення цих результатів звичайно не враховуються. Учні у своїх відповідях, як правило, відтворюють готові знання або дії за заданим зразком, що не заохочує їх до розвитку активного мислення і творчого пошуку.

Аналіз наявних наукових джерел, де висвітлюється роль обґрунтування в розвитку мислення та з’ясовуються умови, що забезпечують становлення обґрунтування як самостійної ланки мислення учнів, дає підстави зробити такі висновки. *Складна логічна операція обґрунтування має комунікативну природу. Обґрунтування існує в індивідуальному мисленні як ланка, призначена для іншої людини*. Наявність зацікавленого партнера є не тільки умовою актуалізації складних логічних операцій, а й умовою їх подальшого становлення і розвитку як необхідних ланок мислення в процесі вирішення інтелектуальних завдань.

Особливості партнера по спілкуванню визначають повноту, істинність й міру переконливості положень, що обґрунтовуються.

Останнє не тільки надає обґрунтуванню логічної стрункості, а й додає цій інтелектуальній операції персоніфікованого, особистісного характеру, унаслідок чого вона перестає бути суто формальною.

Саме безособистісний, формальний характер обґрунтування є основною перешкодою на шляху його формування у процесі навчання. Це зумовлено акцентуванням уваги вчителів на логічній структурі обґрунтування, що виражається у прагненні виробити в учнів передусім настановлення на дотримання набору певних логічних правил. Бар'єр “самоочевидності” завдань на обґрунтування, що при цьому виникає, не створює умов для раціонального використання і розвитку обґрунтування як самостійної ланки мислення. Подолати зазначені труднощі можна, на нашу думку, лише тоді, коли перевага під час формування вміння обґрунтовувати правильність рішення розумового завдання надаватиметься не його логічному аспектові (хоча це також важливо враховувати), а його психологічній сутності, що виявляється в комунікативній природі обґрунтування і його особистісній обумовленості.

Переконані, що такий підхід дає змогу розглядати обґрунтування як доцільну розумову діяльність, яка має для учнів реальний смисл. На думку О. М. Леонтьєва, смисл щодо пізнавальних процесів є тим, що робить їх не тільки спрямованими, а й неабсолютними, “що в цілому надає мисленню психологічно змістовного характеру, що також принципово відрізняє інтелектуальні процеси, продуковані людиною, від тих, іноді складних, процесів обчислення, які виконуються лічильними машинами” [5, с. 369].

Згідно з результатами нашого дослідження, на різних вікових етапах обґрунтування проявляється у вигляді різних за складністю рівнів. У молодшому шкільному віці таким рівнем є пояснення, у підлітковому – доведення, в юнацькому – спростування. При цьому кожен наступний рівень включає попередні. Різними є ситуації актуалізації і розвитку цих складних логічних операцій. Їхня специфіка зумовлена наявністю зацікавленого партнера по діалогу та спільному вирішенню. Як уже зазначалося вище, саме ця обставина надає розумовій діяльності реального сенсу. Так, *пояснення має сенс тоді, коли один з партнерів не знає, як вирішувати завдання. Доказ народжується в діаді за наявності розбіжностей у позиціях партнерів щодо способу вирішення завдання. Спростування має на*

меті переконати партнера в помилковості його позиції щодо вирішення завдання шляхом доведення правильності своєї.

Обґрунтування істинності отриманих у ході інтелектуальної діяльності знань, спрямоване на іншу людину, стає засобом їх усвідомлення (рефлексії) і розуміння. Обґрунтування правильності вирішення розумового завдання, орієнтоване “на іншого”, потребує розпредметнювання тих складних відносин, які пов’язують між собою відоме і те, що потрібно знайти, у проблемній ситуації. У результаті складне (невідоме) зводиться до простішого, яке існує в досвіді партнера. Здатність пов’язати невідоме (незрозуміле) з відомим (уже зрозумілим) – основа розуміння нового, наголошують П. П. Блонський, Г. С. Костюк, А. О. Смирнов та ін.

Інтелектуальна зворотність, яка потрібна людині для перевірки себе і яка забезпечує їй індивідуальне розуміння, не вимагає звичайно виходу за межі заданих умов завдання. В умовах безпосереднього спілкування і необхідності враховувати позиції, рівень знань, особливості особистості партнера інтелектуальна зворотність перетворюється на міжособистісну зворотність. Прагнучи бути зрозумілою “для іншого”, людина не обмежується лише аналізом умов завдання – навпаки, вона намагається вийти за їхні межі. При цьому вона апелює до досвіду партнера, до реальної дійсності, до аналогій, за необхідності – до експерименту. Усе це створює умови для глибшого розуміння сутності завдання нею самою. Лише через власне активне мислення, на думку С. Л. Рубінштейна, те, що об’єктивно закладено в завданні, може набути у свідомості особистості суб’єктивної форми існування, тобто стати своїм, зрозумілим [8]. Глибина і чіткість розуміння зростають в умовах спілкування (Е. де Боно, А. О. Смирнов). Це пов’язано з потребою у взаєморозумінні, що постійно має місце в діалозі.

Важливим висновком із проведеного дослідження є ідея про те, що істотні риси індивідуального розуміння (насамперед його глибина), які забезпечують продуктивність розумової діяльності у процесі вирішення інтелектуальних завдань, формуються в навчанні в умовах діалогічного спілкування. Первісною формою існування повноцінного індивідуального розуміння є можливість прояву його як розуміння “для іншого”.

Обґрунтування розумових дій пропонуємо розглядати як елемент індивідуалізації навчання в першу чергу щодо слабких уч-

нів, індивідуальне мислення яких є несформованим і характеризується низьким рівнем усвідомленості й продуктивності. Здатність до обґрунтування власних розумових дій, що сформувалася в умовах навчання у процесі діалогічного спілкування, принципово змінює перебіг розумового процесу слабких учнів. Їхнє мислення стає орієнтованим на іншого, що й забезпечує йому високу продуктивність.

Таким чином, складні логічні операції, що проявляються у формі обґрунтування “для іншого” істинності досягнутого людиною знання, є необхідними ланками продуктивного мислення в процесі вирішення інтелектуальних завдань. Особливість ситуації актуалізації і розвитку логічних операцій (пояснення, доведення і спростування) полягає в наявності зацікавленого партнера по діалогу і спільному вирішенню завдання.

Отже, концептуальні засади психологічного дослідження діалогу вимагають взяття до уваги і розкриття низки вимірів, серед яких діалогічна ситуація, діалогічні позиції учасників спілкування, діалогічні умови та засоби, діалогічні імперативи, діалогічне посилення особистості. *Діалогічна ситуація* – це комунікативна форма усвідомлення незнання істини та можливості її пізнати в процесі спільного діалогічного мислення. Невизначеність ситуації є мотиваційним підґрунтям когнітивного діалогу та зумовлює становлення діалогічних інтенцій учасників. *Діалогічні інтенції* – складні емоційні та мотиваційні утворення, в яких поєднуються такі види емоційно-мотиваційної спрямованості особистості, як пізнавальна, комунікативна, альтруїстична. *Діалогічні технології (засоби)* – це системно орієнтовані дії, які реалізуються учасниками та забезпечують їхню пізнавальну діяльність. Вимірами діалогічної інтенції учасників є конгруентність їхньої особистої поведінки, орієнтованість на актуальне існування (розмова “тут і тепер”) та настановлення особистості – визнання цінності своїх партнерів, їхнього особистого досвіду, довіра до них та готовність до саморозкриття. Імперативи діалогічного спілкування: проблемний дискусійний характер спілкування, персоніфікація, діалогічне посилення особистості.

Когнітивний діалог є засобом визначення змістових репрезентацій світу, необхідних для спілкування і спільної діяльності. Міра діалогічності та когнітивна змістовність спілкування є функціо-

нально залежними. Діалогічне посилення особистості полягає в тому, що учасники спілкування в подальшому зможуть продуктивно використовувати здобутий діалогічний досвід та формувати досконалі рішення самостійно.

У проведених Т. С. Кудріною дослідженнях діалогічного спілкування показано: складні логічні операції, що проявляються у формі обґрунтування “для іншого” істинності досягнутого людиною знання, є необхідними ланками продуктивного мислення в процесі вирішення інтелектуальних завдань. Особливість ситуації актуалізації і розвитку *логічних операцій (пояснення, доведення і спростування)* полягає в наявності зацікавленого партнера по діалогу і спільному вирішенню. Наявність реального партнера як умови актуалізації складних логічних операцій свідчить про їхній особистісний, персоніфікований характер. Спрямовані на іншу людину, логічні операції відчують на собі вплив особливостей її особистості, що надає обґрунтуванню не тільки логічної бездоганності, а й додає цій інтелектуальній операції персоніфікованого, особистісного характеру, унаслідок чого вона перестає бути суто формальною. Досліджено також умови, за яких спілкування сприяє оптимізації процесу засвоєння знань. Встановлено, що позитивну роль відіграють лише ті діалогічні ситуації, які спонукають учнів до контакту, співпраці. Загалом *ефективним спілкування є тоді, коли воно проблемне за змістом, соціально орієнтоване, інформаційно насичене, коли у процесі спілкування дитина ставить до партнера як до мети, а не як до засобу самоствердження*. Рівне партнерство і взаємні високі оцінки, що даються учасниками один одному, відмова від негативних особистісних оцінок, що руйнують діалогічну взаємодію, – усе це умови, за яких досягається найбільша індивідуальна ефективність під час реалізації діалогічних форм навчання [3].

Література до розділу

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1972. – 470 с.
2. *Блонский П. П.* Психология доказывания и ее особенности у детей / П. П. Блонский // Вопросы психологии. – 1964. – № 3. – С. 41–56.

3. *Кудріна Т. С.* Діалог у ході спільного розв'язання інтелектуальних задач – методика розвитку продуктивного мислення учнів (Розділ 1. 1) / Т. С. Кудріна // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 31–59.
4. *Кучинский Г. М.* Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – 391 с.
6. *Матюшкин А. М.* Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 9–18.
7. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. – М. – Ленинград : Учпедгиз, 1932. – 234 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Принцип детерминизма и психологическая теория мышления / С. Л. Рубинштейн // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 315–356.

Розділ 4

КОГНІТИВНИЙ ДІАЛОГ У ПОБУДОВІ ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ЯК ЗАСОБУ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ

4.1. Діалогічний простір спілкування та його когнітивне призначення

Останнім часом у психології все більш активно використовується поняття соціально-психологічного простору [4]. Поняття ж діалогічного простору поки що не набуло широкого застосування в наукових розвідках.

Діалогічний простір – це групове спілкування з метою пошуку нових рішень проблем та актуалізації можливостей (для пізнання, діяльності, особистісного розвитку). Учасники такого спілкування називаються комунікантами, а їхні діалогічні інтеракції утворюють одиниці діалогічного простору – діалогічні єдності. Система діалогічних єдностей формує діалогічний простір. Засоби діалогічності та утворення діалогічних єдностей можуть використовуватися різноманітні, однак усі вони поєднуються з таким процесом, як соціально-психологічний зворотний зв'язок.

В умовах спілкування, спрямованого на розв'язання проблем, від усіх учасників “вимагається” внутрішня інтелектуально потужна робота; водночас у ньому створюються умови для перегляду комунікантами життєвих програм і реконструкції свого Я. Так детермінується та підтримується відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування (“творення смислу”), що допомагає групі та її членам успішно долати кризові ситуації. При цьому процесом, що активує мислення, виступає зворотний зв'язок. У

контексті реального (“живого”) спілкування цей процес здійснюється внаслідок життєвої когнітивної потреби: дослідження світу діяльності та людських стосунків, формування адекватних уявлень про них [7]. Під тиском імперативу цієї потреби учасники спілкування так чи інакше, і навіть попри власні усвідомлені наміри, постійно повідомляють один одному щось про важливі взаємні враження, вчать один одного, як діяти і жити, інформують, дають мудрі поради, підбадьорюють, заспокоюють [2].

У певні моменти такі реальні взаємоорієнтовані комунікації свідомо спрямовуються на створення когнітивної моделі взаємодії, її оновлення, ускладнення та функціональну повноту, а в результаті утворюється діалогічний простір спілкування (групи, діади, колективу, організації). Його функціонування може бути результативним (забезпечувати практично доцільну когнітивну основу діяльності), безсенсовним (не викликати жодних змін, стабілізувати безвихідність) або руйнівним (зруйнувати існуючу когнітивну основу, не надавши при цьому орієнтирів для нової). Такі ураганні діалогічні простори можуть розладнати більшість когнітивних моделей, якими до того послуговувалися учасники.

Змістовне діяльнісне спілкування здебільшого й справді забезпечує учасників розвинутими когнітивними моделями реальності (об’єктивними, особистими, інтерактивними, груповими, суспільними). Періоди актуалізації такого спілкування загалом можуть залишатися поза увагою членів групи, забуватися, однак часом стають рідкісними пам’ятними моментами. А втім, завжди справджується **закон групового розвитку**: стискаючись із проблемними ситуаціями, ситуаціями невизначеності і непорозуміння, група завжди звертається до діалогічного простору, в якому намагається вибудувати потрібну когнітивну модель, більш диференційоване самосприйняття, самоструктурування, розуміння та забезпечити подальший рух до власної соціально-психологічної цілісності як суб’єкта діяльності і носія когнітивних моделей групового призначення та охоронця когнітивних моделей індивідуального призначення.

Важливо також розрізнати цільові діалогічні простори:

- соціально орієнтований (неформальний, комунікаційний), у якому створюються умови для позитивного емоційного комфортного спілкування;

- діяльнісно орієнтований, який забезпечує умови для спільної творчої діяльності;
- екзистенційний, де досягається взаємна конгруентність членів групи, усі процеси доповнюються емпатійністю, досягається глибоке взаєморозуміння, повага, симпатія, вдячність.

Результатом входження в будь-який із цих просторів є узагальнений образ розв'язання орієнтаційних завдань у різних ситуаціях взаємодії, усвідомлення цінностей і цілей, аналіз ситуацій, когнітивний набір рішень та прогнозів (наслідків), розбудова Я у власній свідомості, когнітивна і комунікативна мобілізація учасників. Закономірним також слід вважати відновлення суб'єктності як характеристики соціальної поведінки та забезпечення повноцінності когнітивних карт, які використовуються особою і групою в їхній діяльності.

Проведення активного групового зворотного зв'язку в реальній групі відповідно до заздалегідь визначених алгоритмів комунікативних дій ми називаємо **проекткуванням діалогічного простору** [1]. В умовах інтенсивного зворотного зв'язку спілкування закономірно “когнітивізується” [там само], створюючи умови для розвитку різноманітних когнітивних моделей, (функціонально) призначених як для групової взаємодії і спільної діяльності, так і для особистісного користування. Проектована комунікація дає змогу висловити особисті враження, оцінки, критику і звичайно хвилює учасників, залучених у діалогічні єдності, та свідків такого спілкування. Власне, проектування сприяє розв'язанню соціальних проблем та розвиткові “міжсуб'єктного розуміння” людей, що мають різні погляди (“перспективи”) на розвиток ситуації. Потреба у свідомому скеровуванні групи на посилення діалогічності і створення умов для цього виникає тоді, коли актуалізується прагнення до переживання своєрідних “моментів істини” щодо власного існування. Для такої важливої мети діалогічний простір може проектуватися цілеспрямовано. Тоді спілкування виступає інструментом розв'язання складних когнітивних суперечностей, розвитку множинного знання, формування розумових процесів і продуктів мислення.

Діалогічні простори можуть спрямовуватися на розроблення **когнітивних моделей** (людей, спільнот, соціальних об'єктів, явищ, відносин, культурних та історичних подій, ідей, уявлень, ідеалів),

на їх оновлення, перегляд, переоцінку, ротацію, руйнацію, відсів або стабілізацію, структурування, вивершення.

Когнітивна та комунікативна мобілізація в проектованому діалогічному просторі відбувається через такі аспекти задіяних технологічних когнітивно-комунікативних алгоритмів: уявне і практичне вирішення комунікативних завдань (моделі, варіанти); переживання комунікативної пригоди і зацікавленості (урочистість ситуації, її небуденність); переживання участі, емоційного піднесення, можливості як успіху, так і поразки (когнітивні дисонанси, консонанси як мотивоконструктивні алгоритми); зняття тривоги і сумнівів (завдяки визначенню комунікативного алгоритму).

У проектуванні конструктивного діалогічного простору використовуються технології, спрямовані на розвиток процесів сприймання, мислення, пізнання, пояснення та розуміння через використання та побудову повноцінної змістової моделі спілкування (її теоретичних положень і концептів). У разі оптимального спілкування є всі можливості для когнітивного оволодіння дійсністю шляхом створення та розвитку когнітивних карт (концептуальних описів фрагментів світу в контексті певної проблемної ситуації з відображенням причинно-наслідкових зв'язків у цьому фрагменті реальності, проблемному контексті), які лежать в основі суб'єктивних соціальних та діяльнісних орієнтацій, утворюють когнітивну систему суб'єкта та залежну від неї картину світу (як систему когнітивних моделей). Закономірним результатом є розвиток когнітивної системи суб'єкта, яка детермінує розпізнавання та аналіз інформації, прийняття рішень, збереження, розуміння та продукування нових знань (передусім про соціально-психологічну реальність).

Діалогічний простір сприяє формуванню ефективних узагальнених стратегій (масштабних когнітивних схем) та поширенню соціальних інновацій (від спільноти до спільноти та суспільства в цілому). У ньому відбувається поетапна когнітивна самокорекція через ідентифікацію неадекватних переконань, негативних суджень та ідей, їх визначення, перегляд і закріплення реальних ефективних настановлень та поглядів, розвивається здатність до розуміння соціального світу. Варіантність та альтернативність соціальних стратегій, розроблених спільнотою або групою, сприяють також послабленню стресу та емоційних кризових реакцій. Діяльність учасників спрямована на їхні когнітивні потреби: у відображенні та

пізнанні дійсності (предметної, соціальної); у діяльнісному подоланні меж буденності (комунікація містить елементи небуденного, особливого, певною мірою урочистого, святкового спілкування); у підтримці (когнітивному відновленні, гармонізації внутрішнього світу).

Група без діалогічного конструктивного простору, власне, не має перспектив. Разом з тим не існує і груп, у яких би не функціонував принаймні спонтанний діалогічний простір. Може йтися лише про його спеціалізовані характеристики: функціональний чи рольовий характер, ритуалізованість чи її відсутність, конфліктність чи конструктивність, суверенність чи залежність тощо. Діалогічні простори є складовою життя будь-яких спільнот, їхнім “проривом” у сферу більш складних, повноцінних когнітивних моделей соціального та об’єктного світу.

4.2. Зворотний зв’язок як засіб діалогічного спілкування і взаєморозуміння

Під міжособовим зворотним зв’язком розуміють отримані особою від оточення інформацію, судження про себе і свою поведінку, про те, як її сприймають у діяльності та спілкуванні [7–9]. Завдяки такому когнітивно та інформаційно орієнтованому спілкуванню формуються, аналізуються, деталізуються моделі соціальної поведінки, репрезентації особистого досвіду та розвивається суб’єктна психічна реальність. Тож зворотний зв’язок ми розглядатимемо як детермінанту діалогічного процесу, як психологічний механізм, що когнітивізує процеси спілкування, як комунікативний процес когнітивного наповнення та збагачення спілкування, процес із потужними регулятивними функціями у психологічному функціонуванні суб’єкта.

Зворотний зв’язок є як особистою, так і груповою потребою. Завдяки йому створюються умови для розуміння людьми цілей і процесів групової діяльності, для взаєморозуміння, довіри й наснаги. На цій серйозній знаннєвій основі для кожного з учасників забезпечується психологічна підтримка, можливість повірити в себе, підвищити свою значущість, сприйняти та скоригувати свою пове-

дінку, удосконалити себе, стати кращим. Зворотний зв'язок сприяє самопізнанню та взаєморозумінню, стимулює творче мислення, робить спілкування комфортним, збагачує різноманітністю психологічного колізійного досвіду всіх учасників [7]. Без такого зв'язку особистість набагато вразливіша до маніпулювання її свідомістю.

У реальному спілкуванні учасники комунікативних ситуацій ухиляються від прямого зворотного зв'язку, демонструючи поширену інтелектуальну і комунікативну безпорадність: “невідомо про що говорити”; “невідомо для чого”. Психологічний смисл таких стратегій “безпорадності” полягає у фіксації додіалогічного рівня спілкування, усвідомленому чи неусвідомленому прагненні здійснювати його у визначених межах. Зафіксувавши спілкування на додіалогічному рівні, уникаючи відвертого обміну думками, учасники спілкування структурують ситуацію не в тому сенсі, що прагнуть бути незрозумілими чи приховати свої оцінки, судження, враження. Комунікативна стратегія приховування є продуманим засобом захисту цілісності власних когнітивних структур, уникнення емоційного хвилювання та стресу, що супроводжують зазвичай збої в когнітивних структурах. Однак як тільки умови спілкування ставлять проблему розвитку стосунків чи вирішення значущих проблем, комунікації зворотного зв'язку істотно розширюються та змістовно збагачуються. Якщо виникає почуття справжнього зв'язку з людьми, почуття причетності до живого кола спілкування та спільної діяльності, зворотний зв'язок актуалізується, посилюється, охоплює все більші масиви особистого і групового спілкування. *Зворотний зв'язок є процесом, корелятивним діалогічності та когнітивному наповненню спілкування, когнітивному ускладненню використовуваних моделей об'єктів, поведінки, діяльності.* У разі формального (додіалогічного) спілкування учасники прогнозують неможливість розвитку стосунків і своїх уявлень про світ, тож обмежують зворотний зв'язок. Однак якщо складаються умови діалогічності, зворотний зв'язок долає всі наявні обмеження і починає використовуватися за своїм функціональним призначенням.

Залежно від функціональної спрямованості зворотний зв'язок може бути контролюючим, позиційним, спрямованим на вертикальні (за становищем) і горизонтальні (внутрішні групові процеси) виміри групової структури або назовні для забезпечення адаптації

до соціального контексту (зовнішній зворотний зв'язок). Він може бути жорстко фіксованим; спрямованим на формальну і неформальну системи стосунків або пропорційно структурованим відповідно до цих сфер; селективним (вибірковим), стабілізаційним або революційно руйнівним щодо групових утворень; змістовним, насиченим повідомленнями з потужним регулятивним потенціалом; вільним або замкненим у контурі; сигнальним чи керувальним.

Особиста потреба людини у зворотному зв'язку є досить сильною [7]. Дослідження показали, що, беручи участь у різних видах діяльності, вона переживає гостру потребу в інформації про свою успішність/неуспішність у цій діяльності, про відповідність отриманого результату діяльності цільовим параметрам; навіть якщо особа в ході виконання діяльності отримує необхідну інформацію, то все одно не припиняє своїх спроб отримати її додатково, знову і знову [там само]. Тож зворотний зв'язок має надзвичайну цінність для особистості в контексті різних видів діяльності.

У соціальній психології цей термін набув нових нюансів свого значення і розглядається як міжособовий зворотний зв'язок у контексті спілкування та спільної діяльності [7–9]. Специфічні риси соціально-психологічного розуміння цього поняття в тому, що джерелом інформації для суб'єкта виступає інший суб'єкт, тобто цей процес є діалогічним (суб'єкт-суб'єктним). Реальний зворотний зв'язок у спілкуванні виникає за необхідності змінити спільну діяльність, у разі непорозуміння та усвідомлення потреби досягти розуміння; виявляється він спонтанно, безпосередньо. При цьому часто-густо виникають ситуації, коли неможливо уникнути негативної інформації (у разі взаємного нерозуміння, з'ясування причин невдач у ході досягнення спільних цілей, за намагання розвивати стосунки попри взаємне нерозуміння). Усі ці ситуації є завжди певною мірою діалогічними за формою і змістом. Місце зворотного міжособового зв'язку в спілкуванні визначається тим, що він наповнює всі аспекти спілкування: виступає як феномен комунікативної сторони спілкування, оскільки надає інформацію про іншу людину та безпосередньо їй адресується; є умовою, механізмом і продуктом соціальної перцепції; регулює взаємодію людей.

У спілкуванні зворотний зв'язок обмежується і не є обов'язковим. Учасники спілкування мають право розпоряджатись

інформацією, переживаннями, думками, приховати їх, і потрібна активність особистості, щоб створити відповідні умови, знайти комунікатора інформації та отримати її. Отриману інформацію можна кваліфікувати як недостатньо об'єктивну, сумнівну. Водночас інформація постає як елемент ставлення, як можливе підтвердження цінності партнера або її заперечення. Зворотний зв'язок є поліфункціональним для всіх учасників спілкування: він презентує потреби групи, є засобом впливу (тиску), формою соціального контролю, засобом інтерналізації соціальних норм.

У реальному груповому спілкуванні зворотний зв'язок спрямований на взаємне задоволення потреб членів групи в регулятивно значущій інформації, що зумовлює посилення діалогічності. Міжособовий зворотний зв'язок є діалогічним процесом, його діалогічна спрямованість і результативність визначаються особливостями взаєморозуміння як фінального психологічного пункту.

Як показують результати досліджень, для зворотного зв'язку використовується в першу чергу інформація позитивної валентності – дескриптивна, аргументована, когнітивно нескладна; натомість інформація з негативною валентністю – оцінна, неаргументована та когнітивно складна – для цього використовується значно рідше. Встановлено, що пересічний учасник дослідження демонструє в цілому високу зацікавленість у зворотному зв'язку, готовність “прийняти” будь-яку інформацію. Тож більшість комунікантів вважають себе компетентними для сприйняття зворотного зв'язку (*феномен високої самооцінки комунікантів як реципієнтів*). Разом з тим практично кожен учасник дослідження визнає, що значний об'єм наявної інформації він ні за яких умов не згоден повідомляти її адресатові (*феномен некомпетентності учасників як комунікаторів*). Отримані результати свідчать про емоційну значущість ситуації спілкування, в якій здійснюється зворотний зв'язок, та суперечливий характер пов'язаних з нею переживань, про своєрідні парадокси усвідомлення цієї ситуації, формування стратегій комунікації, різноманітну феноменологію цього процесу (приховування інформації, переструктурування, прагнення до об'єктивності) [7].

У діалогічному спілкуванні кожен комунікатор вирізняється своїми узвичаєними прийомами опрацювання базової інформації під час її повідомлення. Такі усталені стилі трансформації інформації ми назвали *стратегіями* [6]. Стратегія повідомлення

своїх вражень та оцінок будується за індивідуальною когнітивною схемою, на основі якої і формується необхідний для тої людини людини рівень взаєморозуміння. Така стратегія є узагальненням досвіду вирішення когнітивних завдань у спілкуванні кожним комунікантом. У наших дослідженнях було визначено такі стратегії комунікації міжособового зворотного зв'язку[там само]:

- *Стратегія максимальної об'єктивності* (стратегія А) базується на прагненні комунікатора повідомити реципієнту свої справжні оцінки. Стратегія відповідає ситуації, коли комунікатор вважає реципієнта самокритичною особою, однак не підтверджує самооцінку реципієнта, а повідомляє судження, які значно відрізняються від його самооцінки. Основна проблема, яка завдяки цьому вирішується, – розвивати свої стосунки, наповнити їх новим змістом. Маємо справу з орієнтацією на стрибок ускладнення (самодослідження, стимулювання дисонансності в особистості, розвиток стосунків з людиною, якій пропонуються вже нові погляди).

- *Стратегія максимальної чутливості* (стратегія Б) базується на прагненні узгодити повідомлення з передбачуваною (антиципованою) самооцінкою партнера. Стратегія спрямована на реципієнтів, які оцінюються близько до прогнозованої самооцінки, тож комунікатор упевнений, що реципієнт погодиться з його повідомленням, оскільки, з погляду комунікатора, він сам про себе теж так думає. У цьому випадку комунікатор є об'єктивним, однак для нього це і не так уже й складно. Основна проблема, яка вирішується при цьому, – не збентежити реципієнта, що досягається актуалізацією та підвищенням рівня емпатії.

- *Стратегія максимальної позитивної валентності* (стратегія В) полягає в узгодженні повідомлення зворотного зв'язку із ціннісними еталонами самого комунікатора. Цю стратегію можна інтерпретувати як прагнення переконувати реципієнта своїми повідомленнями в тому, що він є носієм найбільш цінних рис особистості (хорошою людиною). Стратегія зумовлена уявленням комунікатора, що реципієнт – позитивна особа, тож комунікатор реально не виявляє прагнення конфліктувати зі своїми уявленнями про реципієнта, йому тільки залишається адресувати їх останньому (перенести інформацію у зворотний зв'язок). Основна проблема – “уточнити” стосунки (спостерігається стрибок істинності і на цій основі – зміцнення стосунків, їхньої достовірності, реальності).

Суть цієї стратегії: що вище оцінюється реципієнт, то позитивніший зворотний зв'язок йому надається. Ця стратегія засвідчує прагнення підтримати самооцінку реципієнта, максимально запевнити його в тому, що він має право на таку позитивну репрезентацію.

- *Стратегія максимальної ідентифікації* (стратегія Г) полягає у прагненні обґрунтувати об'єктивність зворотного зв'язку власною самооцінкою. Стратегія проявляється тоді, коли реципієнт і комунікатор вважають себе схожими людьми за цілою низкою вимірів. Суть цієї стратегії: що більше схожі партнери по спілкуванню, то легше їм спілкуватися на тему зворотного зв'язку (має місце стрибок утвердження подібності і зміцнення стосунків).

Таким чином, зворотний зв'язок є діалогічно продуктивним процесом і закладає умови для більш складних, більш змістовних комунікацій і взаєморозуміння, когнітивно збагачує спілкування, детермінує значні зміни в процесах регуляції, орієнтації та змістових характеристиках когнітивних і комунікативних моделей поведінки.

4.3. Ефективні когнітивно-комунікативні практики групового діалогу та взаєморозуміння

Діалогічні практики вирізняються властивим їм посиленням когнітивного спілкування і закономірними механізмами актуалізації евристик індивідуального та групового призначення. Однак це досягається за умови взаєморозуміння учасників діалогічної ситуації або діалогічного простору. Якщо умови для взаєморозуміння не складаються, когнітивний потенціал спілкування розпорошується, не використовується, затухає. Активізація спілкування, посилення евристичного потенціалу комунікативних ініціатив та дій, домінування процесів когнітивного спілкування належать до основних результативних наслідків діалогу та утворюють сферу його детермінацій. У такому когнітивному прориві полягає, власне, функціональне призначення діалогу [5].

У сучасній психології недостатньо чітко й однозначно описано діалогічні технології, їхню феноменологію, когнітивну та комунікативну продуктивність. Наша дослідницька робота була

спрямована на конкретизацію теоретичних положень діалогічного підходу в річищі когнітивної психології спілкування. Практичні напрацювання, про які йтиметься далі, перевірені в контексті навчального процесу і мають перш за все розвивальне значення для організації навчальної діяльності студентів. А втім, визначені підходи важливі і для розв'язання проблеми гуманізації соціальних практик, підвищення когнітивного потенціалу спільноти та особистості, забезпечення необхідних для цього умов творчості і взаєморозуміння.

Діалогічні комунікативні практики – це способи організації спілкування, які забезпечують діалогічність спілкування за формою, сприяють отриманню та формуванню знань через досвід реального спілкування та спільного розв'язання проблем, базуються на готовності до діалогу як групи в цілому, так і окремих її учасників. Результативність діалогічних практик проявляється у формуванні діалогічних евристик.

Евристикою (від грец. *heurisko* – відшукую, відкриваю) називають сукупність прийомів та методів, які полегшують і спрощують вирішення пізнавальних та практичних завдань, мають ознаки творчої діяльності та протиставляються рутинному, формальному перебиранню варіантів рішень за заданими правилами. Розв'язуючи ту чи ту проблему, людина завжди прагне знайти і використати такі прийоми та методи, які полегшували б пошук рішення. Звичними для нас евристичними є використання загальних правил, індуктивних методів, аналогій, умовиводів, наочних моделей, образів, уявних експериментів. Згідно з розвинутим нами концептуальним баченням діалогу (як особливого когнітивно наповненого та орієнтованого спілкування) у ньому слід очікувати виникнення й формування особливих діалогічних евристик, що стимулюють і підтримують діалог, сприяють розвитку пізнавальної та творчої діяльності його учасників.

Діалогічні евристики – відкриття когнітивного, афективного, прагматичного значення, які формуються в процесі спілкування і діалогу. Вони можуть слугувати інструментами когнітивної та комунікативної діяльності особи і групи: як діалогічні інструментальні готовності, як інструменти інтелектуального функціонування більш високого рівня складності, ніж ті, з якими особа починає спілкування (входить у діалог). Діалогічні евристики за своєю структу-

рою – це система інтелектуальних дій у поєднанні з діалогічними комунікативними інтенціями та прийомами спілкування, які водночас теж є діалогічно сконструйованими (діалогічними відкриттями).

Комунікативна продуктивність діалогу полягає в породженні прийомів спілкування (комунікативних дій та готовностей), які, стаючи нормативними для розв’язання актуальної проблеми, передбачають встановлення необхідного або можливого рівня взаєморозуміння і суб’єктивно переживаються як задоволеність діалогом, набуті нові знання (наплив знань) та нові практики (досягнення взаєморозуміння).

Когнітивна продуктивність діалогу полягає у здобутті нових знань (когнітивної моделі або системи моделей) і системи рішень (знання, способи, алгоритми, метазнання), трансформації когнітивного функціонування. У результаті учасники вже не задовольняються розв’язанням актуальної проблеми, а й далі вдосконалюють віднайдені рішення, прагнуть визначити та усвідомити відкриті інтелектуальні “інструменти”, відшукати нові проблеми для перевірки цих “інструментів”, оцінити можливості для їх подальшого використання. Когнітивна продуктивність діалогу – це віднайдені рішення та готовність продовжити діалог.

Діалогічні технології орієнтовані на розвиток взаєморозуміння і реалізують свій когнітивний потенціал тільки за умови досягнення такого стану. Когнітивна продуктивність діалогічного спілкування відповідає динаміці, рівню, характеристикам цього процесу.

Нами було спроектовано експериментальні ситуації в навчальному процесі: діагностичні експерименти з моделювання проблемного діалогу та подальшу оцінку таких практик щодо їхньої здатності сприяти оптимізації спілкування та вирішенню поставлених перед групою завдань. Для оцінювання ефективності діалогічних групових процесів використовувалися показники кількості та якості запропонованих рішень проблем, інтерес учасників до спільної діяльності, взаємодія між діалогічними групами і взаємний інтерес до досягнутих ними результатів, кількість запозичених ідей у партнерських діалогових мікрогруп у підсумковому проекті.

Процедурні особливості алгоритму спроектованого діалогу. Під час проектування учасникам презентували комуніка-

тивне завдання, засоби його вирішення (загальний комунікативний алгоритм, спеціально орієнтовані комунікативні алгоритми); алгоритми зворотного зв'язку (за якими правилами мають діяти всі учасники, як і в якій формі має здійснюватися спілкування, вирішення завдання, повідомлення зворотного зв'язку, презентація результату). Для роботи викладач формував мікрогрупи по п'ять студентів. До початку групової роботи студенти визначалися індивідуально із власним розумінням завдання і можливими власними підходами до його вирішення. Свій спосіб вирішення студенти формували як власний проект зміни реальності, записували свої ідеї. Цей запис учасники пропонували групі, це була їхня фіксована індивідуальна позиція (індивідуальний проект "нової реальності"). На початку обговорення група вивчала позиції всіх учасників. Це етап слухання кожного діалогічного співрозмовника: кожен учасник отримує можливість презентувати свій підхід та бути вислуханим. У такий спосіб кожен учасник отримує увагу та підтримку від групи. Відтак члени групи створюють список пропозицій від усіх, при цьому вони мають відібрати унікальні пропозиції, а близькі – узагальнити та сформувані заново, а також типізувати всі варіанти рішень, обравши свої критерії, та зафіксувати ті нові рішення, що з'являються в процесі діалогічного обговорення. Створений груповий список пропозицій (визначень та рішень) аналізується, формулюється групою остаточно. Цей етап являє собою кристалізацію групових рішень, у результаті формується цілісний груповий проект рішень та змін, тобто "нова реальність" як результат групового діалогу. Після цього кожна група презентує свої рішення й описує цілісну картину нової реальності, яку вона створила. Цей етап дістав назву осмислення нової реальності. Після презентацій групових "нових реальностей" учасники знову повертаються у свої групи, оцінюють свій проект і проекти інших груп, діляться враженнями, коментують, формують нові зауваження, оцінки, пропозиції. Викладач ставить завдання обрати кращі ідеї інших груп та визначити, якою мірою їх можна використати у власних проектах групи щодо покращення "нової реальності", а відтак окреслити вже нову реальність, використовуючи повне розуміння (створену нову базу знань).

Результати проведених досліджень переконують, що діалогічні методи порівняно з традиційними підходами значною мірою

сприяють засвоєнню нових знань, забезпечують формування пізнавальної мотивації студентів, посилюють їхню самостійну пізнавальну активність. Діалогічні практики закономірно покращують результати навчання, підвищують рівень засвоєння навчального матеріалу, розвивають компетенції студентів; зростає інтерес до навчального матеріалу, тривалий час утримується позитивна атмосфера, стимулюються процеси конструктивного групового зворотного зв'язку.

Переважає більшість учасників отримує задоволення від обговорення, адже до процесу пошуку рішень залучаються всі, зростає загальна групова активність, члени груп охоче спілкуються, пропонують свої ідеї. Студенти сприймають свою роботу як цікаву і результативну, а атмосферу занять оцінюють як невимушену, натхненну, давно бажану та очікувану. Діалогічні практики мають яскраво виражений психотерапевтичний ефект, що виявляється у вирівнюванні стосунків, підвищенні самооцінки учасників, гармонізації психологічної атмосфери спілкування. Однак найголовніший результат стосується когнітивного функціонування: у процесі групової діалогічної практики зростає кількість якісних рішень. Група стимулює креативні рішення продуктивніше, ніж індивідуальні. Це явище дістало назву, як уже зазначалося, “діалогічного посилення”.

Умови ефективності діалогічних комунікативних практик. У процесі дослідження визначено, що умовами успіху діалогічних практик виступають такі важливі чинники, як структура контексту і метанастановлення учасників; концептосфера учасників (ідеальна та реальна регулятивна); базовий рівень комунікативних навичок учасників (комунікативний мінімум учасників діалогу); проєктовані діалогічні алгоритми і колізії; часові можливості для підготовки та розгортання діалогу в повному обсязі. Комунікативні компетенції, обов'язкові для учасників діалогічних груп, передбачають вміння пояснювати свою позицію, ставити запитання, шукати та знаходити спільні точки зору, а також навички конструктивного зворотного зв'язку. У процесі діалогу формуються пізнавальні компетенції: здатність до аналізу, узагальнення, рефлексії, самооцінки своїх навчальних дій, вміння аналізувати, зберігати та подавати інформацію, потрібну для вирішення пізнавальних задач. Принциповим для успіху є алгоритм включення і посилення діало-

гічних колізій (різні групи, функціонально-рольова диференціація в групах) та фокусування модератором діалогічних колізій на найважливішому. Успіхові діалогічних обговорень значною мірою сприяють лідери діалогу – висококомпетентні комунікатори. Базовий рівень комунікативних навичок усіх учасників діалогічної групи повинен бути досить високим, а рівень комунікаторів-лідерів має особливе значення для когнітивної результативності (когнітивного успіху) роботи.

Важливими умовами використання діалогічних практик є повнота загального алгоритму розгортання діалогу, порівнева архітектура діалогу (мікрогрупові діалоги та (на їх базі) узагальнювальні діалоги когнітивного і проектувального призначення), врахування думки експертів, значущість порушених проблем, їхня суспільна актуальність.

На основі проведеної роботи зроблено переконливий висновок, що набір застосованих діалогічних практик оптимізує перебіг когнітивних та комунікативних процесів. Модель навчальної взаємодії на основі діалогу виступає ефективним засобом збагачення кращих (адекватних) соціальних стратегій. Діалогові практики не лише згладжують недоліки конкурентних стратегій, а й переконливо демонструють їхню практичну неповноцінність, перш за все у формуванні когнітивних моделей навколишнього світу. Підтвердженням цього є більш повноцінні когнітивні моделі соціального та об'єктного світів, створювані учасниками діалогу, та діалогічне (комунікативне і когнітивне) посилення. Тобто за умови діалогічного спілкування потенціал усіх учасників посилюється і якість рішень проблеми зростає, оскільки саме взаєморозуміння та гармонійність комунікації відкривають і стимулюють когнітивні можливості учасників.

Для такого когнітивного стимулювання важливими є умови, які стосуються насамперед комунікативних навичок, а не когнітивного досвіду та навичок учасників. У нашому дослідженні визначено основні вимоги до комунікативних навичок, якими повинні оволодіти учасники діалогічної комунікації. Це так званий *комунікативний мінімум компетентності комунікаторів як учасників діалогічної комунікації*. Поза досягненням цього комунікативного мінімуму діалог, на жаль, не може розгортатися без утруднень. Тож діалогічне спілкування є складним рівнем комуні-

кативних досягнень особистості і групи, який визначає пізнавальну активність групи в цілому та кожного її учасника.

У процесі дослідницької та консультативної роботи нами встановлено, що діалогічні практики породжують такі *евристики*: евристики рефлексії (усвідомлення власної діяльності); евристики саморегуляції; евристики планування майбутнього; евристики конструювання знання; евристики дослідження культурно-історичних аналогів знань; евристики дефініцій та їх збагачення; креативні евристики; евристики переосмислення дійсності, евристики добудови власних когнітивних моделей, евристики драматизації пізнавального процесу (гіпотез, рішень, результатів, висловлювань); евристики продукування знань та їх збереження; евристики накопичення когнітивних продуктів власного вжитку (уміння, здібності, способи діяльності, внутрішні і зовнішні), евристики особистісного подання знань, евристики домінування особистих знань та рішень.

Розвиток зазначених евристик саме й забезпечує основний результат: *діалогічне посилення всіх учасників діалогічного процесу*. Система комунікативних практик групового діалогу відзначається значним евристичним та когнітивним потенціалом. Евристики групового діалогу стимулюють процеси пізнання, формують їхні процесуальні характеристики, підтримують пізнання, полегшують вирішення завдань та сприяють взаєморозумінню.

Отже, на основі проведених досліджень та узагальнення практичної і тренінгової роботи можна стверджувати, що діалогічні комунікативні практики забезпечують такі когнітивні ефекти та результати:

1. Збагачення бази знань та їх поширення в групі (учасник отримує і зберігає більше інформації; досягається інформаційна повнота когнітивних моделей; забезпечується отримання необхідної інформації, оцінок, коментарів, бази вражень, критичних суджень; розгортається удосконалення індивідуальних моделей, тобто відбувається індивідуальна когнітивна кристалізація.

2. Збагачення бази особистих і групових евристик створення та дослідження оновленої реальності.

3. Формування нової когнітивної моделі реальності, в якій є нагальна потреба і яка більш функціональна, досконала, когнітивно повноцінна.

У цілому завдяки діалогічно орієнтованим комунікативним практикам досягається просування в таких важливих напрямках, як розширення бази знань, розвиток когнітивних стратегій (способів використання інформації в процесі мислення, під час навчання, розв'язання проблем) та розвиток метапізнання (розуміння себе як суб'єкта, що пізнає світ; здатність осмислювати та відстежувати свої дії та результати пізнання – через усвідомлений вияв уваги до своїх друзів і відповідальність за спільну та індивідуальну роботу).

Результати проведеного дослідження підтвердили, що діалог є засобом формування повноцінних когнітивних моделей соціального та об'єктного світу і водночас засобом актуалізації проблеми взаєморозуміння та досягнення взаєморозуміння в подальшому розвитку діалогічної ситуації. Діалогізація стосунків (відносин, позицій) – ефективна технологія змін та посилення евристичності. Встановлення діалогічних позицій перетворює ситуацію спілкування на дослідницьку (когнітивно орієнтовану) і спрямовує на пошук та використання ефективних евристик (відповідних методів дослідження). Функціональне призначення породжуваних діалогічних евристик полягає в тому, що вони забезпечують проблематизацію, розвиток бачення, побудову мікропарадигм (див. зокрема [3]).

Таким чином, діалог виступає засобом пошуку рішень проблеми, формує груповий процес та сприяє взаєморозумінню його учасників; діалогові властива когнітивна функціональність, яка стимулює творчі евристики, сприяє розвитку бази знань, когнітивних стратегій і стратегій метапізнання.

Література до розділу

1. *Гордієнко В. І.* Оптимізація міжособового зворотного зв'язку в спілкуванні (методика проектування та організації діалогічного простору) (Розд. 2.1) / В. І. Гордієнко // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 119–166.
2. *Гордієнко В. І.* Проблема діалогу в умовах реалій “психологічного суспільства” / В. І. Гордієнко // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2008. – Т. 84. – С. 38–45.

3. *Духневич В. М.* Принципи розроблення та застосування проблемно-конфліктологічних кейсів в організації когнітивно-комунікативного навчання педагогів (Розд. 2.4) / В. М. Духневич // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 232–264.
4. *Журавлев А. Л.* Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2 (11). – С. 7–13.
5. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
6. *Копець Л. В.* Стратегії міжособового зворотного зв'язку: результати дослідження / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2009. – Т. 97. – С. 50–54.
7. *Копець Л. В.* Феноменологія міжособового зворотного зв'язку: результати досліджень / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко // Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота. – 2010. – Т. 110. – С. 39–45.
8. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
9. *Соловьёва О. В.* Обратная связь в межличностном общении / О. В. Соловьёва. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 112 с.

Розділ 5

КОГНІТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРАКТИЦІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Створення концептуальних засад психології когнітивного спілкування є відображенням якісно нових суспільних потреб, викликаних до життя трансформаційними змінами сутнісного змісту і місії творчості, спілкування і діяльності в сучасному світі. Тема нашого дослідження диференціює та поєднує три змістові блоки: творчість – спілкування – діяльність. Предметом пізнання є спілкування, яке має бути розглянуте під кутом зору функціональної, змістової та предметної єдності, заданої предметними умовами спільної діяльності і психологічними потребами розвитку творчої групи.

Основу розгляду когнітивного спілкування як іманентно детермінованого процесу, а отже, ідеального об'єкта знання, задає парадигматична структура концепції “психологія когнітивного спілкування”. Предметне поле розгляду визначають вимоги суб'єктів практики і потреби суспільних ідентичностей у соціально-психологічному знанні як епістемологічному ресурсі соціокультурного розвитку (рис. 5.1).

Когнітивне спілкування, яке перебуває у стані становлення, ми розглядаємо як соціально-організаційний процес. А тому його структура задається концептуально. З погляду практики когнітивне спілкування являє собою популятивну множину подій, локальних актів і процесів вирішення когнітивних завдань у спілкуванні, спрямованому на досягнення цілей діяльності. Когнітивне спілкування на цьому етапі емпірично набуває форми розвитку нормативних уявлень суб'єктів практики про сутність завдань і процесів

розвитку когнітивного спілкування, а також форми когнітивних помилок спілкування, які мають суттєві суспільні наслідки. Локалізація функцій когнітивного спілкування у процесі вирішення творчого завдання визначається його нормативною структурою. При цьому і спілкування виступає одним з нормативно заданих процесів спільної діяльності.

Трансформаційний розвиток суспільної діяльності		
<i>Сфера відношень:</i>	<i>Сфера пізнання:</i>	<i>Сфера практики:</i>
(1) розвиток суспільної життєдіяльності	(4) розвиток концепції “психології когнітивного спілкування”	(7) розвиток норм спільної творчої діяльності
(2) формування суспільних потреб у творчих продуктах	(5) дослідження становлення практики когнітивного спілкування	(8) формування нормативних систем знань, інформації та освіти
(3) суспільне усвідомлення потреб	(6) створення моделей нормативних уявлень	(9) формування нових компетенцій
<i>Життєтворча активність ідентичностей:</i>	<i>Креативна активність індивідуальностей:</i>	<i>Продуктивна активність суб’єктів діяльності:</i>
(1) життєвідношення	(1) творчість	(1) діяльність
(2) самовизначення	(2) самоорганізація	(2) самонормування
(3) життєві рішення	(3) творчі рішення	(3) соціотехнічні рішення
<i>Потреби у творчих продуктах</i>	<i>Вимоги завдання</i>	<i>Соціотехнічні засоби</i>
Трансформаційний розвиток соціально-організаційних процесів		

Рис. 5.1. Тематичне поле розгляду розвитку суспільної практики

На нашу думку, проблема полягає в розриві когнітивних умов виконання творчого завдання та засобів формування і відновлення його психологічної цілісності як системної основи організації спільної діяльності. Детермінантою при цьому виступає зумовлена суспільними змінами невідповідність предметних умов психологічної активності особистості і колективної ідентичності, з

одного боку, та когнітивних засобів і форм здійснення функцій усвідомлення, спілкування і діяльності колективного суб'єкта творчої активності, з другого. Таким чином виникає когнітивно-змістова проблемна ситуація розвитку творчої групи. Психологічно об'єктивна когнітивна складність ситуації поглиблюється насамперед тому, що творче завдання має іманентну невизначеність, свою "внутрішню" креативну реальність, яка вимагає інтегративного потенціювання особистісної і суб'єктної, мислетворчої та організаційної активності групи. Призначення когнітивного спілкування як нормативного процесу в структурі спільної діяльності полягає у відновленні функціональної цілісності когнітивних зв'язків психологічної активності. Для цього необхідна перш за все постановка суб'єктами практики відповідних завдань розвитку діяльності та створення нормативних засобів їх виконання у спільній роботі.

Мета нашого дослідження полягає у створенні моделі функціонального змісту завдань когнітивного спілкування для подальшого її застосування у формуванні нормативних уявлень суб'єктів практики розвитку спільної творчої діяльності.

Модель, як дослідницький продукт має виконувати кілька важливих функцій:

- функцію ідеальної моделі одного з об'єктів соціально-психологічної практики у складі основної концепції;
- функцію засобу постановки завдань прикладних досліджень і розробок у практиці розвитку спільної творчої діяльності;
- функцію засобу розроблення навчального змісту в завданнях формування кваліфікацій, компетенцій та психологічної готовності суб'єктів когнітивного спілкування в практиках спільної творчої діяльності.

Відповідно до поставленої мети ми сформулювали три послідовних *завдань* конструктивно-функціонального аналізу: 1) визначити змістові параметри та окреслити проблеми розвитку практики спільної творчої діяльності; розкрити тенденції конкретно-історичних змін у сутності та умовах розвитку творчості, спілкування і спільної діяльності; 2) з'ясувати основні типи функцій та створити модель проблемного змісту когнітивного спілкування в процесі формування творчого завдання; 3) запропонувати перелік змістових типологічних ознак об'єкта перетворення в актах когнітивного спілкування як його важливої складової. *Предметом*

дослідження має стати функціональний зміст завдань когнітивного спілкування як складова нормативного уявлення суб'єктів практики про призначення і функції когнітивного спілкування у розвитку спільної творчої діяльності. *Об'єктом* дослідження виступатимуть нормативні уявлення суб'єктів практики про когнітивне спілкування як один із функціональних процесів спільної діяльності, а отже, і як один з її об'єктів, розвиток якого скеровується й управління яким здійснюється на основі поставлених суб'єктами цілей.

За основний *метод* дослідження взято функціональний аналіз і конструювання типологічних уявлень проблемного змісту щодо завдань когнітивного спілкування. Основними концептуальними засобами конструювання виступають положення, розроблені В. П. Казміренком (їхній зміст представлено у першому розділі цієї монографії): принцип активізації афективно-інтелектуального синтезу в когнітивному спілкуванні як механізму актуалізації когнітивної потреби в множинному знанні; трирівнева модель когнітивного спілкування; принцип формування епістемологічного тезауруса (множинних знань, уявлень і оперативних об'єктів) як предмета когнітивної потреби.

5.1. Суспільно-історичні зміни предметної реальності

Творчість, як і спілкування, є однією із сутнісних сил людини та одним зі сферних вимірів життєздійснення, самоціннісним станом її буття. Щодо спілкування таку позицію задав Б. Ф. Ломов [10]. Разом з тим, як це показав стосовно психології переживання Ф. Ю. Василюк, і для вирішення завдань психології творчості, і для реалізації завдань розвитку психології спілкування існує вибір шляху розвитку психологічного знання під кутом зору практики розвитку спільної діяльності [4].

Представлення переживання як процесу діяльності дало змогу поєднати його наукове дослідження із психотехнічним, функціонально-операційним аналізом “роботи” переживання й ефективно вирішувати завдання розвитку практики психологічної допомоги. Імовірно, “неочікуваним”, “побічним” життєтворчим ефектом

творення *такого типу* творчих епістемологічних продуктів (таких як психологія смислу і логотерапія Віктора Франкла) є актуальна культурно-історична трансформація сутності переживання як психологічної здатності сучасної людини, як результат культурно-історичного поступу в розвитку вищих психічних, психологічних і смислотворчих функцій її психічної діяльності, свідомості і її особистості [17].

Історичні зміни предметної реальності знаходять безпосереднє відображення в просторі індивідуально-історичної єдності життя суспільних суб'єктів. Події, що не так давно реалізувалися конкретно-історично протягом життя кількох поколінь, сьогодні змінюють екологічне ціле локальних життєвих світів тотально та протягом однієї життєвої події. Події змін суспільно-історичного масштабу відбуваються у хронотопі повсякденної буденності, у межах звичайного соціального та екзистенційного часу.

З огляду на вирішуване нами дослідницьке завдання фундаментальне значення має висновок, що відбулася також зміна такого укладу предметної даності суспільної реальності особистості, який можна визначити як *когнітивний уклад реальності*. Це означає, що даність свідомості, волі та тілесної чуттєвості предметної реальності фундаментально опосередкована когнітивними умовами і формами, що цю даність конституують. А відтак *когнітивні психологічні процеси, у яких реалізується психологічне пізнавальне відношення і зв'язок особистості та предметної реальності, проблематизуються і в них з'являються фундаментальні розриви*. Особистості та колективним суб'єктам (соціально-психологічним суспільним єдностям – групам, спільнотам, соціально організованим колективам, соціально-психологічним середовищам) у конститутивно-культурних основах соціально-психологічних процесів свого існування доводиться постійно долати новий тип ситуацій (життєво-екзистенційних, соціальних, суспільних), що проблематизують ці процеси. Одним із характерних типів таких ситуацій, який набув нового виміру об'єктивної вираженості – у реальності соціально-психологічної суспільної практики, є тип *когнітивних ситуацій*. Йому відповідають соціально-психологічно змістовні *дилеми, парадокси, суперечності, дисфункції та проблеми*, що ставлять суб'єктів соціально-психологічної активності перед наперед заданою необхідністю їх подолання та зняття. Визначальною умовою

такого типу активності є актуальний характер вирішуваного при цьому когнітивного завдання.

Тобто зняття когнітивного розриву в перебігу психологічних процесів має відбуватися в *хронотопі актуальності* життєвої активності суб'єкта. Концептуально-психологічну основу цього твердження становлять визначення структури зв'язків культури, активності свідомості (форми, змісту, структури психологічних процесів свідомості) та ситуації її діяльної, життєдіяльної та особистісної реалізації, розроблені такими дослідниками, як В. П. Зінченко, Ю. М. Швалб, О. О. Леонтьєв, К. О. Абульханова, Л. І. Анциферова (а також іншими дослідниками, які так чи інакше торкалися цієї сторони конкретно-історичних умов формування психологічних процесів).

Відзначимо серед згаданих напрацювань і концептуальну модель хронотопу актуальності, запропоновану В. П. Зінченком [8]. У цій моделі ключовою структурною складовою актуальної цілісності особистісної активності виступає “культурний медіатор”, тобто актуально відновлюваний культурний зміст життєвої активності особистості (у хронотопі актуальності, тобто від моменту до моменту життєвої події). Основою моделі Ю. М. Швалба є культурний зміст і форми культури як реальність, ідеальна предметність активності свідомості [18]. Дослідник уводить розрізнення, принципового на наш погляд, значення: він зіставляє і протиставляє в єдності особистісної активності вищі психічні функції та базовані на них психічні процеси й здібності особистості, з одного боку, та вищі психологічні функції, процеси і здібності особистості, з другого боку, як такі, що на відміну від культурно-історичної спрямованості психічного розвитку, заданої Л. С. Виготським (від “натуральних” психічних функцій через опосередкування культурними значеннями до розвиненості вищих довільних психічних функцій), задають зворотню спрямованість культурно-історичного формування вже *вищих психологічних функцій* (від засвоєння у процесах освітньої трансляції культурних значень та формування ідеальної предметності свідомості і її функціонально-змістової структури до формування вищих психологічних функцій, таких як цілепокладання особистості, формування образів особистісної реальності в просторі уяви). Залишається доповнити цю трирівневу конструкцію також вищим рівнем смислотворчої активності особи-

стості. Три рівні – це рівень психічної, психологічної та смислотворчої активності особистості. Така структура відповідає і структурі рівнів свідомості, описаній В. П. Зінченком, що також охоплює три рівні, вищим з-поміж яких є духовний рівень свідомості [8].

Зазначимо також, що зв'язок особистісних образів світу, предметних когнітивно-операційних репрезентацій та культурно значущих когнітивних складових процесів особистісної активності також постає як важлива складова концептуальних положень, розроблених О. О. Леонтьєвим [9]. Це означає, що культурні значення є ключовою складовою формування та реалізації когнітивно-інструментальних форм і засобів та цільових змістів актуальної організації (конституювання) соціально-психологічних процесів у ситуаціях соціокультурно заданої діяльної активності суспільних суб'єктів, стан цілісності яких можна характеризувати як хронотоп актуальності.

Отже, визначальним процесом опосередкування виступають зміни культурних основ суспільної активності (зразків, норм, образів культурних значень). Зміни культурних основ розрізняють за функціональними типами процесів реалізації культури: зміна культурно-історичних зразків (культурно-генетичних основ становлення суспільних процесів), зміна соціокультурних нормативних способів діяльності, зміна культурно-екологічних основ локальної єдності суспільної реальності.

Культурне опосередкування, визначене процесом суспільно-історичного розвитку суспільного цілого, конститує засади формування когнітивного спілкування як соціального процесу. З цього погляду когнітивна форма відповідає зміні типу предметності та хронотопового укладу соціальної реальності і виступає як адекватна цій зміні соціокультурна форма функціонування процесів спілкування, що відповідає когнітивній, епістемологічній формі предметності суспільної реальності.

У формі тематизованих аспектів ми виокремлюємо три рівні конкретного опосередкування когнітивного спілкування в структурі взаємозв'язків між особистістю в її життєвідношеннях (1); суспільною практикою (2); творчою активністю як такою (3). Ці процеси, що охоплюють функціонування процесів спілкування, ми розглянемо як опосередковувальні, а тому такі, що задають його

соціокультурний розвиток і відповідну форму й зміст функціонування у спільній творчій діяльності.

Як рівні опосередкування спілкування пропонуємо визначити такі процеси суспільної життєдіяльності:

1) конкретно-історичні умови суспільної життєдіяльності разом з процесами особистісної активності, що їх визначають, та процеси когнітивного структурування предметної реальності;

2) процеси ситуаційної динаміки діяльності;

3) процеси творчої активності суспільних суб'єктів. (Творчу активність ми розглядаємо, таким чином, у контекстах особистісних життєвідношень та суспільної колективної діяльності, процеси якої задаються умовами завдань суспільної практики).

Визначимо *основні типи креативних ресурсів спільної діяльності*. Джерелом *творчої активності* є особистість і творчий колектив, джерелом *творчої продуктивності* – колективний суб'єкт спільної діяльності і соціотехнічна організація, джерелом *предметної змістовності і плідності творення нового* – культура, умови спілкування, засоби усвідомлення, духовний зміст спільної діяльності.

Отже:

- *під кутом зору розвитку суспільних відносин* ресурси творчої активності втілюються в зусиллях, спрямованих на налагодження соціальних діалогів суспільних суб'єктів та ідентичностей, досягнення комунікативного консенсусу та організацію назрілих суспільних змін;

- *під кутом зору розвитку життєвідношень* особистості і локальних спільнот життєтворчість є основою вирішення життєвих завдань, залагодження складних, неоднозначних ситуацій і творення унікальних життєвих світів;

- *під кутом зору практик розвитку спільної творчої діяльності* визначаються нові потреби і вимоги щодо креативних суспільно-політичних та управлінських рішень; щодо створення нових зразків, форм і засобів соціотехнічної та соціокультурної організації і розвитку діяльності особистості, суб'єктів практики та організацій; щодо нових знань, винаходів і технологічних розробок, конструювання принципово нових процесів, об'єктів і матеріалів. Відношення між суспільною практикою розвитку спільної творчої

діяльності і конкретною творчою організацією полягають в управлінні соціокультурним розвитком останньої.

А що, власне, слід розуміти під *когнітивним опосередкуванням предметної реальності*? Філософам, науковцям та лідерам людських спільнот завжди було відомо, що безпосередньо очевидна, матеріально-чуттєва реальність предметного світу не є тим, чим вона видається у феноменально-чуттєвому сприйнятті й активності. Ця фундаментальна риса реальності стала проблемним пізнавальним завданням, що вирішується повсякчас кожною людською істотою. Неможливо оминати цю відмінність і не помітити очевидної незбіжності феноменально-предметної та змістово-об'єктивованої природи реальності буквально в кожній життєвій, соціальній або суспільній ситуації. У таких умовах сталі, традиційно засвоєні властивості і характеристики предметного світу змінюють свої основи, свою природу таким чином, що треба шукати шляхів, аби знову і знову зрозуміти їхню сутність та знайти їм місце в життєвому світі і відповідні способи взаємодії з ними. Така складність мінливого світу є незаперечним фактом. Вона проблематизує його розуміння, і відновлення смислу, здавалося б, звичайних речей вимагає постійних зусиль і стану повсякденної активності особистості. Мабуть, найбільш яскравим прикладом тут може бути оволодіння новою базовою писемністю – комп'ютерною, чи інформаційною, грамотністю, яка вже на зламі 90-х років минулого і нинішнього XXI століття поділила соціальних індивідів на тих, хто не має базових когнітивних засобів для оволодіння “реаліями” віртуального світу, і тих, хто засвоює цю “когнітивну граматику” функціонування психічних і психологічних процесів так само, як дитина вчиться мови.

Разом з тим інформаційна інструментальність стала нормативним засобом мало чи не всіх видів суспільної діяльності. Ніяка професіоналізація вже не може оминати цю нормативну вимогу на кваліфікованість та пов'язані з нею способи діяльності. Тобто змінилася знову безпосередня, в екологічних межах існування, соціокультурна форма діяльності, її інструментально-когнітивна, засобова основа. Утім, для величезної кількості соціально активних членів суспільства це не компенсовано засобами освіти і розуміння того, як ці нові об'єкти світу, нова його предметність існують.

Ми наголошуємо на складності і проблематичності акту смислоутворення, формування конкретного предметного смислу та осмислення контексту застосування відповідних предметно виділених речей та інших складових екологічно-предметного цілого реальності. Така ж природа дилем, викликаних розривом “інсталюваних” у генезі особистості на певних етапах її формування та освіти культурних засобів (змістів та форм), що забезпечують предметне розуміння реальності. Ще раз зауважимо, що хотіли б окреслити повсякчасну дилему активності когнітивних процесів, що забезпечують розуміння особистістю поточних подій життя. І річ не в спеціальних знаннях про логічний устрій того чи того об’єкта – процеси розуміння стають “розірваними” саме у виконанні своїх функцій – орієнтації в предметному світі, такому який він є, що не вимагає об’єктивації його структурно-морфологічної будови. Важливо зрозуміти сутнісне призначення предмета в контекстах життєвого світу. А “оспособленість” розуміння складається саме в процесах спілкування.

Процеси розуміння, їхня континуальність і нерозривність виступають першою передумовою життєвої активності, спрямованої на світ як такий. Світ же, окрім наперед заданої і відстороненої від суб’єктивності матеріальної предметності, це світ людей, що встановлюють життєві відносини між собою і своїм світом як цілим, формуючи тим самим суспільний культурно-екологічно цілісний світ свого осмисленого існування. Тому треба визнати, що креативна функція спілкування якраз і полягає у формуванні умов, коли світ актуально виступає і сприймається як зрозумілий. Можна сказати, що спілкування являє собою зовнішню, розгорнуту назовні форму процесу розуміння як вищої психологічної функції суспільного індивіда. Саме на цій продуктивній функції спілкування сходяться в єдине ціле предметної реальності життєвідношення людей, встановлюваний ними консенсус ціннісного укладу та основи смислової цілісності життєвого світу, формування ціннісно-смислових основ самоактивності особистості.

Ключова дилема полягає в опосередкованості процесів розуміння, а відтак і спілкування, у якому воно конститується як індивідуально-колективна активність, когнітивна форма даності предметного світу. Іншими словами, світ стає когнітивно складним і важким текстом, але таким, до якого особистість не має ключа-

мови, на якій його написано. Тому на тлі буденності фрагменти реальності стають зонами “глухого нерозуміння”, випадають із життєвої активності, хоча й далі об’єктивно впливають на життєдіяльне існування як об’єктивна умова, стан речей соціальної реальності.

Цей момент досить очевидно співвідноситься з розщепленням реальності, яке описано, наприклад, у працях Віктора Франкла [17]. Він визначив як імператив життєздатності особистості необхідність пошуку смислу актуального існування. Згадаймо, що за його визначенням смисл – *об’єктивний*, його має бути знайдено. Важливо те, що місцем, де його знаходили ті люди, життєва доля яких ним описана і відтворена у психологічному знанні, був об’єктивний смисл життя, який міститься в актуальній життєвій ситуації поза суб’єктивністю. Саме в тій реальності, що визначає актуальний життєвий стан людини; а пошук і шлях до знаходження пролягають через “внутрішній” ідеальний світ особистості в ціннісних образах ключових життєвідношень.

Джерело життєвого смислу – у “внутрішньому” образі особистісного світу, а його об’єктивне місце, у якому він існує як предмет активності, перебуває “зовні”, у предметному об’єктивному змісті конкретної життєвої ситуації. Разом з тим це один і цілісний, єдиний предметний смисл (діалектику відношень смислових образів реальності розглядають, зокрема, В. П. Зінченко, В. М. Смирнов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Ю. М. Швалб та ін.), об’єктивний, винесений назовні щодо суб’єктивності смисловий предмет життєвої активності.

Саме цілісність смислу й опосередковується епістемологізованою, когнітивною формою безпосередньої даності, якою є предметна реальність свідомості. А у випадку дефіцієнтності співмірних засобів, “знаково-символічних кодів”, якими сформована форма очевидності, ідеться і про розрив цілісності смислу, і про розрив процесу розуміння реальності, а відтак і розрив процесів переживання життєвідношень, і процесів життєдіяльності.

Отже, актуальною соціокультурною проблемою є формування соціокультурних способів та умов відновлення когнітивної компетенції особистості як суб’єкта процесів розуміння-спілкування.

5.2. Функції когнітивного спілкування

Формування епістемологічної предметності в умовах когнітивно розвиненого спілкування можна розглядати як його специфічний продукт. Продуктом виступає предметність свідомості, об'єктивним змістом якої є когнітивний матеріал, у якому вона сформована. Сутністю речей стає знання, яке в них закладене і яке визначає їхню предметну і життєву цінність, а відтак і форми та засоби процесів розуміння.

Предметно-контекстуальна функція когнітивного спілкування. Формування процесів розуміння як вищих психологічних функцій свідомості відбувається виключно в середовищі спілкування. За цієї умови за основну функцію когнітивного спілкування щодо епістемологічного матеріалу творчості слід визначити функцію предметну, або предметно-контекстуальну.

Когнітивне спілкування розрізняє і фіксує смислові контексти, які створюються процесами розуміння, і тим самим забезпечує умови для реалізації функцій рефлексії та усвідомлення предметних смислів, а також для роботи мислення, яке формує в єдиному смисловому полі свої смислові й оперативні об'єкти. Когнітивна диференційованість й окресленість контекстів та об'єктів виконують функцію щодо творчої роботи, формуючи поле предметних смислів, які є когнітивно диференційованим матеріалом, основним творчим матеріалом для креативної активності свідомості.

Визначимо відтак ще дві важливі функції спілкування, які конституують його як універсальну, об'єктивну єдність і як форму суспільного існування.

Трансляційна функція. У спілкуванні відновлюється цілісність розуміння когнітивно складного предметного змісту комунікативних обмінів, відбувається процесуальна реалізація життєвідношень як таких. Спілкування в цьому розумінні виконує трансляційну функцію [7]. Транслюються особистісні образи реальності, які можуть бути достатньо усвідомлені, відрефлектовані і продумано означені оцінно й знаково-символічно, для того щоб виявляти у спілкуванні особистісне знання, а також визначати на цій основі ставлення до реальності. Тим самим формуються умови творення спільного образу реальності, усвідомлюваної і диферен-

ційованої епістемологічно, когнітивно й оцінно; наповнюється предметний зміст відношень. В умовах творчого процесу це означає формування спільної креативної реальності в групі. Отже, спілкування є продуктивним процесом, у якому формується об'єктивований зміст спільної життєтворчої активності.

Креативно-перетворювальна функція когнітивного спілкування. Ця продуктивна функція спілкування виявляється у формуванні смислового середовища, середовища як осмисленої морфології відношень. Аспект середовища не збігається з предметним протистоянням реальності свідомості і діяльності: середовище – це морфологізований стан відношень, що переживається, сприймається і розуміється як енергійне, афективно насичене поле, психологічна атмосфера, ритм часу (за цими визначеннями стоять такі принципи положення, як розроблені Куртом Левіном концепти “життєвого простору”, “динамічного поля сил”, “єдиного подієвого континуума життєвої ситуації”; у цьому ж ряду слід згадати і фундаментальні положення про хронотоп живої дії, розвинуті В. П. Зінченком, а також думки Л. С. Виготського щодо змістового поля, яке не збігається з полем сприйняття натуральних предметів).

Смислове середовище спілкування, ставлення, розуміння – має власну ідеальну змістовність. Вона може бути високою, висвітленою, чистою, забрудненою, мобілізуючою, ясною та проникною або замкненою, згущеною і непроникною. Так само можна було б перелічити і темпоральні ознаки смислового середовища.

Отже, спілкування під кутом зору його продуктивності виконує три функції: 1) розуміння і формування смислової предметності реальності, її впорядкування розумінням та визначенням кожної предметної одиниці як такої; 2) формування образного змісту життєвідношень, конституювання смислового простору, смислової топіки їх процесуально-подієвої реалізації; 3) формування смислового середовища як того виміру предметної реальності, у матеріалі якого набувають процесуальної визначеності відношення і спілкування.

Смислоутворення, матеріально-предметна складова і вимір життєвого цілого та його діяльнісна складова і вимір разом утворюють креативне поле, предметне поле творчої діяльності, у якому принаймні когнітивні бар'єри між процесами усвідомлення, розу-

міння, діяльності, спілкування, мислення та переживання певною мірою очевидні і тому можуть бути визначені і реорганізовані в осмислені й рефлексивно координовані контексти. Креативна реальність і активність входять у нові виміри свободи в перетворенні матеріалу творчості та формуванні її предметів.

Визначимо характер тієї особистісної активності, на якій базується смислоутворення і формування (актуалізація) названих вище процесів. О. І. Генісаретський пов'язує їх з “рефлексивним зусиллям”. З набуттям досвіду сила рефлексивного зусилля зростає, і на цій основі формуються нові можливості розуміння, усвідомлення та активності [6]. Розгляньмо також і послідовно-впорядкований характер формування предметної реальності її складових, як це зазначає Г. П. Щедровицький, пов'язуючи їх з розглядом рефлексії: “Уявлення, накопичені в ході розвитку філософії, пов'язують рефлексію, по-перше, з процесами продукування нових смислів; по-друге, з процесами об'єктивації смислів у вигляді знань, предметів та об'єктів діяльності; по-третє, зі специфічним функціонуванням: а) знань, б) предметів, в) об'єктів практичної діяльності” [21, с. 248]. Для нас важливим є момент особистісної активності, у якому рефлексія співзвучна з такими її процесуальними визначеннями, наприклад, як самоактуалізація за А. Маслоу. Важливо також, що саме особистісна активність (як би ми її не визначали: як зусилля жити і бути живим, як рефлексивне зусилля чи самоактуалізацію) виступає одним із джерел предметної реальності і тих процесів, які в ній функціонують. Щоб картина сказаного була більш повною, наведемо ще одне визначення процесів спілкування, сформульоване В. М. Розіним: “Якщо... комунікацію розуміти швидше за М. Бахтіним, як форми діалогу і спілкування, у яких різні точки зору і різні позиції комунікантів виражаються й обґрунтовуються... за рахунок усього цього і складається спільне поле комунікації, стають можливими розуміння і навіть погоджена дія...” [14, с. 148].

Когнітивне спілкування можна розглядати у трьох аспектах, які разом конституують його цілісність і таким чином формують уявлення про нього, адекватне умовам пізнавального контексту, тобто як про іманентно існуючий об'єкт, що має певну внутрішню будову. Ідеться про *орієнтаційну, організаційну та продуктивну функції когнітивного спілкування*.

Зазначимо, що для об'єктів соціального типу соціальні умови, що задають їхнє функціонування, виступають обов'язковою умовою їх об'єктивного представлення. Внутрішня цілісність щодо функції задається умовами зовнішньої соціальної ситуації діяльності. Незалежне існування такого об'єкта постає як результат його розвитку, дістаючи відповідне культурне унормування та соціальне означення. Саме тут і виникає потреба в знанні, на основі якого розвиток може спрямовуватися досвідом і його розумінням та відповідним чином скеровуватися. Тому когнітивне спілкування може бути представлено як *когнітивно-орієнтаційне*. Тобто змістом, що визначає його осмисленість і актуалізацію, стають когнітивно-змістовні події. Когнітивна “робота” спілкування своїм продуктом під кутом зору *наміру* спілкування створює іманентну щодо єдиного смислового поля, або сфери психічних, психологічних і смислотворчих процесів свідомості, диференційованість смислових контекстів, підтримуючи тим самим ідентичність симультанних предметних смислів. У такий спосіб створюється спільне смислове середовище, у якому ідеї можуть зберігати певну стабільність та відкритість для їх знаково-символічного означення і формування єдиного предметного поля спільної свідомості. На цьому, першому, етапі розгортання творчої роботи “найважчою” її складовою є зазвичай оволодіння матеріалом творчого стану свідомості, який піддається усвідомленню, тільки ставши осмисленим. Саме необхідну підготовчу роботу у спілкуванні і виконує його “когнітивна складова, розрізняючи і диференціюючи чуттєву тканину свідомості. Ці визначення спираються на напрацювання О. М. Леонтєва, а також О. О. Леонтєва (останній орієнтацію спілкування, а тим самим і можливість її орієнтаційного застосування у функції орієнтаційного наміру в спілкуванні визначив як конститутивний для нього момент [9]).

Розглядаючи *предметно-диференційну функцію* когнітивного спілкування, слід спиратися щонайменше на три ознаки:

– предметну, оскільки в кінцевому підсумку когнітивне спілкування є складовою формування предметної цілісності свідомості, визначаючи предметне поле її активності;

– здійснювану орієнтаційно-смисловою, когнітивно-диференційну роботу, яка допомагає провести тематизацію спільного смис-

лового поля та окреслити структуру аспектів і тим самим – контекстуально-смысловий горизонт його цілісності для всієї групи;

– розрізнення внутрішніх щодо спільного смыслового поля смыслових контекстів виникнення індивідуально-унікальних предметних смыслів, які виражають задане умовами творчого завдання розуміння учасниками групи спільної справи та ставлення до неї.

Формування відношень у цих умовах завершується, коли вони чітко артикульовані й усвідомлені групою в цілому. Після формування в мисленнєвій активності свідомості предметного поля група може означити ідеальний предмет, у якому представлено спільне й водночас внутрішньодиференційоване розуміння сутності обговорюваного завдання, і на цій смысловій та вже об'єктивованій ідеальній опорі розгляду у свідомості ідеальної сутності, сутнісного смыслу завдання починати формувати *своє* змістове завдання.

Відтак починається наступний етап роботи творчої групи – а саме її самовизначення і самоорганізація як суб'єкта спільної творчої діяльності. З цього моменту свобода довільно позначати спільні смысли підпорядковується взаємодисципліні. Відбувається змістовний обмін знаково-символічними формами вираження смыслових уявлень спільного, поки ще ідеалізовано-абстрактного, але ціннісно-достовірного і феноменально мінливого предмета творчості. Починається спільна конструктивна робота, яка вимагає інших засобів її когнітивної організації і підтримки відповідними засобами когнітивної організації процесів спілкування. Це визначення базується на формулюванні О. О. Леонтьєва, який орієнтацію спілкування назвав моментом, який, власне, й утворює його [9].

Когнітивне спілкування, крім того, постає як **когнітивно-організаційне**, що відповідає характерові діяльності, в контексті якої воно функціонує, поєднуючи її хронотоп смысловими визначеннями її предметів, позачасовими відношеннями і хронотопними переходами інтеракційних змістових обмінів і зв'язків. Цей момент О. О. Леонтьєв відмічає як необхідний для визначення спілкування як такого. Воно може бути включене і в контекст життєдіяльності, і в контекст суспільно-політичних відносин. У кожному з таких контекстів спілкування набуває певної організації, яка відбиває специфіку організаційної структури тієї системи соціальної діяльності, в умовах якої функціонує спілкування. Зауважимо, що процесуальний розгляд спілкування можливий тільки в цьому структурному

контексті, тобто під кутом зору структури його функціонально-змістових процесів – адже саме він утворює об'єктивну цілісність процесу спілкування. Отже, процесуальна цілість “замикається” тільки в умовах охоплення спілкування системою діяльності. Слід зазначити, що і саме спілкування може бути представлене як діяльність, що має структурну і процесуальну визначеність, відповідну продуктивність, а також може бути розкладене на форму і зміст, засоби і цілі, акти і системне оточення, у якому вони відбуваються.

До того ж спілкування може бути репрезентоване як *когнітивно-продуктивне*. Як бачимо, когнітивне спілкування дістає неспецифічне функціональне визначення щодо системи діяльності, яка його охоплює. Якщо ми розглянемо його в системі життєдіяльності, то отримуємо ті ж самі функції. Специфічна функціональність буде пов'язана з двома видами розрізнення. Ми розглядаємо як підставу для подальшого розрізнення і диференціювання функцій когнітивного спілкування контексти діяльності, предметний зміст яких має виразно відмінну специфічну будову. Основою для диференціювання виступає тип ситуації діяльності за його проблемним змістом та заданими формами його вирішення. Контекст творчої діяльності відображається в ситуаціях, проблемним змістом яких є вимір актуальної реалізації культурних значень та основ особистісної активності.

Модель змісту функціональних завдань когнітивного спілкування у спільній творчій діяльності. Завдання групової та індивідуальної свідомості полягає, буквально, у створенні свого творчого матеріалу з предметних умов ситуації спільної діяльності. Ключовою складовою цих умов є їх перенасиченість інформаційними об'єктами. Адекватним для творчості матеріалом може бути тільки епістемологічна морфологія інформаційних об'єктів.

Які з них релевантні, придатні, адекватні? У прийнятті таких рішень функція когнітивного спілкування є визначальною. У всякому разі можна сформулювати три конструктивні позиції у ставленні до суті цієї проблеми (рис. 5.2):

1. Продуктивна робота, власне, неможлива доти, доки творча свідомість повністю не зніме “відсторонення” предметних умов діяльності та не створить власний матеріал і не оволодіє ним операційно, не сформує його як “чуттєву тканину” смислових предме-

тів свідомості у функції, наприклад, функціональної або генетичної одиниці аналізу-синтезу, як то, приміром, одиниця аналізу в науковій творчості.

2. Предмет творчості не може стати творчим об'єктом свідомості, доки не буде створено таке – диференційоване на іманентні смислові контексти, позначені парадигматично цілісною знаково-символічною формою, – єдине смислове поле, у якому предмет творчості може набувати сингулярної в часі чуттєво-феноменальної і матеріальної (знаково-символічної) форми вираження і подієвого існування.

3. Справжнім матеріалом творчої активності свідомості є ідеалізовані зразки культури, адекватно опредметнені в епістемологічній морфології предметного матеріалу діяльності та “спотворено” вдруге опредметнені інформаційними знаково-символічними “шифрами”, зручними для комутації в інфраструктурах інформаційного обміну та технологічного перетворення, але, на відміну від текстів культури, сліпих, німих і нечуттєвих під кутом зору почуттів і потреб мислячої, такої, що встановлює ціннісне взаємовідношення та спілкується, людини.

Опозиція творчої активності і творчої продуктивності.

В. М. Аллахвердов, аналізуючи глибину осягнення таїн творчості наукою, доходить невтішного висновку, що, незважаючи на всі її здобутки, тут досі мало що з'ясовано [1]. Бачення дослідником результатів пізнання таїн творчості повною мірою є осмисленим і значущим, на наш погляд, але при його висловленні, здається, було втрачено зміст. Л. Вітгенштейн і Г. Бейтсон, сягнувши у своїх пошуках самих глибин таїнства та знання, означили цей феномен значущими символами мовчання та навіть переляку [3]. В. Франкл показав своєю життєтворчістю, що там, де створюють значущий смисл, знаходять і об'єктивний зміст, пізнання якого несумісне з безпорадністю [17].

Змінимо *намір* обговорення проблеми. Для цього маємо співвіднести *мету* спілкування і *завдання* діяльності, яке необхідно ставити для *реалізації* потенційованих діалогом значущих *образів* спільної реальності та особистісного *ставлення* до її *суті*. Намір полягає у встановленні змістових відношень між творчою активністю колективного суб'єкта і її продуктивністю.

<u>Місія когнітивного спілкування у творчому процесі: Діалогічна трансляція особистісного знання</u>	<i>Нормативні умови творчого стану діяльності</i>		
<i>Нормативні умови творчого стану свідомості</i>	Об'єкт когнітивного оперування	Оперативна система когнітивних об'єктів	Мета трансляції смислу в спілкуванні
<u>Мета когнітивно-епістемологічних обмінів: створення когнітивних контекстів формування множинних тезаурусів знань</u>	Цілісність предметного поля свідомості	Цілісність предметного поля діяльності	Цілісність предметного поля творчості
<u>Оперативний зміст намірів: узгодження рефлексивно-когнітивних контекстів формування тезаурусів нормативних уявлень</u>	<u>Тезаурус предмета діяльності: Тематичні контексти утворення предметних смислів</u>	<u>Тезаурус об'єкта діяльності: Рефлексивні контексти конструювання смислових об'єктів</u>	<u>Тезаурус предмета творчості: Епістемологічні контексти створення смислових предметів</u>
<u>Ціннісний зміст відношення: потенціювання життєтворчих потреб особистості і групи</u>	Цілісність предметних умов активності	Цілісність предметних умов продуктивності	Цілісність предметних умов креативності

Рис. 5.2. Модель нормативного уявлення суб'єкта когнітивного спілкування про зміст функціональних завдань у спільній творчій діяльності

Когнітивне спілкування має створювати передумови для гармонізації відношень цих сутнісних складових творчості. Конструктивний розгляд цих відношень за одну з таких передумов визначає створення значущого смислового контексту в спілкуванні. Змістовно спрямована “робота” спілкування формує спільне бачення розмаїтості поглядів, здійснює розрізнення і поєднання окремих предметних смислів у єдине тематичне поле, узгоджує знаково-символічне означення і вираження смислового змісту. Результатом

когнітивного спілкування стає подолання ефектів розірваності і деструкції смислового поля, детермінованих неминучими станами невизначеності, позірності та безпорадності перед невідомим, у яке входить творчість. Спілкування, як одна із сутнісних сил людини, створює і поновлює ту єдність контекстів, у якій відбуваються миттєвості афективно-смислової інтеграції особистісних інтенцій та інтелектуально-вольового синтезу предметного матеріалу рішень.

Ця місія відповідно до функціональних цілей роботи когнітивного спілкування має такі змістові напрями (рис. 5.3):

1) симультанне, у сингулярно-континуальному континуумі часу, поновлювання цілісності функціонування когнітивних схем свідомості (*місія – функціональна цілісність предметних станів свідомості*) для забезпечення передумов роботи мислення (*мета – встановлення відношення адекватності предметного стану свідомості і предметного змісту діяльності*);

2) сукцесивне, у синергійно-дискретному часі ситуації, рефлексивно-когнітивне розгрупування і збирання предметних смислів у змістові контексти (*місія – збереження автентичності смислових ідентичностей у всіх змістових контекстах*) для створення передумов роботи групової та позиційної рефлексії (*мета – встановлення відношення співрозмірності тематизації і функціоналізації в ході створення контекстів у єдиному змістовому полі*);

3) інтегративне, у хронотопі актуальної події, відновлення діалогу і зворотного зв'язку, діалогове наповнення значущим змістом ставлення колективного суб'єкта для створення передумов роботи розуміння.

Потенціювання продуктивності	Таїнство осягнення	Таїнство відношення	Таїнство пізнання
<i>Актуалізація активності</i>			
<i>Робота усвідомлення</i>	Ідея	Довіра	Бачення
<i>Робота воління</i>	Задум	Надійність	Намір
<i>Робота діяння</i>	Втілення	Відданість	Здійснення

Рис. 5.3. Компоненти творчої продуктивності

Потенціювання та актуалізація обмінів відношеннями двох основних складових творчої продуктивності – “таїнства” і “роботи” – здійснюються у спілкуванні завдяки його сутнісним функціям, що виявляються у здатності розкривати взаємовідношення. Когнітивний аспект і робота для спілкування з’являються, коли виникає потреба гармонізувати обміни по “вертикалі” усвідомлення і діяльно-нісно самовизначеного здійснення об’єктивного змісту встановлюваних творчими особистостями відношень.

Висловимо відтак свою позицію щодо “невловимості” творчих станів і афектів. Трохи іронії тут не завадило б. Осаяння, творчі знахідки й рішення не є тією проблемою, яку творчі працівники та організатори спільної діяльності не спроможні розв’язати (окрім, звичайно, пошуку таких творчих ідей, які справді потребують матеріального втілення; тут, зрозуміло, буває нестача).

Як класичний, модельний приклад гарантовано продуктивного (за якістю, витратою матеріальних ресурсів і часу) вирішення творчого завдання, яке мало велике значення для католицького світу, можна навести вибір нового Папи – очільника Католицької церкви. Організація цього процесу тонко відображала його смисл, зміст і значення. При цьому “продуктом” цього завдання мало стати не більше не менше як колективне творення нової духовної особистості. Форма організації цієї творчої активності складалася з найбільш нетворчих, систематизованих, раціоналізованих, рутинних і стандартизованих процедур, до того ж нормативно закріплених численними канонічними регламентами і прецедентами. Але ж який результат!

5.3. Когнітивна дилема як об’єкт практики спілкування

Когнітивне спілкування виконує перш за все організаційну функцію. Але воно не вирішує завдання організації спілкування. Когнітивне спілкування, на наше переконання, не повинно перебирати на себе змістові функції предметно спрямованого спілкування. Ми маємо на увазі його професійні типи, такі як педагогічне чи управлінське спілкування, або спілкування під час переговорів. Ко-

гнітивне спілкування є когнітивно орієнтованим, організаційним і змістовним, але не предметним. Єдині його предметність і зміст – це цілісність функціональних відношень і структурно-когнітивних зв'язків процесів тією мірою, якою ця цілісність визначається на рівні структур і форм свідомості. Когнітивне спілкування диференціює і поєднує змістові процеси, жодним чином не формуючи самий їх зміст. Воно не є творчим у тому розумінні, в якому творче спілкування включене в сам акт творення смислу. Воно не є мисленневим спілкуванням. Це не його функція. Вважаємо, що основа продуктивності когнітивного спілкування – у його комутаційній оспособленості; воно може комутувати і перекомутувати змістові процеси свідомості як на основі форми свідомості, так і на основі структури його предметного змісту, оскільки когнітивне спілкування, як і власне спілкування, залишається ним. Тож воно і розуміє, і мислить, і усвідомлює те, що робить і переживає, і певним чином ставиться до цього.

Спілкування змістовне принаймні у двох площинах – у зовнішній, звернутій до предметів діяльності і свідомості, та внутрішній, коли когнітивне спілкування здійснює всі процеси, аби вирішити своє іманентне завдання щодо створення особливого змісту, що навряд чи успішно або продуктивніше зробив би інший тип функціонально орієнтованого на завдання спільної діяльності спілкування. Такою іманентною роботою для когнітивного спілкування є *розв'язання когнітивних психологічних дилем*.

1. *Визначимо спочатку саме це поняття*. Когнітивна дилема – це симультанна соціально-психологічна подія, яка об'єктивується тільки в реальності когнітивно спрямованого спілкування. Зміст цього твердження полягає в тому, що дилема виявляється саме як когнітивна тільки в момент її розпізнавання. У цей же момент вона “завершується” у всій повноті своїх соціально-психологічних ефектів і всіх наслідків цих ефектів, які постають уже як результат дальших соціально-психологічних подій, на їх власній змістовій і ціннісно-нормативній основі.

2. У вимірі зазначених наслідків *дилема* отримує своє друге життя як *сингулярна послідовність значущих подій*, якщо їхній зміст має істотне значення для суб'єктів. При цьому патерн дилеми відтворюється з ефектом кумулятивного накопичення своїх первинних основ таким чином, що утворюються добре відомі у психо-

логічній, конфліктологічній, переговорній та управлінській літературі ефекти. Такі, наприклад, як ескалація амбіцій у міжособових взаєминах; ескалація конфлікту, коли обидві сторони не розуміють, що кожна з них по-своєму “лізе в пляшку”; спрямування актуальних мотивів на справу або на стосунки, за Р. Фішером та У. Юрі [16]. Численні дилеми описано в літературі, присвяченій проведенню переговорів, зокрема визначенню власної позиції. Чи робити це з огляду на важливі життєві інтереси чи з огляду на владнання відносин, які, можливо, і значущі, але не суттєві під кутом зору предмета перемовин; тож чи бути з партнером жорстким і цим, можливо, відштовхнути його, погіршивши стосунки з ним, чи зробити ставку на його інтереси в спільній діяльності, які треба підтримувати діями, спрямованими на їх реалізацію, а не діями, що мають на меті “побудову дружніх” відносин [11].

Власною об’єктивною змістовою та парадигматичною основою когнітивних дилем як таких, поза подіями-наслідками “другої чи третьої хвилі”, є когнітивна помилка в комутації сфокусованих на життєвідношеннях особистості та локальної суспільної ідентичності психологічно змістових процесів свідомості.

3. *Когнітивна помилка комутації* – це помилка, яка має іманентний смисл, зміст та значення. Вона ні в якому разі не є логічною, етичною чи клінічною. Це помилковий учинок, за який уже заплачено в момент його скоєння. Ці визначення ми намагаємося дати по змозі якнайчіткіше, оскільки когнітивні психологічні помилки когнітивного спілкування дуже легко переплутати з такими феноменами, як логічний парадокс, етичний вибір, прийняття рішення, вибір з рівнозначущих альтернатив, потрапляння у двозначне становище, свідомий вчинок у відносинах тощо. У цьому випадку йдеться про помилку нерозрізнення смислів, рефлексивних контекстів та діалогічних контекстів відношень тощо. За відомим принципом, “невміння” розрізнити чи ідентифікувати або скористатися, навпаки, тим, що вдалося розрізнити, наприклад, інтуїтивно, для здійснення дії на користь суттєвих життєвих інтересів та в інтересах справи, не є підставою для “непідсудності”. “Невміння”, наприклад, відрізнити “дію слова” від “дії словом” у ситуації боротьби веде до неминучого її загострення, чи піддавання, чи, навпаки застосування надмірної сили. І це зовсім не стосується сутності самої боротьби, але може наблизити людину до цієї сутності, якщо

така здатність свідомості до диференціації достатньо розвинена. Дилема в цьому розумінні, як уже зазначалося, не є логічною чи математичною загадкою, що має однозначне рішення чи однозначну невирішуваність. Кожна дилема унікальна, і тому її розв'язання може відбуватися тільки вперше і тільки один-єдиний раз – у хронології актуальності її події. Через це до дилеми немає сенсу готуватися, їй не можна запобігти жодним чином – з огляду на її симультанність та монадовість як цілісно завершеної в момент актуалізації події. Здатність вирішувати когнітивні соціально-психологічні психологічні дилеми – це здатність способу життя. Яке життя у вимірі життєвідношень особистості з власним життєвим світом, така і здатність її свідомості, не більше і не менше. До дилем-подій когнітивних помилок немає сенсу повертатися чи вибачатися за них.

4. *Мета когнітивного спілкування*, його власна “робота над помилками” – це і є основна робота когнітивного спілкування, основний тип і спосіб перетворення матеріалу предметних умов свідомості, у якому воно незамінне в тому сенсі, що тут когнітивне спілкування найбільш ефективне. І це зрозуміло, адже його засоби – це і є функціональні складові будь-якої дилеми як об'єкта перетворення під кутом зору функціонального завдання когнітивного спілкування.

5. Визначимо *зміст цієї роботи*, описавши основний ефект, породжуваний дилемою. Подія виникнення когнітивної дилеми – це подія симультанного розриву, порушення, або дисфункції цілісності смислових, змістових і чуттєвих зв'язків та відношень між процесами розуміння, мислення та рефлексії в конкретній соціальній ситуації. Через цей розрив спостерігається дисфункція взаємозв'язків свідомості, діяльності та спілкування. Відтак розриви зумовлюють дисфункцію в орієнтаційних функціях свідомості, діяльності та особистісних життєвідношень. Через таку дисфункцію проявляється дисфункція предметного поля свідомості, предметного поля діяльності та предметного поля спілкування. Далі порушуються зв'язки інтелектуальних процесів свідомості (уже в їхніх механізмах, а не комутації між ними), після чого виникає дисфункція відношень складових чуттєвої тканини свідомості. На цьому процес розгортання дилеми завершується, особистість чи група перебувають у тому стані предметно-феноменального пере-

живання спільної реальності, яке актуалізоване і створене дилемою. Звичайно, на будь-якому етапі цих “дисфункцій” усю цю сингулярність можна зупинити, оскільки все ж таки йдеться не про зв’язки, які, наприклад, встановлює рефлексія, мислення чи ставлення, а тільки відношення між ними. Цей момент прояснює сутність дилеми, такої, якою ми її конструємо: це події, що відбуваються в усвідомленні.

6. Як засоби оперування дилемами виступають когнітивні схеми-засоби когнітивного спілкування, а також діяльності і усвідомлення – тією мірою, якою вони включені в акти і завдання спілкування. Такими є відомі в когнітивній психології конструкції, зокрема фрейми, процедури, протоколи, сценарії, тезауруси тощо. Для нас особливий інтерес становлять поняття, які розвивалися і наразі побутують у вітчизняній психологічній традиції: орієнтаційні схеми дії П. Я. Гальперіна, орієнтаційні схеми і функції свідомості О. О. Леонтєва, а також численні схеми-засоби психологічної практики (які, утім, не завжди отримували належну концептуалізацію та оприлюднювалися). Прикладом такої спрямовувальної щодо усвідомлення схеми, яка задає нормативну функціональну психологічну структуру завдання діяльності в її актологічному вимірі (тобто не такої, яку розглядають і прикладають, а такої, якою діють у ситуації), може бути схема, застосована В. П. Казміренком у практиці мислетворчих ігор на розвиток організацій. Вона має, як і будь-яка схема практики, просту конструктивну форму, але далеко не просту змістову структуру: “завдання – це мета-в-умовах”. Мета, поставлена в ті предметні умови, які мають задовольнити значущу потребу, – це безпосередня дія в даних умовах. Останні є тим матеріалом, який перетворюється на предмет потреби. Істотним вважаємо те, що психотехнічна організація зв’язку між потребою та її предметом здійснюється актуально в полі спілкування, оскільки схема розроблена і призначена саме для її реалізації в процесі когнітивного спілкування в ігровій спільноті. Цей тип засобів когнітивного спілкування, за В. М. Розіним, слід віднести до схем, які спрямовують комунікативний намір слухача [13]. Унаслідок перенаправлення змісту наміру змінюється й орієнтаційна схема свідомості суб’єкта, і предметні умови усвідомлення входять у відношення адекватності до сприймання предметних умов діяльності.

Формується чи починає формуватися іманентний намір волі та психологічне настановлення на реалізацію дії в ситуації.

Отже, можна виділити три основні типи когнітивних схем: орієнтаційні, спрямовувальні та репрезентативні. У вищенаведеному прикладі спрямовувальна схема активувала репрезентаційну схему свідомості, а в усвідомленні постав образ предметних умов задоволення потреби, змістово пов'язаний з нормативним уявленням щодо мети, тобто структури предметних умов як об'єкта, що перетворюється актологічно. Схеми – це не поняття і не ідеальні об'єкти: вони існують як оперативні об'єкти, але лише тому, що їх сконструювали для цього та відповідно застосовують. Але абстрактні схеми-принципи мають універсальне значення для тих завдань, задля вирішення яких їх створено.

Основним засобом, який дає змогу оперувати у спілкуванні формою усвідомлення конкретного предмета свідомості, є схема і розуміння (вторинне її відображення) схематизму свідомості. Схемі запропонував М. К. Мамардашвілі, а доповнив і розвинув у своїх роботах О. І. Генісарестський [7]. Її структура добре знайома завдяки численним психологічним розробкам і концептуальним побудовам. Наприклад, дуже схожа схема проступає у визначенні, яке О. О. Леонтьєв дав щодо сутнісної структури спілкування як ідеального об'єкта. За ключові складники в його конструкції визначено образ, який виражається і передається у спілкуванні, та орієнтаційні засоби спілкування [9]. У структурі схематизму свідомості бачимо такі складові: схему-зразок, схему-спосіб, схему-образ. Ці функціональні складові являють собою три виміри структури свідомості, які піддаються розрізненню, коли свідомість “зайнята” конкретним своїм предметом. Наприклад, у чуттєвій тканині свідомості, якщо її опредметнити і зробити відтак предметом розгляду, виразно окреслюються три виміри. В одному простежується знаково-символічна форма, у другому – об'єкт-зразок цієї форми. У контексті дослідження творчої діяльності таким буде матеріал творчості, а саме епістемологічний матеріал – кимось створене знання, утілене потім у предметному полі суспільної діяльності. Отже, зразок у цьому випадку – це і є знання в його чистій, структурній формі. Звідси впливає, що схема-спосіб – це спрямовувальна схема, яка інструктує щодо призначення і застосування знання, підказує, яких об'єктів природи воно стосується. Саме вона

здатна надавати знанню реальної форми, виявляти структурну будову об'єкта для свідомості, що пізнає предметний світ. Ця форма, у якій сприймається знання, може бути адекватною або ж, навпаки, неадекватною його змістові. Наприклад, нас цікавить, наскільки повно автор виклав свою думку. У цьому разі творча група має справу з матеріалом, що надається діяльністю в перетвореній на інформацію формі, яку перед тим, як прочитати, треба розшифрувати, причому для цього обов'язково треба мати сам шифр або ключ до його розшифровки. Це, власне, і є те, що ми сприймаємо і бачимо як предметно-феноменальну даність предмета свідомості та волі. Чи приховує вона при цьому свою сутність, чи сам предмет є тим, чим він себе репрезентує у своєму предметному образі, – усе це запитання, які розуміння, мислення та рефлексія поставлять лише за умови когнітивного розрінення зазначених аспектів схеми-образу предмета усвідомлення і спілкування.

7. *Форма дилеми.* Розгляньмо дилему як епістемологічний об'єкт соціально-психологічного знання, скориставшись для цього концептуальними засобами нового предмета – психології когнітивного спілкування. Дилема завжди має певний предметно-феноменальний вияв. Увесь глибинний зміст дилеми концентрується в її феноменально-диференційному патерні. Але не слід забувати і про специфічну природну сутність цього феномена. Дилема набуває більш-менш певних обрисів та починає усвідомлюватися саме в процесі її виявлення.

Наведемо як виразну ілюстрацію до сказаного приклад з нашої психологічної практики. Молода жінка жаліється на те, що сильно переживає, оскільки погано повелася щодо близької подруги, повідомивши її хлопцю те, про що не варто було йому говорити. Жінка переймається двома запитаннями: по-перше, чи повинна вона надіслати подрузі листа з вибаченням, а по-друге, що їй робити з тим, що вона сама виявилася настільки поганою подругою. Але ніякого листа жінка не пише і вперто продовжує розмову із психологом, повторюючи в різних варіантах ці два запитання.

Цей феноменальний опис якраз і є описом патерну соціально-психологічної дилеми, якою вона запам'яталася і була збережена в пам'яті. Під час розмови дилема відчувалася інтуїтивно (“Чого це вона зависла на цих переживаннях, але зовсім не торкається того, що хотіла б обговорити?”). Нарешті дилема вирішилася, що й від-

чули обидва учасники розмови і інтуїтивно-чуттєво, і на рівні іманентного уявлення про сутність події, і на рівні зміни стану переживання, свідомості та волі. Виходить, жінка припускається однієї і тієї ж самої помилки, що й із хлопцем подруги, уже вдруге, але тепер із психологом. Вона мимохіть виказала те, чого не мала наміру обговорювати. Про це свідчить запитання-сподівання: “А може, вона не зрозуміє, що це саме я йому розповіла, тоді мені й не буде за що вибачатися перед нею?!”

Патерн полягає в незбіжності наміру (обговорити й отримати відповідь на запитання “Що мені робити?”) і дії. Обговорення триває, але рішення, за яким людина звернулася, насправді не обговорюється. Отже, маємо справу з відомою формою патерну: “щось вона крутить”, або “щось не те вона хоче змінити, і це явно не те, на що жаліється, щось їй-таки муляє, а що – чи не знає, чи не каже”.

Отже, щоб розпізнати патерн, слід керуватися інтуїтивно-доставірним розумінням сутності події, не виводячи його при цього “за вуха” на рівень раціоналізованого чи, краще сказати, передчасно логізованого усвідомлення. Далі потрібно, і теж інтуїтивно-образно, орієнтуючись на “смак” як жінки вибирають, що саме їм підійде з одягу, перед виходом у світ), знайти відповідне визначення-маркер для цього патерну. Маркер – це і є його знаково-символічна форма-кліше. Наприклад, такою формою може бути дуже відомий “конфлікт інтересів”, або “ескалація амбіцій”; а ще – маркери-схеми-образи, наприклад, для розпізнавання “дії словом”, коли партнер “погрожує”, “чинить тиск”, “блефує”, “шантажує”, наводить “інсинуацію” і т. ін. Звичайно, мають бути і позитивні патерни й маркери, інакше нам було б важко розрізнити “приятель”, “прийняття”, “довіру” у стосунках з ближнім.

Патерни-маркери виступають фактично орієнтаційними схемами-засобами і усвідомлення, і спілкування, і дії, і ставлення, і переживання. А тому слід якомога точніше з’ясувати їхнє об’єктивне значення: маркерами якого типу подій вони виступають? І що про ці типи є і, власне, у самих схемах-маркерах, і в психологічній чи управлінській літературі, або в культурі? Що світ знає про такі об’єкти? Тобто за знаковою формою, якою ми у свідомості заміщаємо інтуїтивно-феноменальний і симультанний образ розуміння події, стоїть конкретний тип знань, і правильно було б ними оволодіти. Це момент набуття кваліфікації усвідомлення.

8. Для того щоб здобути відповідну компетенцію, слід виконати *роботу над помилками* – уже після завершення самої події та ослаблення напруги її переживання (а такі переживання можуть бути доволі стресовими, інтенсивними та довготривалими).

9. *Сутність дилеми як об'єкта особистісного знання*. Як уже зазначалося, кожна дилема-подія унікальна і вирішується на своїй власній іманентній основі. Досвід вирішення дилем накопичується дуже повільно, оскільки вони легко переходять у більш “масштабні” соціально-психологічні типи подій. Окрім цього, начебто й немає мотиву їх вирішувати: ті, що актуальні, уже відбулися, а ті, що будуть, ще не відбуваються, а готуватися немає сенсу. Утім, має сенс ретельно виконувати “роботу над помилками”, вправлятися у цьому, оскільки таким чином підтримується якісний режим роботи свідомості. А ще – накопичувати мовні чи образно-символічні маркери і фонд модельних прикладів та кейсів. Ключові модельні приклади – це ті зразки, у яких “героєм” дилеми виступає пошукач розвитку кваліфікацій, компетенцій і готовності суб'єкта когнітивного спілкування та відповідної розвиненості свідомості, форм спілкування і психологічних здібностей. Фонд зразків конкретних і типових (абстрактних, зате всеосяжних) кейсів та модельних ситуацій і прикладів найпоширеніших когнітивних помилок потрібно потроху накопичувати, перетворюючи деякі з них в ідеалізовані історії та оповідки (звичайно, без посилання на якихось реальних дійових осіб). На цій основі можна вправлятися в логіко-психологічному аналізі когнітивних, а за бажання – й інших типів психологічних дилем.

До наших завдань не входило повне розгортання схеми навчального змісту за цією темою, але вважаємо за доцільне розглянути ще два типи важливих засобів, коли йдеться про аналіз дилем. Отже, вище було визначено феноменальний патерн, який ми позначили для кращого запам'ятовування як “схему-маркер” активації дилеми. Додамо до нього ще один засіб – знання про принципи розрізнення, зіставлення, порівняння, протиставлення, поляризації смислових об'єктів. Важливо вміти визначати змістові суперечності на формі самого патерну. Тобто протилежними сторонами мають бути конкретні елементи нашого маркера, крізь призму яких ми виокремлюємо певні елементи дії, слова, інтонації, обставин контексту тощо.

Ще один засіб аналізу дилем – це логічна форма, яку визначимо як “подвійний зв’язок” [3; 5]. Сутність усякої дилеми та виявленої феноменально-чуттєвої і зафіксованої у знаково-символічній формі суперечності можна зрозуміти цілком достеменно (за наявності в учасника події, який не хоче бути стороннім спостерігачем бажання і вияву ним творчої активності), якщо визначити ієрархію її формально-логічної структури та умови цілісності патерну і його змістової структури. Остання завжди являє собою істотні і сутнісні для людини актуалізовані подією життєві потреби, їхні предмети; і завдання, яке людина вирішує, полягає в тому, щоб поєднати одне з другим у нерозривну цілісність переживання і дії.

Значення когнітивних помилок. Прямий ефект когнітивних помилок для всіх без винятку типів спільної діяльності виявляється у втраті *психологічної цілісності вирішуваних суб’єктом завдань*. Група як колективний суб’єкт, особистість та система діяльності з її метою, процесами продукування смислів мають звичайно певні розбіжності щодо ключових параметрів осмисленості, змістовності й значущості завдань діяльності для колективу та особистості.

На всіх етапах розроблення, постановки та вирішення спільного завдання накопичується прямий і віддалений ефект як змістово-діяльнісних, так і змістових психологічних помилок, якщо не докладається належних зусиль для їх рефлексивного аналізу та осмислення. Це означає, що розвиток відбувається не так завдяки оперативному контролю і виправленню дисфункцій, як завдяки послідовній свідомій зміні нормативних уявлень, засобів і форм організації роботи. Змістовне спілкування є невід’ємним робочим процесом вирішення цього завдання. Як показовий приклад наслідків такого типу помилок можна навести ситуацію, коли когнітивна помилка спілкування порушує виконання нормативного протоколу перемовин пілота і диспетчера авіаліній. Наочними прикладами можуть бути і численні утруднення та когнітивні дисфункції, які виявляються під час вирішення професійних і життєвих завдань у ситуаціях повсякденного спілкування.

Наслідки й ефекти когнітивних помилок спілкування пронизують усі рівні суспільної життєдіяльності. Тож марно М. М. Слюсаревський уводить поняття трансформаційних суспільних змін, наголошуючи при цьому, що вони охоплюють усі рівні соціальних ситуацій – від мікроконтекстів до подій глобального

масштабу [15, с. 196]. Так само Ю. М. Швалб пропонує концептуальне визначення якісних культурно-екологічних змін повсякденності як “логос повсякденності”, або побуту [19]. Зміст цих визначень полягає в тому, що культурні трансформації відбуваються актуально і змінюють об’єктивну основу і структуру психологічних зв’язків особистості і предметної реальності.

Отже, результати проведеного дослідження дають змогу перейти від розгляду *становлення* когнітивного спілкування в контексті формування практики спільної творчої діяльності до розгляду *розвитку* когнітивного спілкування як однієї з нових форм психологічної практики.

Основний локус проблем творчої діяльності з огляду на функції когнітивного спілкування задається складністю процесуального поєднання за допомогою засобів соціотехнічної організації трьох ортогональних вимірів змісту творчої діяльності:

1. Локус іманентно-сутнісних (таких що не підлягають зовнішньому нормуванню) опозицій творчого процесу полягає в неодмінній проблемності акту втілення творчої ідеї у творчому матеріалі, або, іншими словами, у проблематичності відношень між предметом і матеріалом творчості.

2. Локус хронотопічної цілісності процесів спільної творчої діяльності – не менш значущий порівняно з попереднім – пов’язаний з намаганням обмежити творчу активність суб’єкта прокрустовим ложем соціотехнічної організації продуктивної діяльності всієї людської спільноти. Чинником складнокоординованості такої цілісності виступає множинна рефлексивна транслокація “діючого джерела креативності” під час роботи із творчим матеріалом. Основні виміри проблеми єдності хронотопної форми і творчого змісту спільної діяльності можуть бути задані опозиціями: континуальність – дискретність; симультанність – сукцесивність; спонтанність – систематизованість самоорганізації спільної креативної діяльності. І не забуваймо, що свобода іманентної самоорганізації творчої групи є нормативною умовою креативного вирішення завдань діяльності.

3. Локус проблем, адекватних завданням організації змістовного спілкування, задається опозицією: творча свобода у творенні іманентного змісту – нормативна заданість у виборі форми творчого вирішення поставленого завдання. Аспектом цієї опозиції є про-

блематичність “перевтілення” суб’єктивованого самоцінного предметного образу творчого витвору в об’єктивовану форму суспільно значущого творчого продукту, відстороненого від реальності його творення.

Основна “робота” в означених локусах полягає у створенні когнітивно цілісних контекстів змістовного спілкування учасників творчої групи. Корисне значення контекстів як функціональних квазіпродуктів вирішення завдань когнітивного спілкування полягає у формуванні об’єктивних умов для створення групою творчого матеріалу спільної діяльності та рефлексивного оволодіння цим матеріалом. Когнітивна цілісність множинних контекстів змістовного спілкування задає необхідні (але не достатні умови) умови організації трансляційних обмінів актуальним змістом нормативних уявлень учасників творчої групи. Наслідком цього (за умови доповнення дією чинників “достатності”) стає можливість відновлення “безрозривної” самоорганізації основних робочих процесів у спільній діяльності.

Не менш важливим з огляду на поставлені завдання є, на нашу думку, і рефлексивний розвиток основних результатів дослідження. Когнітивна цілісність контекстів ніяким чином не може “втримати” безмежність семантичного інтерпретування предметних смислів. Їх змістова “кристалізація” потребує або “природного накопичення” рефлексивного середовища (але цим задається режим виснаження та експлуатації “роботи” психічних процесів), або нормативної організації розвитку процесів *групової рефлексії* (за М. І. Найдьоном [12]). Когнітивний контекст разом з тим не забезпечує від втрати цінних рефлексивно-змістових утворень, рефлексивно сконструйованих *смыслових об’єктів* – основного оперативного матеріалу для формування заданих функціонально-морфологічних властивостей творчого витвору. Розв’язання цієї проблеми вимагає введення компетенції *позиційно-категоріальної рефлексії* (за С. В. Дідковським, див. шостий розділ цієї монографії) для свідомого формування креативного поля оперативних об’єктів спільної діяльності.

Виходить, що, крім когнітивної компетенції, в необхідну і достатню структуру організації змістовного спілкування і повноти створюваних ним контекстів мають входити компетенції рефлексивного і діалогового спілкування. Без засобів рефлексивної організації

змістовного спілкування ускладнюється конструктивне творення смислових об'єктів з матеріалу предметних смислів, утримуваних когнітивним контекстом. Без засобів *діалогової організації* змістовного спілкування неможлива цілісність транслятивного обміну особистісним змістом нормативних уявлень між учасниками групи, а відтак і формування спільної креативної реальності як важливого етапу розвитку творчого процесу. Діалоговий контекст забезпечує підтримання режиму симультанно-інтегративного обміну об'єктивним змістом, значущими смислами і предметними образами у транслятивно-прозорому середовищі змістовного спілкування.

Дальший розвиток концепції когнітивного спілкування ми пов'язуємо з включенням у її парадигматичну основу трьох значущих дисциплін: психології когнітивного спілкування, психології рефлексивного спілкування та психології діалогового спілкування. Найбільш актуальним напрямом нам видається дослідження взаємозв'язків між когнітивними і діалоговими контекстами організації змістовного спілкування. Але суто конструктивний підхід уже не є достатнім. Емпіричною основою розвитку дослідження має стати створення локальної системи знань і системи освіти як соціокультурної складової розвитку практики когнітивного спілкування.

Література до розділу

1. *Аллахвердов В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб. : Речь, 2003. – 368 с.
2. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. *Бэйтсон Г.* Экология разума (Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии) : пер. с англ. / Грегори Бэйтсон. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
4. *Васильюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Васильюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
5. *Вацлавик П.* Прагматика человеческих коммуникаций / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.

6. *Генисаретский О. И.* Упражнения в сути дела / О. И. Генисаретский. – М. : Русский мир, 1993. – 278 с.
7. *Генисаретский О. И.* Навигатор: методологические расширения и продолжения / О. И. Генисаретский. – М. : Путь, 2002. – 528 с.
8. *Зинченко В. П.* Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
9. *Леонтьев А. А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 392 с.
10. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 498 с.
11. *Мастенбрук У.* Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / Уильям Мастенбрук. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
12. *Найдьонов М. І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях : монографія / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
13. *Розин В.* Мышление и творчество / В. Розин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 358 с. – (Humanitas).
14. *Розин В. М.* Семиотические исследования / В. М. Розин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Унив. книга, 2001. – 256 с. – (Humanitas).
15. *Слюсаревський М. М.* Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки погляду формування та прояву суб'єктивного потенціалу особистості / М. М. Слюсаревський // “Ми” і “Я” в сучасному світі: Вибрані твори / М. М. Слюсаревський. – К. : Міленіум, 2009. – С. 150–171.
16. *Фишер Р.* Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У Юри ; пер. с англ. А. Гореловой. – М. : Наука, 1992. – 158 с.
17. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник : пер. с англ. и нем. / Виктор Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
18. *Швалб Ю. М.* Психологическая организация пространства жизни личности: логос быта / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 9. – С. 478–486.
19. *Швалб Ю. М.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.
20. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
21. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Розділ 6

КОГНІТИВНО-РЕФЛЕКСИВНІ ПРИНЦИПИ СПІЛКУВАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАСОБІВ ПЕРЕГОВОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

6.1. Сенс і призначення моделі когнітивно-рефлексивного спілкування в переговорній діяльності

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – одна з найпоширеніших форм міжособової взаємодії в умовах непередбачуваних соціально-політичних та економічних трансформацій. Сьогодні існує чимало різних підходів до роботи з конфліктами, однак провідна роль тут належить переговорним моделям. Переговори проходять у формі спілкування двох або більше суб'єктів, кожен з яких, з одного боку, має свої цілі та інтереси, а з другого, прагне домовитися з іншим про спільне врегулювання конфлікту [12].

Мета переговорів – спільне ухвалення рішення, що оформлюється усною угодою або письмовим договором. Переговорний процес покликаний виявити ті змістові моменти, які можуть стати засобом подолання розбіжностей між сторонами переговорів.

Переговори проходять у *три етапи* й охоплюють підготовку, ведення переговорного процесу та аналіз результатів.

Підготовка має організаційний і змістовий аспекти. До організаційних моментів належить формування делегації, визначення місця, часу та порядку денного засідання. Змістова сторона підго-

товки передбачає: аналіз конфлікту та інтересів учасників, формування підходу до переговорів і власної позиції на них, визначення стратегії і тактики поведінки, опрацювання сценаріїв можливого перебігу процесу вироблення рішення.

Ведення переговорного процесу починається з обговорення поглядів на суть конфлікту і визначення позицій сторін. Уточнення повинні дати сторонам можливість максимально детально обґрунтувати свої позиції і зрозуміти позиції інших сторін. Суть кожної позиції полягає в баченні причини конфліктної ситуації та шляхів виходу з неї. Позиційне самовизначення учасників обмежує спектр можливих рішень проблеми переговорів. Тому основне завдання початкового етапу переговорів полягає в переведенні уваги учасників з позицій на їхні інтереси і спільні цілі. Інтереси – це те, що захищає, відстоює учасник переговорного процесу, а позиція – це те, як, яким чином він ці інтереси захищає. Коли спільні інтереси з'ясовано, обговорюються ймовірні способи їх реалізації.

Результатом переговорного процесу можуть бути як усні домовленості, так і різні письмові документи. До них в першу чергу належить договір – правовий акт, який встановлює права, обов'язки та відповідальність сторін щодо предмета переговорів.

Аналіз результатів переговорів здійснюється шляхом порівняння поставлених цілей та отриманих результатів. Другий індикатор – суб'єктивні оцінки проведеної роботи. Третій – виконання зобов'язань, які обидві сторони взяли на себе після завершення переговорів [11].

На сьогодні існує *три основних моделі, або стилі, ведення переговорів* – м'який, жорсткий і принциповий. Ці моделі розроблені Р. Фішером та У. Юрі в рамках Гарвардського проекту переговорів.

Прихильники *м'якого* стилю в переговорах розглядають своїх опонентів як потенційних друзів, готових іти на взаємні поступки. Вони уникають суперництва, легко змінюють свої позиції і прагнуть пошвидше дійти згоди. Ті, що сповідують *жорсткий* підхід, твердо стоять на своїх позиціях, вимагають поступок, застосовують різноманітні форми тиску, постійно інтригують, провокують і за всяку ціну прагнуть домогтися перемоги.

Прихильники *принципових* переговорів, що дістали метафоричну назву “Win-Win” (виграш-виграш), використовують жорст-

кий підхід до розгляду справи, що обговорюється, але орієнтовані на “м’яке” ставлення до відносин між учасниками переговорів. Модель принципів переговорів базується на *чотирьох принципах*. (Кожен принцип є одним із базових елементів переговорів і вимагає певних дій):

1. Люди: завжди розмежуйте учасників переговорів і проблему, що аналізується.

2. Інтереси: зосередьтеся на інтересах, а не на позиціях.

3. Варіанти: перш ніж вирішувати що робити, визначте коло можливостей того, що можна зробити.

4. Критерії: наполягайте на тому, щоб результат ґрунтувався на якійсь об’єктивній нормі [14, с. 31].

Застосування цих принципів у веденні переговорів дає змогу усвідомлено керувати процесом підбору варіантів вирішення конфлікту. Головною перешкодою в реалізації цього методу Р. Фішер та У. Юрі вважають критицизм. Саме він, на їхню думку, пригнічує яву і творче мислення, заводячи переговори у глухий кут. Щоб подолати ці перешкоди і напрацювати креативні рішення, пропонується: по-перше, розмежувати процес пошуку рішень і процес їх оцінювання; по-друге, розширювати по змозі коло обговорюваних варіантів, а не шукати одне-єдине рішення; по-третє, прагнути до взаємної вигоди і, по-четверте, шукати способів зробити ці рішення простими.

Однак досвід показує, що реалізувати наведені рекомендації вдається не завжди. Це пов’язано з *чотирма головними чинниками*.

1. Модель принципів переговорів рекомендує розмежувати людей і саму проблему. Проте вона не враховує того, що проблема, на відміну від конфлікту, не сприймається учасниками безпосередньо. Проблема є когнітивним утворенням, і для її означення слід провести рефлексивний аналіз мислення учасників та схем, що лежать у його основі.

2. Інтереси учасників на початку переговорів визначаються тими знаннями про ситуацію, з якими сторони вступають у взаємодію. У процесі аналізу проблеми відбувається проблематизація знань та когнітивних схем, що їх створюють. Разом із цим можуть змінюватися й інтереси учасників переговорів.

3. Процес розкриття кола можливостей та розроблення проєктів рішень ситуації має складну рефлексивну структуру. Ця стру-

ктура не виникає сама по собі і має бути технічно сформована. Якщо один з учасників переговорів не має знань про рефлексію і не вміє її організувати, то запустити креативний процес не вдається.

4. Результат є елементом структури колективної взаємодії. Він і його характеристики системно пов'язані з іншими елементами структури. Об'єктивні критерії результату можна виділити лише тоді, коли відома суть розв'язуваної проблеми, цілі сторін та можливі способи досягнення результатів. Так само провести роботу по послідовному виявленню та узгодженню характеристик елементів структури колективної взаємодії один з одним можна лише в тому випадку, коли переговори ведуться в програмній формі.

Для подолання труднощів і суперечностей, що виникають під час проведення принципових переговорів, і було створено *когнітивно-рефлексивну модель спілкування*. В її основу було покладено засоби і методи системо-мислєдїяльної методології [18]. Серед найважливіших засад моделі – розуміння того, що в процесі ведення переговорів учасники повинні не тільки обговорити конфлікт, а й ретельно обміркувати характер власного мислення про нього. Адже мислення в проблемній ситуації кардинально відрізняється від мислення в процесі розв'язування задач. Якщо мислення в ході розв'язування задач регулярне і здійснюється за правилами, то мислення в проблемній ситуації – це мислення особливе, творче. Воно має працювати в нестандартній ситуації, в якій звичайні технології мислення і спілкування не спрацьовують. Їх потрібно створювати безпосередньо в процесі ведення переговорів.

6.2. Система принципів когнітивно-рефлексивного спілкування

Принцип (від лат. *principium* – початок) – передумова мислення, керівна ідея, правило, метод. Організація спілкування, що охоплює розроблення засобів організації та управління переговорною діяльністю, відбувається на основі принципів: 1) діяльності; 2) проблематизації; 3) розвитку когнітивних схем; 4) рефлексії; 5) програмування.

Принцип діяльності. Взаємодія визначається завданням. Якщо завдання виконати не вдається й учасники взаємодії висловлюють різні погляди щодо причини цього, то починається конфлікт.

Принцип проблематизації. Постановка завдання у спільній взаємодії здійснюється шляхом порівняння ідеальної схеми діяльності зі схемою того, що відбувається. Коли учасники діяльності займають в ній різні позиції, вони починають орієнтуватися на різні ідеальні схеми і в них зникають підстави для постановки та вирішення спільного завдання. Процес усвідомлення того, що причина виникнення проблемної ситуації лежить в когнітивній сфері, та формулювання вимоги щодо усунення цієї причини називається проблематизацією.

Принцип розвитку. Перехід від проблемної до завданневої форми організації діяльності є результатом об'єктивації, розвитку та інтеграції позиційних схем організації колективного мислення. Отримана в процесі розвитку схема використовуються як засіб організації переговорів та постановки й узгодження змісту завдання, яке необхідно вирішити у процесі взаємодії.

Принцип рефлексії. Проблематизація та розвиток схем організації мислення повинні відбуватися усвідомлено. Структура рефлексії досить складна; вона охоплює: 1) процеси переходів між взаємодією, спілкуванням та мисленням; 2) вираження усвідомленого у формі висловів чи когнітивних схем. Схема рефлексивної організації когнітивного спілкування є головним засобом, який використовує організатор процесу переговорів.

Принцип програмування. У процесі переговорів мають ураховуватися численні нашарування рефлексивної структури колективного мислення та прийняття рішень. Програмна форма дає змогу організаторам переговорів вести процес вирішення конфлікту поетапно й усвідомлено переходити від постановки проблем до розвитку схем та формування знань про завдання і плани їх вирішення у спільній взаємодії.

Порівняймо принципи, що використовуються в гарвардській моделі переговорів, із системою принципів моделі когнітивно-рефлексивного спілкування. Можна помітити, що остання дає змогу вирішувати одночасно два важливих завдання: 1) знімати та акумулювати всі позитивні аспекти моделі переговорів “Win-Win”;

2) усувати труднощі та непорозуміння, що виникають у разі використання методу принципів переговорів у процесі вирішення конфліктних ситуацій (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Застосування когнітивно-рефлексивних принципів організації спілкування

Рекомендації, які надає модель принципів переговорів	Питання, що виникають у процесі реалізації рекомендацій	Рішення, які пропонує модель когнітивно-рефлексивного спілкування
Не ведіть позиційний торг, а відразу ж переходьте до обговорення суті справи	Як перейти до суті справи, якщо учасники мають різні погляди на те, що відбувається, і формулюють це, використовуючи різний категоріальний апарат?	Переходьте до аналізу ситуації, використовуючи для цього категорію діяльності та поняття про завдання і проблемну форми організації останньої
Обов'язково розмежуйте учасників переговорів і проблему, що аналізується	На відміну від утруднення проблема – це те, про що ми не знаємо. Як виокремити те, що нам невідомо?	Розрізняйте учасників, конфлікт, проблемну ситуацію та проблему в колективному мисленні
Зосереджуйтеся на інтересах, а не на позиціях	Як зосередитися на інтересах, що змінюються в процесі проблематизації?	Зосередьтеся на розвитку когнітивних схем, елементом яких є інтереси
Перш ніж вирішувати що робити, означте коло можливостей того, що можна зробити	Як розширити коло можливостей, якщо ми їх не бачимо і не усвідомлюємо?	Для того щоб розширити коло можливостей, вдайтеся до рефлексії, застосовуючи розвинуті когнітивні схеми
Визначте об'єктивні критерії результату	Як визначити критерії результату, якщо ми не розуміємо завдання, яке потрібно вирішити?	Визначайте критерії результату паралельно з уточненням структури завдання спільної діяльності, використовуючи програмну форму ведення переговорів

Застосування системи когнітивно-рефлексивних принципів у практиці переговорної діяльності дає змогу конструктивно вирішувати конфлікти будь-якого типу та укласти угоди про взаємодію в умовах непередбачених і несподіваних змін.

6.3. Категоріальний зміст принципів

У когнітивно-рефлексивному спілкуванні принципи набувають форми категорій. Категорії – це найбільш загальні поняття з особливим логічним змістом і сенсом. Кожна категорія має складну структуру, в якій представлені такі елементи: 1) об'єкт, що обговорюється, – ситуація взаємодії; 2) мова спілкування; 3) дії над об'єктом; 4) система понять, що забезпечують взаємодію та спілкування (рис. 6.1). Елементи категорії пов'язані між собою структурою рефлексивних зв'язків і переходів.

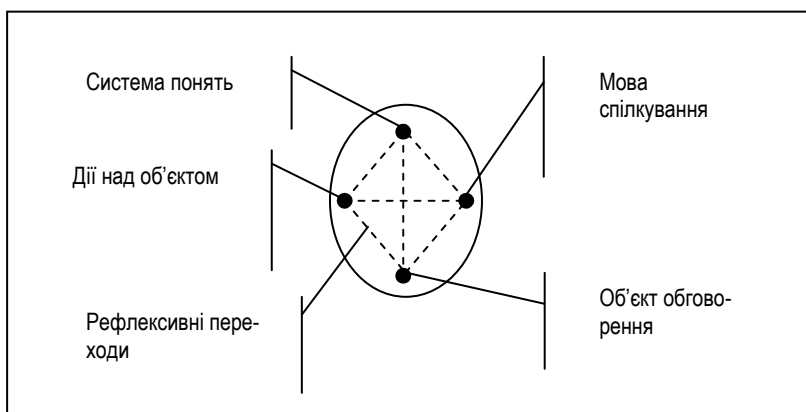


Рис. 6.1. Структура категорії

Така будова категорій робить їх зручним засобом організації спілкування. Застосування цих засобів дає змогу сторонам, що ведуть переговори, створювати складноорганізовані комунікативні простори та вільно переходити від однієї теми розмови до іншої, зберігаючи змістовий зв'язок між ними та долаючи перешкоди у взаєморозумінні.

6.3.1. Принцип діяльності

Спільна діяльність починається з постановки завдання і завершується його вирішенням.

Необхідність вирішення завдання є наслідком неідеальності соціальної ситуації. Факт неідеальності встановлюється шляхом порівняння знання про ситуацію з ідеалом її існування. Завдання ж являє собою вимогу відновити ідеальний стан ситуації, застосувавши для цього конкретний спосіб. Спосіб вирішення – це система операцій, що забезпечують перетворення вихідного стану ситуації в ідеальний [2].

Наявність у способі вирішення завдання безлічі операцій є підставою, аби сформувати підзавдання. Система операцій, що забезпечує виконання підзавдань, являє собою програму діяльності. Прив'язана до характеристик часу, вона стає планом робіт.

Підзавдання разом з програмою діяльності та планом робіт складають зміст функціонального місця. Система пов'язаних між собою місць утворює функціональну структуру спільної взаємодії.

Займаючи те чи інше функціональне місце, суб'єкти діяльності “опредмечуються” функціональними завданнями, засобами їх вирішення та уявленнями про спосіб взаємодії. У кожного з них формуються функціональні знання про те, як і що потрібно робити та як повинна бути побудована взаємодія взагалі. В основі цих знань – спосіб вирішення підзавдань, пов'язаних з конкретними функціональними місцями в структурі взаємодії.

Такі аспектні знання ідеалізуються і вже незабаром розглядаються учасниками взаємодії як об'єктивні, стаючи елементами структур їхньої свідомості. Коли спільне завдання взаємодії виконати не вдається, її учасники висловлюють різні думки щодо причини цього, спираючись на свої ідеалізовані аспектні знання про те, в чому полягає завдання і як його потрібно вирішувати. Зіткнення різних позицій, знань та поглядів створює ситуацію конфлікту.

6.3.2. Принцип проблематизації

Проблема – це ситуація в діяльності та мисленні, яка не може бути вирішена наявними на цей момент засобами. На відміну від конфлікту проблема не виявляється безпосередньо і є результатом складної інтелектуальної роботи. У ході аналізу вона має цілий ряд

проміжних форм фіксації. Їх розгортання в процесі переговорів відображається в системі понять: ситуація утруднень у взаємодії, ситуація конфлікту, проблемна ситуація, проблема і процес проблематизації.

Ситуація утруднень у взаємодії пов'язана з ускладненнями, що раптово виникають у процесі виконання спільного завдання та стають для учасників повною несподіванкою.

Ситуація конфлікту виникає в процесі обговорення утруднень у взаємодії. Це результат реалізації способу спілкування, що характеризується озвучення співрозмовниками різних, а то й взаємозаперечних поглядів на один і той же предмет.

Чинники конфлікту можуть бути пов'язані з трьома рівнями організації колективного мислення та діяльності: 1) виконанням завдання на конкретному функціональному місці; 2) функціонуванням зв'язків між місцями в процесі вирішення спільно прийнятого завдання; 3) постановкою завдання на спільну взаємодію.

Якщо труднощі пов'язані з виконанням завдання на конкретному функціональному місці чи з певними складностями у вирішенні спільного завдання, то співрозмовники швидко знаходять способи їх подолання і переговори завершуються укладанням угоди про співпрацю. Це пояснюється тим, що розгортання змісту спілкування не виходить за межі спільного завдання і переговори зводяться до уточнення деяких елементів у структурі способу його вирішення. Результатом переговорів може стати узгодження мети, засобів, операцій чи їх розподілу між учасниками взаємодії.

Якщо ж у процесі переговорів з'ясовується, що труднощі полягають у неправильній постановці самого завдання щодо співпраці, то ситуація набуває проблемного характеру. **Зміст проблемної ситуації** – у парадоксальному зіткненні протилежних знань про те, що відбувається у взаємодії, та способів їх отримання. **Проблема** ж полягає у відсутності засобів формування об'єктивного знання про ситуацію, на основі якого ставиться завдання.

Усвідомлення суті проблеми становить **зміст проблематизації**. Цей процес розгортається в кілька етапів.

Спочатку конфлікт між учасниками переговорів має *комунальний характер*. На першому етапі спілкування сторони конфлікту ще не розуміють, чому спільна діяльність не вдалася і навіть вони сперечаються та заперечують погляди один одного. Можливо, за

цими розбіжностями стоять якісь істотні підстави, а можливо, таких підстав і немає. Не усвідомлюючи цього, учасники визначаються позиційно та починають захищати своє аспектне бачення ситуації. Складається структура діаметрально протилежних описів ситуації, характерних для позиційного торгу.

Щоб змінити структуру спілкування, організатор переговорів повинен задавати учасникам рефлексивні запитання: “Що ви зрозуміли з почутого вами? Як ви це зрозуміли? Чому ви зрозуміли це так, а не інакше? Як ще можна було зрозуміти те, що обговорювалось?”.

Комунальний конфлікт перетворюється на *конфлікт змістовий*. Співрозмовники визначаються у функції аналітиків діяльності. Від взаємних докорів і звинувачень в обговоренні вони переходять до схематизації та аналізу змісту своїх позиційних висловів і тверджень. Поступово виявляються принципи розбіжностей між баченням та розумінням учасників конфлікту. Представники різних позицій намагаються почути і зрозуміти один одного. У процесі переговорів сторони прагнуть усвідомити зміст того, що відбувається, та відповісти на запитання: “Як саме я бачу ситуацію, що склалась у взаємодії? Як уявляють її інші учасники переговорів? У чому полягає відмінність між нами?”.

Складається розуміння того, що за кожною з позицій стоїть особливе знання про зміст ситуації, що обговорюється. Одне з них полягає в тому, що “А є В”. Інше ж стверджує, що “А є С або Д”. Стає очевидним, що причина конфлікту не пов’язана з цільовими діями когось із учасників і перебуває в площині аспектного знання про ситуацію. Співрозмовники приходять до розуміння, що проблема не у взаємодії, а в когнітивній сфері.

Ситуація конфлікту перетворюється на *проблемну ситуацію*. Сторони переговорів починають шукати відповідь на запитання, чому представники різних позицій по-різному усвідомлюють та розуміють завдання спільної діяльності. Виділяється предмет, про який співрозмовники висловлюють взаємосуперечливі судження, – структура ситуації взаємодії. Виділення предмета змістового конфлікту стає водночас способом узгодження позицій, що перебувають у конфлікті. Виникає запитання: “що робити в ситуації багатопозиційного та багатоаспектного знання, коли кожне з них фіксує лише одну із сторін такого об’єкта, як колективна взаємодія?”

Проблемна ситуація – це результат усвідомлення того, що різні форми і способи розуміння ситуації, обстоювані сторонами спілкування, не дають змоги сформуванню єдиного для всіх предмету аналізу [3]. Здійснюється словесна фіксація проблеми. Перехід від проблемної ситуації до проблеми відбувається завдяки словесній фіксації змісту проблеми у формі апорії, парадоксу, суперечності, або антиномії, на зразок: “Ми маємо два твердження. Одне з них полягає в тому, що “ $A \in B$ ”. А друге стверджує, що “ $A \notin B$ ”. І обидва ці твердження побудовані на основі різних засобів. Перше – за допомогою засобу “ R ”, а друге – засобу “ Q ”. І кожне з них правильне з погляду існуючих правил. І ми зобов’язані зафіксувати цю ситуацію, “вийти” в зовнішню позицію і спробувати відповісти на запитання, чому ні перші, ні другі засоби, завдяки яким було отримано ці твердження, не спрацьовують і не дають змоги побудувати таку схему предмета спілкування, яка уможливила б подолання парадоксу існування двох правильних знань про один об’єкт – знань, що суперечать одне одному?”.

Співрозмовники визначаються у функції аналітиків мислення про діяльність. Починається пошук відповіді на запитання: “Як ми будемо своє мислення і створюємо знання про те, що робимо? Чому виникли засоби “ R ” та “ Q ”, застосування яких і призвело до цього парадоксу?”. Засобами можуть виступати поняття, моделі та схеми організації мисленнєвої діяльності. Щоб провести змістовий аналіз проблеми, співрозмовники повинні змінити предметний підхід до аналізу ситуації на рефлексивний, зрозуміти, що засоби належать різним позиціям у структурі колективної діяльності: засіб “ R ” пов’язаний із функціональною позицією “ FR ”, а засіб “ Q ” – позицією “ FQ ”. І що проблема не в засобах, а в позиціях, у яких вони були створені, та в їхній структурі. І, щоб досягнути сутності проблеми організації колективного мислення, спілкування та діяльності, потрібно вдатися до зіставлення існуючої структурно-функціональної схеми з ідеальною.

Для того щоб учасники конфлікту перейшли від ситуації, обтяженої суперечностями, до фіксації проблеми, вони повинні самостійно задати ідеальну функціональну схему організації діяльності. Конструювання такої схеми діяльності – найбільша складність для співрозмовників. Тому на першому етапі вона виникає як попередня поки що порожня топічна схема. І починає використовуватися

як засіб пошуку відповіді на запитання: “Які елементи і компоненти в наших схемах діяльності ми маємо і знаємо, а яких, навпаки, не знаємо і не розуміємо?”. Намагаючись відшукати відповіді на ці запитання, учасники переговорів аналізують схеми ситуації взаємодії, створені на попередніх етапах. Для цього вони позначають на схемах чинні позиції в структурі колективного мислення та діяльності і додають ті, яких бракує.

Визначається проблема – недостача деяких позицій та зв’язків між ними в наявних схемах організації взаємодії. Складається облікова картка проблем. Отримавши знання про те, чого вони не знають, учасники переговорів переходять до формулювання мети – розв’язати проблему шляхом розвитку схеми позиційної організації взаємодії. Процес проблематизації переходить у процес розвитку схем мислення.

6.3.3. Принцип розвитку

Знання про ситуацію взаємодії є результатом роботи мислення [6]. Останнє завжди визначається схемою бачення ситуації та організаційною схемою. Якщо схеми, що організують когнітивні процеси учасників взаємодії, мають різну структуру, то їхні знання про ситуацію і способи поводження в ній, зрозуміло, відрізнятимуться. Предмети аналізу та обговорення теж матимуть різний зміст. Це й породжуватиме суперечності і конфлікти.

Вирішення конфлікту вимагає вміння створювати цілісне, системно організоване знання про взаємодію. Для того щоб реалізувати цю мету, потрібно: 1) провести проблематизацію; 2) належним чином розвинути схеми організації колективного мислення; 3) використати отримані схеми як засоби розроблення знань про майбутню спільну взаємодію.

Проблематизація знань і когнітивних схем відбувається у два етапи.

Спочатку учасники переговорів не знають про “незнання” щодо ситуації взаємодії. Кожен учасник переговорів упевнений у своєму знанні про суть обговорюваного питання. Він не знає, що його знання має аспектний характер, і не розуміє того, що воно базується на схемі, не адекватній змістові ситуації, що аналізується.

На другому етапі співрозмовники конструюють ідеальну схему організації майбутньої діяльності, виявляють і чітко фіксують своє незнання того, що відбувається; а відтак приходять до розуміння, що в схемах, які організують їхнє мислення, бракує позицій, характерних для ідеальних схем. У результаті стають носіями знання про незнання щодо ситуації взаємодії та ставлять собі за мету перевизначитись, взяти на себе керування мисленневою діяльністю та змінити схеми, що її організують.

Розвиток когнітивних схем дає змогу створити засоби для розроблення знання про взаємодію. Для цього учасники визначаються в позиції керуючих розвитком схем, що організують їхнє особисте мислення. Процес розвитку полягає в долученні позицій, яких досі бракувало, до структури наявних організаційних схем. Використовуючи отримані схеми як засоби організації колективного мислення та діяльності, сторони переговорів дістають змогу:

- 1) пройти всі позиції схеми організації майбутньої взаємодії, обговорити та зрозуміти те, що вони “відкривають”;
- 2) на основі отриманого знання скоректувати зміст завдання спільної взаємодії, розробити програму та план його вирішення;
- 3) домовитися про реалізацію плану в реальній взаємодії.

Цей процес відбувається у формі складноорганізованого спілкування. Завдання сторін конфлікту полягає в тому, щоб розвивати свої когнітивні схеми, змінюючи позиційне самовизначення. Завдання організатора спілкування – керувати процесом розвитку. Для цього організатор повинен:

- заохочувати сторони до розмови;
- слухати те, що вони розповідають про проблему, та намагатися зрозуміти сенс їхніх висловів. Реконструювати діяльний зміст почутого;
- проводити порівняльний аналіз змісту висловів із схемами організації діяльності, використовуючи категоріальний апарат рефлексивно-когнітивного спілкування;
- здійснювати роботу по конструюванню комунікативних форм трансляції схем та інструкцій з розвитку когнітивних конструктів учасників спілкування;
- транслювати інструкції у спілкуванні.

У цей час учасники мають виконувати такі інтелектуальні операції та процедури:

- згадувати і відтворювати в уяві образ проблемної ситуації;
- переводити образ у текст вислову і “відправляти” його організаторові спілкування та один одному;
 - спостерігати за діями організатора, що проводить схематизацію змісту їхнього вислову і дає йому критичну оцінку;
 - сприймати і розуміти інструкції щодо змін, які потрібно внести в когнітивні схеми;
 - ускладнювати та розвивати форму когнітивної схеми;
 - користуватися новою схемою як засобом трансформації проблем у завданні та продукувати ідеї вирішення завдання;
 - переводити ці проектні ідеї в мовну форму та готуватися до їх обговорення.

Здійснюючи цю складну інтелектуальну роботу, організатор і сторони переговорів постійно “пересуваються” різними позиціями в структурі когнітивного спілкування і переходять то в позицію схематизатора змісту, то в позицію аналітика форм і методів побудови змістових схем, то в позицію розробника проектів подальших дій [8].

Результатом розвитку є знання про знання – структуру майбутньої спільної взаємодії – та дії, які мають привести до її формування.

На останньому етапі учасники переговорів “інтегруються” зі здобутим складноорганізованим знанням та входять у стан “незнання” про знання. Завдяки цьому їхня когнітивна форма організації набуває багаторівневої структури, що включає як позиції того, хто діє знаючи та керує знанням, так і механізми рефлексивних переходів між ними. Виникнення такої структури розумової діяльності дає змогу учасникам переговорів повернутися до ситуації взаємодії, діяти в ній, реалізуючи досягнуті домовленості, помічати найменші зміни у відносинах між партнерами та миттєво конкретизувати й уточнювати характер своїх інтеракцій.

Така організація мислення і діяльності зберігається до тих пір, поки структура соціально-психологічної ситуації, в якій перебуває та діє колектив, що пройшов процес переговорів, не зазнає якихось істотних змін. Зміни приводять до того, що цілісна форма знання про взаємодію розпадається і знову перетворюється на аспектну. Відтак знову виникає потреба в проведенні переговорів.

6.3.4. Принцип рефлексії

Рефлексія в її традиційному філософсько-психологічному розумінні – це здатність людини зайняти позицію “дослідника” щодо свого тіла, своїх дій та своїх думок. Більш розширений погляд на рефлексію – тлумачення її як здатності стати на позицію дослідника щодо ситуації взаємодії в цілому, у тому числі й щодо інших учасників колективу, їхніх дій, думок та когнітивних схем [17].

Якщо рефлексивний рівень учасників колективної діяльності низький, то їм важко зрозуміти причини конфліктів, що можуть іноді виникати між ними. Для того щоб зрозуміти, що саме з ними відбувається, вони повинні підвищити свій рефлексивний ранг.

Процес переговорів полягає в розвитку структури колективної рефлексії шляхом передачі сторонам конфлікту категоріальних схем, використовуючи які вони змогли б зрозуміти, що відбувається і що слід робити далі. Процес управління рефлексією дістав назву рефлексивного управління [10].

Стосовно окремого учасника процесу переговорів можна сказати, що саме рефлексія є основним засобом, по-перше, його самовизначення в ситуаціях колективної діяльності; по-друге, його самоорганізації в спілкуванні і, по-третє, перебудови й розвитку ним схем свого мислення. Так само і кожному колективу, що веде переговори, потрібна спеціальна колективна рефлексія, щоб його члени змогли розібратися в ситуації і проаналізувати свої дії, а потім розробити програму та план спільних дій надалі.

Рефлексія має складну структуру і виконує три функції. *Перша* з них – пов’язування між собою ланок діяльності: 1) організації та управління процесами спілкування; 2) спілкування та пошуку варіантів вирішення конфліктів у спільній діяльності. *Друга* функція рефлексії – розрізнення в процесі спілкування комунікативних текстів різних типів: 1) текстів, у яких висловлюються погляди; 2) текстів, у яких передаються знання; 3) текстів, у яких транслюються поняття; 4) текстів, у яких аналізуються проблеми; 5) текстів, у яких передаються засоби розвитку схем понять; 6) текстів, у яких обговорюються завдання та плани дій; 7) текстів узгоджень і домовленостей. Ці тексти нашаровуються один на один, утворюючи багатопверхову структуру спілкування та забезпечуючи процес утворення змісту. Адже, аналізуючи наявну ситуацію, учасники переговорів роблять це тією мірою, якою вони мо-

жуть включити її до більш складного рефлексивного простору смислів, значень, знань, понять і знаків, що створюють орієнтаційну структуру спільної взаємодії. І саме рефлексивна організація спілкування дає змогу розрізнити та розуміти цей величезний контекст знаків, знань і смислів, поза яким те, що відбувається під час діяльності, обговорити та зрозуміти не вдається. В умовах проблематизації та комунікативної боротьби загалом неможливе послідовне введення змістів, оскільки треба постійно стежити за утриманням усього змістового контексту – від самого початку і до кінця переговорів – та вести спілкування, інтегруючи в єдине ціле увесь цей багатопшаровий простір утворення смислів.

Третя функція рефлексії – керувати процесом розвитку спілкування та забезпечувати учасникам переговорів можливість організовано переходити: 1) від взаємодії до розуміння того, що так діяти далі неможливо; 2) від обговорення проблеми взаємодії до усвідомлення того, що в спілкуванні існують різні погляди на те, що відбувається, і вони виражають протилежні позиції; 3) від обговорення позиційних бачень до розуміння відмінностей у схемах, що лежать в їхній основі; 4) від розуміння відмінностей у схемах мислення до проблеми побудови інтегральної схеми; 5) від аналізу сенсу проблеми до реконструкції її змісту; 6) від обговорення змісту проблеми до декомпозиції її на завдання; 7) від списку завдань до плану робіт та договору про їх проведення.

Для того щоб ефективно керувати процесом розвитку рефлексивних структур, організатор переговорів повинен мати схему рефлексивної організації спілкування і добре володіти технологією її застосування в процесі переговорів. Схема охоплює горизонтальні та вертикальні простори, поєднані рефлексивними процесами (рис. 6.2). Сім вертикальних просторів позначають фази розгортання і розвитку структури колективної рефлексії в процесі обговорення та складання партнерської угоди про співпрацю. Горизонтальні простори відображають змістові типи спілкування: 1) спілкування в структурі діяльності; 2) спілкування про діяльність у процесі переговорів; 3) спілкування про когнітивні схеми організації мислення учасників переговорів. Вертикальними стрілками на схемі позначено процеси рефлексивних переходів від одного простору спілкування до іншого, горизонтальними знаками – форми вираження змісту того, що рефлектується. Вони мають три різновиди: дії, слова і схеми.

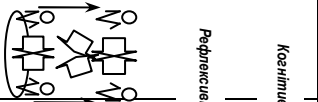
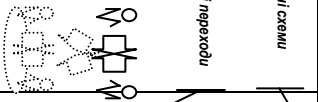
Етапи		Проблематизація старих засобів організації переговорної діяльності		Розроблення та застосування нових засобів							
Програма форма розвитку когнітивних схем та рефлексивного знання в процесі спілкування											
Тип зна ння	Незнання про незна ння. Розгляд ситуації як завданнєвої	Знання про незнання. Розбір ситуації як проблемної	Знання про знання. Розроблення планів спільної діяльності								
Зміст спілкуван ня	Оформлення позиції щодо ситуації конфлікту у взаємодії	Опозиційні вислови в спілкуванні	Реконструкція та критика онтологічних схем ситуації взаємодії	Проблематизація схем організації мислення	Розвиток схем організації розумової діяльності	Трансформація проблем у завдання	Планування робіт по вирішенню завдань				
Спілкування про когнітивні схеми Спілкування про взаємодію. Спілкування у взаємодії			Процес розвитку та використання засобів ведення переговорів								
Тип дії в переговорній діяльності	Перехід до переговорів з метою вирішити конфлікт у діяльності	Позиційно-діяльне самовизначення									
Тип ситуації	Ситуація конфлікту у взаємодії під час вирішення спільного завдання	Ситуація позиційного конфлікту в переговорах					Ситуація змістового конфлікту в переговорах	Проблемна ситуація	Ситуація розвитку	Завданнєва ситуація	Ситуація завершення переговорів та переходу до взаємодії
Фази	1	2					3	4	5	6	7

Рис. 6.2. Схема рефлексивної організації когнітивного спілкування

У просторі спілкування у взаємодії виникають конфліктні ситуації та реалізуються проекти їх вирішення. У просторі спілкування про спільну діяльність відбувається рефлексія завдань, способів їх вирішення та функціональних структур, у яких вони реалізуються. У просторі ж спілкування про когнітивні структури аналізуються проблеми категоріальної організації мислення та розвиваються схеми колективної розумової діяльності.

Схема рефлексивної організації спілкування дає змогу організаторові переговорів: 1) осмислювати особливості простору, в якому відбувається порозуміння сторін; 2) аналізувати фази та етапи, на яких перебуває процес обговорення ситуації; 3) планувати подальші комунікативні інтеракції [7].

6.3.5. Принцип програмування

Процес багаторівневого когнітивно-рефлексивного спілкування відбувається в програмній формі, що спирається на розрізнення двох об'єктів обговорення: 1) складностей у спільній діяльності; 2) суперечностей, що виникають у процесі переговорів, про те, як усунути конфлікт. Принцип програмування дає змогу сторонам переговорів вільно переходити від аналізу конфліктної ситуації та форм організації колективного мислення до розроблення засобів розв'язання проблем в їхній структурі, утримуючи спільний зміст спілкування. Це відбувається в кілька етапів.

Тематизація і формування цілей. Після того як сторони конфлікту вирішили вдатися до переговорів, вони повинні сформулювати їхню тему і мету. Сформульована тема вказує на об'єкт обговорення – складності в процесі спільної діяльності. Цілеутворення – розроблення та розгортання цілей. У найпростіших випадках цілеутворення здійснюється у формі вказування на продукт, який має бути отриманий у ході спільної роботи.

Постановка завдань та обговорення способів їх вирішення. Для того щоб мета набула вигляду завдання, потрібно визначити способи її досягнення. Оскільки такі способи сторонам уже відомі, то при формулюванні мети вони неусвідомлено сприймають її як завдання і відтак приступають до його вирішення. Якщо спроба досягти мети шляхом вирішення завдань закінчується невдачею, то робляться наступні спроби. Якщо й вони не дають успіху, сторони

доходять висновку, що завдання було поставлено неправильно. Після зміни процес вирішення триває. Утім, згодом починаються суперечки щодо способу його вирішення, які швидко переходять у позиційну боротьбу і позиційний конфлікт. І в цьому зіткненні кожен відстоює власне право не змінювати своїх завданневих форм сприймання реальності.

Усвідомлення безглуздості обговорення способів вирішення завдань. Якщо учасники конфлікту починають усвідомлювати, що їм усе ж таки не вдасться досягти мети підведенням її під категорію стандартного завдання, то вони зрештою приходять до розуміння того, що перед ними не завдання, а проблема. І справа не в тому, що було обрано неправильний спосіб вирішення завдання, а в тому, що взагалі незрозуміло, яке завдання треба вирішувати. Усвідомивши це, учасники діалогу ставлять себе в проблемну ситуацію.

Зміна категоріального змісту об'єкта обговорення. Перекаатегоризація ситуації конфлікту в проблемну ситуацію може бути здійснена усвідомлено. Для цього один з учасників переговорів повинен зайняти позицію організатора спілкування і запитати: “Яке завдання ми вирішуємо? І чому ми вирішили, що треба розв’язувати саме це завдання?”. Такі запитання ставлять перед іншими учасниками мету: перейти від аналізу способів вирішення ситуації до аналізу об'єкта зовсім іншого типу, ситуації взаємодії та структур власного мислення про неї. Умовою постановки такого завдання стає знання про “незнання”, або знання про те, чого учасники переговорів не знають.

Рефлексія змісту проблем. Для того щоб відповісти на запитання про те, чого учасники спілкування не знають, їм “необхідно мати структурно-функціонально організовані порожні просторові схеми. І тоді єдине запитання, що виникає в ході проблематизації в учасників, – а чи є у нас топічні схеми, які дали б нам змогу з'ясувати, чого в нас немає і чого ми не знаємо й не розуміємо в обговоренні способів вирішення завдань?” [16].

Коли учасники переговорів обговорюють процеси вирішення завдань, то в ролі такої функціональної структури виступає схема способу їх вирішення. Ця схема включає чотири основні блоки, що структурно пов'язані між собою: 1) мета і продукт процесу вирішення; 2) вихідний матеріал; 3) засоби; 4) функціональна структура організації робіт, що забезпечує вирішення.

Якщо організатор переговорів введе таку схему способу вирішення завдань – не спосіб, а схему способу, то потім учасники, керуючись цією схемою, зможуть поставити собі запитання, які з елементів цієї схеми вони знають і мають, а яких не мають і не знають. Таким чином кожен учасник спілкування і всі разом актуалізують свій минулий досвід, роблять його матеріалом рефлексивного аналізу: “Чого не було в нашій діяльності? Чому нам не вдається вирішити завдання? Чи однаково ми уявляємо собі продукти нашої роботи?” [там само].

Перевіривши після цих запитань свої уявлення про продукт і тим самим – свої цілі, учасники діалогу можуть поставити аналогічне запитання щодо вихідного матеріалу і перевірити свої уявлення про нього. Після цього вони можуть перейти до засобів і провести їх інвентаризацію, потім – проаналізувати функціональну структуру робіт, що забезпечують процес вирішення завдань, і знайти розриви та суперечності в ній. І, одночасно з усією цією роботою, учасники діалогу можуть проставляти “плюси” і “мінуси” у відповідних блоках схеми способу, формуючи таким чином своє рефлексивне знання про те, чого вони не знають, і конкретний список проблем. Складаючи дефектну відомість, вони можуть робити висновки такого типу: 1) “Ми погано уявляємо собі цілі роботи, не маємо чіткого уявлення про її можливі продукти”; 2) “У нас немає необхідного для отримання цих продуктів вихідного матеріалу”; 3) “Наявні у нас знаряддя, механізми та інформаційні системи морально застаріли і неадекватні цілям”.

Переведення проблем у завдання та плани робіт. Завдяки складанню обліку проблем в учасників обговорення формуються знання про те, чого вони не мають або не знають. У підсумку проблематизація набуває позитивної форми. Коли всі знання про те, чого співрозмовники не знають, отримано, вони починають переводити їх у: 1) цілі роботи; 2) теми обговорень; 3) перелік завдань; 4) плани робіт щодо напрацювання відповідних рішень. Плани робіт учасники переговорів розписують окремо для кожного виконавця, погоджують відповідальність за реалізацію розробленої угоди та укладають усний або письмовий договір.

Результати переговорів. У результаті спілкування учасники діалогу укладають три типи угод. Перший тип – це план спільних робіт. Другий направлений на продовження переговорів щодо ана-

лізу поставлених завдань і формування спільних для всіх способів їх вирішення. Третій тип являє собою перелік проблем і план спільних обговорень, спрямованих на узгодження способів їх вирішення.

Оформлення і підписання угод про спільне вирішення завдань завершують переговори. Учасники підбивають підсумки і повертаються до спільної діяльності.

6.4. Використання категорій когнітивно-рефлексивного спілкування в переговорній діяльності

Коли учасники переговорів потрапляють у ситуацію “розриву” в діяльності, вони починають дискутувати, використовуючи історично сформовані інструменти організації спілкування – категорії. Категорії – це те, що пов’язує спілкування з об’єктом і предметом думки – когнітивними конструктами.

Форма мови учасників обговорення повинна відповідати структурі предмета, що обговорюється. Знання форм висловлювань дає змогу зрозуміти, як через мову проявляється предмет мислення. Якщо вислів не відповідає предмету мислення, то його зміст помилковий, а якщо відповідає – істинний. Завдання керівника переговорів полягає в тому, щоб з’ясувати, істинним чи хибним є вислів і чи відповідає структура вислову структурі предмета мислення. А оскільки це визначається категоріальними формами, то чи правильні категоріальні форми використовуються в організації висловлювання.

Специфіка повсякденного спілкування полягає в тому, що категоріальні форми “заховані” в структурі мови і не виділяються якимось особливим чином. Як правило, категоріальний устрій повсякденної та професійної мови не дає змоги зрозуміти сенс конфліктної ситуації [9].

Професіоналізм організатора когнітивного спілкування визначається тим, наскільки він здатний: 1) зайняти позицію сторін конфлікту; 2) досягнути той набір категорій, якими користуються учасники обговорення; 3) усвідомити відповідність цих категорій

темі, що обговорюється; 4) вийти за необхідності в опозицію і протиставити категоріям учасників придатну для вирішення питання категоріальну форму; 5) проблематизувати структуру мови тих, хто аналізує конфлікт, і внести в неї необхідні категорії.

Категорії як засоби організації мовного мислення співрозмовників визначаються шляхом виявлення найбільш значущих слів в їхніх текстах, слів і термінів, що несуть у собі основний смисл і основну думку висловлювання. І якщо такі терміни знаходяться, то за ними відкриваються і певні категоріальні структури [4]. Щоб зрозуміти категоріальну будову тексту мовлення, потрібно знайти в ньому ключові слова і відповісти на запитання, який зміст за ними приховується і чому співрозмовник виносить на обговорення саме цей зміст і за допомогою цих категорій.

Переговори мають підготувати план вирішення завдання в спільній діяльності. А це означає, що в структурі мови тих, хто спілкується, повинні використовуватися категорії діяльності, завдання та проблеми. Завдяки цим категоріям учасники роблять перехід від предметних форм мислення до рефлексивних, починають усвідомлювати своє позиційне самовизначення і розуміти підстави висловлювань один одного.

Існують три основних підходи до трансформації категоріальної структури спілкування. Усі вони виходять з того, що категорії як засоби мислення починають рефлектуватися і вперше виявляються тільки в результаті комунікативного зіткнення учасників конфлікту.

Представники *першого* підходу очікують, коли конфлікт між учасниками спалахне сам по собі. І своє завдання вони вбачають у тому, щоб дочекатися цього моменту і звернути увагу учасників переговорів на інструментальний устрій їхнього мислення.

Другий підхід полягає в тому, щоб за допомогою категорій навмисно спровокувати зіткнення однієї категоріальної форми обговорення об'єкта з іншою. У цьому випадку штучно введена категорія допомагає вийти в опозицію і на наступному кроці розпочати аналіз категорій, що заперечують одна одну.

Перші два способи використання категорій у процесі організації переговорної діяльності кардинально відрізняються один від одного. У першому випадку йдеться про те, щоб спостерігати і виявляти проблеми категоріальної організації спілкування, що скла-

даються еволюційно та історично, а в другому – про здатність вибудувати проблему відповідно до цілеспрямованого задуму, технічно організовуючи процес проблематизації. Другий спосіб найчастіше використовується в переговорах, що вимагають швидкого отримання правильного рішення. Це робить їх більш жорсткими і напруженими, але дає змогу значно швидше пройти процес проблематизації і вийти на постановку й вирішення завдань, що відповідають сенсу тенденцій розвитку ситуації та інтересам учасників.

Третій підхід застосовується в переговорах, що проводяться у формі **організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ)** [15]. В їх основі лежить знання про те, що за категоріями стоять різні формації мислення та діяльності. І часто категоріальні опозиції, що виникають у дискусії, знімаються завдяки введенню нової категорії. Суперечності, які неможливо було подолати, використовуючи одну категоріальну пару, легко усуваються введенням нової. “Так, наприклад, опозиція «об’єкт-суб’єкт» знімається введенням категорії діяльність; опозиція «ціле-частина» – введенням категорії «елемент-структура». Суперечності, що накопичуються в результаті використання категорії «цінність», вирішуються за рахунок уведення категорії «функція»; опозиція ж «структура-процес» знімається введенням категорії «система»” [4, с. 211]. Тому для того, щоб вибудувати процес проблематизації, треба виявляти суперечливі позиції, відновлювати категоріальні засади опозиції і вводити такі категорії, що знімають їх.

Щоб успішно керувати процесом зміни категоріального устрою процесів колективного мислення, керівник переговорів відповідно до основних позицій у колективній діяльності повинен розрізняти *чотири рівні категоріальної організації спілкування*:

1. Рівень побутового спілкування – ґрунтується на наборі історично сформованих категорій, значна частина яких має метафоричний характер. Метафори дають змогу інтуїтивно розуміти сенс того, що відбувається, і виражати особисті думки та погляди щодо цього. Але вони не дають можливості усвідомити ані позицію мовця, ані зміст завдання, що обговорюється.

2. Рівень професійного спілкування, основу якого становлять предметні знання та вузькоспеціалізований штучно створений категоріальний апарат. Цей апарат допомагає належним чином розуміти сенс професійних завдань, але не дає змоги усвідомити ні спі-

льне завдання, що вирішується у колективній діяльності, ні функціональну структуру, яка забезпечує вирішення завдання, ні зміст розбіжностей, що виникають між представниками різних функціональних позицій.

3. Рівень управлінського спілкування – спирається на категоріальний апарат теорії діяльності. Цей апарат забезпечує усвідомлення змісту спільного завдання, що стоїть перед колективом, розуміння функціональної структури, яка забезпечує його вирішення, та способи управління нею. Утім, він не дає змогу розуміти сенсу змін, що відбуваються за межами функціонуючої системи колективної діяльності.

4. Рівень організаційно-управлінського спілкування – дає змогу розрізняти завданнєві і проблемні форми організації діяльності; розуміти, що проблеми лежать в когнітивному просторі, і розвивати схеми організації колективного мислення. Побудований на усвідомленому володінні категоріями системи розумової діяльності та когнітивного спілкування, використанні їх у процесі ведення переговорів.

Категоріальна форма організації спілкування дає змогу співрозмовникам створювати унікальні засоби розв'язання проблем, виходячи зі змісту, що виникає в процесі дискусії, і бути вільними у техніках і прийомах ведення складних переговорів.

6.5. Організаційно-діяльнісна гра як практика розроблення засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів

Розроблення засобів та прийомів управління переговорною діяльністю в процесі залагодження конфліктів – це по суті вирішення творчого завдання для суб'єкта чи суб'єктів, які планують вступити в переговори. Творчим воно є тому, що кожна ситуація унікальна і неповторна, і застосування певних комунікативних шаблонів навряд чи буде ефективним, оскільки в основі шаблону лежить певне настановлення. Більше того, щоб досягти згоди, учасникам переговорів часто доводиться відмовлятися від власних стереотипів, у діалозі знаходити та погоджувати відповідне рішення.

ня, яке враховує інтереси кожної сторони. Вагомий доробок із цього питання був запропонований дослідниками в рамках гарвардської школи переговорів, тож зацікавлений читач може ознайомитися з відповідними розробками в спеціальній літературі [14].

До найпоширеніших практик спільного розроблення засобів переговорної діяльності можна віднести різноманітні форми групової роботи, як то дискусії, групові обговорення, проблемні модерації, розв'язання кейсів, пов'язаних з підготовкою та проведенням переговорів, наради, work-shop, організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ) та ін. В основі всіх цих форм групової роботи лежать механізми, що викликають до життя когнітивне спілкування та визначають його перебіг. У кожному конкретному випадку вони мають свою специфіку, проте спільним залишається саме *когнітивна спрямованість спілкування* – орієнтованість на вирішення проблемних і конфліктних ситуацій та завдань. Ми ж зупинимося на технології ОДІ як одній з можливих практик когнітивної організації спілкування для розроблення засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів.

Головним “ідеологом” та розробником технології організаційно-діяльнісних ігор був видатний російський методолог Г. П. Щедровицький [15]. Роботи зі створення ОДІ проводилися під його керівництвом на базі Науково-дослідного інституту загальної та педагогічної психології АПН СРСР. Перша гра відбулася в серпні 1979 року. З того часу ОДІ не раз виступали засобом розв'язання найрізноманітніших питань. З основними уявленнями про форму і зміст ОДІ можна ознайомитися в працях Г. П. Щедровицького, С. І. Котельникова, П. Г. Щедровицького, П. В. Баранова, Б. В. Сафонова та ін. [1; 15–19]. Зауважимо, що сам Г. П. Щедровицький після першої ж гри практично відмовився від підготовки наукових публікацій, зазначаючи, що суть ОДІ не передається ні через текст, ні через відео. Частково це справді так, проте деякі психологічні засади, що лежать в основі такої гри, ми можемо зафіксувати. Деякі з них було описано в розділі 6.2 у вигляді принципів спілкування, що можуть бути покладені в основу організації засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів. Наразі нас цікавлять насамперед практичні питання організації ОДІ.

В основі кожної гри обов'язково має бути проблемна ситуація, що склалася в тій чи тій сфері практики. Проблемна – означає

така, що не може бути розв'язана в рамках відомих можливостей – актуальних або потенційних. Якщо ж ситуація може бути вирішена в рамках відомих можливостей, відомих підходів, то ОДІ не потрібні і можуть бути використані інші методи.

Для вирішення проблемної ситуації формується відповідний колектив з учасників, що представляють різні професійні, функціонально-організаційні чи рольові групи членів однієї організації, або ж із представників різних організацій. У всякому разі така гра стає майданчиком для підготовки та/або ж проведення реальних переговорів, вирішення реальних практичних завдань і пошуку оптимального рішення чи вироблення певної стратегії тощо. Інакше кажучи, ОДІ як технологія виникла на запити практики і призначена для інтенсивного розроблення комплексних проблем, що мають міждисциплінарний характер і передбачають організацію взаємодії та спільного творчого пошуку спеціалістами різних галузей.

Технологія ОДІ передбачає проведення виїзних сесій (з відривом від виробничого процесу) декількох спеціальним чином сконструйованих і відібраних творчих груп, що працюють над замовленням керівника. Одна така сесія триває від трьох (щонайменше) до семи-десяти днів. Формат роботи в рамках ОДІ-сесії дає змогу знімати наявні в учасників упередження, формувати мотивацію на саморозвиток і готовність до змін, розкривати потенціал кожного учасника та допомагати кожному з них віднайти свій локус у структурі майбутніх змін та завдань щодо реалізації цих змін.

У ролі учасників сесії найчастіше виступають провідні експерти компанії (компаній), які розробляють проблемне питання з різних рольових позицій за рахунок актуалізації знань та досвіду, накопичених за час роботи на своїх функціональних позиціях. Залучення широкого кола різнопрофільних спеціалістів дає змогу досягти синергії завдяки інтеграції різних професійних підходів та виробленню нового бачення.

Досвід використання ОДІ показує, що практично будь-яка проблематика може бути покладена в основу кожної окремої гри – обмежень просто не існує. У грі в режимі інтелектуального маратону відбувається операціоналізація знань та їх перенесення в діяльнісний контекст, за рахунок чого формується множинне знання і здійснюється пошук необхідного рішення. Окрім власне практичних питань, що вирішуються в ОДІ (наприклад, розроблення стра-

тегії розвитку чи нового проекту (напрямку розвитку організації); зміна системи управління; впровадження бізнес-процесів; оптимізація взаємодії різноманітних структур, підрозділів чи професійних груп; розроблення різноманітних програм дій, сценаріїв переговорів тощо), у грі завжди оприявнюються конфлікти, розв'язуються суперечності, відбуваються переговори та віднаходяться спільні рішення. У всякому разі гра відкриває як для замовника, так і для кожного її учасника нові можливості. Завдяки грі та у грі формується нове бачення чогось, набувають обрисів нові перспективи, нове знання щодо вирішення наявної проблемної ситуації, закладається основа для розроблення та реалізації програм побудови перспективного майбутнього (як кожного конкретного учасника, так і організації в цілому).

На початку роботи замовник формулює перед учасниками гри завдання чи перелік запитів, які потрібно вирішити в процесі роботи (так звана настановна доповідь). Ключовий смисл такої настановної доповіді – поставити перед учасниками мотивований запит-замовлення на вирішення певного проблемного питання чи творче розроблення певного проекту. В основі такого запиту лежить умова – кожен з учасників тут-і-тепер має можливість проектувати, закладати фундамент і творити власне майбутнє. Ця настанова зумовлена необхідністю взяття відповідальності за отримані результати, адже щоб результати були реальними і потрібними, вони повинні відповідати потребам учасників розроблення проекту. Зазначимо, що така настанова є, на нашу думку, необхідною при використанні будь-якої технології, що передбачає колективне розв'язання проблемної ситуації та спільний пошук рішення на запити практики.

В одну робочу групу в рамках сесії можуть входити як колеги, що працюють в одному структурному підрозділі, так і представники суміжних підрозділів чи навіть різних організацій. Кінцевий склад окремої групи визначається характером запиту та очікуваними результатами. Змішані групи можна комплектувати, якщо є потреба зробити більш глибокий “мікс” уявлень, “мікс” професійних бачень та організувати діалог між представниками різних професійних груп у межах однієї творчої групи. В іншому випадку таке змішування уявлень буде відбуватися вже під час спільних обговорень.

Будь-яка гра обов'язково складається з двох послідовних циклічних етапів, які “запускаються” після настановної доповіді замовника і ведучого. Одним з результатів виступів замовника та ведучого стає поділ усіх учасників на відповідні групи, що виконують свою ігрову роль. На *першому* етапі кожна група під керівництвом ігротехніка вирішує поставлене перед нею завдання. Члени групи здійснюють інтелектуальне опрацювання поставлених завдань, погоджують індивідуальні уявлення та формують спільне бачення. На *другому* етапі такі групи об'єднуються чи, точніше, зустрічаються на спільному засіданні для обговорення проміжних результатів своєї роботи. Між групами відбувається інтенсивна взаємодія, у ході якої проводиться обмін думками та уявленнями, формується спільне багатогранне бачення проблемної ситуації, пропонуються окремі рішення щодо її усунення та по мірі просування вперед створюється спільний проект, в основі якого лежить замовлення. Щодня групи отримують від своїх візаві зворотний зв'язок у вигляді запитань, критичних суджень, рекомендацій та побажань щось врахувати у своїй подальшій роботі на іншому циклі.

Логіка ОДІ передбачає послідовне проходження низки стадій. Це стадії проблематизації, оптимізації та цілепокладання, пошуку ресурсів і стадія організаційного проектування. Розгляньмо їх крізь призму підготовки до переговорів (табл. 6.2). Як тему гри пропонуємо взяти для прикладу тему “Розроблення моделі співробітництва з «Х»”.

Одже, технологію ОДІ можна розглядати як одну з практик напрацювання засобів переговорної діяльності. Сама специфіка гри передбачає, що учасники рухаються від минулого через теперішнє до майбутнього. Аналіз минулого й теперішнього (ситуація як вона є, і в чому витоки ситуації, що склалася) дає змогу здійснити експертизу та провести аналіз наявних ресурсів, побудувати програми перспективного майбутнього. У результаті конституюється досвід організації; нарощується її інтелектуальний капітал; створюються умови для реалізації змін ізсередини, а не з ініціативи керівництва; формується готовність як окремих працівників, так і компанії в цілому до діяльності у відповідному середовищі та закладаються основні характеристики відповідних майбутніх змін.

Таблиця 6.2

Схема реалізації основних етапів організаційно-діяльнісної гри

Назва ігрової стадії	Цілі, що ставляться перед ігровими групами	Зміст робіт і дії
Проблематизація	Здійснити аналіз технологічних, організаційних, економічних, управлінських, маркетингових та HR-проблем, перешкод і труднощів у побудові взаємодії з партнерами по переговорах та у вирішенні поставлених завдань	Учасники повинні дати характеристику ситуації, в якій перебуває організація напередодні переговорів, та вихідним умовам проведення переговорів; осмислити проблеми, що існують напередодні переговорів; розкрити негативні наслідки цих проблем та причини їх виникнення; визначити, як наявні проблеми можуть вплинути на характер майбутніх переговорів. Усі проблеми визначаються та осмислюються членами ігрових груп у спільній дії і в єдиних поняттях, формується спільне бачення ситуації напередодні переговорів, означаються можливі ризики
Оптимізація та цілепокладання	Пропрацювати перспективи співробітництва, визначити можливі його напрями. Створити структурно-функціональну модель співробітництва. Виділити потенційно перспективні напрями взаємодії в цілому	Учасники гри повинні сформулювати та узгодити очікування від співробітництва, напрями та характер взаємодії; розробити оптимальну модель співробітництва, спроектувати організаційні і функціональні дії та кроки для запуску та реалізації моделі співробітництва
Пошук ресурсів	Розробити стратегію реалізації створеної моделі співробітництва; пропрацювали варіанти реалізації співробітництва: стратегію, правовий статус, структуру взаємодії тощо	Учасники визначають засоби чи ресурси, необхідні для організації співробітництва; формулюють спільні, узгоджені інтереси та цілі співробітництва; пропрацьовують основні пункти, які мають бути покладені в основу програми переговорів; визначають основні позиції до переговорів
Організаційне проектування	Визначаються шляхи і напрями організації взаємодії по підготовці та проведенню переговорів; розробляються засади переговорів: хто, що повинен зробити, з ким і як взаємодіяти (схема розподілу відповідальності, обов'язків і термінів виконання робіт)	Учасники "прив'язують" знайдені в грі рішення до конкретних виробничих умов та зв'язків в організації, відповідаючи на запитання: "Хто конкретно що повинен зробити, щоб змінити реальну ситуацію в організації і забезпечити супровід та ефективний перебіг майбутніх переговорів?"; визначають конкретні умови чи обставини перебігу спільної діяльності і зв'язки, в які включені учасники

Ігрове організаційно-діяльнісне моделювання дає змогу отримати не тільки практичні, оперативні результати – кілька варіантів вирішення складних завдань, що стоять перед компанією (з урахуванням її специфічних особливостей), а й низку стратегічних результатів – декілька альтернативних сценаріїв розвитку ситуації (наприклад сценаріїв проведення переговорів), “запуск” реальних механізмів корпоративного управління тощо. У цілому пропонується вище схема організації гри має принциповий характер і може бути адаптована відповідно до конкретного запиту щодо підготовки до складноорганізованих переговорів (чи іншого запиту). Сталими залишаються власне інструментальне забезпечення і супровід такої гри засобами когнітивного спілкування, що буде описано нижче.

Вся інструментальна діяльність ігротехніка (ведучого ігрової групи в ОДІ) так чи інакше пов’язана з використанням когнітивного спілкування та керування конфліктами. Ключовим елементом, головною категорією, завдяки якій розгортається вся ігрова драматургія, є *конфлікт*. Саме в конфлікті і через конфлікт проявляється небайдужість учасників гри, проясняється мотивація кожного учасника та знімаються обмеження для розгортання спільних інтелектуальних пошуків. Конфлікт ми розглядаємо як зіткнення протилежних інтересів, як можливість для активізації та запуску когнітивного спілкування. Завдання ігротехніка – спрямовувати енергію конфлікту на виконання замовлення і вирішення конкретних завдань, поставлених перед групою на тому чи тому етапі. Якщо в грі не оприявнюються конфлікти, якщо ігротехнік за необхідності не провокує їх і, головне, якщо він не керує ними, це означає, що учасники гри “заховалися” і їхня взаємодія має радше нормативний характер, а проблемна ситуація не залагоджується. Без сумніву, зіткнення протилежних інтересів учасників є найбільш продуктивним на початку ОДІ. Проте і з розгортанням гри зіткнення інтересів, мотивацій, уявлень, бачень, тезаурусів тощо не втрачає свого значення. Зрештою, конфлікт – це лише один із засобів керування групою, який має у своєму арсеналі ігротехнік.

Когнітивно-комунікативні засоби, використовувані ігротехніком у процесі роботи групи, мають бути інструментом у вирішенні низки важливих завдань, серед яких: 1) організація індивідуального і групового самовизначення та формування групи через відповідну групову роль; 2) керування груповою динамікою;

3) спрямоване просування евристик; 4) керування розвитком змісту та формуванням нового знання; 5) організація рефлексії індивідуального та групового досвіду. Зупинімося на цих завданнях детальніше.

Організація індивідуального і групового самовизначення та формування групи через відповідну групову роль. У “Психологічній енциклопедії” зазначається, що “група – це двоє чи більше людей, які взаємодіють один з одним, усвідомлюють свою групову належність і беруть участь у спільній діяльності” [5]. За визначенням Г. П. Щедровицького, група – обмежена в розмірах спільність людей, що виділяється із соціального цілого на основі певних ознак. Такими, на думку дослідника, є цілі, спільні інтереси, прагнення, функції або повоювання, що дають підставу як самим учасникам, так й іншим розглядати таке об’єднання як колективне утворення, або групи [15]. Отже, група – це складне, насамперед психологічне, утворення. І складність ця визначається передусім тим, що група є *психологічним станом* певної кількості людей. А це означає, що такий стан повинен або виникнути під дією якихось чинників, або ж бути сформованим. Завданням ігротехніка якраз і є сформувати групу, запустити й організувати її роботу засобами когнітивного спілкування.

Робота групи починається з процедури “знайомства”, в рамках якої і вводяться норми та організовується самовизначення учасників. Як відомо, без норм, які регламентують життєдіяльність різних соціальних організмів (від діад і малих груп до великих організацій), ефективність діяльності членів таких груп буде незначною. Адже за відсутності правил, які б визначали умови діяльності, задавали “рамки” вирішення складних та проблемних питань взаємодії, самій ситуації взаємодії буде іманентно притаманна невизначеність. Це заважатиме організовувати відкриту комунікацію та спілкування, визначати критерії оцінювання окремих здобутків та загального результату, виробляти спільні позиції щодо окремих питань тощо.

Саме встановлення правил групової роботи дає змогу оформити межі майбутньої групи. Коли модератор (ігротехнік)¹ пропонує учасникам, що сидять колом, певний перелік правил групової роботи, уже на цьому етапі він вирішує ще одне завдання – запускає процеси спілкування і взаємодії. Кожне з правил, яке пропонується та обґрунтовується ігротехніком, має стати предметом обговорення, під час якого учасники не просто “приймають” ці правила, а й формують певне ставлення до них, ідентифікують себе з ними та узгоджують між собою, як саме і в чому ці правила визначатимуть характер та умови діяльності групи і кожного її члена. І завдання ігротехніка – зробити здобутками “кола” реальні ставлення учасників до пропонованих норм майбутньої життєдіяльності групи. Адже завдяки цьому він зможе керувати процесами групової динаміки, спрямовуючи обговорення в конструктивне рiчище. При цьому саме нормування дає змогу в подальшому “провокувати” дискусії; долучати до обговорення тих, хто через інгібітивні процеси уникає участі в дискусії; “запускати” конфлікти для зняття байдужості, викриття суперечностей тощо. Головний інструмент ігротехніка – це запитання, що породжують дискусію та започатковують обговорення: “А як саме ви розумієте це правило? А що воно визначає? А яким чином це правило повинно працювати в нашій групі? А як ваше розуміння цього правила співвідноситься з розумінням цього правила попереднім учасником?” і т. ін.

Загалом правила життєдіяльності групи аналогічні тим, які розроблено і для тренінгової групи. Певна специфіка полягає в тому, що ігротехнік на початку обговорення пропонує учасникам створювати і вводити по ходу роботи власні правила, якщо в цьому виникає потреба. Це робиться для того, щоб закріпити в нормах конкретної групи особливості і характер вирішення різноманітних проблемних моментів у комунікації, як то особлива думка учасника, яка не збігається з груповим рішенням; особливості прийняття групового рішення; особливості виходу з комунікативно-когнітивних “капканів” (коли група в процесі обговорення заходить у глухий кут або “забалакує” чиясь думку) і т. ін.

¹ У цьому контексті поняття “модератор”, “керівник групи”, “ведучий”, “ігротехнік” використовуються як синоніми, хоча кожне з них має своє специфічне смислове наповнення.

Отже, рамки правил залишаються відкритими, що дає змогу й ігротехнікові (як члену групи) також пропонувати в подальшому правила групі. Утім, може скластися ситуація, коли норма, яку пропонує ведучий, не приймається групою. Однак право і можливість ігротехніка-модератора – зробити так, аби перешкода, яка існує в груповій роботі, стала предметом аналізу (чи, точніше сказати, рефлексії) учасників. І навіть якщо члени групи вважають, що пропонуване правило є “непотрібним” чи “зайвим”, ігротехнік може зманіпулювати, запропонувавши учасникам самим виробити механізм вирішення ситуацій такого типу. Завдання ігротехніка – зробити так, щоб відповідальність за дотримання і функціонування правил групової життєдіяльності поділялася всіма учасниками та розподілялася між ними.

Одним із ресурсів формування групи, який має у своєму розпорядженні ігротехнік, є призначення “відповідального за правилами”. Уведення такої ролі в структуру групи дає змогу в подальшому відповідальність за дотримання норм роботи групи покласти на самих учасників, а не брати її на себе. Таким чином уже на початку формування групи можна продемонструвати учасникам, що відповідальність за все, що відбувається в групі, цілковито і повністю покладається на її членів. Крім того, введення на початку групової роботи такої ролі прискорює процеси рольового самовизначення в групі.

Ситуація самовизначення виникає там і тоді, коли суб’єктивно людина відчуває, що вимоги до неї не відповідають її можливостям. Це процедура, що задає, визначає, формує зону відповідальності особи, фіксує її обов’язки в цій ситуації. Самовизначення учасників ОДІ-сесії має свою специфіку. Разом з введенням норм групової роботи ігротехнік пропонує усім по черзі озвучити свої очікування від роботи групи. Також він просить кожного сформулювати побажання щодо результату, який хотів би й повинен отримати учасник для себе особисто та група взагалі, і визначитися, що кожен робитиме в цій групі для досягнення бажаних результатів. Принциповим є те, що всі ознайомилися на першому пленарному засіданні із замовленням на роботу (настановною доповіддю). Тому процедурно самовизначення, що пропонується ігротехніком, відбувається під гаслом: “як очікування конкретного учасника пов’язуються і співвідносяться із загальним замовленням”. Особ-

ливість самовизначення ще й у тому, що учасники гри зазвичай незвиклі до самовизначення або ж рідко рефлексують його як щось специфічно-важливе не тільки для себе, а й для своїх партнерів по спілкуванню. Адже для кожного учасника важливо не просто “заявити” про себе, а й узгодити в діалозі зони впливу та відповідальність зі своїми візаві – членами групи. Саме тому кожен учасник повинен бути уважним до форм і способів самовизначення інших, щоб віднайти свій локус, вибрати необхідну стратегію та виробити тактику власних дій у грі.

Смисл самовизначення в тому, що кожний учасник пов’язує свої особисті переживання, думки, мотиви участі у грі із загальним замовленням на гру і роллю групи. Фактично він повинен переосмислити, відрефлексувати не тільки свої можливі місце та роль у групі, а й місце і роль інших учасників, групи в цілому. Самовизначення індивідуальне, і в групі, на думку П. Г. Щедровицького, воно відбувається в позиції, в ситуації, в системі спільних дій (взаємодії) та виступає як умова колективного мислення, колективного вирішення завдань [19].

Організація процедури самовизначення є одним з головних інструментальних завдань у формуванні групи з погляду використання когнітивного спілкування. Від того, наскільки кожен визнає рамки замовлення та вбудовує власні роздуми в загальну перспективу роботи групи, залежить кінцевий результат, який буде отримано. Тому на цьому етапі перед ігротехніком постає важливе завдання – не на рівні гасла сформулювати та реалізувати в групі тезу “Група – це найголовніша цінність сьогодні!”. Цінність групи як цілого закладається саме рамками самовизначення учасників. Від того, наскільки кожен приєднується до замовлення і формулює свій локус у групі та просторі гри в цілому, залежать характер майбутньої взаємодії та якість рішень, що будуть прийняті.

Завдання ігротехніка полягає в тому, аби дні, протягом яких триватиме ОДІ-сесія, стали для кожного подією. А це накладає на нього додаткові зобов’язання щодо організації процедури самовизначення. Саме тому ігротехнік повинен “провести” кожного учасника таким чином, щоб людина предметно позиціонувала себе щодо завдання і теми, визначила свої оперативні можливості. Отже, необхідно організувати самовизначення учасників в рамках необхідного, належного і можливого.

Ігрове самовизначення й ігрове ставлення на перших кроках здійснюються у формах модальної рефлексії: “Що в грі закріплене й задане в організаційних документах? А що, навпаки, становить зону пошуку, можливих пробних ходів? Що обов’язково вимагається від робочих груп з огляду на намічену програму гри? А що кожна група може й повинна встановлювати і визначати сама, що належить до її ініціативи? Що повинен робити учасник гри, зайнявши ту або ту позицію, «місце» в грі? Що повинен робити я як учасник гри? І що я можу робити реально, беручи до уваги отриману підготовку, здібності і професійну належність?”. Ось той мінімальний комплекс запитань, які може й повинен задати собі учасник гри під час настановної доповіді. Фіксація такого роду питань – перший крок гри [19].

Отже, фактично “гра в самовизначення” запускає весь процес групової роботи. Організація такого самовизначення передбачає, що ігротехнік має право і повинен спонукати учасників до обговорення їхніх індивідуальних самовизначень “у колі”. Нерідко через наявні настановлення, упередження, недостатньо чітке розуміння замовлення тощо учасники починають “ховатися”, не бажають брати на себе відповідальність за результати роботи групи. У такій ситуації ігротехнік може звернутися до групи з такими запитаннями: “А як це самовизначення співвідноситься з рамками настановної доповіді, замовлення?”; “А як сказане Вами співвідноситься з тим, що сказали інші учасники?”; “Яким чином те, що Ви пропонуєте групі, дозволить Вам і групі досягти бажаного для Вас, групи, замовника результату?” і т. ін.

Організовуючи процедуру самовизначення, слід пам’ятати, що кожен повинен взяти на себе частку відповідальності за результат роботи групи; визначити можливості й величину свого внеску в продукт, що буде отримано; зазначити зони своєї компетенції та можливостей тощо. Зважаючи на те, що кожен учасник – це ще й носій певних професійних ролей, функцій та обов’язків у структурі організації, важливим є звернення людини під час самовизначення до цих реальних професійних аспектів її діяльності. Якщо учасник ніяким чином не пов’язує свою професійну діяльність із замовленням, слід обов’язково звернути на це увагу. Наприклад: “А як те, що Ви говорите, співвідноситься з Вашою роллю в організації?”; “Яким чином те, що Ви пропонуєте, враховує Ваші безпосередні

професійні інтереси?” і т. ін. Як зазначає П. Г. Щедровицький, самовизначення виступає умовою колективного мислення і колективного розв’язання проблеми [19].

Загалом завдання, яке при цьому вирішується, – сформувати у членів групи готовність до спільної інтелектуальної праці по зняттю реальних виробничих проблем (приміром, підготовка організації та команди до переговорів). Якісно організована комунікація між учасниками на цьому етапі – запорука формування такої готовності. Запитання учасників один до одного (запитання на розуміння і запитання на розвиток) – одна з важливих ознак того, що робота вже почалася і починає формуватися група.

Іншим важливим аспектом самовизначення є те, що учасники повинні розглянути тему й завдання з позиції групової ролі. Зазвичай у грі формується 3-4 робочих групи, які мають свої специфічні ігрові ролі (наприклад, “управління”, “ринок”, “партнери”). І запропоновані групі тема та завдання повинні розроблятися саме з позиції певної “ігрової” ролі. Це дає змогу ще більше поглибити, деталізувати, закріпити у свідомості учасників образ групи як специфічної структури, на яку покладаються власні специфічні завдання. Процес такого самовизначення допомагає членам групи уявлення про гру сумістити з “образом групи”. Як і у випадку індивідуального самовизначення, самовизначення в груповій ролі також відбувається у просторі необхідного, можливого і належного. Вагомим також є те, що запущений ігротехніком процес самовизначення не припиняється і триває упродовж усієї ОДІ-сесії.

У подальшому ці два аспекти самовизначення – індивідуальний і груповий – дають змогу ігротехніку конструювати свій вплив на хід групової роботи таким чином, аби спонукати учасників до продуктивних та конструктивних обговорень і рішень. Більше того, у ситуаціях, коли члени групи у своїх креативних пошуках заходять у глухий кут, саме завдяки самовизначенню можна інструментально вивести спілкування на новий рівень творчих пошуків. Це досягається завдяки відкритим запитанням типу: “А як те, що ви зараз обговорюєте, співвідноситься з роллю групи?”; “Яким чином те, що зараз пропонується, узгоджується та відповідає ролі групи?” і т. ін.

Управління груповою динамікою. Групова динаміка – сукупність процесів, що відбуваються в малій групі і характеризують її під кутом зору руху, розвитку та функціонування. Групова динаміка охоплює всі види колективної взаємодії у групі. Ідеться про такі процеси, як групова згуртованість, влада, прийняття рішення, зміна влади, спосіб реагування на інші групи та ін.

Уперше поняття “групова динаміка” використав К. Левін у статті “Експерименти в соціальному просторі”, опублікованій у 1939 р. в одному з американських наукових журналів. Отже, у 30-х роках ХХ ст. завдяки дослідженням Левіна і його колег виник науковий напрям *групової динаміки*, який спирався на загальний системний підхід до груп, розроблений у гештальтпсихології. Основні теоретичні принципи групової динаміки такі:

- група є цілим, що існує у великому соціальному “полі” з багатьма перехресними динамічними зв’язками;
- група є щось більше, ніж сума її членів; вона має свою власну структуру і свої цілі;
- критерієм визначення групи є взаємозалежність її членів;
- група є “динамічним цілим”, зміна будь-якої її частини приводить до зміни цілого;
- кожен член групи існує в соціальному “полі”, де всі індивідуальні проблеми безпосередньо пов’язані з груповими;
- кожна група має певні структурні (тип організації, рівень єдності і диференціації частин) та динамічні (групові цілі, представлена системою цінностей групова ідеологія) властивості.

Управління груповою динамікою – це управління енергією і психоемоційним станом групи на основі знання закономірностей її розвитку. Такими закономірностями є механізми і моделі розвитку групи, групові процеси тощо. Мала група, як і кожен соціальний організм, переживає у своєму розвитку зміни етапів, стадій, які різняться характером домінуючих тенденцій у внутрішньогрупових взаєминах. Представники різних соціально-психологічних шкіл по-своєму виокремлюють та описують ці етапи і переходи між ними. Наприклад, американський психолог Б. Такмен, надаючи перевагу двовимірній моделі розвитку групи, розглядає відповідно дві основні сфери (виміри) групової життєдіяльності: інструментальну (ділову) сферу, пов’язану з вирішенням групового завдання, та експресивну (емоційну) сферу, домінантою якої є міжособистісний

контекст розвитку групової структури (рис. 6.3). Обидві сфери групового розвитку, хоч і впливають одна на одну, наділені своїми внутрішніми особливостями. У кожній сфері можна виділити чотири стадії, які послідовно змінюють одна одну.



Рис. 6.3. Двовимірна модель розвитку групи (за Б. Такменом)

Інженер може і повинен, використовуючи знання про механізми групової динаміки, групові процеси та моделі розвитку групи, “запускати” послідовно ті чи ті групові процеси та керувати проходженням різних етапів життєдіяльності групи: від “знайомст-

ва” через “збурення” (конфлікт) до “стійкої працездатності” та “вмирання” групи. Процедуру проведення “знайомства” та відповідно організації “самовизначення” вже описано вище. Після знайомства, щоб “запустити” інтелектуальну діяльність групи та кожного її учасника, слід подбати про те, аби різні бачення учасників зіткнулися в діалозі. Для цього ігротехнікові потрібно виокремити різні визначення щодо однієї й тієї самої реальності чи різні тлумачення понять, різні погляди та зробити їх предметом обговорення. Наприклад: “Ось Ви кажете, що це ...; А Ви вкладаєте в це інший смисл. Ви називаєте це...”. І, використовуючи вербалізацію, повторити думки двох опонентів, викликавши таким чином обговорення: “А як це між собою співвідноситься? І що спільного в цих підходах? А що відмінного? А які загальні спільні засади можуть бути в цих двох підходах?” і т. ін.

Отож ігротехнік, використовуючи когнітивне спілкування, має добитися зіткнення різних бачень, зробити їх предметом обговорення, “запустити” діалог, в основі якого лежатиме умова: необхідно вирішити поставлене завдання, і кожен повинен зробити свій внесок у спільний результат роботи групи. Головне – зробити так, щоб з’явилися різні бачення, адже якщо всі мовчки погоджуються з автором якоїсь ідеї, вони не розвивають її, а просто “ховаються”, уникають відповідальності за результат. Цікаво, що якщо навіть просто попросити когось своїми словами повторити ту чи іншу думку, з якою він погоджується, то обов’язково буде якимсь доповнення чи з’явиться власна інтерпретація цієї думки. І тут потрібно показати, що існують певні розбіжності в інтерпретації чи доповнення думки, і зробити їх предметом спільного обговорення в групі.

Множинність ідей щодо розв’язання поставленого перед групою завдання чи різне розуміння можливого рішення дають змогу створити умови, коли кожен учасник індивідуально чи в парі-тріїці з партнерами інтелектуально опрацьовує завдання і пропонує власне рішення. А вже потім окремі індивідуальні пропозиції, варіанти рішення в діалозі узгоджуються, доповнюються, коригуються та виробляється одне чи два альтернативних рішення від групи. Такий результат досягається за рахунок того, що в групі “запускаються” конфлікти й учасники вчаться організовувати взаємодію та міжособову комунікацію, формують спільний досвід, розвивають живе множинне знання. При цьому індивідуальні уявлення збагачуються

та створюється нове, пропонується принципово нова ідея тощо. Наголосимо ще раз: саме в конфлікті і через конфлікт, тобто через зіткнення протилежних думок, ідей, бачень, уявлень тощо, стає можливим народження в діалозі нового знання. Причому відповідальність за таке нове знання поділяється всіма учасниками (чи переважною більшістю, якщо в групі існують окремі бачення, що не узгоджуються між собою), адже обговорення і дискусія, обмін думками формують в учасників нове бачення, дають змогу відкрити та узгодити результати спільних інтелектуальних пошуків. Наприклад, у випадку підготовки до переговорів це будуть узгоджені очікування від співробітництва з партнерами на майбутніх переговорах, погоджені напрями та характер такого співробітництва, уявна оптимальна модель співробітництва тощо.

У кінцевому результаті ігротехнік своїми діями і вербальними конструкціями повинен забезпечити перебіг етапів групової динаміки та привести групу до “стійкої працездатності”, а за необхідності, коли інтелектуальні пошуки в діалогах ходять по колу чи затухають, повертати групову роботу на етап “збурення”, ініціюючи нове коло обговорень та інтелектуального пропрацювання завдання. Тобто, організовуючи групову роботу, ігротехнік повинен здійснювати оцінку фаз групової динаміки, відстежувати її стан у кожен окремий момент при переході від однієї ідеї до іншої, у разі зіткнення лідерів; рефлексувати та використовувати для управління груповою динамікою зіткнення лідера і групи; забезпечувати групову диференціацію та рольовий розподіл; провокувати за необхідності зіткнення ігротехніка з групою і т. ін. А ще – відстежувати і в разі потреби керувати причинами, наслідками та формами групової динаміки, тримаючи в полі зору стан психологічного клімату в групі та особливості конфліктоутворення і багато іншого.

Управління просуванням евристик. Одним з інструментів організації інтелектуально навантаженого діалогу в групі є використання різного роду евристик. Евристики ми наразі розглядаємо у вузькому розумінні – як методи вирішення завдань, коли індивід та група в процесі своєї діяльності застосовують той чи той евристичний алгоритм – сукупність прийомів у пошуку рішення завдання, які дають змогу обмежити перебирання альтернатив. Інакше кажучи, евристика у вузькому розумінні – це такі прийоми вирішення

проблемних (творчих, нестандартних, креативних) завдань в умовах невизначеності, які не можуть бути наперед визначені чи зведені до точних математичних алгоритмів. У груповій роботі вибір чи застосування окремих евристик завжди унікальні та залежать як від характеру поставленого завдання, так і від конкретного складу групи.

Евристики не допускають вузькопрагматичного використання, тобто не спрямовані виключно на досягнення рішення. Їхня поява відкриває можливості для роботи не тільки із завданням, а й із самим мисленням, дає людині необхідні для цього засоби і створює таким чином додаткові можливості для її інтелектуального розвитку. Коли ж з евристичними працює група, окремий член і група в цілому починають “думати вголос”, оприявнюючи процес мислення та відповідно особливості інтелектуального пошуку рішення, формуючи нове множинне знання.

Одним із найбільш цікавих майданчиків для вивчення евристик є групова робота. З напрацюваннями щодо природи та особливостей використання евристик можна ознайомитися в спеціальній літературі (див., наприклад, [13]). Цікаво, що навіть такий “об’єктивний” процес прийняття рішення, як оголошення вироку присяжними в ході судового розгляду, також залежить від індивідуальних особливостей присяжних і відповідно евристик, якими вони користуються, обґрунтовуючи свою думку та приймаючи рішення [там само, с. 165]. Отож будь-яке групове обговорення в ОДІ, пошук і прийняття рішення залежать від евристичних засобів, які використовують учасники і на які може впливати ігротехнік.

Ігротехнік, організовуючи роботу групи, може і повинен використовувати евристики для активізації мислення та спрямування інтелектуальних пошуків членів ігрової групи. Так, Е. де Боно виділяє такі різновиди евристик:

- породження альтернативних гіпотез;
- критика припущень;
- заборона критики нових ідей;
- “звільнення” від домінуючих ідей;
- поділ завдання на частини (не обов’язково точний і коректний);
- рух від супротивного у ході вирішення;

- мозковий штурм (що передбачає колективну роботу і специфічний стан активності);
- аналогія;
- вибір предметних сфер, пов'язаних із завданням, і послідовне перемикання уваги з однієї на іншу;
- випадкове, нерегламентоване запозичення ідей з далеких від завдання сфер;
- уникання строгих визначень і робота з “розмитими” уявленнями;
- зняття блокування, яке створюють рішення, що здаються очевидними або “логічно” правильними;
- використання будь-яких ідей як шляхів до інших рішень;
- аналіз понять завдання і для віднаходження нових способів вирішення;
- точне визначення проблеми;
- аналіз та оцінка невдалих спроб;
- використання вимог завдання як способу виділення нових способів вирішення;
- визначення співвідношення пропонованих ідей і вимог завдання, оцінка переваг і недоліків ідей.

У цілому ж вважаємо не принциповим, який підхід до визначення різновидів евристик використовувати. Зі систематизованими підходами різних авторів рекомендуємо ознайомитися у згадуваній вже праці В. Ф. Спиридонова [13]. Важливо зазначити, що саме бачення ігротехніком евристичних прийомів, до яких вдається група, дає йому змогу організувати ефективну діяльність самої групи. Так, наприклад, якщо члени групи під час обговорення обґрунтовують ідею, що “так бути не може”, ігротехнік може запропонувати учасникам уявити, “а як би це могло бути, якби було можливим”. Або ж якщо група зайшла в глухий кут, запропонувати “рухатися від супротивного”. Такі впливи ігротехніка на процес групової роботи дають змогу поновлювати обговорення на нових рівнях аргументації або навіть зміщують його акценти, спрямовуючи інтелектуальні пошуки в іншому напрямку.

Цікаво, що використання евристик у груповій роботі дає змогу психологу чи ігротехніку побачити учасників групової роботи під кутом зору їхньої інтелектуальної компетентності. Використання евристичних засобів лише посилює індивідуальні відмінності:

ті, хто продуктивно вирішує поставлене завдання, стають ще більш продуктивними, а ті, хто непродуктивно, – ще більш безпорадними. Тобто в ситуації спеціально організованого когнітивного спілкування, яким є ОДІ, використання учасниками різних евристичних прийомів дає змогу відібрати (якщо ставиться таке завдання) продуктивних учасників, креативних лідерів.

Управління розвитком змісту та формуванням нового знання. У процесі обговорення, під час групових дискусій в ОДІ відбувається обмін уявленнями, здійснюється аргументований пошук рішення поставленого завдання і т. ін. У такому організованому когнітивно насиченому спілкуванні проходять постійні видозміни змісту предмета, що обговорюється. Кожен новий аргумент, кожна нова думка просувають учасників та групу в цілому у формуванні спільного бачення, розуміння; оформлюється спільний когнітивний простір та формується загальний для всіх учасників контур розуміння ситуації, завдання, бажаного результату, зон відповідальності учасників та групи в цілому тощо. Вступаючи у взаємодію, учасники гри від своїх персональних уявлень через організований діалог та обмін думками взаємно розвивають один одного, уточнюють індивідуальні бачення та групове бачення предмета обговорення.

Можливості когнітивного спілкування з погляду організації та оптимізації такої групової взаємодії досить суттєві. Наш досвід показує, що головними інструментами ігротехніка в цьому процесі є два ключових типи запитань. Перший тип – *запитання на розуміння*. Це такі когнітивно-комунікативні форми, які дають змогу учасникам дискусії перевірити правильність свого розуміння тієї чи тієї думки, додатково уточнити поняття, прояснити ключові смисли, які лежать в основі думки.

Прикладами запитань на розуміння можуть бути такі:

- *Що ти маєш на увазі під _____? Що ти маєш на увазі, коли говориш “_____”?*
- *Чи міг би ти навести приклад?*
- *Яка твоя головна думка (ідея, пропозиція тощо)? У чому її смисл?*
- *Чи міг би ти пояснити це докладніше?*
- *Чи міг би ти пояснити (виразити) це трохи інакше?*

- Чи міг би ти сказати про це децю більше?
- Твій основний пункт (позиція) _____ або _____?
- Чому ти кажеш (саме) так?
- Дай подумати, чи розумію я тебе; ти маєш на увазі _____ або _____?

- Як це стосується нашого обговорення (проблеми, спірного питання, теми)?

- Чи міг би ти пояснити нам свої обґрунтування? і т. ін.

Загалом такі запитання передбачають, що той, кому їх поставлено, повинен віднайти нову аргументацію відповідно до запиту, який надійшов, та розгорнути думку, зробити її зрозумілою для іншого.

Другий тип – *запитання на розвиток*. Вони є більш ефективними з погляду окреслення суперечностей, додаткового інтелектуального пропрацювання в діалозі предмета обговорення, дають змогу задати напрям змістового розвитку загального обговорення тощо. Такі запитання передбачають, що готової відповіді в автора думки може й не бути і він повинен попередньо інтелектуально опрацювати запитання. Фактично це проблемні запитання, що дають поштовх до нового осмислення пропонованого рішення.

Прикладами запитань на розвиток можуть бути такі:

- Як _____ ставиться до _____? Як те, що ти говориши (пропонуєш), співвідноситься з _____?
- Чи є альтернатива рішення, яке пропонується?
- Як співвідноситься ідея “Х” з ідеєю “У”, які пропонувалися в групі?
- Які ризики та можливі наслідки містить у собі пропонована ідея? і т. ін.

Організуючи спілкування в групі, ігротехнік вдається до використання різноманітних метафор, щоб оптимізувати процес взаємодії. Прикладом такої метафори може бути відомий сократівський прийом (евристика) для управління діалогом:

Один чоловік запитав у Сократа:

- Знаєш, що мені сказав про тебе твій друг?
- Почекай, – зупинив його Сократ, – просій спочатку те, що збираєшся сказати, через три сита.
- Три сита?

– Перш ніж щось говорити, потрібно це тричі просіяти. Спочатку через сито правди. Ти впевнений, що це правда?

– Ні, я просто чув це.

– Значить, ти не знаєш, правда це чи ні. Тоді просіємо через друге сито – сито доброти. Ти хочеш сказати про мого друга щось хороше?

– Ні, навпаки.

– Значить, – продовжував Сократ, – ти збираєшся сказати про нього щось погане, але навіть не впевнений у тому, що це правда. Спробуємо третє сито – сито користі. Чи так уже необхідно мені почути те, що ти хочеш розповісти?

– Ні, в цьому немає необхідності.

– Отже, – підсумував Сократ, – у тому, що ти хочеш сказати, немає ні правди, ні доброти, ні користі. Навіщо тоді говорити?

У цій метафорі продемонстровано форму запитання на розуміння. Крім того, весь наведений діалог і Сократ як його автор закликають співрозмовника до рефлексії – подумати, чи потрібно те, що він робить, чи ні?

Отже, запитання на розуміння і на розвиток, просіяні крізь сито правди, сито доброти, сито користі, можуть і повинні стосуватися лише теми, що обговорюється “тут-і-тепер”. Якщо запитання, яке ставиться, не відповідає цим критеріям, – це “запитання на допитливість”. Такого роду запитання зміщують увагу учасників групового обговорення з предмета на побічні явища, що не стосуються суті, а тому повинні блокуватися ігротехніком.

Організація рефлексії індивідуального і групового досвіду.

Організуюючи групові дискусії та супроводжуючи роботу групи, ігротехнік використовує різноманітні когнітивно-комунікативні інструменти і своїми діями рефлексивно направляє кожного конкретного учасника та групу в цілому у просуванні змістом. Прикладами рефлексивних запитань можуть бути зокрема такі:

- *Яким чином Ваша ідея поєднується/узгоджується з ідеєю “Х”, що була запропонована раніше?*
- *Яким чином Ви враховуєте ризики?*
- *Як зроблена Вами пропозиція враховує досвід роботи Вашої компанії?*
- *Як Ваша пропозиція вирішує ті проблеми, які Ви виявили, аналізуючи ситуацію, що склалася напередодні переговорів? і т. ін.*

Окрім власне таких рефлексивних запитань, що дають змогу учасникам групи звернутися до досвіду спільної роботи в групі і до вже напрацьованих групою результатів, ігротехнік може й повинен організувати спеціальні процедури – рефлексії. В основу таких процедур покладено умову: щоб зрозуміти, що ти робиш, необхідно перервати свою діяльність і подивитися на неї “збоку”. Якщо йдеться про підготовку до переговорів, то це означає, що учасники такої діяльності повинні зупинитися у своїх інтелектуальних пошуках та обговорити, що саме зроблено групою і кожним учасником. За схему такого обговорення може бути взято рух рефлексивним квадратом (рис. 6.4).

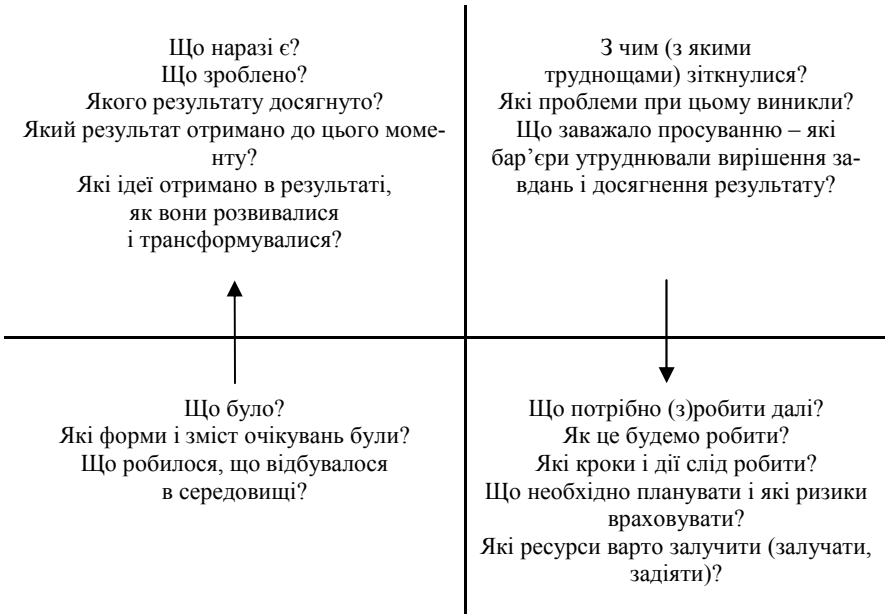


Рис. 6.4. Приклад рефлексивного квадрата

Організація та проведення рефлексії в групі завжди передбачають, що: а) або рефлексуються власні дії та персоніфіковані позиції учасників, б) або рефлексія проводиться з груповим настановленням на узагальнену оцінку результатів роботи всієї групи. Тобто рефлексія – це думка, спрямована на думку (на саму себе); це роз-

думи про те, яким чином група досягла свого результату і який внесок зробив кожен у цей результат. Коли група працює, рефлексія допомагає суб'єктам осмислити досвід спільної роботи та пізнати себе й іншого в діалозі.

Застосування рефлексії як при підготовці до переговорів (наприклад у формі ОДІ), так і при проведенні переговорів допомагає мінімізувати можливі ризики за рахунок побудови цілісної картини ситуації та себе-в-ситуації. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють того, хто “рефлексує”, його особистісних особливостей, емоційних реакцій і когнітивних (пов'язаних з пізнанням) уявлень. Фактично сама ОДІ у випадку підготовки до переговорів перетворюється на рефлексивне програвання та проектування майбутніх переговорів.

Отже, спільна соціальна діяльність спрямована на вирішення конкретних завдань. Якщо завдання або способи їх вирішення не узгоджені, то отримати заплановані результати не вдається. Як правило, перші обговорення причин невдач у спільній взаємодії проводяться “без відриву” від діяльності. У тих випадках, коли вони призводять до суперечок і конфліктів, партнери вдаються до переговорів. У переговорному процесі сторони повинні вийти за межі спільної діяльності, перейти в простір комунікації, обговорити конфліктну ситуацію і знайти спосіб її вирішення. Досвід говорить про те, що, вийшовши за межі спільної діяльності фізично, учасники не виходять з неї інтелектуально і подумки, як і раніше, залишаються на своїх функціональних позиціях. Тому в процесі переговорів вони знову викладають своє особисте бачення подій і, зрозумівши, що погляди в них діаметрально протилежні, займають оборонні позиції і починають відстоювати їх як єдино можливі та осмислені. Якщо серед учасників переговорів не знаходиться нікого, хто б зміг зрушити позиційне протистояння сторін у бік обговорення цілей та інтересів учасників, то переговори заходять у глухий кут.

Методом пошуку виходу з тупиків у переговорах є рефлексивно-когнітивне спілкування. Воно допомагає знаходити вихід за рахунок того, що забезпечує зміщення уваги сторін з обговорення ситуації на аналіз способів мислення про колективну діяльність і тих когнітивних конструктів, які лежать в їх основі. У результаті

проблематизації і розвитку когнітивних схем відкриваються нові способи мислення, що забезпечують узгодження цілей та інтересів учасників обговорення і гарантують позитивне завершення переговорів.

Організатор спілкування спирається на низку принципів, які дають йому змогу усвідомлено керувати процесом переговорів. Головним серед них є принцип категоріальної форми організації спілкування. Він дає можливість створювати унікальні засоби розв'язання проблем, виходячи зі змісту спілкування, і бути вільним у виборі технік і прийомів ведення переговорів.

Переговори, побудовані на принципах рефлексивно-когнітивного спілкування, можуть реалізовуватися у формі організаційно-діяльнісної гри. Модель і метод ОД-гри дають змогу вирішувати конфлікти будь-якого типу: від побутових – до організаційних, від фінансово-економічних – до соціально-політичних.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що практика використання когнітивного спілкування в переговорній діяльності не обмежується лише моделлю організаційно-діяльнісної гри. У ролі таких моделей можуть виступати кейси та інші форми групового обговорення й аналізу спільного досвіду, побудови програм перспективного майбутнього. Запропонований нами підхід – лише один із багатьох можливих, адже практика когнітивного спілкування значно ширша.

Література до розділу

1. *Баранов П. В.* Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов. – М. : МНИИПУ, 1989. – 260 с.
2. *Генисаретский О. И.* Понятие о деятельности / О. И. Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне : труды ВНИИТЭ. – М., 1990. – Ч. 1. – С. 111–114.
3. *Громыко Ю. В.* Метапредмет “Проблема” / Ю. В. Громыко. – М. : Ин-т учебника “Пайдея”, 1998. – 382 с.
4. *Громыко Ю. В.* Мыследеятельность: курс лекций : в 3-х кн. Кн. 2. Введение в методологию / Ю. В. Громыко. – М. : Пушкинский ин-т, 2005. – 480 с.

5. Группа // Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mirslovarei.com/content_psy/GRUPPA-1312.html; http://mirslovarei.com/content_psy/GRUPPA-2807.html
6. Данилова В. Л. Концепция знания в работах Г. П. Щедровицкого: на пути к новому синтезу / В. Л. Данилова // Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : РОССПЭН, 2010. – С. 261–318.
7. Дідковський С. В. Організація рефлексивно-когнітивного спілкування в процесах вирішення конфліктів / С. В. Дідковський // Актуальні проблеми психології: психологічна теорія і технологія навчання : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 52–62.
8. Дідковський С. В. Поняття про знання в психології когнітивного спілкування / С. В. Дідковський // Актуальні проблеми психології. Т. VII. Екологічна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 29. – С. 143–150.
9. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф ; пер. с англ. И. Б. Шатуновского. – М. : Языки славян. культуры, 2004. – 792 с.
10. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр. – М. : Сов. радио, 1973. – 158 с.
11. Мокшанцев Р. И. Психология переговоров : учеб. пособие / Р. И. Мокшанцев – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : Сибирское соглашение, 2002. – 352 с.
12. Пірен. М. І. Конфліктологія / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
13. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем : учеб. пособие / В. Ф. Спиридонов. – М. : Генезис, 2006. – 319 с.
14. Фишер Р. Как добиться ДА, или Переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри, Б. Патон. – М. : Эксмо, 2008. – 288 с.
15. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий, С. И. Котельников // Нововведение в организации : труды семинара ВНИИ системных исследований. – М., 1983. – С. 33–54.
16. Щедровицкий Г. П. Проблемы и проблематизация в контексте программирования процессов решения задач [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий : сайт Фонда им. Г. П. Щедровицкого. – Режим доступа : // <http://www.fondgp.ru>
17. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – С. 217–226.

18. *Щедровицкий Г. П.* Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды / Г. П. Щедровицкий – М. : Школа Культурной Политики, 1995. – С. 281–298.
19. *Щедровицкий П. Г.* К анализу топики организационно-деятельностных игр / П. Г. Щедровицкий. – Пущино : НЦБИ АН СССР, 1986. – 43 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

7.1. Цілі психологічного консультування у світлі сучасних уявлень про оптимальне функціонування особистості

Психологічно орієнтоване консультування визначають як “допомогу людині в її допомозі самій собі” [68, р. 90], тобто воно спрямоване на актуалізацію власних ресурсів життєздійснення особистості. Мета такого консультування – допомогти клієнтам зрозуміти те, що відбувається в їхньому життєвому просторі, й осмислено досягти поставленої мети на основі свідомого вибору в ході розв’язання проблем емоційного і міжособистісного характеру [29]. Таке консультування за своєю сутністю, власне, мало чим відрізняється від психотерапії², метою якої в її сучасному визначенні є зменшити страждання людини, сприяти досягненню нею ідентич-

² Визначаючи співвідношення психологічно орієнтованого консультування і психотерапії, які в більшості країн світу представлені як різні види психологічної практики, дослідники говорять про два полюси континуума. На одному полюсі робота професіонала зачіпає в основному ситуаційні проблеми, які розв’язуються на рівні свідомості і виникають у клінічно здорових індивідів. Це – сфера консультування. На другому полюсі – більше прагнення до глибокого аналізу проблем з орієнтацією на підсвідомі процеси, на глибинні зміни особистості. Це – сфера психотерапії. Сфера між полюсами належить діяльності, яку можна назвати як консультуванням, так і психотерапією (Л. Брамер і Е. Шостром, цит за: [51, с. 10]).

ності та самореалізації [56]. Крім спільних цілей, ці напрямки психологічної допомоги людині об'єднуються і спільними засобами – спеціально організованим спілкуванням.

Таке спілкування спрямоване на оптимізацію функціонування особистості. Щоб зрозуміти його специфіку, слід визначити: 1) що таке повноцінне функціонування особистості, у чому воно проявляється і чим визначається; 2) яку роль в оптимізації цього функціонування може відігравати спілкування, до якого залучена людина, і як саме воно пов'язане з процесом оптимізації функціонування особистості; 3) яке спілкування сприяє саморозвиткові особистості. Кожне із цих стратегічних питань буде розглянуто далі більш детально.

Почнімо з розгляду пошукових досліджень, присвячених розбудові цілісної моделі оптимізації функціонування особистості на основі інтеграції наукових розробок цього феномена в різних методологічних парадигмах психології. Актуальність такого синтезу знань визначається як теоретичними, так і практичними завданнями сучасної психології, зокрема необхідністю розроблення науково обґрунтованих принципів оптимізації функціонування особистості засобами психологічного консультування. На відміну від наукових досліджень, які можуть зосереджувати увагу на тій чи тій стороні реальності, практика психологічної допомоги особистості потребує інтегрального бачення феномена особистості в розвитку, розуміння умов і закономірностей цілісного процесу оптимізації її функціонування. Робота психолога-практика без таких наукових засад перетворюється на сліпе застосування модернових “технік” без розуміння того, коли, для чого і якою мірою вони потрібні і чому не завжди “спрацьовують”. Перефразовуючи Дж. Келлі, для того щоб розвивати себе і свою консультативну практику, психологу потрібно мати хоча б якийсь особистий конструктор реальності, аніж ніякого [24].

Ефективне функціонування особистості (її повноцінна життєдіяльність, розвиток, зрілість, психологічне здоров'я, життєстійкість, життєздатність тощо) є однією із ключових проблем у світовій і вітчизняній психології (М. Яхода, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Мюррей, К. Ріфф, Е. Еріксон, Г. Оллпорт, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтєв). Особливого значення ця тематика психологічних досліджень набуває на сучасному етапі побудови екологічного сус-

пільства, визначальною рисою і метою якого має стати самоздійснення особистості (І. Ф. Аршава, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, О. Р. Калітєвська, Д. О. Леонтєв, Е. Л. Носенко, Т. М. Титаренко, О. О. Рильська, Ю. М. Швалб та ін.).

Традиція розглядати особистість у контексті її “функціонування” почала складатися в психології з початку минулого сторіччя. Її засновниками стали науковці, які безпосередньо займалися психологічною практикою (О. Ф. Лазурський, В. М. Мясищев, Л. С. Виготський, М. Яхода, К. Роджерс, Дж. Келлі). Поштовхом для переходу від досліджень рис “оптимальної” особистості до вивчення особливостей її функціонування (існування-у-розвитку) стало, по-перше, розгортання психотерапевтичної практики (яка потребувала цілісної концепції існування і розвитку особистості), а по-друге, досягнення тогочасної фізики, яка відкрила феномен процесуальності світу: те, що здається твердим і непорушним, насправді постійно перебуває в русі. Ф. Крамер та І. Кемперер сформулювали це відкриття так : “Світ – це процес. Він не є, він відбувається!” (цит. за: [60, с. 96]). Отож людина, як частина цього світу, також відбувається.

Психологічний зв’язок людини з різними сторонами об’єктивної реальності здійснюється особистістю як системою особистісних ставлень. Ці ставлення утворюються на основі осмислення людиною свого життєвого досвіду взаємодії зі світом і виявляються в її діях, реакціях і переживаннях. У науковому аналізі систему ставлень особистості часто поділяють за рівнем їхньої частковості-узагальненості³, описують різними термінами⁴, “але якими б частковими ці ставлення не були, кожне з них залишається особистісним” [38, с. 21]. Функціонування особистості розглядається в сучасній психології як безперервний процес розвитку системи її ставлень до світу – процес конструювання, перевірки практикою і вдосконалення концептуальної моделі світу, що конститує її суб’єктивну реальність (К. О. Абульханова, О. Ю. Артем’єва,

³ Ставлення в аналізі можна дробити на безконечну кількість ставлень особистості до різних предметів реального світу.

⁴ Наприклад, “сміслові настановлення”, “сміслові конструкти”, “сміслотиттєві орієнтації” у Д. О. Леонтєва.

Г. О. Асмолов, Б. Ф. Ломов, Т. М. Титаренко, Д. О. Леонтьєв, В. С. Ключко та ін.).

Вивчення проблеми оптимізації функціонування особистості згідно з наведеним науковим підходом має охоплювати щонайменше три дослідницьких завдання і давати відповідь на такі запитання:

1. Які змістові і структурні особливості системи суб'єктивних ставлень здатної *ефективно функціонувати особистості*?

2. У чому полягає специфіка динамічних характеристик цієї системи за протилежних показників повноцінності функціонування особистості?

3. Як відбувається процес прогресивного саморозвитку смислової системи особистості, на основі якої людина сприймає, оцінює, тлумачить та передбачає дійсність і самореалізується в ній?

Усі ці питання тією чи іншою мірою висвітлюються в психологічних дослідженнях проблеми ефективного функціонування особистості (далі – ЕФО), причому основна увага дослідників фокусується на тій чи тій грані цього феномена. Така наукова абстракція є продуктивною для вивчення реальності, якщо наявні напрацювання можна згодом інтегрувати в цілісну модель процесу функціонування особистості. Без такої моделі просто триватиме тиражування все нових і нових понять, що більшою чи меншою мірою вичерпують зміст феномена ЕФО: особистісне здоров'я (Б. С. Братусь), особистісна зрілість (Г. Олпорт), розвиток особистості (Е. Еріксон), психічне здоров'я (М. Яхода), психологічне благополуччя (Р. Райан, Е. Дейсі, С. Ріфф), психологічне здоров'я (В. С. Ключко, Ю. М. Олександров), життєстійкість (від англ. *hardiness*) (С. Мадді, Д. О. Леонтьєв, Л. А. Александрова, С. А. Богомаз), життєздатність (від англ. *resilience*) (О. О. Рильська), суверенність (С. К. Нартова-Бочавер, В. С. Ключко) та ін.

Як показав проведений нами трансспективний аналіз⁵ наукових досліджень феномена ЕФО (рис. 7.1), кожне із дослідницьких завдань посідало провідне місце у вивченні особистості на тому чи тому етапі розвитку психології. У класичній науково-психологічній

⁵ Евристичний потенціал трансспективного аналізу, за визначенням В. С. Ключка, полягає в тому, що він відкриває перспективу, виявляє тенденції і спрямованість процесу розвитку системи [25, с. 34].

парадигмі основна увага приділялася проблемі повноцінності та адекватності *розуміння* світу особистістю, у неklasичній – проблемам *особистісної регуляції* циклів її контактів зі світом, у постне-klasичній – закономірностям *саморозвитку особистості* (вдосконалення і реалізації її психологічного потенціалу).

Модель повноцінного функціонування особистості зображено на рис. 7.1 як проекцію піраміди з вершиною А. Грані цієї піраміди (АВВ, АВГ, АГБ) являють собою невід’ємні плани зростання і розширення особистості (внутрішній об’єм піраміди), а стрілками позначено відкритість цих граней для розвитку. Виділення лише трьох граней, через які особистість реалізується у світі, не означає, що їх не може бути більше (аж до безмежності). Але вже три грані дають змогу перейти від площини до простору і моделювати принцип нерозривності цих трьох планів розвитку особистості: проблеми однієї “грані” розвитку унеможливають зростання (за умови збереження стійкості) всієї піраміди. Тому, хоча наука й може розглядати піраміду з будь-якого ракурсу (основні ракурси позначено кольоровими кругами), розвиткові і саморозвиткові особистості притаманний рух “по спіралі”, коли просування за одним вектором розвитку активізує розгортання й інших напрямів її саморозвитку.

На основі проведених досліджень ми розробили робочу модель повноцінного функціонування особистості. Пропонована нами модель інтегрує в собі напрацювання різних аспектів наукового вивчення проблеми ЕФО як основних напрямів розвитку особистості⁶. Кожен із цих напрямів існує лише в контексті цілісного процесу функціонування особистості, а їх виокремлення є способом наукового пізнання феномена ЕФО в цьому аспекті.

Нижче наведено стислі результати проведеної нами пошукової роботи з визначення основних аспектів наукового вивчення феномена ЕФО в основних методологічних парадигмах психологічної науки.

⁶ Особистість як система, що самовибудовується, саморегулюється і саморозвивається, вступає у взаємодію із системою наукових знань про особистість [60]. Крім того, закони пізнання, розуміння дійсності є базовими як для розгортання наукових досліджень, так і для розвитку індивідуального світогляду людини [24; 31].

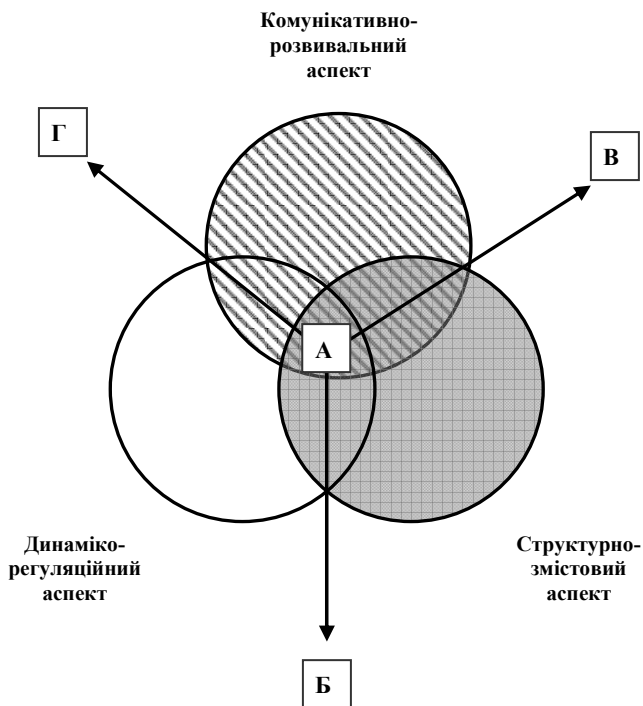


Рис.7.1. Співвідношення основних наукових аспектів вивчення ЕФО між собою і з цілісним психологічним феноменом існування-розвитку особистості

1. У науковій парадигмі *класичної психології* проблема ефективності функціонування особистості досліджується передусім у її **структурно-змістовому аспекті** – через вивчення змістових і структурних характеристик системи репрезентації дійсності в суб'єктивній реальності особистості. Це перш за все вивчення системи особистісних ставлень в аспекті її антиципаційних можливостей: можливостей передбачати майбутнє на основі осмислення досвіду; можливостей експериментувати зі своїми особистісними конструктами, щоб перевірити їхню надійність; можливостей видозмінювати і замінювати їх (що потребує гнучкості та прозорості

цих конструктів). Когнітивні конструкти (далі – КК)⁷ є індивідуальними способами конструювання суб'єктивної реальності, що розвиваються на основі тлумачення особистістю свого досвіду, і призначені для антиципації дійсності.

Наукове вивчення проблеми оптимізації функціонування особистості в її змістовому аспекті здійснюється в теоретичних концепціях атиюдів (М. Сміт, К. Вільямс), особистісних конструктів (Дж. Келлі), суб'єктивних (внутрішньоособистісних) ставлень (В. М. М'ясищев, Б. Ф. Ломов), особистісних диспозицій (В. О. Ядов), смислових утворень (Д. О. Леонтьєв), утворень суб'єктивної семантики (О. Ю. Артем'єва). Автори цих та інших концепцій розкривають природу виникнення і подальшого узагальнення когнітивних конструктів у більш стійкі “конструкції конструктів” особистості, до яких можна віднести такі психологічні утворення, як “динамічна тенденція” (С. Л. Рубінштейн), “смыслотворчий мотив” (О. М. Леонтьєв), “домінуюче ставлення” (В. М. М'ясищев), “основна життєва спрямованість” (Б. Г. Ананьєв), “динамічна організація сутнісних сил людини” (А. С. Прангішвілі).

Однією з основних умов розвитку антиципаційних здібностей особистості є якість її когнітивних конструктів, що мають бути достатньо гнучкими або достатньо проникними для того, щоб допускати нові способи когнітивного конструювання подій (Дж. Келлі, С. Мадді, Р. Райан і Е. Дейсі, А. Бек, А. Елліс). Щоб функціонування особистості було оптимальним, когнітивні схеми, що лежать в основі розуміння реальності, мають бути гнучкими і здатними змінюватися відповідно до нового досвіду. Це забезпечує, за Ж. Піаже, баланс процесів асиміляції (підпорядкування реальності схемам сприймання) і акомодатії (приспосовування схем ре-

⁷ Поняття “когнітивні конструкти” використовується нами в широкому розумінні, як і “особистісні ставлення” (В. М. М'ясищев), “смыслові утворення” (Д. О. Леонтьєв), “особистісні конструкти” (Дж. Келлі), тобто від більш часткових “конструктивів” рухаємося до узагальнених “концептів”. Через вибір терміна “когнітивний” ми намагалися підкреслити процесуальний, функціональний план нашого дослідження, оскільки за поняттям “когнітивний” у “понятійному складі вітчизняної психології закріпилася адресація тому, **ЯК** будується пізнавальний образ, а не тому, **ЩО** відображається в ньому” [57, с. 20].

презентації до мінливої реальності). Ригідність пізнавальних схем особистості спричиняє її дезадаптацію, оскільки новий досвід ігнорується і суб'єктивна реальність усе більше відривається від дійсності.

Дослідники цього напрямку наводять також переконливі експериментальні докази зв'язку між особливостями структурування особистістю своїх когнітивних конструкцій – ступенем їхньої диференційованості та інтегрованості, узгодженості (когерентності) і когнітивної опосередкованості – та успішністю вирішення особистістю завдань орієнтації у власному Я та у світі міжособових стосунків [6; 52; 71].

Вивчення проблем функціонування особистості в структурно-змістовому аспекті створило наукове підґрунтя для розбудови практики психологічної допомоги особистості засобами спілкування. Оскільки для орієнтації у світі людина змушена створювати когнітивні конструкції (“географічні мапи”), то проблеми, що виникають унаслідок застосування невдалої мапи, можна подолати шляхом переосмислення самою ж особистістю свого досвіду. Зпоміж найвагоміших напрацювань цього підходу, що фундують основи психологічно орієнтованого консультування, хочемо звернути увагу на такі постулати:

- Те, як людина мислить, переживає і діє, залежить від того, які когнітивні утворення і в яких конструкціях вона використовує для розуміння дійсності⁸. Із цього постулату випливає принципова можливість оптимізації функціонування особистості шляхом розвитку системи її суб'єктивних ставлень до дійсності [4; 6; 34; 53; 62].

- Якість розуміння людиною дійсності і надійність антиципації майбутнього визначається тим, наскільки її когнітивні конструкції диференційовані-інтегровані, стійкі-прозорі, а також тим, наскільки мінімізовано несумісності і непослідовності у створених нею угрупованнях КК [6; 24; 38; 43; 52; 54]. Цей постулат орієнтує консультативне спілкування на виявлення та опрацювання тих ког-

⁸ Терміном “дійсність” позначатимемо світ феноменів, тобто світ, який пізнає людина (внутрішній і зовнішній). Термін “реальність” використовуватимемо для позначення пізнавального процесу трансфеноменального світу, у значенні суб'єктивної реальності.

нітивних конструктів клієнта, що містять у собі невизначеності, суперечності та відірвані від реального досвіду людини тощо.

2. У неklasичній науковій методології феномен ЕФО вивчається передусім у **динамічно-регуляційному аспекті**. Розвиток позицій неklasичного підходу в дослідженнях функціонування особистості пов'язаний насамперед з відкриттям феномена контекстуальності смислових настановлень людини (парадокс Лап'єра). Поступово в науці накопичувалося все більше підтверджень того, що залежно від контексту ситуації людина може реалізовувати протилежні цінності, переконання, оцінні конструкти (О. М. Леонтьєв, К. Тітл, Р. Гілл; Е. Т. Гігенс; В. О. Ядов).

У неklasичній методологічній парадигмі особистість вивчають як здатну до саморегуляції систему, а отже, змінність її смислових настановлень у різних життєвих контекстах розглядають не як парадокс, а як прояв її регуляційних здібностей (саморегуляції, самодетермінації). Саме вони визначають ефективність функціонування особистості, оскільки дають їй змогу оптимально обирати і реалізовувати ті ставлення, що сприяють досягненню свідомо визначених цілей за наявних умов [27; 36; 37; 46; 48].

Якщо звернутися до мови метафор й увявити собі смислову систему особистості як мережу каналів (через які людина може контактувати зі світом), то в класичному підході вивчається стан каналів та їх сполученість, а в неklasичному – стан системи активації цих каналів. У нашій метафорі людина не може одночасно активувати всі свої канали і їй доводиться щоразу обирати оптимальну конфігурацію за наявних можливостей. Ефективна система шлюзів (клапанів) мала б давати господарю змогу активувати ті річища, які він вважає контекстуально доцільними. Проте на практиці часто трапляються повторювані регуляційні збої, коли попри бажання людини одні канали напружено активовані, а інші – напружено закриті.

Ці “динамічні” сили і напруженість у смисловій системі особистості стали об'єктом особливої уваги в неklasичній парадигмі досліджень ЕФО. Динамічну сторону смислових утворень особистості розглядають у дослідженнях співвідношення реальних та ідеальних цілей (Б. С. Братусь), суб'єктивного сприйняття значущості та реалізованості особистісних цінностей (В. Г. Асєєв, Н. Р. Саліхова), сталості “Я-розбіжностей” особистості (Е. Т. Гігенс;

О. Ю. Осадько). Психологічну природу динамічних напружень вивчають також у контексті внутрішньоособистісних конфліктів (І. О. Красильников, В. І. Моросанова, О. Б. Фанталова), психологічного захисту (А. Фройд, Р. Плутчик, Т. С. Яценко) і стереотипів захисної поведінки (Ф. Перлз, В. Сатір, К. Горні, А. У. Хараш, Є. Л. Доценко).

Результати всіх цих досліджень переконливо свідчать про те, що обмеження у функціонуванні особистості створюють ті когнітивні конструкти, які людина вважає “недоторканими”⁹. “Застиглими” можуть бути смислові утворення будь-якого рівня – від “напружених” потреб до особистісних цінностей; їм може надаватися позитивне або негативне значення; вони можуть виникати на будь-якому етапі регуляційного процесу. Але всі ці “фіксації”¹⁰ об’єднують те, що вони не перевіряються і не переосмислюються людиною, не узгоджуються її цілісною концептуальною моделлю світу, яка перебуває в постійному розвитку.

У нашій метафорі “фіксації” – це глиби, що лежать на розвилках каналів й утримують клапани в незмінному положенні: постійно закритими або постійно відкритими. “Напружені” ставлення включаються в процеси регуляції життєдіяльності людини значно частіше, ніж вона того прагне, і можуть спричиняти різноманітні збої в циклі її контактів зі світом. Причому це такі збої, які людина часто помічає, оскільки вони мають тенденцію повторюватись: “хотілося як краще, а вийшло як завжди”.

⁹ Така недоторканність може спричинятись інтроектами надцінності, або неприйнятності певних аспектів реальності, або униканням усього, що необґрунтовано пов’язується з власним психотравматичним досвідом, який не було повноцінно пережито і переосмислено.

¹⁰ Не плутати з “фіксованими настановами” Д. М. Узнадзе, який використовує термін “фіксована” для опису способу створення вторинних узагальнених настановлень на основі повторюваних первинних (ситуативних). Ми застосовуємо термін “фіксація” в значенні надмірної фіксованості людини на одних засобах саморегуляції (фіксованих униканнях або фіксованих виборах) замість того, щоб користуватися всім спектром своїх можливостей.

З-поміж найбільш вагомих для психологічної практики наукових надбань цього аспекту дослідження ЕФО хотілося б виділити такі постулати:

- Ефективність функціонування особистості визначається не тільки тим, як вона тлумачить події, а й тим, як вона організує процес антиципації. Коли різні конструкти приводять до несумісних передбачень, люди мусять якось вирішувати цей конфлікт. Вирішувати конфлікт можна шляхом розвитку (когнітивних конструкцій, задіяних у конфлікті) або шляхом уникання розвитку (через самообмеження у сприйманні, розумінні реальності чи в способах контактування з нею). Згідно із цим постулатом зоною особливої уваги в консультативному спілкуванні має бути усвідомлення клієнтом не тільки своїх суперечливих антиципацій, а й того, як він уникає їх переосмислення.

- Динамічні напруження, пов'язані з виникненням смислових конфліктів, самі по собі є розвивальними, оскільки створюють, за визначенням Д. О. Леонтьєва, Р. Х. Шакурова та інших дослідників, потенціал смислотворення. І лише ті суперечності, розв'язання яких людина уникає, переростають у фіксовані (“хронічні”) напруження¹¹. “Силові поля”, створювані цими фіксованими напруженнями, залишаються постійно активованими і починають регулювати почуття, думки і дії людини попри її свідомі наміри. Саме ці ситуації труднощів у реалізації свідомих намірів ми називаємо “збоями” саморегуляції. Для психологічної практики цей постулат означає, що оптимізація функціонування особистості потребує опрацювання тих фіксованих напружень, що призводять до частих збоїв у саморегуляції. Адже лише так можна дістатися до того смислового конфлікту, який їх фундує, і використати його смислотворчий потенціал для розвитку суб'єктивної моделі світу. Саме з цією метою консультант у ході психологічно орієнтованого консультування намагається відстежувати часто повторювані теми (переживання, думки, дії), помічати всі ознаки напруженості клієнта (як вербальні, так і невербальні) і звертати увагу на те, як клієнт зазвичай поводить себе при цьому.

¹¹ У гештальттерапії в цьому ж самому значенні використовують термін “незакритий гештальт” (як недопрожитий досвід).

- У дослідженнях, присвячених динамічному аспектові ЕФО, розкрито зміст і функції окремих етапів регуляційного процесу; доведено, що якість кожного з них впливає на успішність саморегуляції. Практичне значення наукового вивчення структурного вмісту циклу саморегуляції (попри всю специфіку “закритого” чи “відкритого” контурів регуляції) полягає в тому, що порушення регуляційного процесу на одному з етапів регуляційного циклу породжує схожі психологічні труднощі в різних людей. А отже, з огляду на специфіку цих труднощів можна з певною імовірністю визначити, на якому з етапів циклу в людини відбуваються збої саморегуляції, до яких психологічних захистів вона тяжіє і т. ін. (В. І. Моросанова, Г. Ю. Платонов). Подібні за структурою регуляційні цикли описуються в зарубіжній персонології і широко застосовуються на практиці, зокрема “цикл контакту зі світом” (Ф. Перлз, С. Гінгер, Дж. Зінкер) або “повний цикл досвіду” (Дж. Келлі, С. Мадді).

3. У психологічних дослідженнях, які базуються на *постнекласичній* методологічній парадигмі, особистість розглядається як складноорганізована система, що саморозвивається. Провідним аспектом вивчення феномена ЕФО стає **саморозвиток (самодійснення) особистості** в її діалозі зі світом. Це, звичайно, не означає, що при вивченні “змістового” аспекту ЕФО дослідники не враховують саморозвиток особистості – просто цей саморозвиток вони розглядають переважно як спосіб досягнення максимальної відповідності своєї системи когнітивних конструктів завданням валідної антиципації дійсності. Вивчення “динамічних” аспектів ЕФО також неможливе поза феноменом саморозвитку особистості, але досліджується він більшою мірою як умова і результат удосконалення регуляційних можливостей особистості. Постнекласичний підхід до вивчення проблеми ЕФО іноді називають “комунікативним” або “транскомунікативним”, оскільки саме комунікативний простір містить потенціал для трансцендентного розвитку особистості.

Метафоричне уявлення про смислову систему особистості як мережу каналів, за допомогою яких людина контактує зі світом, дає змогу визначити ті аспекти, в яких розглядають проблему оптимізації функціонування особистості різні методологічні підходи: *класичний* – якість каналів та їх сполучення, розгалуженість системи (структурно-змістовий); *некласичний* – функціональні можливості

клапанів, що дозволяють активувати ті канали, які людина вважає доцільними за наявних умов (динамічно-регуляційний), і *постне-класичний* – суб’єктивні підстави для перегляду та перепроєктування наявної мережі каналів, створення плану розбудови наявної мережі каналів (розвивально-комунікативний).

Питання про те, як відбувається саморозвиток смислової системи особистості, не є новим для психології. Воно розкривається як функція набуття такого нового досвіду, який людина не може інтерпретувати за допомогою наявних когнітивних конструктів. Для асиміляції цього досвіду в систему антиципації майбутнього їй доводиться перекраювати наявні конструкції, щоб зменшити їхню несумісність і невідповідність, або створювати нові. Проте ці закономірності дають змогу вирішити практичні завдання психологічного консультивання лише частково, оскільки тим новим досвідом, що просуває саморозвиток особистості, може бути лише досвід терапевтичних стосунків¹². Правда, не можна відмовлятися і від потенціалу допомоги особистості в переосмисленні її “старого” досвіду, оскільки саме якість навчання на досвіді робить людину досвідченою, а не кількість подій, що відбуваються навколо неї.

Комунікативний підхід розкриває інший ракурс саморозвитку особистості – “трансдинамічну тенденцію, що підносить особистість над ситуативними суперечностями, – транскомунікацію” [20, с. 15]. Провідна ідея цього підходу полягає в тому, що чинником змінення когнітивно-смислових утворень особистості є специфічні комунікативні контексти і ситуації. Спілкуванням, яке сприяє саморозвиткові особистості, може бути не всяке спілкування, а лише “транскомунікативне”, – у якому людина “децентрується” і завдяки цьому відкривається назустріч¹³ Іншому.

¹² Це дуже важливий досвід спілкування в умовах прийняття, емпатії і конгруентності, особливо якщо людина не має такого спілкування з близькими і якщо створити його здатен консультант (!).

¹³ Постметодологічна “винесеність” комунікації криється в її трансфакторі, або “транскомунікательності”, що відкриває свободу “зустрічі”, не продиктовану взаємодією [20, с. 11].

Завдяки “зустрічі” особистості з інакшістю відбувається “засвоєння”¹⁴ нею наявних суперечностей шляхом децентрувального смислопородження концептуальних схем більш високого рівня. Простіше кажучи, якщо спілкування переростає у “зустріч”, то людина дістає можливість пізнання (розуміння) іншого життєвого світу, що й стає для неї новим досвідом. Засвоєння нового досвіду, який не можна зрозуміти в наявній системі когнітивних конструктів, потребує створення нових, більш широких смислових концептів, що й визначає прогресивний саморозвиток особистості. Якість нових смислових утворень визначається мірою “відступу” [24] або ступенем “децентрації” [20], на які здатна людина, тобто широтою ракурсу, в якому вона споглядає на світ.

В аспекті комунікативного підходу вже напрацьовано фактичний матеріал, який не тільки теоретично обґрунтовує психологічну практику, а й розкриває перед нею нові можливості розвитку. Особливе значення для психологічного консультування мають такі постулати:

- про первісну значущість спеціальних форм спілкування (“транскомунікації”, “зустрічі”) у процесі саморозвитку особистості. (Цей постулат робить особливий наголос на визначенні критеріїв якості терапевтичного спілкування в контексті психологічного консультування);
- про індивідуальну величину “відступу” (“децентрації”), що визначає якість засвоєння особистістю комунікативного досвіду, задає нові орієнтири для індивідуального підбору таких терапевтичних інтервенцій, які клієнт може не просто “проковтнути”, а ще й “перетравити”.

Отже, на основі наведених вище результатів транспективного аналізу психологічних досліджень, присвячених проблемі повноцінного функціонування особистості, можемо зробити такі висновки.

1. У сучасній психології особистість розглядають як систему ставлень людини до дійсності, що реалізує психологічний зв’язок

¹⁴ Автор особливо підкреслює, що “засвоєння” не є униканням, подоланням чи розв’язанням, що має значення саме для практики спілкування: дозволити Іншому залишатися інакшим.

між світом (який розуміють як безперервний процес змін) і людиною (яка є частиною цього світу). У контексті такого світогляду повноцінне функціонування особистості пов'язують з постійним розвитком системи її когнітивних конструктів (смыслових утворень), які забезпечують адекватність *розуміння* людиною дійсності, оптимальність *особистісної регуляції* циклів свого контакту зі світом і визначають шляхи *самодійснення* особистості у світі (самореалізації, розвитку свого психологічного потенціалу).

2. Такі виміри повноцінного функціонування особистості досить наочно представлені в науково-психологічних дослідженнях, причому в різних методологічних парадигмах багатовимірний феномен функціонування особистості вивчають крізь призму пріоритету того чи того аспекту його вивчення. *Структурно-змістовий* вимір функціонування особистості є основним центром уваги класичної психології, яка досліджує специфіку побудови первинних та узагальнених смыслових конструктів особистості; *динамічно-регуляційний* аспект вивчення переважає в неklasичній науковій парадигмі, орієнтованій на розуміння своєрідності керування людиною своїми “циклами контакту” зі світом; у постнеklasичному підході розкривається аспект *саморозвитку в комунікації* як потенціал прогресивного перетворення життєвих світів людини в її діалозі з інакшістю і невизначеністю життєвих світів різнопорядкових комунікативних суб'єктів.

3. Маємо всі підстави стверджувати, що ці три аспекти функціонування особистості є не тільки історичними планами її аналізу в психологічній науці, а й неодмінними напрямками її власного існування-у-розвитку. Як вагомий доказ на підтвердження цієї тези наведемо той факт, що більшість відомих сучасній науці феноменологічних описів особистісних і поведінкових змін у процесі розвитку особистісного здоров'я, життєстійкості, життєздатності, суверенності, психологічного благополуччя тощо повністю вичерпуються цими трьома планами розвитку особистості. Найбільш повні психологічні концепції особистісного благополуччя включають до свого аналізу ще й основні сфери особистісних ставлень до дійсності: до себе, до інших, до життєдіяльності [6; 38; 65; 72]. Це дає змогу конструювати моделі особистісного розвитку з урахуванням конкретної сфери або певної форми активності людини. Так, у сфері *ставлення до себе* можна виділити ознаки розвитку *розуміння*,

*регуляції та самоздійснення*¹⁵; або показники розвитку *саморегуляції* можна спостерігати в різних формах активності людини: у спілкуванні, у поведінці, у творчій продуктивній діяльності тощо.

4. Попри очевидну продуктивність розчленування складної реальності, що вивчається, на її складові на етапі пошукових теоретичних досліджень, психологічна практика потребує синтезу наукових напрацювань у цілісну модель реальності, на розвиток якої вона спрямована. Якщо ж психологи-консультанти не мають такої когнітивної (науково обґрунтованої) моделі повноцінного функціонування особистості, то змушені спиратися на односторонні вульгарно-психологічні моделі “розвитку особистості” або тиражувати “психологічні техніки” наосліп, без розуміння їхніх принципів та умов ефективності.

5. Запропонована нами модель тригранної піраміди (див. рис. 7.1) попри явну її умовність дає змогу інтегрувати в єдиному концепті більшість науково-психологічних напрацювань у галузі дослідження проблеми оптимізації функціонування особистості. По-перше, це принцип існування особистості в розвитку; по-друге, нерозривність (рекурсивність і, в ідеалі, збалансованість) основних планів розвитку особистості; по-третє, джерело саморозвитку, яким є зв'язки особистості зі світом (активна взаємодія на всіх ступенях контакту); по-четверте, ресурси подолання (засвоєння) суперечностей, що дає осмислення (і переосмислення) власного досвіду; по-п'яте, можливість сприяння саморозвиткові особистості через спеціальну організацію простору, в якому функціонує людина (зокрема простору комунікативних стосунків), і т. ін.

Утім, розглядалися ще й інші постулати, що визначають мету, завдання та способи психологічної допомоги особистості засобами спеціально організованого спілкування. Проблеми організації

¹⁵ Наприклад, у сфері ставлень до себе ознаками розвитку якості розуміння дійсності є: зростання саморозуміння, зменшення викривлень самосприйняття, зрозумілість і доступність ідеалу самості і т. ін.; у сфері ставлень до оточення: зростає точність і реалістичність сприйняття інших, зменшуються упередженість і стереотипність; у сфері ставлень до життєдіяльності: зростає розуміння своєї участі у виборі цілей, смислів і способів поведінки й діяльності, відбувається відмова від “чужих” для людини видів діяльності.

такого спілкування, яке відповідало б меті оптимізації функціонування особистості, розглянемо далі.

7.2. Спілкування як простір розгортання процесу саморозвитку особистості

Транссективний аналіз становлення наукових психологічних досліджень проблеми ефективного функціонування особистості показав, що в процесі зміни методологічних підходів до вивчення особистості (класичний – некласичний – постнекласичний) увага дослідників зосереджувалася послідовно на одному з трьох невід’ємних аспектів її функціонування: змістовому, динамічному і комунікативному. Кожен із цих аспектів функціонування особистості розкриває закономірності її саморозвитку з погляду розбудови суб’єктивної моделі дійсності, оптимізації стратегій управління своєю взаємодією зі світом та активізації процесу самоздійснення (розвитку і реалізації свого психологічного потенціалу) Практичне значення цього положення полягає в підтвердженні того, що зміна провідних методологічних парадигм науки не може бути причиною відмови від наукового доробку попередників¹⁶, а має включати його в єдину інтегральну модель психологічної реальності (тим більше, що вони працювали на перспективу). Те, що в процесі становлення науки про особистість відкриваються різні ракурси її пізнання, не означає, що реальна особистість перестала існувати і розвиватися за тими законами, які було відкрито десятки років тому.

З огляду на мету нашого дослідження – створення наукових засад сприяння розвитку особистості *засобами спеціально організованого спілкування* – доцільним видається розглянути з позицій того ж таки транссективного аналізу тенденції становлення науково-психологічних досліджень комунікації. Розкриття тих аспектів, у яких здійснювалися наукові дослідження комунікації, має

¹⁶ Наприклад, Л. М. Веккера (динамічна і змістова сторони свідомості); Б. Ф. Ломова (структура, динаміка і розвиток психічного); В. М. Мясіщева (зміст і форма особистості, де зміст включає як предметний зміст досвіду суб’єктивне ставлення до нього і потяг до відповідної дії, а форма особистості – особливості способу здійснення нею свого змісту).

допомогти нам досягнути сутність феномена спілкування в єдності його психологічних вимірів.

Одним із перших, хто зосередив свою увагу на комунікації як на окремій соціально-психологічній проблемі, був Т. Шибутані. Дослідник працював у межах такого напрямку соціальної психології, як соціальний інтеракціонізм. Змістовий фокус досліджень Шибутані полягав у вивченні соціальної взаємодії, а комунікацію він розглядав як процес організації узгодженої діяльності. Ефективність комунікації в контексті організації взаємодії пов'язувалася з умінням формувати спільну модель ситуації та узгоджувати стратегію спільних дій. Відповідно контекст підвищення ефективності комунікації (що близька за значенням до комунікативної компетентності) охоплював питання нормативності (як спільної нормотворчості), узгодженості, компліментарності (взаємодоповнюваності, взаємоузгодженості) соціально-рольових позицій учасників взаємодії, а також засобів спілкування (вербальних і невербальних), що застосовуються ними.

Із середини минулого століття парадигма інтеракціонізму набуває значного поширення як у теоретичній, так і в практичній психології (Е. Берн, Ю. М. Ємельянов, В. П. Казміренко, В. А. Кан-Калік, О. О. Кронік, М. Форверг, Н. Ю. Хрящова). Її дієвість перевірена психологічною практикою медіації в переговорах, управління конфліктами, формування команд, організаційного консультування; на основі інтеракціоністського підходу розроблено психологічні тренінги, що й досі належать до найбільш запотребованих у практиці (тренінги партнерського спілкування, комунікативної компетентності, управління конфліктами, підготовки переговорів, командотворення і т. ін.). Часом через упереджене ставлення сучасні науковці намагаються применшити значення цього підходу як застарілого, віднести його здобутки виключно до “формально-рольового” спілкування [7].

Коли йдеться про те, яким завданням саморозвитку особистості відповідає цей ракурс оптимізації спілкування, можна помітити його зорієнтованість на розбудову суб'єктом взаємодії адекватної моделі комунікативної ситуації і з'ясування можливостей її

розвитку. Саморозвиток особистості в змістовому¹⁷ аспекті: через вивчення, осягнення реальності, через перевірку на практиці правильності своїх тлумачень – явно є орієнтиром для досліджень у галузі соціального інтеракціонізму. Комунікативна компетентність визначається саме готовністю особистості виявляти, усвідомлювати всі складові комунікативної ситуації (стан, прагнення, можливість, поінформованість, очікування учасників), перевіряти у взаємодії свої припущення, узгоджувати “норми” взаємодії, конструювати адекватні інтеракції і ретельно відстежувати зворотний зв’язок, щоб вчасно вносити потрібні корективи. Це можна розглядати як вирішення завдань адаптації, але адаптації в дещо ширшому розумінні: не тільки як “підлаштування себе під ситуацію”, а і як “приладжування ситуації під себе”, пошук ефективних способів взаємодії, просування своїх пропозицій, віднаходження рішень, які влаштовували б усіх учасників (Н. Ю. Хряцова, Ю. М. Ємельянов, О. О. Кронік).

У другій половині ХХ ст. спостерігається перенесення центру уваги дослідників з інтерактивної сторони спілкування на так звану інформаційну, а комунікацію починають розглядати переважно як процес передавання інформації. В американській соціальній психології, де на той час набуває популярності “п’ятірка” Г. Лассвелла (хто говорить? кому говорить? що говорить? як говорить? і для чого говорить?), розпочинаються активні емпіричні дослідження ефективної (у специфічному розумінні) комунікації (Д. Маєрс). Проте вивчаються переважно лише перші чотири складові, тоді як п’ята складова – “для чого говорить?” – навіть не обговорюється, оскільки відповідь очевидна: для того, щоб переконати. Апофеозом цих досліджень стала славнозвісна книга Дейла Карнегі, де сформульовано основні принципи і способи маніпулятивного переконання.

¹⁷ “Змістовий” у даному контексті означає не тему бесіди, а ті особистісні смисли (конструкти, структури, моделі, когнітивно-сміслові утворення), на яких базується процес спілкування. Це насамперед уявлення про те, чого хоче і як буде діяти кожен з учасників спілкування (очікування); наміри, з якими входить особа у спілкування (образ бажаного результату); певні ідеї щодо способів досягнення мети (уподобані стратегії) тощо.

Цілком погоджуючись із критикою маніпулістських позицій популяризаторів інформаційного підходу, спробуємо все ж таки розкрити той науковий потенціал, який містить у собі інформаційний підхід до вивчення проблеми ефективності спілкування. Аналізуючи те коло завдань саморозвитку особистості, на яке спрямовані розробки “інформаціоністів”, можна помітити, що свою увагу вони зосереджують передусім на вивченні оптимальних способів (стратегій) досягнення своїх цілей через управління комунікативними об’єктами (регуляційний аспект функціонування особистості).

Бачити в людях лише об’єкти для досягнення своїх цілей не є конструктивною комунікативною позицією, оскільки в принципі спотворює сутність спілкування (взаємність). Проте вміти досягати своїх цілей у такий спосіб, якщо інші недоступні, часто буває краще, ніж вдаватися до сили і рукоприкладства. Напевно, проблема не в поганих комунікативних стратегіях, а в тому, якою мірою, як часто і для чого їх застосовувати. Що ж до мети спілкування – “переконати партнера”, то вона сама по собі вже є “антикомунікативною”, оскільки зводить будь-яку взаємодію до суб’єкт-об’єктного маніпулювання.

Уже з останньої чверті ХХ ст. все більше і більше науковців починають підкреслювати неприпустимість і неефективність сприйняття індивіда як об’єкта маніпулювання і намагаються “повернути” в соціальну психологію гуманістичне ставлення до людини. Одним з таких маніфестів стала книга Е. Шострома “Анти-Карнегі, або Людина-маніпулятор” (1992). Вітчизняні соціальні психологи також постулюють неспроможність та обмеженість об’єктного ставлення до людини. Щоб відмежуватися від маніпулятивної спрямованості “інформаційного” підходу, Г. М. Андреева наполягає на розмежуванні понять “комунікація” і “спілкування”. Водночас А. У. Хараш обстоює розрізнення суб’єкт-об’єктного і суб’єкт-суб’єктного типів взаємодії, повертаючи тим самим у зону психологічних досліджень комунікації проблему ефективності цілетворення – тобто тих особистісних смислів, що визначають суб’єктивно прийняту мету спілкування.

Американські психологи П. Вацлавік, Дж. Бівін, Д. Джексон під час досліджень патологічної комунікації виявили, що, обмежуючи розуміння комунікації тільки обміном інформацією, неможли-

во розв'язати конфліктні міжособистісні ситуації: для цього необхідно “трансцендувати”, вийти за межі, перейти з “простору” інформації в “простір” ставлень. Уведене авторами поняття “метакомунікації” відображає розширений погляд на феномен спілкування, в якому поряд із закономірностями процесу ціледосягнення (регуляційні ресурси психологічних впливів, через які здійснюється управління перебігом комунікації) розкриваються і ціннісно-сміслові особистісні детермінанти процесу цілетворення.

Таким чином втрачений “п'ятий елемент” було повернуто в зону наукового вивчення ефективної регуляції спілкування: поряд із чотирма складовими успішності управління комунікативним процесом (хто, кому, що і як говорить) набув значущості вибір суб'єктом спілкування своєї мети: для чого говорить. Контур особистісної регуляції процесом цілеспрямованої комунікативної діяльності дістав своє логічне завершення. Отже, як “інформаційний”, так і “антиінформаційний” підхід у психології спілкування можна віднести до орієнтованих на *завдання саморозвитку особистості в аспекті саморегуляції*: для вдосконалення якості управління циклами свого контакту зі світом людині слід (крім оволодіння ефективними способами ціледосягнення) оптимізувати і процес цілетворення. Ставлення до комунікативних партнерів як до суб'єктів (оскільки вони і є суб'єктами) завжди буде більш ресурсним для управління перебігом взаємодії, ніж редукція їх до абстрактних об'єктів.

У ході досліджень останньої, ціннісно-сміислової, детермінанти спілкування все чіткіше окреслюється її системотворче значення не тільки як чинника розгортання взаємодії, а і як основи самоздійснення особистості в процесі комунікації. Цим було започатковано новий психологічний підхід до вивчення *проблем ефективності комунікації в аспекті вирішення завдань самоздійснення особистості*.

Становлення нового підходу до вивчення проблеми ефективності спілкування пов'язане з акцентуванням уваги на його ролі в процесах буття і саморозвитку особистості. Спираючись на філософські діалогічні концепції Г. С. Батищева, М. М. Бахтіна, М. Бубера, А. Швейцера та екзистенційно-психологічні підходи С. К'єркегора, В. Франкла, Е. Фромма, дослідники розкривають діалогічну сутність і потенціал глибинного спілкування як процесу

“су-спільності” різнопорядкових суб’єктів, сутностей і світів через їхню інакшість (С. Л. Братченко, Дж. Бюдженталь, О. І. Муравйова, О. Ю. Осадько). У цьому підході найбільшої ваги набуває вивчення тих ціннісно-смыслових утворень (ставлень) особистості, що визначають характер її взаємодії з іншими, а також проблеми оптимальної організації спілкування, яке сприяє особистісному зростанню його учасників.

Проблеми ефективності спілкування під кутом зору його потенціалу для самоздійснення особистості активно розробляються в сучасних методологічних підходах: постмодерністському, антропологічному, транскommунікативному (К. Герген, В. Є. Ключко, В. І. Кабрін). Сьогодні положення про те, що комунікація є базовим процесом, який конститує саме існування людини, уже ні в кого не викликає сумнівів К. Герген, формулюючи так звану “соціорационалістичну метатеорію”, постулює, що, на відміну від традиційної теорії, вона виходить з того, що не внутрішні процеси, які відбуваються всередині індивідуальної свідомості, виробляють те, що називається знанням, а це заслуга соціального процесу комунікації: “раціональність породжується саме всередині процесу соціального обміну” [67, р. 207]. Цей самий підхід реалізується і в дослідженнях емоцій. Самі емоції проголошуються соціальними ставленнями, при цьому обстоюється їхня фактична соціальна детермінація. Перефразовуючи відомий вислів У. Джеймса (“Я плачу не тому, що мені сумно, а мені сумно тому, що я плачу”), конструктивіст стверджує: “Я гніваюся не тому, що несправедливо ображений, а тому, що цей вчинок я визначив відомою мені мовою як несправедливий”.

Розглянуті положення розкривають сутність епістемологічної революції в психології (першою була когнітивна) і є підставою, на думку К. Гергена, аби перетворити відому тезу Р. Декарта “*Cogito ergo sum*” (“Я мислю, отже, я існую”) на когнітивно-комунікативний постулат “*Communicamus ergo sum*” (“Ми спілкуємось, отже, я існую”).

У психологічній науці цього періоду формулюються схожі ідеї. В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв зазначають: “...комунікабельність, спільність є сутнісним атрибутом людини. Вона за самою своєю природою є “буттям для інших”. <...> Інший – не просто персоніфікатор культури і джерело суспільно напрацьованих

здібностей, а фундаментальна онтологічна умова самої можливості виникнення людської суб'єктності, умова нормального розвитку і повноцінного життя людини” [50, с. 15].

В. Є. Клочко в теорії психологічних систем розглядає людину як відкриту психологічну систему, що самоорганізується і підпорядковується принципів системної детермінації. Згідно із цим принципом “у взаємодії суб'єкта з об'єктом народжується нова реальність – надчуттєва, така, що не відображається органами чуття, системна (курсив мій. – О. О.) <...> Через цю реальність людина дістає можливість впливати на саму себе (самодетермінація) і реалізовувати свої можливості” [25, с. 102].

У концепції транскомунікації В. І. Кабріна комунікація постає як “універсальний інформаційно-енергетичний смислотворчий процес, заснований на постійному розвитку, на переживанні різноманітного інформаційного транзиту і трансформації, метаморфоз і трансмутацій подій” [20, с. 30]. Уведене дослідником поняття “транскомунікація” позначає не певний тип чи вид комунікації, що існує поряд з іншими (переконувальним, формально-рольовим, конкурентним чи партнерським і т. ін.), а наголошує передусім на специфічному розумінні сутності спілкування, в якому “на відміну від традиційного його розуміння як спілкування собі подібних” [там само, с. 31] акцент робиться на феноменології “зустрічі”, “су-спільності” інакших суб'єктів, що й робить можливою транспозицію суб'єктивних смислів.

Усі розглянуті нами дослідницькі підходи до вивчення феномена спілкування (як би його не називали – “спільність” (В. І. Слободчиков), “взаємодія” (В. Є. Клочко) чи “комунікація” (В. І. Кабрін)) зосереджують увагу на потенціалі спілкування для самоздійснення особистості; на тих можливостях, що створює ситуація “зустрічі” з інакшістю і невизначеністю для особистісного саморозвитку її учасників. Інтринсивними умовами можливості такої “зустрічі” виступають ціннісне ставлення суб'єкта комунікації до партнера і до себе самого, відкритість і реалістичність сприйняття партнера, відкритість і автентичність свого Я і власної позиції. Особистісна цінність інакшості створює можливості для обміну інформацією, не обмеженого і не викривленого жодними очікуваннями і стереотипами. Результатом транскомунікації є породження смислів більш високого рівня узагальнення (В. І. Кабрін,

О. І. Муравйова, В. Н. Петрова, О. О. Рильська, Н. І. Сарджвеладзе).

Представлена вище коротка ретроспектива досліджень комунікації в психології дає підстави для таких *часткових узагальнень та міркувань*:

1. Із зміщенням центру уваги психологічних досліджень з одного аспекту функціонування особистості на інший змінювались і погляди науковців на проблему ефективності спілкування. Ця тенденція видається закономірною, оскільки комунікація є базовим процесом, який конститує саме існування особистості.

2. На етапі вивчення спілкування як засобу організації спільної діяльності його успішність розглядають як функцію вирішення особистістю завдань “когнітивної адаптації”¹⁸ до комунікативного простору. Адаптація являє собою активний процес, що включає, з одного боку, трансформацію об’єкта згідно з пізнавальними схемами суб’єкта (асиміляцію) і, з другого боку, уподібнення, підлаштування когнітивної структури до характеристик об’єкта (акомодацію). Формування у суб’єкта комунікації реалістичного уявлення про ситуацію (про себе, партнерів, умови і можливості взаємодії) дає змогу створювати стратегії її розвитку, а реалізація спроб перетворення ситуації – уточнювати і коригувати свої уявлення про неї. Успішність взаємодії визначається розв’язанням особистістю завдань *когнітивної адаптації*. Що повніше суб’єкт комунікації зможе досягнути ситуацію, то більш адекватними щодо цілей будуть його інтеракції.

3. На етапі наукових досліджень спілкування як цілеспрямованої комунікативної діяльності було доведено, що ефективність міжособової взаємодії залежить не тільки від вибору стратегій досягнення мети, а й від якості самої мети. Якщо мета спілкування не враховує інтереси партнерів (або ігнорує власні інтереси суб’єкта),

¹⁸ Термін “адаптація” дехто сприймає як пасивну альтернативу перетворювальній активності. Проте, як відомо, крайності збігаються, вони необхідні, і їх не варто розділяти (Н. І. Сарджвеладзе). Адаптивність розглядають у психології як активний процес, що включає і перетворювальну активність: акомодацію і асиміляцію (Ж. Піаже), адаптивно-адаптувальну діяльність (Е. С. Макарян), алопластичну і аутопластичну адаптацію (Х. Гартман) і т. ін.

то спілкування редукується до маніпулювання або підпорядкування, що обмежує розвиток учасників і їхніх стосунків. Це саме можна сказати і про неадекватні комунікативні стратегії, що унеможливають досягнення найкращих цілей спілкування.

Якщо, незважаючи на повторювані підтвердження неефективності здійснюваних виборів мети або застосовуваних стратегій комунікації, людина залишається вірною своїм стереотипам, то це свідчить про їхню “фіксованість” – хронічну напруженість. Хронічні напруження перебирають на себе функції регуляції активністю цілетворення або ціледосягнення і вмикаються автоматично, попри свідомі наміри особистості. Вирішення завдань розвитку особистісної саморегуляції полягає саме в опануванні таких фіксацій та отриманні можливості свідомо¹⁹ обирати цілі й стратегії взаємодії зі світом і коректувати їх на основі власного досвіду.

Успішність управління комунікативною діяльністю визначається тим, якою мірою вдається особистості вирішувати завдання *когнітивної регуляції* – розвитком її вміння обирати, реалізовувати, коректувати цілі і стратегії спілкування на основі постійної роботи *розуміння* комунікативної ситуації та її перебігу.

4. На етапі наукових досліджень спілкування як суспільності, спів-буття різнопланових життєвих світів²⁰ його ефективність розглядають під кутом зору тих можливостей, що створюються в комунікації для вирішення завдань самоздійснення особистості. Цей потенціал особистісної самореалізації пов’язаний з перебігом спілкування як “зустрічі” особистості з інакшістю і не-

¹⁹ “Свідомо обирати” в даному контексті слід розуміти як альтернативу підпорядкуванню “фіксованим неконструктивним автоматизмам”, як обґрунтованість особистого вибору тим, що зрозуміла людина про ситуацію і про можливості її розвитку в бажаному напрямку. Це можна назвати когнітивно зумовленою регуляцією спілкування – на відміну від автоматично регульованого спілкування.

²⁰ Життєвий світ – це ракурс, у якому людина бачить зовнішній світ, орієнтується в ньому, пристосовується до життя. У життєвому світі існують не реальні фізичні об’єкти, а їхні суб’єктивні інтерпретації [54, с. 33].

визначеністю “Іншого”²¹, яка створює можливості для прогресивного розвитку суб’єктивних світів кожного з комунікативних партнерів.

З одного боку, якщо “людина пізнає іншого у всіх його відмінностях від себе, як людини, і звідси проривається до іншого” [11, с. 91], вона здобуває принципово новий досвід можливого тлумачення світу; а для засвоєння цього досвіду змінює свої концептуально-сміслові схеми таким чином, щоб умістити й інші варіанти трактування подій. З другого боку, кожна особистість унікальна і, зустрічаючись з іншою людиною, вона не тільки обмінюється з нею досвідом, а й, з погляду феноменології, дає іншому й нові підтвердження його існування, і формує спільний ейдетичний простір комунікативної ситуації (“зустріч” як “транскомунікативне співбуття”). Від того, як “відбувається “зустріч”, можуть залежати і поведінка, і змінення суб’єктивного світу іншого” [там само, с. 191]. Цей постулат розкриває сутність фасилітаційного спілкування як основного методу психологічної допомоги особистості: спілкування сприяє самоздійсненню його учасників (тобто має терапевтичний²² потенціал), якщо хоча б один з комунікативних партнерів є відкритим для “зустрічі” і створює умови для того, щоб інші набували цієї відкритості. Інакше кажучи, підґрунтям для унікальної “зустрічі” особистості із собою, розкриття і реалізації власної унікальності й автентичності може стати інша людина, якщо вона здатна до реалізації фасилітаційних умов спілкування.

Якщо для вирішення завдань власної самореалізації особистість має перш за все бути відкритою “зустрічі”, то для досяг-

²¹ У ролі “Іншого” можуть виступати партнери “різного порядку”: конкретні люди, різні соціальні групи, наукові чи художні твори, природа і т. ін. [20, с. 313].

²² Терапевтичний потенціал спілкуваннями визначаємо за критерієм мети – допомога людині в її особистісному розвитку. Формою організації такої допомоги може бути і психотерапія, і психологічне консультування, і групові тренінги, спрямовані на “особистісне зростання” учасників. Фасилітаційне (допомагальне) спілкування має, безумовно, терапевтичний потенціал, але характеризується за критерієм засобів (фасилітаційні умови) – хто і як організує спілкування.

нення терапевтичних цілей професійний фасилітатор повинен ще й спеціально організувати спілкування так, щоб воно сприяло самоздійсненню іншої особистості (далі – Клієнта). Принципи оптимізації терапевтичного спілкування мають базуватися на *розумінні* психологічної природи тих труднощів, що можуть перешкоджати автентичній “зустрічі” Клієнта із собою і зі світом, на *розбудові* ясної та відкритої до змін концепції сприяння саморозвиткові особистості, на *відкритті* шляхів перевірки і вдосконалення дієвості терапевтичного процесу тощо.

Фасилітаційний спосіб спілкування є природним для зрілої, відкритої досвідові²³ особистості. Оскільки професійний фасилітатор ставить перед собою ще й терапевтичні завдання, то організація такого спілкування спирається на когнітивно опрацьовані принципи сприяння особистісному самоздійсненню Клієнта, що можна назвати *завданнями когнітивної фасилітації*.

5. Комунікативний процес, до якого залучена людина, конститує саме її буття; він є водночас і умовою, і чинником, і способом існування-розвитку особистості. Особливості функціонування особистості не тільки проявляються в її спілкуванні, а й можуть змінюватися в процесі засвоєння нею нового комунікативного досвіду. Отже, залучаючи людину до спеціально організованого спілкування, можна, крім “об’єктивування” труднощів у вирішенні особистістю основних завдань саморозвитку, ще й сприяти оптимізації її функціонування. З погляду сприяння самоздійсненню особистості таким “когнітивно організованим” спілкуванням є фасилітаційне. (Теоретичні засади і практичні технології такого спілкування в контексті психологічно орієнтованого консультування буде розкрито в наступному розділі).

²³ “Відкритість досвідові” є сталим психологічним терміном, значення якого “відкритість переживанню досвіду” повністю відповідає термінові “відкритість зустрічі”. Проблемою стало хибне, поверхове тлумачення цього терміна як “погоні за досвідом”, “збирання, колекціонування досвіду”. Підставами для гонитви за враженнями – мандрівками, новими стосунками, зміненими станами свідомості – є, мабуть-таки, “закритість переживанню досвіду”, у зв’язку з чим виникають емоційний голод і потреба компенсувати якість кількістю (дромоманія, проміскуїтет, наркоманія, адреналіноманія тощо).

7.3. Завдання та умови оптимізації функціонування особистості засобами спілкування

“Спілкування” у найбільш широкому значенні розуміють у психології як “спів-буття” індивідуальних особистостей, яке є водночас умовою, чинником і способом існування й розвитку кожної з них. Мета спілкування визначає як сам комунікативний процес, так і спосіб буття в ньому кожної індивідуальної особистості.

Психологічно орієнтоване консультування, як уже зазначалося, ставить за мету допомогти людині в розвитку її власних ресурсів життєздійснення. Засобом такої допомоги є спеціально організоване спілкування, яке має сприяти оптимізації функціонування особистості. Згідно з розробленою нами інтегративною моделлю (див. розд. 7.1) ефективність функціонування особистості визначається постійним розвитком її спроможності розв’язувати *три основні групи життєвих завдань*²⁴:

1. *Завдання орієнтації (адаптації, антиципації)*: через удосконалення системи когнітивних конструктів, що дає змогу краще осягати (зрозуміти, тлумачити) і передбачувати реальність (перед-

²⁴ Згідно з результатами наших теоретичних досліджень *розвиток особистості* є провідною категорією в усіх методологічних підходах до вивчення ефективності особистісного функціонування. Різниця полягає в тому, що саморозвиток при вивченні *змістового аспекту* ЕФО пов’язується з удосконаленням репрезентативної системи особистості таким чином, щоб навчитися адекватно розуміти реальність і надійно передбачати майбутнє на основі більш повноцінного усвідомлення життєвого досвіду (*завдання орієнтації в тому, що відбувається*); у *динамічному аспекті* вивчення ЕФО саморозвиток пов’язується із зростанням можливостей людини обирати оптимальні цілі й шляхи їх досягнення з урахуванням наявних контекстуальних умов (*завдання організації циклів контакту зі світом*); саморозвиток у *комунікативному аспекті* досліджень ЕФО включає не тільки вдосконалення репрезентативної і регуляційної систем особистості на основі асиміляції нового досвіду, а й активну позицію особистості щодо здобуття цього нового досвіду (*завдання розширення зони контакту зі світом, самоздійснення*).

бачення визначає майбутнє, оскільки діяльність людини психологічно каналізується відповідно до того, як вона передбачає події); удосконалення відбувається на основі експериментування з конструктами (перевірки їхньої прогностичної надійності практикою). Отже, завдання орієнтації є за своєю сутністю адаптивно-адаптувальними, тобто включають і пристосувальну, і перетворювальну активність особистості.

2. *Завдання організації*: через розвиток системи управління “циклом контакту” зі світом, яка дає можливість узгоджувати процес цілепокладання і ціледосягнення з наявними умовами життєдіяльності. Цикл управління контактом охоплює суб’єктивні образи²⁵ ставлень: до себе як суб’єкта активності; до ситуації як наявної системи умов і можливостей, які слід обов’язково враховувати; до бажаного (і небажаного) майбутнього; до вибору стратегії досягнення результату тощо. Внутрішня конфліктність кожного із цих образів або їхніх поєднань може спричинити регуляційні збої. Створення несуперечливої когнітивної основи²⁶ певного “циклу контакту” потребує узгодження когнітивних конструктів, які його складають (шляхом осмислення суперечностей, вибору основ підпорядкування, диференціації та інтеграції часткових конструктів, вибору критеріїв для корекції тощо). Іншими словами, розвиток спроможності особистості вирішувати організаційні завдання визначається і її досягненнями щодо вирішення завдань орієнтації.

3. *Завдання самоздійснення*: через активний пошук нового досвіду, осмислення якого сприяє саморозвитку (самореалізації, самоактуалізації) особистості. Зі здатністю людини видозмінювати або замінювати свої конструкти подій і власної особистості

²⁵ Поняття “суб’єктивний досвід” ми використовуємо в значенні його відмінності від усього феноменального поля досвіду людини. Це сконструйований суб’єктом досвід, що складається з уявлень (різної міри адекватності), створюваних на основі узагальнення перцептивних образів у процесі взаємодії людини зі світом.

²⁶ Когнітивною основою циклу контакту особистості зі світом є підпорядковане об’єднання (конструкція) смислових утворень різного ступеня узагальнення (смислових настановлень, смислових диспозицій і конструктів, особистісних цінностей). Для позначення цієї динамічної конструкції застосовують терміни “схема”, “контур” [27; 35; 47].

пов'язаний потенціал зростання особистості: поведінка людини вільна настільки, наскільки її конструкти гнучкі або достатньо проникні для того, щоб допускати нові способи когнітивного конструювання реальності. На відміну від саморозвитку як способу досягнення орієнтаційних або організаційних цілей у ході вирішення особистістю завдань самоздійснення її мета виходить за межі прагматичних потреб життєдіяльності. Метою самоздійснення є відкриття і реалізація свого глибинного потенціалу – можливостей, здібностей, вищих смислів життя (покликання).

Виділення трьох основних груп життєвих завдань, у контексті яких досліджується²⁷ (і, безумовно, відбувається) саморозвиток особистості, дасть нам змогу розглянути проблему комунікативних засобів допомоги людині, а саме яке спілкування і яким чином може впливати на кожен з аспектів саморозвитку особистості.

Особливості фасилітаційного²⁸ спілкування (тобто такого спілкування, яке допомагає особистості оптимізувати своє функціонування) усебічно висвітлюються в психології розвитку (Л. С. Виготський, В. В. Знаков, Г. С. Костюк); психології виховання (Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. І. Лісіна, Е. Берн); психології навчання (А. Б. Добрович, Г. О. Ковальов, С. Д. Максименко), психології спілкування (О. О. Бодальов, С. Л. Братченко, Є. Л. Доценко, В. А. Кан-Калік, Л. О. Петровська, А. У. Хараш) і психотерапевтичної допомоги особистості (Ю. М. Ємельянов, М. Кан, Дж. Бюдженаль, К. Роджерс). Специфіка фасилітаційного спілкування визначається його метою (актуалізація особистісних ресурсів), завданнями (створення умов для активізації самопізнання і саморозвитку: атмосфери безпеки, довіри, щирості, легкості отримання зворотного зв'язку, стосунків спільного зацікавленого дослідження), засобами ("тер-агностика", рівноправний діалог, розподіл відповідальності, прозорість, "об'єктивованість" стосунків). Найбільш повно всі параметри, за якими визначається фасилітаційний

²⁷ В епістемології як теорії людського пізнання простежуються загальні закони зміни парадигм, що визначають розгортання (перебіг змін) базових основ розуміння дійсності як у наукових дослідженнях, так і в процесі розвитку індивідуального світогляду людини [24; 31; 34].

²⁸ Від англ. *facilitate* – стимулювати, полегшувати, сприяти, активізувати.

потенціал спілкування²⁹, утілені в “основних умовах” ефективності терапії К. Роджерса: прийняття, емпатія, конгруентність, трансцендентність.

Сучасна психологічна практика найбільше потерпає від того, що кожен “консультант” чи “терапевт” розуміє смисл “основних умов” по-різному через особливості будови своєї системи когнітивних конструктів, яка дає змогу зрозуміти лише те, що не особливо виходить за межі наявного досвіду³⁰. Тому більшість “новоспечених” практиків не обтяжують себе прийняттям, емпатією чи конгруентністю, незалежно від того, усвідомлюють вони це чи ні. Результати такого “недо-розуміння”, м’яко кажучи, не сприяють зростанню престижу психологічного консультування і психотерапії загалом у нашому суспільстві.

Перспективним способом розв’язання проблеми *нерозуміння* психологами-практиками принципів організації фасилітаційного спілкування може стати, на наш погляд, обґрунтування їх з позиції клієнта. Тобто замість “**ЯК** треба ставитися до клієнта, щоб сприяти його саморозвитку” слід орієнтуватися на “**ЩО** має відчувати клієнт у терапевтичному спілкуванні, щоб зможти актуалізувати свій потенціал саморозвитку”. Опис фасилітаційного спілкування

²⁹ Мету, завдання і засоби спілкування ми розглядаємо як такі, що базуються на особистісних інтенціях фасилітатора, тобто на його мотивах, цінностях, смислових утвореннях, оскільки саме особистісна характеристика комунікації і дає можливість осягнути умови, за яких комунікація детермінує найглибші динаміки особистості (Б. Г. Ананьєв); саме особистісна складова фундує різноманітність форм спілкування – від “безособової”, край формалізованої “взаємодії” комунікативних “об’єктів” до вершин рівноправної співтворчості і співрозвитку особистостей (С. Л. Братченко).

³⁰ П’ятсот годин власного клієнтського досвіду, які є обов’язковими для сертифікації майбутніх психотерапевтів у Європі, напевно, можуть допомогти їм набути необхідного досвіду фасилітаційних стосунків, принаймні через “прожите” розуміння того, чим вони відрізняються від звичних способів комунікативної взаємодії.

через механізми впливу³¹ на клієнта має допомогти професійним комунікаторам краще зрозуміти його сутнісну природу на основі актуалізації власного “клієнтського” досвіду.

Новизна нашого підходу до визначення специфіки фасилітаційного спілкування полягає в практично орієнтованій постановці питання: **як можна комунікативними методами допомогти особистості у вирішенні основних завдань її саморозвитку**: в аспекті розуміння світу, управління своєю взаємодією з ним і самоздійснення в ньому.

1. **Система когнітивної репрезентації дійсності (суб’єктивна реальність), яку людина створює протягом усього свого життя, має постійно піддаватися перегляду**, оскільки і світ, і життя, і сама особистість змінюються. Оптимальне функціонування особистості в цьому контексті визначається балансом між гнучкістю, піддатливістю конструктів і їхньою фіксованістю, що дає людині можливість ефективно досліджувати, конструювати та реконструювати свій життєвий світ. Адаптаційні проблеми особистості спричинюються тим, що невдалі або вже недоречні конструкти не оновлюються і заважають їй адекватно розуміти світ та передбачати події.

Для того щоб клієнт у процесі консультаційного спілкування зміг виявити і переглянути ці невдалі конструкти, потрібно створити умови, за яких така “робота над помилками” полегшується. Пригадаймо найпоширеніші психологічні причини “недоторканності” застарілих смислових утворень особистості:

- *трудність усвідомлення*, що особливо стосується тих конструктів, які виникли ще в дитинстві і тому важко піддаються вербалізації (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Г. Юнг);

³¹ Поняття “механізми впливу” використовується в цьому контексті як словосполучення, що розкриває ракурс вивчення проблеми: “для чого?”, “що прагнемо отримати?”, і зовсім не означає механістичності розуміння причиново-наслідкових зв’язків: “якщо – то”. У соціальних системах вихідною точкою є рекурсивність соціальних процесів, тому замість лінійної каузальності взаємодія визначається через “спів-еволюцію моделей”. Це дає змогу описувати зразки (моделі впливів), не надаючи жодному з них визначальної першості [60, с. 98].

- *трудність переосмислення*, характерна для інтроєктованих (привнесених ззовні, неосмислених) смислових конструктів, які людина звикла вважати надцінними з незрозумілих для неї самої причин (Дж. Кемпбелл, Ф. Перлз, В. Франкл, К. Роджерс, О. Б. Фанталова, Н. Р. Саліхова);

- *трудність відокремлення*, пов'язана з тим, що людина поєднала цей конструкт з іншими, які справді мають для неї емоційне значення, – ідеться про так звані помилкові узагальнення або необгрунтоване протиставлення тощо (Дж. Келлі, А. Бек, А. Елліс).

Як бачимо, людина має ґрунтовні суб'єктивні підстави триматися своїх, хоч і хибних, способів тлумачення світу. А отже, не переглядає їх не через лінощі чи недоумкуватість, і зовсім не через те, що ніхто їй не підказав, а тому що з огляду на певні обставини просто об'єктивно *не може* цього зробити. І що більше вона цього потребує, що більше стає в її суб'єктивному досвіді внутрішніх суперечностей і білих плям, то міцніше вона тримається за свою хибну конструкцію, тому що боїться втратити хоч хитку, але єдину наявну опору для зв'язку зі світом [37; 52]. У нашій метафорі з мережею каналів, за допомогою яких людина може встановлювати зв'язки зі світом, їх треба постійно оновлювати, щоб підтримувати дієздатність системи. Що менше людина довіряє своїй системі, що довше вона не переглядає певну ділянку, то важче їй наважитися на “подорож” нею, оскільки зростає ризик “загубитися”, втратити знайомі орієнтири.

Розуміючи можливі труднощі клієнта, спробуймо змоделювати ті умови фасилітаційного спілкування, в яких було б легше вирушити у ризиковану дослідницьку “подорож”. По-перше, це можливість самому обирати напрям, темп, дистанцію руху, для чого потрібен партнер, який би розумів труднощі, довіряв вибору. Іншого і не заважав йому своїми оцінками чи порадами. По-друге, це “відчуття ліктя”, впевненість у тому, що надійний партнер завжди поруч і в разі потреби готовий допомогти й підтримати. І, третє, це впевненість у значущості здійснюваного дослідження, без якої важко вкладатися в проект, брати на себе відповідальність за його результат, долати труднощі “шляху”. А це можливо лише за умови, що комунікативний партнер щиро переймається тим, що відбувається в спільній “подорожі”.

Реалізація цих умов фасилітаційного спілкування, створення взаємин партнерства на основі поваги, довіри, підтримки і щирої зацікавленості відбувається сама собою, якщо консультант займає особистісну позицію “безумовного прийняття” Іншого (йдеться не про “прийняття” вчинків клієнта, а про прийняття його особистості, яка може, за певних умов, створити викривлену картину реальності, але здатна і переконструювати її). Прийняття мало чого варте без постійного бажання розуміти Іншого, його почуття і вислови, бачити особистий досвід людини під її кутом зору. Тільки тоді, коли партнер розуміє почуття і думки, що здаються людині жахливими, безглуздими, ексцентричними, так само, як вона, і приймає їх, його прийняття стає умовою для вільного дослідження найпотаємніших зон внутрішнього досвіду особистості. Технологічно реалізацію безумовного прийняття особистості можна описати через такі комунікативні прийоми, як делегування повноважень, розподіл відповідальності, демонстрація поваги до здійснюваних виборів, трансляція впевненості у можливостях клієнта, безоціночний зворотний зв’язок, підкреслення значущості суб’єктивних ставлень клієнта до світу, визнання ситуативної зумовленості помилок, обґрунтування перспектив самозмінення, увага до труднощів, які відчуває клієнт, упевненість у їхній вагомості, актуалізація значущості досягнень і т. ін. Зазначимо, що засвоєння таких прийомів діалогічного спілкування дає клієнтові змогу реалізовувати їх і у внутрішньому плані, під час діалогу із самим собою, що веде до кращого саморозуміння і саморозвитку.

2. Ефективність функціонування особистості визначається не тільки тим, як вона досягає реальність, а й тим, як залагоджує конфлікти, що виникають, коли різні конструкти приводять до несумісних передбачень [24; 40; 43; 44; 63]. Конфлікт можна використати для розвитку (когнітивних конструкцій, які задіяні в конфлікті) або залишити відкритим і шукати обхідні шляхи, щоб знову до нього не втрапити: “туди не ходи – сюди ходи” (через самообмеження у сприйманні, розумінні дійсності або урізання спектра доступних форм самореалізації). Саме ці уникання і створюють хронічні динамічні напруження, що залишаються

постійно активованими й починають регулювати почуття, думки і дії людини попри її свідомі наміри³².

Відповідно завдання психологічного консультування полягає в тому, щоб допомогти людині усвідомити не тільки свої суперечливі антиципації, а й те, як вона уникає їх переосмислення. Причому це стосується лише тих самообмежень, що стають на заваді реалізації актуальних потреб і цілей людини на даному життєвому етапі, що сприймаються нею як регуляційні збої³³. Щоб зрозуміти, які комунікативні засоби могли б допомогти клієнтові виявити і подолати свої *регуляційні обмеження*, окреслимо *основні психологічні причини їх фіксованості*.

- На певних етапах розвитку особистості всі її самообмеження можуть бути корисними, оскільки захищають від небезпеки втрати фізичного або психологічного благополуччя. У міру того, як змінюється життєва ситуація (світ і особистість), певні самообмеження не тільки втрачають свою корисність, а й стають патогенними для людини. Вона починає соромитися їх, ненавидить, прагне позбутися, що тільки посилює напруженість уникання (А. Адлер, Л. Корбей, С. Мадді, С. Л. Рубінштейн).

- Ті самообмеження, що не переосмислюються людиною попри їхню недоречність, мають особливу суб'єктивну значущість для особистості. За неможливістю їх переглянути стоїть, як правило, негативний емоційний досвід, повертатися до якого людина боїться більше, ніж своїх сьгоднішніх регуляційних збоїв. Ці суб'єктивні підстави зберігати патогенні патерни взаємодії зі світом найчастіше витісняються зі свідомості. У результаті виходить, що свідомо людина ніби й хоче позбутися самообмежень, а підсвідомо – саботує це (Є. Я. Бассін, М. В. Капранова, П. В. Лушин, Т. С. Яценко).

³² Фіксовані уникання розвитку особистості вивчаються в психології як “психологічні захисти”, або як “напружені потреби, які неможливо наситити”. Такі фіксації спрямовані на створення ілюзії благополуччя особистості за рахунок самообмеження її відкритості досвідові і прогресивним змінам, тому їх вважають проявом психологічної незахищеності особистості [34; 63].

³³ Усі інші психологічні захисти чіпати безперспективно, а часом навіть шкідливо.

- Збої саморегуляції відбуваються переважно в афективно насичених комунікативних ситуаціях, коли емоції підпорядковують собі когнітивні процеси особистості і людина не може не тільки реалізувати свій продуманий план дій, а навіть помітити, коли вона з нього збилася (В. Г. Маралов, О. Т. Соколова, О. К. Тихомиров, Г. Віткін).

Короткий екскурс у природу регуляційних самообмежень особистості переконливо доводить, що людина має серйозні причини зберігати їх попри усвідомлення їхньої неконструктивності. У нашій метафорі із системою управління клапанами, що спрямовують рух каналами, людина, яка скаржиться на застрягли клапани, разом з тим не має ані рішучості, ані можливості їх полагодити. Вона негативно ставиться до них і тому не хоче займатися “техоглядом”, підсвідомо побоюючись, “щоб не стало ще гірше”. До того ж звичність шляху, наїждженість колії, захопленість силою потоку заважають особі помітити ту точку, в якій вона автоматично звертає з обраного шляху. Людина може знов і знов помічати результат регуляційних збоїв, усвідомлювати, що піддалася звичному стереотипові, але постійно пропускати сам момент збою (“точку вибору”).

На відміну від труднощів конструювання суб’єктивної реальності, які можуть даватися взнаки вже в ході розкриття клієнтом своїх тлумачень дійсності, проблеми фіксації напружень можуть бути виявлені лише в живому контакті людини зі світом. Моделлю такого контакту в ситуації психологічного консультування є взаємини з консультантом, у яких клієнт також реалізує самообмеження³⁴.

Розгляньмо, що може зробити консультант засобами спілкування, аби допомогти людині перейти від уникання цих напружень до їх опрацювання з метою саморозвитку.

По-перше, щоб від “балачок про” перейти нарешті до реальної “роботи над” клієнт повинен змінити власне ставлення до своїх проблем (боягузливості, безвольності, дратівливості і т. ін.) з неприйняття-відкидання на зацікавленість-вивчення. Розуміння того, що регуляційні збої спричинюються не вадами особистості, а є за

³⁴ Це висуває додаткові умови до організації фасилітаційного спілкування: воно має бути справжнім і щирим, щоб максимально прозоро відбивати реальність.

своєю природою адаптивними (хоч і застарілими) стратегіями взаємодії з оточенням, не тільки додає людині нових сил, а й дає можливість зайняти щодо них суб'єкту позицію (“я створив, я і вдосконалю”) замість позиції жертви (“звільніть мене від них”). Психологічний ефект такої зміни ракурсу бачення проблеми часто описують як вивільнення творчої енергії, поворот до майбутнього, зміну забарвлення життя з “чорного” на більш “діалектичне” і т. ін. (І. М. Авдєєва, Т. Ахола і Б. Фурман, Г. О. Балл, С. А. Бахтіярова, П. В. Лушин).

По-друге, щоб дослідити “внутрішній спротив”, який перешкоджає реалізації наміченого плану змін клієнта, треба вступити в переговори з ним. Щоб переговори були ефективними, слід виявити повагу до мудрості опонента, бажання якнайкраще зрозуміти його, готовність подбати про його інтереси (не нехтуючи при цьому і своїми) тощо. У результаті вдалих перемовин звичайно відбувається така корекція наміченого плану, що лише покращує його якість. Той факт, що для розвитку особистості будь-який спротив (зовнішній або внутрішній) треба не ігнорувати, не долати, а вивчати і розуміти (“засвоювати”), має виняткове значення для організації фасилітаційного спілкування: на цих засадах будується діалог консультанта з клієнтом, ці ж принципи намагається впроваджувати консультант (як медіатор) у ті внутрішні діалоги клієнта, що можуть об'єктивуватися під час консультування (Г. О. Балл, В. П. Казміренко, В. А. Кан-Калік, А. фон Шліппе).

По-третє, щоб допомогти клієнтові виявити свої фіксовані напруження, які призводять до афективних реакцій і, як наслідок, до автоматичних виборів інфантильних форм захисту (регуляційних збоїв), консультант має бути добре налаштованим “камертоном”. Тільки через іншу особистість за умови її емоційної і смислової співналаштованості можна побачити себе “свіжим” поглядом, зрозуміти те, що постійно вислизає від усвідомлення, і використати цей досвід як плацдарм для розвитку. Уміння комунікатора бути таким співналаштованим “камертоном” для Іншого називають у психології *емпатичним способом спілкування* (В. І. Кабрін, Р. Кочюнас, В. І. Маросанова, К. Роджерс, Е. Шостром).

Спробуймо означити основні грані такого спілкування в інструментальному підході:

- уходження в особисту реальність Іншого, прийняття його системи тлумачень і оцінок світу, постійна чутливість до перебігу його переживань – страху, гніву, зніяковіння, до всього, що він відчуває, тобто “тимчасове життя іншим життям”;

- проникливе вловлювання того, що Інший сам ледве усвідомлює (але не того, що не усвідомлене), і делікатне повідомлення про те, яке враження, на свіжий і спокійний погляд, справляють ті елементи, що хвилюють або лякають співбесідника. Знайдені слово, фраза, метафора, які точно відповідають тому, що відчуває клієнт, допомагають йому повніше пережити свої почуття;

- часте звертання до Іншого для перевірки своїх вражень та уважне прислухання до відповідей. Отримана в такий спосіб можливість точно оформити смисл своїх переживань у вербальній формі сприяє як їх усвідомленню і конструктивному розвитку, так і впевненості в адекватності взаєморозуміння з партнером по діалогу.

Технологічно емпатичний спосіб спілкування можна описати через такі комунікативні прийоми, як без упереджень “увійти у світ Іншого”, відсторонитися на певний час від своїх поглядів і цінностей, не вдавати видимість розуміння (“я Вас розумію”), а прагнути реально поглянути на світ очима Іншого; використовувати всі можливості трансляції свого прийняття і розуміння співрозмовникові; перевіряти точність свого розуміння через діалог; безоціночно віддзеркалювати ті думки і переживання, які свідомо чи неусвідомлено проявляє людина; допомагати партнерові вчасно помічати ті думки і емоції, що спричиняють регуляційні збої; залучати партнера до самостійного творчого пошуку адекватної для нього заміни небажаних патернів поведінки (автоматичних реакцій, звичок і т. ін.).

3. Провідним критерієм повноцінності функціонування особистості вважається реалізація нею тенденції до самодійснення. Як би цю тенденцію не називали – прагненням до зростання, до зрілості, потягом до самоактуалізації, більшість дослідників однастайні в думці, що прагнення розвивати, зберігати і зміцнювати себе як осередок досвіду властиве людині як живій істоті (Дж. Келлі, Д. О. Леонт'єв, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Т. М. Титаренко, К. Г. Юнг). Той факт, що ця провідна тенденція до

розвитку може не проявлятися, зовсім не означає, що вона як така не властива людині, а, найімовірніше, свідчить про те, що обставини складаються несприятливо для повноцінного функціонування особистості.

Завдяки персонологічним теоріям та емпіричним психологічним дослідженням переконливо доведено, що фасилітаційне спілкування сприяє саморозвиткові особистості. Частину цих конструктивних змін, ініційованих взаємодією з фасилітатором, ми вже розглядали в контексті удосконалення орієнтаційних і регуляційних можливостей особистості: людина більш реалістично сприймає себе і світ, краще розуміє себе, намагається прислухатися до свого досвіду, стає більш упевненою в собі і краще володіє собою, менше піддається стресам, краще розуміє інших й ефективніше вибудовує стосунки з оточенням. Перелік можна продовжувати, але всі зміни на краще стосуються розвитку системи особистісних ставлень людини до дійсності (до себе, оточення і діяльності), а також розширення регуляційних можливостей оптимальної реалізації цих ставлень.

Проте є ще один блок результатів фасилітаційного спілкування, що стосується зростання відкритості особистості до переживань досвіду. Він описує здатність людини повноцінно слухати й чути свій відгук на будь-які події життя і, відповідно, максимально повно проживати та асимілювати життєвий досвід. Ця “відкритість досвіду”, а точніше, відкритість своїм переживанням досвіду, є більш інтегральною характеристикою повноцінного функціонування особистості, оскільки ґрунтується на досягненні певного рівня психологічної захищеності (на протигагу беззахисності). Власне, психологічна захищеність дає змогу убезпечитися від страху перед загрозами для своєї Я-концепції чи концептуальної моделі світу, оскільки ця конструкція досягла стану достатньої надійності й гнучкості, щоб включити в себе будь-який досвід без шкоди для своєї стійкості [24; 37; 38; 45].

Ідеться про те, що особи з вразливою концепцією себе-у-світі прагнуть уникати тих людей і ситуацій, що можуть загрожувати відчуттю правильності власного розуміння дійсності. Ці самообмеження позначаються на виборі партнерів, тем для спілкування, на глибині входження в контакт і т. ін. Щоб зберегти емоційний спокій, відчуття психологічного благополуччя, самоповагу, впев-

неність у своїй життєвій компетентності на адекватності тлумачення подій, ці люди змушені уникати “невідповідного досвіду”. У результаті такого уникання людина може створити дуже вузьку зону безпеки, в якій серед партнерів для спілкування залишаються лише “однодумці”, які до того ж “не псують настрої своїми проблемами”, а в переліку тем спілкування – лише ті питання, що лежать у зоні її надійної компетентності. У такій резервації особистість теж розвивається, але вона лише “привідкрита” для досвіду – тією мірою якою може довіряти своїй здатності зустрітися з іншими світами і не втратити власного.

Існує чимало досліджень того, як “відкритість досвіду” проявляється в спілкуванні і яким чином вона сприяє саморозвиткові особистості в ситуації “зустрічі з Інакшим” [20; 34; 47]. Ці закономірності можна узагальнити так: особистість, відкрита для проживання свого досвіду, не боїться стикатися з внутрішнім світом іншої людини незалежно від того, наскільки він відрізняється від її власного; у процесі такого пізнання і розуміння відбувається якісна трансформація смислових структур особистості через включення їх у більш широкий контекст “комунікативного ставлення”.

У нашій метафорі із системою каналів, що здійснює зв’язок особистості зі світом, основою для їх удосконалення є новий життєвий досвід, асиміляція якого потребує постійного перегляду і реконструкції системи для її антиципаційної надійності: розширення мережі, рекомбінації каналів, лагодження регуляційних клапанів. Оскільки світ – це по суті перебіг подій, то “перевірка конструкторів – це їх випробування наступними подіями” [24, с. 22]. Ситуація “зустрічі” з інакшим життєвим світом Іншого, якщо людина відважується на це, стає також подією, що несе принципово новий для неї досвід. Осягнути цей досвід неможливо, перебуваючи у своїй системі бачення і тлумачення світу, яка перешкоджає розумінню чужих ідей. Отже, єдиний спосіб побачити мережу каналів Іншого – це тимчасово піднятися над своєю, що дає не тільки свободу зрозуміти, як Інший осмислює життя, а й можливість осягнути власний життєвий світ з нового ракурсу. Основний ресурс такого дистанціювання, яке ще називають “відходом” [там само], “децентрацією” [20; 34; 48], не в тому, щоб привласнити собі чужі “знахідки”, а в тому, щоб осягнути світ у всій множинності його інтерпретацій, створити такі концепти дійсності, що містять поряд

із власними ще й інші ймовірні інтерпретації подій. Н. І. Сарджвеладзе описує ці наслідки децентрації як значне розширення діапазона бачення світу можливого [48, с. 12]. У понятійному апараті теорії транскомунікації це визначається як “засвоєння суперечностей через децентрувальне смислопородження концептуальних схем більш високого рівня” [20, с. 15].

Особистість, яка долучається до такого виду спілкування, дістає потужний поштовх для всебічного і гармонійного саморозвитку, оскільки отримує доступ до невичерпного джерела нового життєвого досвіду (до інакших життєвих світів). Ті смислові концепти (конструкти високого рівня узагальнення), які вона створює для транспозиції інакших смислів (у процесі транскомунікації), дають їй змогу інтегрувати ситуативні суперечності різного рівня у творчий потенціал самоздійснення. Наприклад, якщо під час внутрішнього чи зовнішнього діалогу виявляються різні погляди на певний аспект реальності, людині вже не потрібно захищатися від невідзначеності або боротися за її подолання: у своїх нових конструктах вона здатна включити ці суперечливі бачення разом із розумінням суб’єктивної позиції їхніх авторів у єдину цілісну концептуальну схему багатовимірної реальності. Вибори, здійснені на основі таких інтегрованих розумінь дійсності, стають більш ресурсними, оскільки сприяють рухові особистості до пізнання (ситуації, себе, партнерів) і прогресивного розвитку (ситуації, себе, партнерів або стосунків з ними)³⁵.

“Відкритість досвіду” є надзвичайно ресурсним досягненням особистості, яке формується в процесі її розвитку і створює принципово нові можливості самоздійснення. Звідси випливає, що умовами спілкування, які можуть допомогти особистості наважитися збільшити свою відкритість проживанню досвіду, є ті, в яких вона може: по-перше, відлагодити процес дослідження власного осмислення реальності (позбутися страху випробовувати валідність своїх когнітивних конструкцій); по-друге, налаштувати процес корекції своїх взаємин зі світом (наважитися критично оцінити свої неадаптивні стратегії активності і перейти до створення й упровадження суб’єктивно-бажаних способів реалізації власних потреб). (Специ-

³⁵ Ці критерії ефективності особистісних виборів більш детально представлено в опублікованих нами дослідженнях [40–42].

фіку спілкування, яке може допомогти особистості у вирішенні завдань саморозвитку – адаптаційних і регуляційних, ми вже розглядали в попередніх розділах).

Зазначимо, що лише просування особистості до вирішення цих завдань дає їй змогу переходити від стану захисту до стану відкритості досвіду (чи його окремих сфер). Ці захисти необхідні, якщо особистість настільки не впевнена у своєму осмисленні світу, що боїться перевіряти власні когнітивні конструкти, або настільки сумнівається у своїх управлінських здібностях, що уникає ситуацій, за яких можливі регуляційні збої. У першому випадку ми маємо справу із захистами, що обмежують повноту сприймання реальності, у другому – з урізанням спектра своїх можливостей взаємодії зі світом³⁶. Досягнувши певного рівня психологічної захищеності, особистість стає здатною відкритися досвідові своїх переживань і більш повно, без захисних самообмежень, взаємодіяти зі світом (у тому числі і з інакшим життєвим світом).

Отже, інтринсивними умовами збільшення особистісної відкритості досвіду є послаблення потреби особистості “захищати” власну концептуальну модель дійсності від “впливу” інакших бачень; а екстринсивними умовами, що сприяють розвитку такої відкритості, є залучення до спілкування з людиною, орієнтованою на розуміння внутрішнього світу партнера, щоб зустрітися з “ним справжнім”, уважною до власних переживань досвіду “зустрічі” й також готовою відкрити партнеру, в міру необхідності, ці свої відгуки на процес спілкування [13; 20; 48]. Таку готовність бути “самим собою” у спілкуванні і вміння щиро (але не імпульсивно) презентувати партнеру “себе справжнього” описують у психології як автентичність, прозорість, конгруентність³⁷.

³⁶ Більш повно огляд проблеми і теоретичну модель психологічних захистів як способів саморегуляції психологічного благополуччя особистості представлено в опублікованих дослідженнях [40; 42].

³⁷ Уведене К. Роджерсом [44] поняття “конгруентність” активно застосовується в сучасній психології для опису умов і результатів особистісної відкритості досвіду й означає відповідність організмичного досвіду людини тому, як вона цей досвід усвідомлює і використовує, відповідність Я-реального Я-концепції, мінімізацію викривлень і витіснень власного досвіду і т. ін. [9; 12; 13; 35; 39; 43; 51].

Яким чином спілкування, організоване на засадах конгруентності, може допомогти особистості в її самоздійсненні? Через переживання досвіду спілкування, що спирається на поєднання двох інтенцій³⁸: (1) інтенції краще зрозуміти особистісні смисли партнера та (2) інтенції сприяти тому, щоб він якнайкраще зрозумів суб'єктивні смисли фасилітатора. Якщо людина, чії особистісні смисли приймає і поважає фасилітатор, відкриває для себе його інакшість (замість ілюзорного очікування однодумності, за Н. І. Сарджвеладзе), то це може стати для неї відкриттям цінності інакшості, багатоголосності суб'єкт-суб'єктних стосунків (М. М. Бахтін).

Іншою характеристикою організації спілкування, що базується на “відкритості” фасилітатора і сприяє “відкриванню” партнера, є “відкритість” когнітивних схем у сфері міжособистісного пізнання, їхня пластичність, некатегоричність, гіпотетичність [48]. Цей спосіб фасилітаційного спілкування називають *терагностикою* [12; 13; 44; 51], щоб підкреслити його відмінність від постановки діагнозів, під які потім “підганяється” світ. Усе, що фасилітатор може дізнатися про внутрішню реальність Іншого, є лише тимчасовим враженням, яке має змінюватися з розвитком стосунків та їхніх учасників. Така неупередженість, необмеженість фасилітатора своїми попередніми знаннями створюють партнерові по спілкуванню простір для змін у саморозумінні й самопред'явленні, що й збільшує ступінь його відкритості досвідові.

7.4. Принципи створення саногенного комунікативного простору для розвитку особистості в психологічному консультуванні

У попередніх розділах (7.1–7.3) було розглянуто основні принципи (онтологічні закономірності), що визначають можливості

³⁸ Д. О. Леонт'єв, аналізуючи стилі діяльності, вводить поряд з операціональними компонентами й інтенціональні (до яких відносить мотиви, цінності і смислові настановлення суб'єкта), причому перші, на його думку, визначаються другими [32].

(й обмеження) психологічної допомоги особистості засобами спеціально організованого спілкування. Знання цих принципів та опора на них у процесі консультування мають набагато більше значення, ніж технологічна оснащеність психолога-консультанта. І якщо конкретні процедури чи техніки консультування можуть різнитися залежно від терапевтичних шкіл чи напрямків, то базові принципи організації саногенного комунікативного простору є основою для будь-яких форм терапії. Ці базові закономірності розкривають психологічну реальність усіх складових консультативної взаємодії:

1) у який спосіб відбувається оптимізація функціонування особистості (див. розд. 7.1);

2) яким чином спеціально організоване спілкування може сприяти подоланню проблем існування-розвитку особистості (див. розд. 7.2);

3) які умови роблять комунікативний простір саногенним, а консультативне спілкування – фасилітаційним (див. розд. 7.3).

Аналіз процедур і технік консультування крізь призму цих принципів дає змогу визначити їхню спрямованість, зону дієвості та усвідомлено застосовувати їх з урахуванням місця (там де треба), моменту (тоді коли треба) і міри (не більше ніж треба). Під процедурами і техніками консультування ми в цьому контексті розуміємо будь-які запитання, коментарі, інтервенції чи навіть паузи, тобто все, що організує консультаційне спілкування. Найкоротше запитання чи малопомітний відгук (навіть невербальний) за умови вмілого та влучного їх застосування можуть дати більший терапевтичний ефект, ніж ціла батарея громіздких технік.

Розгляньмо **принципові умови осмисленого (когнітивно обґрунтованого) застосування фасилітатором процедур і технік у консультативному спілкуванні:**

1. *На який ефект можна сподіватися в результаті вирішення завдань розвитку системи особистісних ставлень клієнта до дійсності, якщо орієнтуватися на виділені нами три плани їхнього розвитку (розуміння, регуляція, самоздійснення):*

а) в плані покращення розуміння дійсності і саморозуміння (на основі перевірки своїх схем реальності практикою, удосконалення суб'єктивної моделі світу в напрямку більшої відповідності досвіду);

б) в плані оптимізації стратегій взаємодії зі світом (подолання інфантильних поведінкових захистів, шаблонів реагування, розвитку самодетермінації, стратегій опанування проблем);

в) в плані активізації процесу самореалізації, самоздійснення (відкриття та втілення в життя своїх потенційних психологічних ресурсів життєздійснення).

2. *Якого ефекту можна очікувати в результаті вирішення завдань залучення клієнта до партнерського (активного, рівноправного) спілкування:*

а) в плані досягнення ним ресурсів комунікативної взаємодії та участі в постановці завдань спільного дослідження;

б) в плані розвитку його здатності конструктивно обговорювати проблеми взаємодії і налагоджувати її ефективність;

в) в плані активізації ресурсів ініціації такого спілкування, яке сприяє самореалізації

Коли психологічне консультування визначається як “допомога засобами спілкування”, то йдеться саме про активний процес “спів-буття”, а не про отримання інформації від спеціаліста (юриста, медика, будівельника і т. ін.). Психологічний постулат про те, що особистість розвивається лише в процесі активної взаємодії зі світом, ще ніхто не зміг спростувати (як би не прагнули деякі педагоги “добрим словом” впливати на розвиток *слухачів*, вони не можуть конкурувати з надбаннями А. С. Макаренка, який організував виховне середовище для *діячів*). Це ж саме стосується і терапії: особистість розвивається лише в терапевтичній *взаємодії*, і що активнішою буде ця взаємодія, що більше ініціативи, відповідальності перебиратиме на себе клієнт, то потужнішим буде розвиток його особистості.

Отже, обираючи техніку консультування, слід подбати про те, щоб ця техніка сприяла (а не перешкождала, як це часто трапляється) розгортанню “рівноправного спільного дослідження”, де головує клієнт, а терапевт “просто не дає йому відволікатися”³⁹.

³⁹ Ідеться про притчу, де хлопчик привів на ферму коня, який загубився в іншому районі. На запитання хазяїна про те, звідки малий міг знати, чий це кінь і куди того треба відвести, хлопець відповів: “Так я й не знав. Це кінь знав, а я просто не давав йому відволікатись, щоб він не збився зі свого маршруту”.

Якщо техніка делегує клієнтові право самому обирати мету, маршрут, темп просування, він швидше візьме на себе відповідальність за перебіг спілкування, що позитивно впливатиме як на успішність терапії, так і на конструктивність подальшого життєздійснення. Адже це просто різні форми активності однієї особистості.

3. Останнім, але, безперечно, не менш важливим при виборі технік консультування є те, якою мірою вони сприяють налагодженню терапевтичних стосунків: наскільки ефективно за допомогою запитань, коментарів, інтервенцій у міжособистісних стосунках створюється атмосфера:

а) прийняття (передавання клієнтові позитивного безоціночного ставлення до нього як особистості, виявлення своєї широкій довірі і поваги до його психологічних ресурсів саморозвитку);

б) емпатії (можливості виявити своє глибоке розуміння того, про що говорить і що переживає клієнт; висловити це розуміння так, щоб це не дезорієнтувало, не злякало, не відштовхнуло клієнта, а допомогло йому краще зрозуміти і прийняти себе);

в) конгруентності (конгруентність має два плани – (1) план доступності розумінню власних інтенцій та переживань і (2) план здатності донести своє саморозуміння до іншого в адекватній формі). Якщо внутрішній вимір конгруентності терапевта має бути максимальним для нього, то міру зовнішнього вияву своєї конгруентності потрібно контролювати, враховуючи контекст ситуації. Це вимагає використання таких технік, у яких щирість консультанта не перешкоджатиме розвиткові терапевтичних стосунків.

Отже, визначені нами базові принципи організації когнітивного спілкування з метою сприяння саморозвиткові особистості утворюють координатне поле, в якому можна представити варіативність призначення основних процедур і технік психологічного консультування та психотерапії (табл. 7.1).

За допомогою наведеної в табл. 7.1 принципової схеми можна порівняти стратегії психологічної допомоги особистості, на яких базується той чи той терапевтичний підхід:

- когнітивно-поведінковий: **1.а, б, 2.а, б;**
- проблемно орієнтований (короткочасна п,т): **2.а, б, с;**
- сучасний психоаналітичний підхід: **1.а; 2.а; 3.а, б;**
- гештальттерапевтичний підхід: **1.а, б; в; 2 а, б, в; 3.а;**

- системний (сімейний): *1.а, б; 2.а, б, в; 3 а, б;*
- екзистенційний: *1.а, б, в; 2.а, в; 3.а, б, в;*
- клієнт-центрований: *1.а, б, в; 2.а, в; 3.а, б, в.*

Таблиця 7.1

**Структурний аналіз потенційних зон дієвості технік,
що використовуються в психологічному консультуванні
та психотерапії**

План розвитку особистості	Основні завдання психологічного консультування		
	1. Оптимізація функціонування особистості	2. Залучення клієнта до активного рівноправного спілкування	3. Побудова фасилітаційних стосунків
а) розуміння	1.а	2.а	3.а
б) регуляція	1.б	2.б	3.б
в) самоздійснення	1.в	2.в	3.в

Мета порівняльного аналізу різних підходів до консультування – не оцінити їхню якість чи повноту (це все дієві підходи в руках професіоналів), а показати, як на рівні процедур і технік виявляється специфіка цих підходів. Ще одним завданням наведеного нами порівняльного аналізу була демонстрація того факту, що сучасні гуманістично спрямовані психологічні школи не відмовляються від напрацювань попередників, а зберігають їх і доповнюють новими здобутками (зокрема терапевтичним потенціалом фасилітаційних стосунків)⁴⁰. Так, принципи роботи з переосмислення клієнтом власного досвіду і побудови більш повноцінної моделі суб'єктивної реальності (*1.а*), що закладалися в рамках поведінкового підходу, набули розвитку і феноменологічного наповнення майже в усіх сучасних терапевтичних школах.

Розгляньмо більш ґрунтовно на конкретних прикладах, що наводить К. Роджерс [45], як відбувається в терапії процес зростан-

⁴⁰ Значення фасилітаційних стосунків як необхідних і достатніх умов терапевтичних змін сьогодні є офіційно визнаним у всіх напрямках сучасної психотерапії [9; 12; 13; 28; 41; 51; 60; 61; 66].

ня зони перетину (зони конгруентності) між реальним досвідом особистості і суб'єктивним відображенням цього досвіду. У концепції клієнт-центрованої психотерапії саме зростання відповідності цих зон особистісного досвіду уможливорює прогресивні зміни в розвитку особистості і її контакту зі світом [51]. На рис. 7.2 представлено схему феноменального досвіду особистості в стані психологічної напруги (до проведення психотерапії).



Рис. 7.2. Цілісна особистість (до проведення психотерапії)

Досвід. Зображене коло являє собою поле безпосереднього сенсорного і внутрішнього досвіду. Його можна порівняти із загальним полем психічних явищ у дитини. Сюди входить усе, що переживається індивідом за допомогою всіх його органів чуття. Ця сфера рухлива і постійно змінюється.

Структура самості. Це коло охоплює розуміння, що визначають структуру, або концепцію, самості, “Я”. Ця структура охоплює когнітивні конструкції, що конституують те, як людина сприймає дійсність, антиципує майбутнє і формує свою активність. Структура самості доступна усвідомленню і свідомій реконструкції. Перспективність удосконалення цієї зони для завдань розвитку особистості визнають майже всі школи терапії (див. табл., пункт 1.а).

Зона I. Зона конгруентності – відповідності когнітивних конструкцій особистості (її Я-концепції) і того сенсорного матеріалу, який вона дійсно отримує через відчуття від зовнішнього і внутрішнього світу (організмічного досвіду).

Зона II. Ця зона являє собою ділянку феноменального поля, у якому міститься спотворений символізацією соціальний чи якийсь інший досвід, що сприймається як частина особистого досвіду індивіда. Узагальнені конструкти досвіду інших людей чи соціальних груп сприймаються в даному феноменальному полі як продукт власного організмічного досвіду (сенсорних даних).

Зона III. Ця сфера охоплює дійсний емпіричний досвід (від зовнішнього чи внутрішнього світу), який не допускається у свідомість через його несумісність зі сформованими уявленнями (структурою самості, Я-концепцією).

Літерами в колах ми позначили елементи досвіду. Розгляньмо спочатку менш конгруентну структуру феноменального поля досвіду особистості до проведення терапії (див. рис. 7.2).

(а) *“Я зовсім не пристосований до того, щоб мати справу з технікою, і в цьому одне зі свідчень моєї непристосованості взагалі”.* Це нав’язана ззовні концепція, зміст якої індивід запозичив у батьків. Наведений вислів показує, що його зміст сприймається так, ніби йдеться про безпосередній сенсорний досвід невдач у поводженні з усією, будь-якою технікою, але це не так. Реальний досвід був таким: “Батьки вважають мене непристосованим до роботи з технікою”, а спотворена символізація надала йому значення “я не пристосований до роботи з технікою”. Головна причина спотворення реального досвіду полягала в необхідності захисту від загрози втрати важливої частини структури самості – “батьки мене люблять”. Звідси з’являється почуття, яке можна схематично виразити таким чином: “я хочу визнання від своїх батьків і, відповідно, повинен почуватися таким, яким вони мене вважають”.

(б) *“Я зазнаю невдачі, коли маю справу з технікою”.* Це безпосередній досвід, який переживався неодноразово. Переживання тут асимільовані в структуру самості, оскільки поєднуються з нею.

(в) *Успішний досвід користування складною технікою.* Ідеться про такий сенсорний досвід, який не поєднується з Я-концепцією. Тому він не може бути допущений безпосередньо у сферу усвідомлення. Людина не може сприйняти відчуття за зразком “я досягаю успіху, коли виконую

механізовані операції”, тому що таке сприймання дезорганізовувало б структуру самості. У цьому випадку здається майже неможливим повне блокування такого досвіду від його потрапляння у сферу свідомості, оскільки сенсорні дані очевидні. Тому він “попередньо сприймається” як загрозовий і допускається у свідомість у такому спотвореному вигляді, який дає змогу усунути загрозу для структури самості. Як результат, цей досвід знаходить відображення у свідомості приблизно в такому вигляді: “просто повезло”, “усе само собою стало на свої місця”, “я не зміг би повторити це”. Така спотворена символізація могла б зайняти місце в зоні II нашої схеми, бо вона поєднується з “Я”.

Справжній же досвід не потрапляє до сфери свідомості у формі точної символізації і тому залишається в зоні III.

Візьмімо інший приклад, цього разу звернувшись до досвіду однієї з клієнток К. Роджерса – міс Хар:

(d) *“Я не відчуваю щодо свого батька нічого, крім ненависті, і в цьому я морально права”*. Чоловік покинув матір міс Хар, і не дивно, що донька інтроєкувала це почуття, таку концепцію стосунків і відповідну їй оцінку як зумовлену ніби її власним сенсорним і внутрішнім досвідом;

(e) *“Я переживала відразу до батька, коли спілкувалася з ним”*. Зустрічаючись із батьком, вона стикалася з елементами його поведінки, яких не схвалювала. Це був безпосередньо сенсорний досвід, який поєднувався зі структурою самості і був асимільований нею. Тут усе узгоджується із загальною структурою особистості;

(f) *Досвід позитивних почуттів до батька*. Такі переживання були, але вони повністю не поєднувалися із загальною структурою самості. Тому ці переживання не потрапляли у сферу усвідомлення. Лише в надзвичайно спотвореному вигляді вони з’являлися у свідомості. Жінка могла допустити сприймання за зразком: “часом я буваю схожа на батька, і мені соромно”. Крім того, вона перебільшує свою ненависть до батька, що слугує захистом від проникнення у свідомість таких переживань. Цей висновок можна зробити ззовні її феноменального поля. Про це свідчить той факт, що іноді вона може сприймати це вже зсередини власної системи референцій.

Пропонуємо ще одну ілюстрацію інтроєкції оцінок, цього разу зі сфери культури:

(g) *“Я вважаю гомосексуальну поведінку жажливою”*. Тут переживання соціального настановлення іншими спотворено сприймається як оцінка, що ґрунтується на власному досвіді;

(h) *“Я відчуваю відразу до гомосексуальної поведінки”*. У межах певного специфічного досвіду сенсорні і внутрішні реакції були неприємними і незадовільними. Будучи узгодженими зі структурою самості, ці переживання асимілюються в ній;

(i) *Випадкове переживання гомосексуальних потягів*. Такі переживання не потрапляють у сферу усвідомлення, бо справили б дезорганізуючий вплив на “Я”.

Багато аспектів самості не містять розбіжностей, настільки очевидних у трьох наведених вище прикладах, і можуть бути представлені таким чином:

(j) *“Я чую, як інші говорять, що у мене високий зріст. Але й з інших джерел я знаю, що люди вважають мене високою”*. У цьому випадку настановлення інших не нав’язується, просто йдеться про сприймання того, що є, про сенсорний досвід, який розгортається в полі соціальних стосунків і таким чином символізується;

(k) *“Я відчуваю себе високою порівняно з іншими”*;

(l) *“Я дуже рідко потрапляю в таку групу, у якій відчуваю себе нижчою на зріст за інших”*.

Описи *j*, *k*, *l* представляють три різних види сенсорних даних, кожний з яких допускається до свідомості. Наставлення інших сприймаються відсторонено, не як власний досвід. Дані про високий зріст, отримані через сенсорний досвід, приймаються до усвідомлення; і випадкове суперечливе свідчення (“рідко, але потрапляю”) також усвідомлюється й певним чином впливає на концепцію “Я”. Таким чином, в індивіда є єдина, надійна концепція “Я” – людини, котра перевищує зростом більшість людей; концепція, заснована на кількох типах даних, що допускаються до усвідомлення.

Модель структури досвіду особистості, представлена на рис. 7.2, відображає високий рівень невідповідності усвідомлених переконань (зона II) і дійсного організмичного досвіду особистості (зона III), що зумовлює сильну потенційну психологічну напруженість клієнта. Поле дійсного досвіду особистості слабко узгоджується із суб’єктивною концепцією цього досвіду (зона I незначна). Мало того, що людина не допускає у свідомість значну частину свого справжнього досвіду, – вона ще й допускає такі усвідомлення (квазідосвід), що не відповідають дійсності.

Відчує такий індивід у собі неузгодженість психологічної регуляції чи ні – залежатиме від оточення. Якщо оточення підтримує “квазіелементи” його структури “Я”, то він ніколи не відчуватиме сили напруженості, що приховується в його особистості, навіть якщо він є особистістю враз-

- (a) *“Я розумію, що батьки помічали мою непристосованість у поведженні з технікою і що це зумовило їхню негативну оцінку”;*
(b) *“Мій власний досвід багаторазово підтверджував цю оцінку”;*
(c) *“Однак у мене все ж таки є деякі вміння в цій сфері”.*

Значимо, що один з елементів досвіду (c), який ми вже описували, цього разу допущено до сфери усвідомлення і включено в структуру самості. Інший же досвід (a) більше не сприймається у спотвореній формі, а конститується у вигляді сенсорних даних про ставлення з боку інших.

- (d) *“Я відчуваю, що мати ненавидить мого батька й сподівається, що і я ставитимуся до нього так само”;*
(e) *“У деяких своїх проявах і за певних обставин мій батько мені не подобається”;*
(f) *“Разом з тим в окремих випадках і в якихось учинках він мені подобається, і обидва ці різні переживання є прийнятними для мене”.*

Тут знову не нав'язані ззовні настановлення і цінності сприймаються такими, якими вони є, і в ході символізації більше не спотворюються. Почуття, що раніше не поєднувалися з “Я”, можуть інтегруватися в структуру самості, оскільки вона стала більш місткою і здатною включити їх. Переживання оцінюються у зв'язку із задоволенням, яке вони дають, а не залежно від думки інших. Можливо, тут було б корисно пригадати фрагменти з “історії хвороби” міс Хар для розуміння того, що процес досягнення цієї інтеграції проходить болісно і нестабільно; що спочатку він викликає страх і невпевненість у разі допущення у сферу свідомості всіх сенсорних даних, а збереження оцінної сфери всередині “Я” означає, що в питанні про цінності від самого початку існує значна невизначеність.

Позиції g, h, i залишаються незмінними. Їх слід розглядати як схематичне представлення того факту, що терапія ніколи не забезпечує повної відповідності “Я” і досвіду, ніколи не проясняє всі інтросекції (настановлення, які нав'язуються ззовні), ніколи не досліджує повністю всю зону досвіду, який не допускається у свідомість. Якщо клієнт глибоко усвідомив, що є можливість вільно допускати у сферу свідомості весь сенсорний досвід без спотворень, то він може по-різному ставитися до своїх гомосексуальних імпульсів, які повто-

рюються (*i*), а нав'язане йому культурне настановлення може просто визнати як таке. Якщо ж у подальшому спостерігається акцентуація на цьому питанні, то терапію можна продовжити.

Без змін залишаються надійно вкорінені уявлення індивіда про свій зріст та інші стійкі уявлення про себе (*j, k, l*).

Спробуймо стисло описати *характеристики особистісних змін*, представлені на рис. 7.3. Отже, знижуються потенційна напруженість тривожність, особистість стає психологічно менш уразливою. Оскільки структура самості набуває більшого об'єму, гнучкості і проникності, особистість менше відчуває загрозу своїй Я-концепції і потребу "психологічно захищатися" від досвіду, що "не вписується" в неї. Поведінка її стає більш зрілою і менш інфантильно-захисною, а ще – більш детермінованою розумінням себе і свого досвіду.

У результаті розвивається здатність людини до адаптації в будь-якій життєвій ситуації, переживання при цьому спотворюються значно рідше і дедалі частіше допускаються у сферу свідомості. Після терапії клієнт відчуває, що краще себе контролює і більш уміло розв'язує життєві проблеми. Оскільки до свідомості проникає більше релевантного досвіду, то розширюється і спектр можливостей раціонального вибору. Клієнт рідше переживає свою поведінку як "не свою". Збагачуються явлення людини про себе, дедалі більше даних усього досвіду організму безпосередньо включаються у структуру "Я", або, точніше, "Я" готове проявити себе в цілісному досвіді організму.

Зростання рівня конгруентності сприяє посиленню довіри і доброзичливості у ставленні до іншої людини, розвиткові здатності сприймати її як самостійну та унікальну особистість – це відбувається внаслідок послаблення потреби перебувати постійно в стані захисної готовності. Під впливом терапії індивід формує власні оцінки досвіду, використовуючи для цього всі релевантні експерієнтальні дані. Таким чином він віднаходить гнучку й адаптивну систему цінностей, яка на відміну від зовнішньо привнесених не обмежує самореалізацію, а сприяє їй.

Література до розділу

1. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Аршава І. Ф.* Саморегуляція поведінки як умова збереження здоров'я і сучасні підходи до її моделювання / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко // *Медицинська психологія.* – 2009. – № 2–3. – С. 71–7.
3. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
4. *Бек А.* Когнитивная психотерапия расстройств личности / Аарон Бек, Артур Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
5. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Эрик Берн. – М. : ЭКСМО, 2007. – 576 с.
6. *Братусь Б. С.* Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // *Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / Б. С. Братусь. – М. : Смысл, 1997. – С. 67–92.
7. *Братченко С. Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения [Электронный ресурс] / С. Л. Братченко. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/brats01/txt03.htm>
8. *Бубер М.* Проблема человека : пер. с нем. / Мартин Бубер. – К. : Ника-Центр, 1998. – 132 с.
9. *Бурлачук Л. Ф.* Основы психотерапии : учеб. пособие для студ. вузов / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – 2-е изд. – К. : Ника-Центр; М. : Алетей, 2001. – 320 с.
10. *Васьківська С. В.* Основы психологічного консультування : навч. посіб. / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
11. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, ЭКСМО, 2006. – 1136 с
12. *Горностай П. П.* Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 390 с.
13. *Гофман И.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта : пер. с англ. / Ирвинг Гофман. – М.: Ин-т социологии РАН, 2003. – 752 с.

14. *Джэндлин Ю.* Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями : пер. с англ. / Юджин Джэндлин. – М. : Класс, 2000. – 448 с.
15. *Добрович А. Б.* Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М. : Знание, 1980. – 160 с.
16. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо; Изд-во МГУ, 1997. – 345 с.
17. *Дьяконов Г. В.* Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 696 с.
18. *Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 479 с.
19. *Емельянов Ю. Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. доктора психол. наук / Юрий Николаевич Емельянов. – Ленинград, 1990. – 403 с.
20. *Кабрин В. И.* Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В. И. Кабрин. – Томск : ТГУ, 2005. – 217 с.
21. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
22. *Кан М.* Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения / Майкл Кан. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 147 с.
23. *Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века* : пер. с англ./ под ред. Дэвида Брэзиера. – М. : Когито-Центр, 2005. – 315 с. – (Серия “Современная психотерапия”).
24. *Келли Дж. А.* Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 250 с.
25. *Клочко В. Є.* Самоорганізація в психологічних системах: проблеми становлення ментального простору особистості (введення в транспективний аналіз) / В. Є. Клочко. – Томськ : Томський держ. ун-т, 2005. – 174 с.
26. *Ковалев Г. А.* О системе психологического воздействия (К определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1989. – С. 4–43.
27. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

28. *Кочарян А. С.* Теория процесса в клиентцентрированной терапии: попытка проблематизации / А. С. Кочарян // Психотерапия. – 2011. – №10. – С. 69–75.
29. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 208 с.
30. *Кроник А.* Психология человеческих отношений / А. Кроник, Е. Кроник. – Дубна : Феникс, Когито-Центр, 1998. – 224 с.
31. *Кун Т.* Структура науковых революций / Томас Кун. – К. : Port-Royal, 2001. – 228 с.
32. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
33. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1997. – 383 с.
34. *Лушин П. В.* Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
35. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М. : Наука, 2001. – 191 с.
36. *Мотков О. И.* О парадоксах процесса самоактуализации личности / О. И. Мотков // Магистр. – 1995. – № 6. – С. 84–95.
37. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй. – М. : Педагогика, 1994. – 189 с.
38. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалёва. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 456 с.
39. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
40. *Осадько О. Ю.* Когнітивна опосередкованість психологічного захисту як умова ефективності саморегуляції психологічного благополуччя особистості / О. Ю. Осадько // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – Т. 2. – Вип. 82. – С. 86–91.
41. *Осадько О. Ю.* Критерії ефективності когнітивної регуляції міжособистісного спілкування / О. Ю. Осадько // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 22 (25). – С. 118–127.

42. *Осадько О. Ю.* Психологічні умови активізації когнітивної регуляції комунікативної діяльності особистості / О. Ю. Осадько // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т.13. – Ч. 5. – С. 110–118.
43. *Осадько О. Ю.* Технології психологічного консультування / О. Ю. Осадько – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
44. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. / Карл Роджерс. – М. : Рефл-бук ; К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
45. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : монография : пер. с англ. / Карл Роджерс. – 2-е изд. – М. : Психотерапия, 2008. – 512 с.
46. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
47. *Рыльская Е. А.* Психология жизнеспособности человека / Е. А. Рыльская. – Челябинск : ЧГПУ, 2009. – 361 с.
48. *Сарджвеладзе Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 103 с.
49. *Сіверс З. Ф.* Методика застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу і підвищення якості спілкування педагогів (Розд. 1.2) / З. Ф. Сіверс // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – С. 60–74.
50. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
51. *Слободянюк І. А.* Основы клієнтцентрованої терапії : навч. посіб. / І. А. Слободянюк. – К. : Навч. -метод. центр “Консормціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2012. – 136 с.
52. *Соколова Е. Т.* Аффективно-когнитивная дифференцированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств / Е. Т. Соколова // Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н. И. Чуприкова. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 151–166.
53. *Старовойтенко Е. Б.* Культурная психология личности / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический проект, 2007. – 320 с.
54. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

55. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В. И. Кабрина. – Томск : ТГУ, 2011. – 400 с.
56. Фільц О. О. Професійна ідентичність психотерапевта : інтерв'ю журналу *Ψ(псі)* / О. О. Фільц // *Ψ (псі)*. – 2008. – №3. – С. 28–29.
57. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
58. *Швалб Ю. М.* Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : СтилоС, 1997. – 240 с.
59. *Швалб Ю. М.* Свідомість як відношення людини до світу / Ю. М. Швалб // *Психологія і суспільство*. – 2004. – №4. – С. 160–169.
60. *Шлиппе А. фон.* Учебник по системной терапии и консультированию : пер. с нем. / Арист фон Шлиппе, Йохан Швайтцер. – М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2011. – 356 с.
61. *Шостром Э.* Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии : пер. с англ. / Э. Шостром, Л. Брамер. – СПб. : Сова ; М. : Эксмо, 2002. – 624 с. – (Серия “Психологическая коллекция”).
62. *Эллис А.* Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный поход : пер. с англ. / Альберт Эллис. – М. : ЭКСМО, 2002. – 272 с.
63. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Книга для учителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
64. *Akhtar S.* Identity diffusion syndrome / Salman Akhtar // *American Journal of Psychiatry*. – 1984. – №141 (11). – P. 1381–1384.
65. *Deci E. L.* The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Journal of Research in Personality*. – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
66. *Gelso C. J.* The relationship in counseling and psychotherapy: components, consequences and theoretical antecedents / C. J. Gelso, J. A. Carter // *The Counseling Psychologist*. – 1985. – Vol.13. – P. 155–243.
67. *Gergen K. J.* Construction in contention: Toward consequential resolutions / K. J. Gergen // *Theory & Psychology*. – 2001. – №11. – P. 419–432.
68. *Herbert V.* Psychology for Social Workers / V. Herbert. – London : BPS in association with Macmillan, 1988. – 387 p.
69. *Higgins E. T.* Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience / E. T. Higgins // *Social Psychology: Handbook of basic principles*. – E. T. Higgins, A. W. Kruglanski (Eds.). – New York : Guilford, 1996. – P. 133–168.
70. *Korbei L.* Person-centered understanding of dreams / Lore Korbei, Joachim Sauer // *Теорія і практика допомоги особистості в психологіч-*

ному консультуванні і психотерапії : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К. : КМПУ, 2005. – С. 61–63. – (англ. мовою).

71. *Maddi S.* Creating Meaning Through Making Decisions / S. Maddi // *The Human Search for Meaning* / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. – Mahwah : Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 1–25.
72. *Ryff C. D.* The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

Розділ 8

КОГНІТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ УТРУДНЕНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У МІЖСОБОВИХ КОМУНІКАЦІЯХ І СТОСУНКАХ

8.1. Взаємодія як соціально-психологічний феномен. Поняття взаємодії в контексті психології когнітивного спілкування

У соціальній психології взаємодію розглядають як особливу форму зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, який зумовлює зміну їхніх якостей і станів, що веде до синтезу, інтеграції, спільних дій.

8.1.1. Дослідження взаємодії як соціально-психологічного феномена

Дослідження феномена взаємодії має давні традиції. Однак і досі існують певні, здебільшого суто термінологічні, труднощі у визначенні цього поняття. На цю проблему, зокрема термінологічні труднощі розмежування понять “спілкування” і “взаємодія”, уперше звернула увагу Г. М. Андреева [3]. На думку дослідників феномена взаємодії, труднощі виникають через уживання поняття “спілкування” то в широкому, то у вузькому значенні. Одні автори просто ототожнюють спілкування і взаємодію, інтерпретуючи їх як комунікацію у вузькому розумінні, інші ж розглядають відношення

між взаємодією і спілкуванням як співвідношення форми і змісту певного процесу.

У зарубіжній та вітчизняній психології існує чимало теоретичних концепцій і підходів до вивчення взаємодії, що свідчить, крім важливості, ще й про складність цього феномена [7; 16; 17; 19; 21; 27; 35]. У концепціях *західних* психологів ідея взаємодії є основою уявлень про інтерактивну природу спілкування. Ідеться передусім про напрями символічного інтеракціонізму (Дж. Болдуїн, Г. Блумер, І. Гофман, М. Кун, Дж. Мід, К. Леві-Стросс, Т. Шибутані), соціального бігевіоризму (А. Бандура, Д. Доллард, Дж. Келлі, Н. Міллер, Д. Тібо Дж. Гоуманс), соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Т. Ньюком, Ф. Гайдер, Л. Фестінгер), психоаналізу (Е. Берн, М. Кляйн, В. Шутц), Г. Саллівен), гуманістичної психології і психотерапії (Дж. Бюдженталь, Дж. Морено, К. Роджерс, В. Сатір). У сучасній вітчизняній, як і в російській, а раніше – у радянській психології склалася традиція аналізу феномена взаємодії як визначальної характеристики сутності і змісту спілкування, природи і внутрішніх механізмів спільної діяльності.

Значний внесок у розуміння природи взаємодії належить Б. Ф. Ломову. Наріжним її каменем дослідник вважає безперервну взаємодію суб'єктів, а не чергування їхніх дій як партнерів по спілкуванню. За його визначенням, спілкування не є сумою чи накладанням діяльностей, що протікають паралельно, а саме взаємодією суб'єктів, що вступили у спілкування як партнери. Учений вважає, що реальний спосіб життя людини залежить від двох складових: предметно-практичної діяльності і спілкування як специфічної форми взаємодії людини з іншими людьми, а поняття “спілкування” охоплює відношення “суб'єкт-суб'єкт”, і ця “суб'єкт-суб'єктність” відношень визначає витоки механізмів “взаємодії” [22].

На переконання О. О. Леонтєва, ключовим моментом у визначенні спілкування є не передавання інформації, а взаємодія з іншими людьми; при цьому взаємодію слід розуміти як обмін думками, ідеями, інтересами тощо, як формування настановлень, засвоєння суспільно-історичного досвіду. Дослідник зазначає, що взаємодія опосередковується спілкуванням і саме завдяки спілкуванню люди можуть вступати у взаємодію [16]. Таке розуміння взаємодії в подальшому визначило зміст вітчизняних досліджень спілкування і спільної діяльності. Тобто у вітчизняній соціально-

психологічній науці дослідження взаємодії між людьми у спілкуванні традиційно здійснюється в річищі вивчення спілкування і спільної діяльності. Щоб з'ясувати співвідношення спілкування, взаємодії і спільної діяльності, спробуємо стисло охарактеризувати найпоширеніші їхні концептуальні моделі.

Одним із фундаментальних підходів до аналізу спільної діяльності є дослідження спільної діяльності з позицій *теорії діяльності*. Її автор О. М. Леонтьєв як макроструктурні одиниці людської діяльності розглядає сукупність дій, виділених у зв'язку з мотивами, і сукупність спрямованих на досягнення мети дій та операцій як конкретних способів дій [18].

Розглядаючи структурні рівні організації спільної діяльності, Л. І. Уманський виділяє три види спільної діяльності: 1) сумісно-індивідуальну (кожен член групи виконує свою частину роботи незалежно від інших); 2) сумісно-послідовну (кожен член групи послідовно виконує свою частину роботи); 3) сумісно-взаємодійну (спільне завдання вирішується за умови безпосередньої та одночасної взаємодії кожного учасника групи з усіма іншими членами групи) [37].

Продуктивний підхід до розуміння взаємодії в структурі спільної діяльності пропонує А. Л. Журавльов. Він розглядає взаємодію між людьми як суттєву особливість структури спільної діяльності, основну відмінність від діяльності індивідуальної. Під взаємодією дослідник розуміє таку систему дій, коли дії однієї людини зумовлюють певні дії інших, а дії останніх визначають відтак дії попередніх. Завдяки безпосередній або опосередкованій взаємодії індивідів відбувається об'єднання, розподіл і узгодження індивідуальних діяльностей у спільній діяльності. При цьому взаємодія пронизує всі етапи спільної діяльності та її компоненти: цілі, мотиви, способи виконання і результати. Зрозуміло, що спільна діяльність як цілісна система виникає в процесі налагодження соціальних зв'язків між індивідами. Тому за одиницю психологічного аналізу, що відбиває якісну специфіку спільної діяльності, А. Л. Журавльов бере цільову, або предметно-спрямовану, взаємодію. Цільова взаємодія у спільній діяльності веде звичайно до виникнення певної спільності індивідів, завдяки якій формується колективний суб'єкт, що характеризується цілісністю і здатністю до спільного функціонування [10].

Фундаментальні соціально-психологічні дослідження співвідношення спілкування і спільної діяльності виконали Г. М. Андреева і Я. Яноушек [26; 27]. Дослідження проводилися в кілька етапів. На перших етапах вивчалися закономірності детермінації спілкування особливостями спільної діяльності. Виявилось, що не всі характеристики спілкування залежать від змісту і рівнів розвитку спільної діяльності. Також було встановлено, що спілкування, породжене спільною діяльністю, відіграє важливу роль у розвитку самої діяльності. Відтак дослідники зосередили свою увагу на тому, в який спосіб, якою мірою, у якій формі та якими елементами спілкування сприяє подальшому розвитку спільної діяльності.

Аналізуючи основні процеси і детермінанти спілкування, що впливають на спільну діяльність, Г. М. Андреева і Я. Яноушек означили кілька напрямів досліджень впливу спілкування на спільну діяльність. Перший полягає в конкретизації загального механізму впливу спілкування на спільну діяльність, у дослідженні того, як комунікативні, інтерактивні і перцептивні процеси впливають на спільну діяльність і ставлення. Другий напрям досліджень ставить за мету з'ясувати, як процеси комунікації, інтеракції і перцепції впливають на рівень розвитку групи як суб'єкта спільної діяльності. Третій напрям – це вивчення особистості в системі спілкування і спільної діяльності.

Системне уявлення про проблему представлено в методичній схемі, яку запропонувала Н. В. Казаринова. Розглядаючи аналітичні моделі міжособової комунікації, міжособової взаємодії і відстежуючи логіку наукового вивчення феномена спілкування, дослідниця виділяє три моделі міжособової комунікації, які розкривають характер взаємовідношення концепцій комунікації, впливу і взаємодії. *Лінійна* модель відображає комунікацію як дію, зміст якої полягає у прийманні та передаванні інформації. Комунікатор кодує ідеї і почуття в певний вид повідомлення, а потім передає його. У лінійній моделі комунікація – це односпрямований процес, а інша сторона є об'єктом впливу. *Інтерактивна* модель передбачає почерговий вплив партнерів по спілкуванню один на одного, що перетворює лінійну модель комунікації на циклічну (тут можна говорити про наявність зворотного зв'язку). *Трансактна* модель представляє комунікацію як процес одночасного передавання та отримання інформації. У кожен момент спілкування партнери приймають по-

відомлення і впливають один на одного. Вони можуть розуміти повідомлене, виявляти при цьому певну реакцію і водночас формувати власні думки й почуття, повідомляти їх партнерові, впливати на нього. Н. В. Казаринова підкреслює, що запропонована нею модель дає змогу побачити, наскільки дискретний акт комунікації важко відокремити від подій, які йому передують і які він тягне за собою. Тому комунікація, переконана дослідниця, є процесом, під час якого люди, взаємодіючи, формують ставлення [13, с. 12–23].

Солідаризуючись із поглядами Н. В. Казаринової на взаємодію як на синхронне сприймання і розуміння, тобто пізнання партнерами один одного та їхній вплив один на одного, ми змушені констатувати, що цей феномен наразі досліджено все ще недостатньо. Залишається багато відкритих питань щодо стану розробленості проблеми регуляції спілкування в процесі спільної діяльності. Зокрема, дискусійними є питання про особливості (а точніше, характер) взаємозв'язку спілкування та ефективності спільної діяльності, роль та місце когнітивних процесів у вирішенні завдань спільної діяльності, формування взаєморозуміння між учасниками спільної діяльності тощо. Наявні дослідження із зазначеної проблематики зазвичай залишають поза увагою когнітивні складові процесу спілкування, тоді як саме цей аспект конструювання та розгортання взаємодії між суб'єктами є найбільш важливим під час вирішення складних завдань та розв'язання різноманітних організаційних, виробничих, соціальних, професійних та інших проблем. Саме пізнавальна діяльність людей визначає характер й особливості досягнення консенсусу та згоди як результату складного інтелектуального “пропрацювання” завдання.

Власне, на цих питаннях ми й зосередили свою увагу. Принагідно зазначимо, що у своєму дослідженні ми спираємося на ознаки спільної діяльності, визначені в концепції О. М. Леонтьєва:

- поділ єдиного процесу діяльності між його учасниками;
- зміна будови діяльності кожного, якщо результат діяльності кожного не приводить до задоволення його потреб;
- як підсумок цього – ***розвиток ставлення того чи того індивіда до інших членів колективу***, з рук яких він отримує частину продукту спільної діяльності [19].

Як уже зазначалося, у літературі висвітлюються різні підходи до зв'язку між спілкуванням і спільною діяльністю. Згідно з одним

із них спільна діяльність виступає своєрідною детермінантою спілкування, яке опосередковується низкою істотних характеристик спільної діяльності [10; 23; 26; 27]. Утім, залежність різних характеристик спілкування від рівня розвитку й змісту спільної діяльності не безмежна. Навпаки, саме спілкування, будучи “породженим” спільною діяльністю, надалі відіграє досить важливу роль у розвитку самої цієї діяльності. На думку дослідників, це зумовлено тим, що спілкування завжди протікає в певних соціальних умовах і взаєминах, причому ці умови й взаємини є не зовнішніми, а, навпаки, включаються в комунікативний процес. Вони включаються як засоби спілкування, але разом з тим і як внутрішні значення, цінності, норми, ролі людей, що вступають у спілкування. Ці обставини зумовлюють не тільки залежність спілкування від широкого соціального контексту, а й можливість його впливу на спільну діяльність і – більш широко – на систему соціальних відносин [26].

Залишається, проте, відкритим питання, а що саме в спілкуванні (які його елементи, які характеристики включених сюди процесів) здатне впливати на спільну діяльність і на що саме (на які її елементи, характеристики, процеси тощо). Отже, у когнітивному аспекті спілкування нас цікавить передусім, що саме і як детермінує формування та розвиток згоди й порозуміння під час вирішення завдань спільної діяльності. Не претендуючи на вичерпність, спробуємо окреслити коло тих соціально-психологічних феноменів (які є водночас і механізмами, що ми спробуємо обґрунтувати нижче), котрі визначають перебіг та формування взаєморозуміння. Для цього спочатку з’ясуємо систему умов та параметрів, які визначатимуть подальшу логіку розгортання нашого аналізу феноменології згоди. Це буде далеко не просто, адже, як справедливо зазначає М. П. Єрастов, явища спілкування настільки поширені і різноманітні, що поки ще нікому не вдалося дати їх скільки-небудь повну та всебічну характеристику. Отож ідеться тільки про деякий відносно повний опис явищ спілкування як таких [9].

Формулюючи робоче визначення спілкування, ми скористалися підходом, запропонованим Г. М. Андреевою [3]. Аналіз спільної діяльності вимагає дослідження основних процесів, які у своїй сукупності можуть бути інтерпретовані як спілкування. Тому такий складний феномен, як спілкування, ми пропонуємо розглядати в трьох аспектах: а) комунікація у вузькому значенні слова як обмін

інформацією між учасниками спільної діяльності; б) інтеракція як взаємодія між учасниками, що передбачає певну форму організації спільної діяльності; в) міжособова перцепція як процес взаємного пізнання партнерами один одного, що є основою їхнього взаєморозуміння.

Спілкування як один з видів діяльності (див., напр., [2; 19]) має свої *цілі, засоби, плани, програми, норми і правила, кінцеві результати*. А отже, спілкування детермінується певними *мотивами, думками, настановленнями, почуттями, прагненнями, станами партнерів по спілкуванню, смислами, які вони вкладають в те чи інше поняття, когнітивною складністю та компетентністю партнерів, власне особливостями кодування інформації (що виражається в тезаурусах, жаргонах, фольклорі), здатністю до рефлексії партнерів, антиципацією, особливостями зворотного зв'язку, інтелектуальною насиченістю та релевантністю обраного каналу, ситуацією, в якій відбувається спілкування (умовами спілкування)*.

Які ж соціально-психологічні механізми визначають особливості та перебіг формування взаєморозуміння і регуляції взаємодії? Вважаємо, що такими механізмами є: відносини (ставлення), групова динаміка і цілепокладання. Спробуємо обґрунтувати це твердження.

8.1.2. Відносини (ставлення) як соціально-психологічний механізм формування взаєморозуміння

В. М. Мясіщев зазначає, що поняття “ставлення”, “стосунки”, “відносини” виникає там, де існують суб’єкт та об’єкт відносин. Дослідник наголошує, що не буває відносин узагалі; відносини завжди зобов’язують розглядати їхні об’єкти. Отож, за визначенням Мясіщева, психологічні відносини людини в розгорнутому вигляді являють собою *цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв’язків особистості з різними сторонами об’єктивної дійсності*. Ця система, висновує учений, впливає з усієї історії розвитку людини, виражаючи її особистий досвід і внутрішньо визначаючи її дії та переживання. На його думку, до відносин можна віднести й потреби (як одну із сторін основних відносин), інтереси, оцінки, переконання, емоційне ставлення, схильності тощо. Очевидно, що всі ці види відносин впливають на характер та процес роз-

гортання комунікації та формування розуміння партнерів. А якщо розглядати види відносин у контексті певної соціальної ситуації, зокрема ситуації спільної діяльності, то вони набувають особливо-го значення [24].

Вважаємо, що таке особливе значення різних видів відносин та відносин узагалі можна яскраво продемонструвати на прикладі вирішення певного складного, а тим більше інтелектуалізованого завдання. Адже, вступаючи у взаємодію (спілкування) для вирішення певного завдання, партнери інтелектуально долучаються до цієї роботи. А це означає, що в них активізується весь комплекс пізнавальних процесів, з одного боку, та ставлень, з другого. Таке інтелектуальне долучення потрібне не просто для того, аби запропонувати своє рішення та реалізувати його; воно виступає умовою та підґрунтям для розуміння позицій іншого, його аргументації, формування спільного когнітивного простору, розроблення певних інтелектуальних програм для вирішення завдань та комунікативних програм для побудови власної аргументації, перевірки рішень, що пропонуються, тощо.

Більше того, без відносин неможливо уявити людину соціальною. А оскільки особистість постійно включена в систему соціальних відносин та зв'язків, можна говорити, що *ми вступаємо в комунікацію, взаємодію, обмін тільки тоді, коли у нас виникають певні відносини (ставлення, стосунки, взаємини). Без відносин спілкування не існує. Відносини (ставлення) є образом найближчого перспективного майбутнього, який визначає весь характер та особливості розгортання процесу розуміння та взаєморозуміння партнерів у спілкуванні.*

Оскільки ми говоримо про вирішення завдань в умовах спільної діяльності, то саме ставлення учасників спільної діяльності до предмета спільної діяльності, партнерів у цілому, їхніх цілей та завдань, оцінка власних цілей та завдань, ставлення до умов діяльності тощо запускають та визначають характер роботи учасників, що вирішують спільне завдання. Зупинімося на цьому моменті детальніше.

Можна виділити принаймні *три види спільної діяльності*, у кожному з яких *комплекс знаків*, що використовуються в комунікативному процесі, функціонує по-різному. На *першому* рівні – коли спілкування та діяльність відбуваються в діаді – ідеться про

обмін інформацією між “комунікатором” (тим, хто говорить) і “опонентом” (слухачем, партнером) – і навпаки. Тут комплекс знаків править за інструмент формування спільного тезауруса, єдиного когнітивного простору, “вирівнює”, так би мовити, вихідну поінформованість учасників спільної діяльності. Уже на цьому рівні завдання донести до партнера інформацію в такий спосіб, щоб він зрозумів її, значною мірою детермінується ставленням до цього партнера. І залежно від сформованого ставлення до партнера, умов діяльності, самого завдання той, хто говорить, певним чином антиципує прийняття його повідомлення партнером. Слухач так само реконструює отриману інформацію (залежно від свого ставлення до всього комплексу умов спільної діяльності і партнера), відповідно вбудовує її в систему власних уявлень, ставлень, оцінок, пов’язаних з вирішенням завдання. У міру розгортання процесу взаємодії відбувається зміна комунікативних ролей (комунікатор – слухач) і конструюються та видозмінюються ставлення учасників.

На *другому* рівні спілкування розгортається в умовах спільної діяльності, організованої за принципом кооперації. У цьому разі повідомлення у спілкуванні набувають характеристик або інформування, або наказу, або запитання. З одного боку, комунікативні ролі (комунікатор, реципієнт, інструктовані, ініціатор наказу, виконавці) стають більш виразними, а з другого – комплекс комунікативно-когнітивних знаків, що обслуговує такий вид спільної діяльності, безпосередньо спрямований на вирішення завдань. Сенси, які при цьому комунікатор має намір викликати, сформулювати, розвинути в реципієнта також, значною мірою зумовлені наявними ставленнями та відносинами, досвідом вирішення попередніх завдань тощо [26]. Як показує наш досвід організації спільної діяльності за цим типом, саме ставлення визначає характер та особливості вибору комунікатором аргументів (і когнітивно-комунікативних знаків) та шляхів розвитку й трансформації єдиного когнітивного простору учасників.

Особливо виразно це спостерігається під час групової роботи, коли формальний чи неформальний лідер групи (керівник) пропонує (на обговорення) певне рішення і стимулює чи організовує його обговорення або виконання. Ефективність розгляду і реалізації такого рішення безпосередньо залежить від супроводу прийнятого рішення, з одного боку, та регуляції відносин між учасниками,

з другого. Більше того, коли процес регуляції відносин організовано за допомогою спеціальних рефлексивних комунікативних технік (зокрема із застосуванням відкритих запитань), процес вирішення завдань у такій спільній діяльності набуває якісно інших характеристик – знімається байдужість, ще раз реконструюється та уточнюється когнітивний (понятійний) простір, прояснюються й уточнюються мотиви і наміри кожного учасника щодо ситуації, ймовірного рішення, його реалізації, партнерів і т. ін.

Третій рівень спільної діяльності, що досягається групою на стадії колективу, характеризується тим, що тут чітко проявляється її безпосередньо суспільний характер – учасники спільної діяльності усвідомлюють її соціальне значення. Спілкування, що виникає в умовах такої діяльності, використовує комплекс знаків, за допомогою яких здійснюється як загальна оцінка досягнутих результатів, так і оцінка внеску кожного учасника [там само]. З одного боку, оцінка є видом ставлення (за В. М. Мясищевим), з другого – саму групову рефлексію отриманого результату та внеску кожного (як один з останніх кроків у реалізації завдань спільної діяльності) можна розглядати як якісно новий крок у розвитку внутрішньогрупових відносин. Адже завдяки осмисленню отриманих результатів та відносин, що склалися під час вирішення спільного завдання, в учасників оформлюються нові смисли, розширюється спільний понятійний простір, а порозуміння між партнерами набуває якісно нових ознак, що ґрунтуються на спільному досвіді.

На кожному із розглянутих вище рівнів спільної діяльності саме **відносини (ставлення, стосунки)** відіграють провідну роль у формуванні згоди та взаємного розуміння. Усвідомлення, рефлексія власних потреб, інтересів, оцінок, переконань, а також рефлексія потреб, інтересів, оцінок, переконань партнерів значною мірою визначають вибір засобів пояснення, адекватних когнітивних схем та понять, зумовлюють формування та використання певних тезаурусів, визначають особливості кодування і декодування інформації та роботу з настановленнями і стереотипами партнера(-ів).

У груповій роботі, особливо коли йдеться про вирішення завдань спільної діяльності, допоки не виявлено та інтелектуально не опрацьовано ставлення учасників до завдання (а також різних сторін чи аспектів цієї діяльності), ефективність такої діяльності є незначною. Причина полягає в тому, що байдужість, небажання на-

пружуватися, зневага до інших, інтелектуальна відстороненість і весь комплекс можливих причин такого ставлення до ситуації чи завдання блокують інтелектуальне пропрацювання завдання і спілкування, надаючи останньому фатичного характеру (тобто відбувається спілкування заради спілкування без приєднання до спільних цілей і мети).

Виявлення в процесі, а ще краще – на початку спільної діяльності ставлення партнерів до завдання та умов його реалізації (що відбувається насамперед за допомогою різноманітних когнітивних комунікативних технік та прийомів, орієнтованих на оформлення смислу) дає змогу зняти байдужість, долучити кожного учасника до реалізації завдання, визначити характер та особливості побудови і розгортання (взаємо)розуміння партнерів у ході вирішення завдання. Якщо потреби кожного учасника спільної діяльності (а потреби ми визначали як одну із сторін основного ставлення) не стануть предметом інтелектуального опрацювання, не будуть виявлені та певним чином враховані в процесі спільного обговорення, вбудовані в загальну композицію ставлень учасників спільної діяльності, то не вдасться реалізувати і весь комплекс когнітивних комунікативних завдань (наприклад, уточнення смислів, погодження понять та формування спільних тезаурусів, побудови єдиного когнітивного простору і т. ін.), і це відповідним чином вплине на якість порозуміння учасників та результати такої діяльності. Більше того, це істотно вплине на *ступінь задоволеності спільною діяльністю в групі*. А саме цей параметр є одним з головних при вирішенні завдань оптимізації спільної діяльності.

Розгортання та реалізація певного ставлення неможливі без дії двох інших механізмів формування взаєморозуміння – групової динаміки і цілепокладання.

8.1.3. Групова динаміка як соціально-психологічний механізм формування взаєморозуміння

Під груповою динамікою зазвичай розуміють весь комплекс інтрагрупових соціально-психологічних процесів, феноменів, явищ, ефектів, що розкривають психологічну природу існування малої групи, особливості її життєдіяльності, основні етапи її жит-

тєвого шляху й функціонування з моменту зародження до “смерті”, а також остаточного розпаду як єдиної, цілісної спільноти.

До змісту групової динаміки належать практично всі внутрішньогрупові процеси, за допомогою яких традиційно описують інтрагрупову активність: інтрагрупове структурування, лідерство й керівництво, міжособові конфлікти, самовизначення особистості в групі й груповий тиск, формування групової згуртованості і сумісності, міжособову ідентифікацію, інтрагрупове нормоутворення тощо. Усі ці процеси і явища, соціально-психологічні феномени й особливості їхнього перебігу залежать від обставин життєдіяльності кожної конкретної групи та визначаються двома універсальними, характерними для будь-якої малої групи внутрішньо суперечливими векторами її розвитку – груповою інтеграцією і груповою диференціацією.

Як же ці складні процеси, феномени та явища, об’єднані поняттям “групова динаміка”, визначають формування взаєморозуміння? Щоб відповісти на це запитання, пропонуємо певною мірою умовно звузити це поняття та обмежитися тільки фазами групової роботи. Ми свідомо вводимо ці обмеження, оскільки опис прояву всіх складових групової динаміки в спілкуванні та їхнього впливу на формування порозуміння між учасниками спільної діяльності виходить наразі за межі нашого дослідження і вимагає окремої спеціальної розвідки та аналітичних узагальнень.

За модель групової роботи пропонуємо взяти схему, розроблену Б. Такменом. Дослідник виділяє чотири фази: (1) фазу “знайомства”, (2) фазу “боротьби” (інші назви – “конфлікту”, “збурювання”), (3) фазу “стійкої працездатності” і (4) фазу “вмирання групи”. Очевидно, що в кожній із цих фаз так чи інакше в комунікативних актах реалізуються когнітивні процеси, що визначають особливості формування та розгортання взаєморозуміння. Не заглиблюватимемося наразі в те, як саме розгортаються ці фази в часі і просторі реалізації завдань спільної діяльності. У цьому аналізі нас найбільше цікавлять фази “боротьби” і “стійкої працездатності”. Проте це не зменшує значущості інших фаз для формування порозуміння. Так, на фазі “знайомства” відбувається, по суті, *налагодження психологічних контактів* між учасниками, а саме *пред’явлення* в більш-менш згорнутому (чи, навпаки, розгорнутому) вигляді вихідних позицій як *цілей, програм бачення перспек-*

тивного майбутнього і розгортання спільної діяльності; уточнюється розуміння завдань та смисли; робляться перші кроки щодо формування спільного тезауруса та єдиного понятійного простору; робляться заяви про цілі та наміри власної участі в реалізації спільних завдань і т. ін., а також відбувається узгодження всіх цих моментів відповідно до поставленого завдання. Слід зазначити, що в моделі групової роботи Б. Такмена фаза “знайомства” триває протягом усієї роботи групи чи спільної діяльності.

Процеси, що найбільшою мірою визначають сутність когнітивно-комунікативної активності особи по досягненню взаєморозуміння, відбуваються, на нашу думку, саме на фазах “боротьби” та “стійкої працездатності”. Адже психологічна сутність власне фази “боротьби” полягає в тому, що з розгортанням *відносин*, у міру долучення учасників до вирішення завдань настає момент розуміння того, що старий досвід, котрий має кожен учасник, цілі та мотиви діяльності потребують якісної трансформації, що має забезпечити, власне, зняття певної невизначеності та розвиток розуміння завдання і самих партнерів. І така трансформація відбувається саме у фазі “боротьби” і завдяки їй. По суті, відбувається *процес активізації узгодження смислів та значень, регуляція відносин, досягнення певних домовленостей (щодо місця, ролі, завдань, що стоять перед учасниками, зон відповідальності тощо)*. Це дає учасникам змогу пізнати один одного, зрозуміти рівень компетентності кожного, визначити, перевірити та скоригувати рівень когнітивної складності повідомлень, якими вони обмінюються, відрегулювати особливості подачі зворотного зв’язку тощо. І якщо у фазі “боротьби” форми перебігу цих процесів мають, так би мовити, “провокаційний” характер, відбувається більшою мірою прояснення відносин, стосунків, ставлень, взаємин, то у фазі “стійкої працездатності” вони значною мірою визначаються особливостями власне інтелектуального пропрацювання завдання. Тобто на перше місце виходять когнітивні процеси обробки та інтерпретації інформації і відносин, регуляції цих відносин у діалогах, корекції та узгодження цілей і цінностей тощо.

8.1.4. Цілепокладання – соціально-психологічний механізм регуляції взаємодії

Налагоджуючи контакти, вступаючи у взаємодію, обмінюючись інформацією чи вирішуючи певне завдання в діяльності, ми зазвичай маємо певний план-проект досягнення бажаного результату. Такий план-проект може не завжди усвідомлюватися нами, бути більшою чи меншою мірою деталізованим, структурованим та осмисленим, однак він завжди тією чи іншою мірою співвідноситься з нашими потребами, мотивами і визначає характер нашої активності.

Вирішення завдань спільної діяльності передбачає для кожного з учасників взаємодії насамперед задоволення його потреб та можливість досягати своїх цілей [25; 33]. Більше того, як зазначає Н. Ф. Наумова, необхідність і можливість досягати своїх цілей та задовольняти потреби в результаті обміну діяльностями – це фундаментальна соціальна передумова виникнення та існування цілеспрямованої поведінки особи [25]. За цим стоїть певний психологічний механізм, який свого часу описав О. М. Леонтьєв. Розподіл праці, на думку дослідника, веде до появи певних проміжних, парціальних результатів, які хоч і не задовольняють конкретної потреби людей, долучених до такої діяльності, однак є неодмінною умовою такої діяльності, а значить повинні стати цілями учасників [18]. Отже, досягнення певних проміжних, парціальних цілей діяльності дає ті чи ті результати, які й стають надалі предметом обміну. Отже, **соціальна взаємодія – це, у широкому розумінні, обмін**. Більше того, зазвичай такий обмін є опосередкованим, тобто потреби особи можуть задовольнятися “тут-і-тепер”, а “винагорода” за отримані результати відтермінується. Ця умова передбачає, що учасник спільної діяльності ставить цілі, вибудовує програми їх досягнення, конструє власний стиль поведінки і т. ін.

Очевидно, наявність описаної вище соціальної детермінації цілеспрямованої поведінки впливає на спілкування взагалі і спілкування в процесі вирішення завдань спільної діяльності зокрема. За рахунок яких важелів відбувається така детермінація цілеспрямованої поведінки? Зрозуміло, що цілеспрямована поведінка є складним феноменом, який має соціальну природу, а отже, виникає і реалізується в процесах і феноменах комунікації.

Перш ніж розглядати особливості дії цілепокладання як соціально-психологічного механізму регуляції взаємодії та формування взаєморозуміння слід з'ясувати особливості самого цілепокладання, зокрема його механізми. Так, Н. Ф. Наумова виділяє *сім механізмів цілепокладання* [25]:

1. Існування в людині, тією чи іншою мірою, у тій чи іншій формі, певного задуму, плану життя, життєвої мети, проєкту-мети, проєкту, загального девізу свого буття. Простір функціонування цього механізму – це сфера особистісних смислів⁴¹, тобто тих індивідуалізованих значень вчинків, мотивів, переконань і т. ін., які є унікальними для кожної конкретної особи.

2. Ідея належного. Найбільш чистим “виразом” дії цього механізму орієнтації є моральність, що являє собою специфічну вольову саморегуляцію поведінки.

Перші два механізми орієнтують людину в суб'єктивному світі, світі власних вчинків та намірів, надаючи їм смислу й певним чином оцінюючи.

3. Визначення цінності об'єктів соціального світу (цей механізм орієнтує людину саме в соціальному світі), тобто значущості і значення їх для особи, їхнього ставлення до її потреб, інтересів тощо. Спочатку цінності формуються під впливом і в результаті соціальної діяльності особи як результат розвитку її потреб та способів їх задоволення. Однак у процесі онтогенезу вони набувають самостійного значення і виступають певними орієнтирами діяльності, визначаючи характер та особливості соціальної взаємодії.

4. Соціальні та культурні норми (як зовнішні орієнтири діяльності, правила – стандарти, зразки, прийняті та інтеріоризовані індивідом). Функція норм як орієнтирів поведінки і діяльності – оптимізація поведінки (діяльності) через стереотипізацію поведін-

⁴¹ Особистісний смисл – суб'єктивна значущість для індивіда тих або тих предметів. При цьому міра усвідомленості істинного смислу може бути різна. Вона визначається виявленням зв'язків цього предмета з мотивами, потребами й цінностями індивіда. Водночас можлива зміна конкретного змісту особистісного смислу за рахунок включення його в інший мотиваційний контекст. У діяльнісному підході О. М. Леонтьєва породження особистісного смислу відбувається на підставі постановки мети щодо мотиву і смисли трактуються як одиниці людської свідомості [18].

ки і рішень задля збереження інтелектуальних, енергетичних та інших ресурсів індивіда.

5. Цілі. Орієнтують особу у світі інструментальних об'єктів, соціальних та природних засобів; дають змогу “перекласти” особистісні смисли особи мовою об'єктивної реальності. Під цілями (метою) розуміють мотивований, вербально усвідомлений образ майбутнього бажаного результату, який є умовою чи(і) причиною досягнення цього результату. Функція цільової поведінки – інструментальна і безпосередня реалізація прагнень, сформованих іншими орієнтирами.

6. Самонаправлена поведінка особи. Орієнтована не на зовнішні об'єкти, а на себе як особистість. Цей орієнтир проявляється в прагненні бути(не бути) чи стати(не стати) кимось. Його функція – збереження здоров'я особистості.

7. Відсутність орієнтира діяльності. Ненаправлена поведінка може бути, з одного боку, підготовкою до поведінки орієнтованої, а з другого – складним проявом останньої, коли поведінка не рефлексується або ж аналіз такої поведінки згорнутий у внутрішньому плані і не формулюється в раціональних термінах. Функція ненаправленої поведінки – пошук цілей, орієнтирів діяльності і неусвідомлювана, нерефлексована реалізація орієнтацій інших рівнів.

Отже, усі розглянуті механізми визначають особливості та характер цілепокладання особи. Однак залишається відкритим питання, як вони реалізуються групою людей в ході вирішення ними певного спільного завдання. Сам по собі комплекс механізмів орієнтації, що лежить в основі феномена цілепокладання, являє собою, як то кажуть, зібрання проблемних точок. Пропрацювання їх у діалогах під час вирішення завдань спільної діяльності активізує когнітивні процеси в спілкуванні та залежно від характеру й глибини врахування кожного з них визначає ефективність спільної діяльності і досягнення порозуміння. Ми вживаємо вислів “зібрання проблемних точок” тому, що практично завжди існують різні суб'єкти, що вступають у спілкування з різними вихідними основами цілепокладання (ідеями належного, цінностями, цілями, нормами тощо). І задля досягнення певного результату, щоб просто просунути вперед у процесі реалізації завдання, вийти з певного “проблемного стану” (що маємо і що роботи?) і перейти у “завданневий стан” (що і як нам потрібно зробити, щоб вийти з цього інтелектуального,

когнітивного чи комунікативного тупика?), цим суб'єктам слід узгодити свої вихідні засади цілепокладання та, знявши можливі комунікативно-когнітивні бар'єри розуміння, сформувані готовність діяти узгоджено та відповідно до загальноприйнятої мети.

Відомо, що мислення як процес запускається тоді, коли особа стикається з певною проблемною ситуацією, яку не може вирішити звичним (стереотипним) способом. У вирішенні складних комплексних завдань (у тому числі й завдань спільної діяльності), подоланні непростих ситуацій життєдіяльності, знятті невизначеності одну з ключових ролей відіграє спілкування. Ідеться саме про когнітивно орієнтоване спілкування, оскільки наявність проблемної ситуації (в діяльності) активізує когнітивні процеси (мислення, пам'ять, увагу, сприйняття). Чому ми вважаємо, що саме механізми, які визначають ціле покладання, є тими "пусковими пристроями", котрі активізують когнітивні процеси та регулюють взаємодію і зумовлюють особливості формування взаєморозуміння?

Наш досвід моделювання проблемних ситуацій життєдіяльності різних виробничих і бізнес-структур показує, що вирішувати різноманітні комплексні завдання, які передбачають множинність імовірних оптимальних рішень (коли немає єдино правильного чи єдино прийняттого рішення) неможливо без осмислення та розроблення питань, що лежать в основі цілепокладання. Причому саме рефлексивне опрацювання цих питань у процесі діалогу, взаємодії суттєвим чином визначає ефективність спільної діяльності.

Для того щоб зробити перший крок до формування розуміння партнера(-ів), учасникам спільної діяльності необхідно в діалозі (переговорах) визначити та погодити те, що ми раніше означили як життєву мету, проект-мету, проект, загальний девіз буття. Вважаємо, що така комунікативна інтелектуалізована діяльність, розпочавшись із налагодження контакту, триватиме доти, доки продовжуватиметься спільна діяльність. Це дає змогу окреслити для себе сферу *особистісних смислів* партнера та організувати діалог з *погодження значень, зведення тезаурусів, вироблення єдиного когнітивного простору*, що є визначальною умовою розгортання взаємодії і формування порозуміння між учасниками. Без занурення в колективну взаємодію, без інтелектуалізованого осмислення в діалозі значень, які використовуються партнерами, навряд чи взагалі економічно доцільним буде отриманий результат – адже затра-

ти часу, енергії та інших організаційних і психологічних ресурсів у цьому разі не будуть адекватними завданню.

Ідея належного як орієнтир, на нашу думку, може, з одного боку, сприяти налагодженню взаєморозуміння, а з другого – блокувати його. Порозуміння досягається тоді, коли в діалозі ідеї належного щодо завдань і в цілому спільної діяльності виступають окремими самостійними питаннями обговорення і фактично стають одним з етапів формування єдиного понятійного простору. Блокується ж взаєморозуміння, якщо ідеї партнера про належне відкидаються як малозначущі. У цьому разі відповідальність за результати спільної діяльності значною мірою покладається лише на одного (чи декількох), але не на всіх учасників. А це також може призводити до конфліктів, непорозумінь, протистояння, позиціонування.

Цінності та норми як регулятори спільної діяльності також відіграють значну роль у формуванні порозуміння. Наразі торкнемося лише одного аспекту. Результати спільної діяльності завжди можуть бути оцінені з тієї чи тієї позиції. Однак якщо в процесі діалогу, вироблення рішення спеціальна увага приділяється обговоренню та розробленню *критеріїв*, за якими має оцінюватися отриманий результат, то це дає можливість кожному учасникові, з одного боку, долучитися до загальної системи цінностей учасників спільної діяльності, зрозуміти і відрефлексувати цінності й норми, якими керуються партнери, а з другого – сформувані у взаємодії з іншими принципи та основи, які слугуватимуть оцінюванню якості отриманого результату або прийняттю певного колегіального рішення, яке буде враховувати інтереси всіх сторін.

Наш досвід організації та проведення різноманітних інтелектуальних заходів дає підстави стверджувати, що цілі організації та цілі конкретної особи, долученої до спільної діяльності, не завжди збігаються. Більше того, цілі різних учасників такої діяльності відрізняються залежно від індивідуальних мотивів, потреб, наявного досвіду, конкретної ситуації тощо. Саме тому виявлення в діалозі індивідуальних цілей кожного учасника спільної діяльності, інтелектуальна (комунікативна, когнітивна) робота по узгодженню їх між собою, а також погодження цих цілей з організаційними цілями та завданнями є, на нашу думку, самостійним та обов'язковим кроком у розгортанні й формуванні порозуміння, регуляції взаємо-

дії. З одного боку, така робота дає змогу узгоджувати й координувати значення, уявлення конкретного індивіда щодо завдання та умов його реалізації, щодо своїх партнерів і т. ін., а з другого – знімати можливі упередження, непорозуміння, невизначеність та створювати умови для більш повного інтелектуального долучення кожного до розроблення певного проекту чи завдання. Отже, пред'явлення і погодження цілей у загальній структурі спільної діяльності та групової роботи як форми спільної діяльності є одним із ключових моментів цілепокладання як соціально-психологічного механізму формування взаєморозуміння.

Зазначимо, що поза полем нашого дослідницького інтересу залишилися наразі особливості регуляції взаємодії та формування взаєморозуміння у випадку, коли цілепокладання набуває характеристик стратегічного вибору. Тобто (1) як у діалозі (не розмежовуватимемо тут терміни “діалог”, “спілкування” і “спільна діяльність”) відбувається обговорення та інтелектуальне опрацювання певних *альтернатив*, а відтак прийняття рішення відповідно до наявних варіантів чи можливих виборів; (2) як у діалозі розв'язується *проблема антиномічності* (амбівалентності, маргінальності); (3) як у спілкуванні відбувається *взаємодія між основними елементами цілепокладання* (взаємний вплив у спілкуванні цілей, норм, системи уподобань – цінностей тощо); (4) як у спілкуванні реалізується *“випадковість”, неоптимальність вибору* (коли індивід у результаті спілкування свідомо приймає рішення, але не має для такого рішення конкретного мотиваційного обґрунтування; коли він принципово відмовляється від інформації про альтернативу, яку обирає, і т. ін.). Поза нашою увагою залишився також комплекс питань, пов'язаних з особливостями комунікації та взаємодії в різних феноменах “групової динаміки”. Потребують свого подальшого вивчення та дослідження особливості регуляції взаєморозуміння через механізм ставлення.

Виділені та описані соціально-психологічні механізми регуляції взаємодії і формування порозуміння є, безперечно, взаємозалежними і при вирішенні завдань спільної діяльності функціонують одночасно. Характеризуючи їх, ми спиралися на аналіз діяльності різноманітних творчих і креативних виробничих груп та команд, а проте виокремлення цих механізмів має все ж таки певною мірою штучний характер.

Додамо, що в процесі спільної діяльності партнери не просто обмінюються інформацією та значеннями, а й намагаються виробити “спільний зміст” – єдиний понятійний простір, де б індивідуальні значення узгоджувалися. І сам процес такого узгодження виступає певним стимулом подальшого розвитку спільної діяльності, з одного боку, та формування і поглиблення взаєморозуміння за рахунок прояснення й узгодження значень та окремих понять, викриття стереотипів, вироблення стратегій взаємодії чи вирішення завдань тощо, з другого.

Проведений нами аналіз соціально-психологічних механізмів, що визначають особливості формування та регуляції порозуміння учасників комунікативного процесу, не вичерпує повною мірою всієї широти й багатоплановості проблеми взаємодії. Запропоноване вище бачення є радше першим кроком, спробою систематизувати й узагальнити існуючий науковий доробок і власний досвід організації та вирішення різноманітних завдань з використанням комунікативних соціально-психологічних технологій.

8.2. Утруднене спілкування та утруднена взаємодія. Когнітивні бар’єри взаємодії

Практично всі сучасні дослідники проблем спілкування констатують, що існує надзвичайно широка палітра підходів до вивчення причин виникнення, механізмів розвитку, функцій та особливостей різноманітних труднощів спілкування. Поняття “труднощі спілкування” використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. Широкий контекст категорії “утруднене спілкування” охоплює такі явища, як *труднощі, збої, бар’єри, конфлікти, перепони* тощо, а вузький фіксує незначні труднощі спілкування, які долаються в процесі взаємодії. До важливих характеристик утрудненого спілкування дослідники відносять: *ступінь вираженості труднощів, їхню глибину та інтенсивність, а також наявність бар’єрів* на шляху досягнення цілей партнерів, *збільшення нервово-психічного напруження, демонстрацію нерозуміння, збої в інтеракції* тощо.

Не претендуючи на вичерпний аналіз ґрунтовних, на наш погляд, досліджень у цій галузі, де першість належить російським колегам, хочемо зазначити, що досі *не існує єдиних критеріїв класифікації труднощів спілкування і причин утрудненої взаємодії; не вироблено єдиних поглядів на проблему труднощів у спілкуванні та єдиних критеріїв класифікації труднощів; не сформовано чіткого переліку суб'єктивних і об'єктивних причин утрудненого спілкування та утрудненої взаємодії*. Таку ситуацію можна пояснити складністю, багатомірністю та багатоплановістю самих феноменів спілкування і взаємодії (утрудненого спілкування, утрудненої взаємодії), а також тим, що в різних дослідженнях автори насичують ці поняття різним змістом залежно від мети і предмета власного дослідження, що видається цілком виправданим.

О. В. Цуканова, одна з перших дослідниць труднощів спілкування, розглядає такі труднощі як неналежне, неефективне спілкування [38]. Вона не виділяє окремі групи факторів, які спричиняють появу бар'єрів, а вважає, що однією з причин є якраз відсутність певних факторів:

- 1) адекватного образу партнера;
- 2) адекватного орієнтування на партнера по спілкуванню;
- 3) здатності приймати ролі партнера;
- 4) здатності моделювати внутрішній світ особистості на основі зовнішніх ознак;
- 5) здатності до інтракомунікації, оволодіння її механізмами;
- 6) розуміння мотивів поведінки партнера;
- 7) психологічної сумісності комунікантів;
- 8) спільності ситуаційного контексту.

Більшість авторів розділяють труднощі спілкування на два типи: **зовнішні** (вплив ситуації, зовнішніх обставин) і **внутрішні** (особистісні утворення). Так, В. М. Куніцина описує дві групи труднощів. До першої належать суб'єктивні: вони переживаються приховано, не завжди виявляються в конкретній соціальній взаємодії, не очевидні для партнера по спілкуванню; це можуть бути соціальна невпевненість, нерішучість, сором'язливість, невміння налагодити психологічний контакт. Друга група охоплює об'єктивні труднощі – ті, що виявляються в умовах безпосереднього спілкування; вони знижують його успішність і позбавляють комунікантів почуття задоволення від спілкування; сюди ж слід віднести комуні-

кативні труднощі, пов'язані із психофізичними особливостями особистості, рівнем володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, правилами психологічної культури спілкування. Дослідниця визначає труднощі як *явища, представлені у свідомості і переживаннях партнерів* [14].

Суб'єктивну природу психологічних труднощів спілкування досліджували О. О. Бодальов і Г. О. Ковальов. На їхню думку, наслідком суб'єктивних труднощів є *об'єктивна картина порушень – недосягнення мети, незадоволення мотивів, неотримання бажаного результату* [5]. Як об'єктивне явище феномен утрудненого спілкування зумовлюється *самим фактором формування людської спільноти, особливостями розвитку особистості в певному соціокультурному середовищі, соціально-психологічною природою спілкування, механізмами відображення і взаємодії*.

Важливе місце в дослідженнях утрудненого спілкування належить роботам, де причини виникнення утруднень вивчаються через аналіз факторів, що їх породжують. Зокрема, Р. П. Козлова розглядає труднощі спілкування як комунікативні бар'єри, що мають трирівневу структуру. Дослідниця виділяє зовнішні, внутрішні і змістово-операціональні фактори. До *першої* групи факторів вона відносить соціальні (особливості соціальної належності партнерів по спілкуванню), соціокультурні (норми, правила), інформаційні, ідеологічні (світогляд) фактори. *Друга* група об'єднує такі внутрішні фактори, як індивідуально-психологічні особливості особистості (принцип нереалізованих і пригнічених мотивів), а також невідповідність особистісно значущих смислів соціальним вимогам. До *третьої* – змістово-операціональної – групи факторів належать деструктивні утворення змістової та операціональної сторін спілкування (характеристика направленості спілкування особистості, вибір способів і засобів спілкування, адекватність розуміння змісту спілкування його учасниками).

Інший підхід пропонує С. В. Дев'ятко, зазначаючи, що умовами виникнення труднощів є різноманітні соціально-психологічні явища. Ці явища дослідник об'єднав у три групи факторів:

1. *Соціоперцептивні викривлення*: формування уявлення про іншого за аналогією із собою; вплив загального враження про людину на сприймання її окремих властивостей; сприймання окремої людини крізь призму стереотипу (ефект стереотипізації); прагнен-

ня до створення несуперечливого образу; формування неадекватного образу людини внаслідок впливу певної послідовності отримання інформації про неї.

2. *Неадекватно обрані засоби комунікативного впливу*: ігнорування зворотного зв'язку; повідомлення партнерові по спілкуванню інформації в термінах, які він не може декодувати; брак у комунікації аргументів, здатних вплинути на поведінку партнера; відсутність спільного розуміння предмета і ситуації спілкування; невідповідність між метою і засобами комунікації; неузгодженість між вербальними і невербальними засобами комунікації.

3. *Неадекватно обрані засоби організації спільної діяльності*: невідповідність стилю організаційного впливу меті і змістові спільної діяльності; неадекватна ієрархія цілей спільної діяльності; нерациональний розподіл функцій між виконавцями в процесі спільної діяльності; погано організований контроль за досягненням проміжної мети; невміння гнучко реагувати на зміну ситуації шляхом формування нових адекватних завдань.

Одне з найбільш повних, на наш погляд, визначень утрудненого спілкування запропонували В. О. Лабунська, Ю. О. Мендже-рицька, О. Д. Бреус. *У вузькому розумінні утруднене спілкування – це незначні збої у сфері міжособового спілкування*. Характерними рисами такого спілкування є: збереження, неперервність контактів між партнерами; певний рівень усвідомлення труднощів, пошук причин, що призводять до ускладнень у спілкуванні; спроби самостійно подолати соціально-перцептивні, інтерактивні, комунікативні утруднення. *У широкому розумінні утруднене спілкування – це всі види і форми спілкування (від міжособового до міжгрупового), які тягнуть за собою: деструктивні зміни поведінки партнерів і спільнот; безперервно-переривчасті контакти між ними (аж до відмови від спілкування); зниження рівня усвідомлення причин труднощів у спілкуванні; зменшення, а часом і відмову від спроб самостійно шукати вихід із скрутного становища; формування три-можливого ставлення до будь-якої ситуації [15].*

Дослідниці розглядають утруднене спілкування в трьох вимірах:

- *як соціально-психологічний феномен, котрий проявляється лише в ситуації взаємодії, соціального спілкування;*

- як об'єктивне явище, що виявляється в невідповідності мети і результату, обраної моделі спілкування і реального процесу спілкування;

- як суб'єктивне явище, що знаходить відображення у переживаннях людини, в основі яких лежать незадоволені потреби; мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси; внутрішньоособистісні конфлікти [там само].

Вважаємо, що заслуговує на увагу класифікація труднощів спілкування, яку запропонували В. М. Куніцина, Н. В. Казаринова і В. М. Погольша. Під труднощами спілкування дослідниці розуміють *різноманітні і досить стійкі перешкоди, які супроводжуються складними переживаннями, почуттям психологічного дискомфорту*. Це гостре почуття самотності, відчуженість, некоммунікабельність, труднощі в соціальній комунікації (невміння вибачитися, висловити співчуття, правильно вийти з конфлікту), труднощі в досягненні узгодженої позиції. Більшість із них викликає у суб'єкта спілкування постійні негативні емоції, страх налагодження нових контактів, внутрішньоособистісне напруження в багатьох ситуаціях спілкування. При цьому виділено три основних поняття – “порушення”, “труднощі” і “бар'єри” (порядок їх розташування відповідає вираженості критеріїв труднощів спілкування). Їх об'єднує, на думку дослідниць, те, що всі вони виникають неумисно, протікають безконфліктно і супроводжуються почуттям незадоволеності від спілкування, негативними емоціями. А різняться лише складністю перебігу і психологічними наслідками, ступенем незадоволеності учасників спілкування та складності їх усунення [13].

З огляду на предмет нашого дослідження звернімося до більш детального аналізу поняття “бар'єри спілкування”. Серед численних досліджень слід виділити напрацювання Б. Д. Паригіна, який визначення психологічного бар'єра сформулював відповідно до *найбільш суттєвих параметрів спілкування – його природи і функцій*. На думку дослідника, за своєю природою *психологічний бар'єр – це стійке настановлення або психічна налаштованість особистості, зафіксована на досягнутому результаті, який гальмує подальшу мобілізацію і використання духовного потенціалу людини* [29]. Визначаючи це поняття через функції, Паригін розуміє під психологічним бар'єром *такі процеси, властивості і навіть стани людини в цілому, які консервують прихований*

емоційно-інтелектуальний потенціал її активності [там само]. Хочемо, утім, звернути увагу на зроблене дослідником надзвичайно суттєве застереження щодо двох, альтернативних за своїм характером, функцій бар'єра: з одного боку, системи психологічних бар'єрів сприяють підвищенню рівня психологічної захищеності особистості щодо зростаючої напруженості, а з другого – нейтралізують потужний резервуар тонізації і стимуляції емоційної активності індивіда, яким є сфера його безпосереднього спілкування.

Дещо відмінне розуміння цього явища пропонує В. Ф. Галигін. Він розглядає бар'єр як психологічну перешкоду, яка заважає оптимальному перебігові процесів адаптації особистості до нових факторів зовнішнього середовища та зумовлюється або особливостями ситуації, або особливостями повідомлення, або особливостями особистості [6]. У цьому визначенні бачимо інший погляд на локалізацію психологічних бар'єрів. Причини виникнення бар'єрів дослідник убачає в особливостях або ситуації, або повідомлення, або особистісних характеристик комунікатора і реципієнта. Тобто простір імовірної локалізації бар'єра розширюється.

Свій підхід до вивчення причин виникнення бар'єрів запропонували Г. Гібш і М. Форберг. Вони вважають, що *бар'єри виникають тоді, коли між комунікантами немає зворотного зв'язку, коли партнери не розуміють один одного, коли бракує необхідних контактів*. Дослідники розрізняють бар'єри, зумовлені соціальними стосунками між партнерами по комунікації (керівник – підлеглий) або породжені змістом і формою мовлення (його стилем, багатослівністю).

О. В. Залюбовська теж запропонувала власне визначення комунікативного бар'єра – як абсолютної або відносної перешкоди для ефективного спілкування, що суб'єктивно переживається або реально має місце в ситуації спілкування. Причиною виникнення такої перешкоди дослідниця вважає мотиваційно-операціональні, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості партнерів по спілкуванню [11]. На її думку, комунікативні бар'єри виникають під впливом зовнішніх факторів (з боку об'єкта або ситуації взаємодії). Наприклад, через те, що спілкування може відбуватися “різними мовами” або між комунікантами із значною різницею у віці. На цей процес впливають помилки в розумінні смислу, недостатність зворотного зв'язку. Дослідниця, як і більшість її ко-

лег, виокремлює комунікативні бар'єри, які перешкоджають взаємодії та успішному спілкуванню (на стадії налагодження контакту це недостатнє володіння соціальними техніками, навичками, вміннями), і психологічні бар'єри, які перешкоджають взаєморозумінню та ускладнюють взаємодію (забобони, соціальні стереотипи тощо).

Інколи бар'єри спілкування характеризують як фактори, що утруднюють спілкування лише в певному аспекті взаємодії. Такі бар'єри виникають через різні причини:

- **неоднакове розуміння смислу ситуації;**
- **нерозуміння партнерами один одного, оскільки немає належного контакту;**
- **неналагодженість зворотного зв'язку;**
- **приховування справжніх мотивів або їх нерозуміння;**
- **нечітке уявлення про партнера або про себе;**
- **зміст і форма комунікації тощо.**

В основу нашого розуміння утрудненого спілкування та утрудненої взаємодії *в контексті психології когнітивного спілкування* покладено результати аналізу соціально-психологічних досліджень цих феноменів. Ідеться насамперед про розуміння природи і функцій когнітивних бар'єрів у спілкуванні і взаємодії, їхнього перебігу як процесів. Засадничим положенням нашого дослідження було розуміння того, що спілкування тісно пов'язане з когнітивними процесами, соціально-пізнавальною і розумовою діяльністю особистості, а мислення безпосередньо впливається в спілкування. Ми також були свідомі того, що когнітивна складова спілкування визначає надзвичайно широкий спектр динамічних і феноменологічних умов перебігу розуміння і взаєморозуміння, особливостей прояву та організації взаємодії.

Отже, когнітивне спілкування ми розуміємо як різновид спілкування, коли сам процес доведення аргументів та боротьби доказів і переконань висуває умови мислетворчої дії та вимагає здійснення впливу, погодження уявлень, створення єдиного когнітивного (понятійного) простору, досягнення консенсусу чи компромісу, пошуку виходу з утрудненої, проблемної чи конфліктної ситуації. У процесі такої мислетворчої взаємодії на перший план виступає когнітивна складова, а спілкування суб'єктів зумовлюється пізнавальною і мисленнєвою діяльністю.

Когнітивне спілкування завжди виникає там, де існує проблемна ситуація і потреба в її вирішенні, тобто когнітивне спілкування завжди включене в контекст вирішення певного завдання. У процесі такого вирішення суб'єкти можуть стикатися з певними труднощами та перешкодами. Ці перешкоди мають когнітивний характер, і ми називаємо їх когнітивними бар'єрами. Тобто *когнітивні бар'єри спілкування – це когнітивні перешкоди, з якими стикається суб'єкт у процесі вирішення проблемної ситуації та які він змушений долати задля встановлення відповідності між свідомістю та об'єктивними умовами і способами розв'язання проблеми*. Змістом когнітивних бар'єрів є весь комплекс когнітивних процесів, а психологічними механізмами – відображення перешкод, усвідомлення їхнього деструктивного впливу, актуалізація внутрішніх ресурсів.

Когнітивне спілкування можна розглядати як діяльну комунікацію, в процесі якої формуються спільні погляди на проблемну ситуацію та узгоджуються спільні способи її вирішення. Щоб досягти взаєморозуміння, адекватного розуміння ситуації та вирішення спільного завдання, кожен із партнерів по спілкуванню повинен якнайповніше реалізувати свої пізнавальні можливості. Когнітивні бар'єри, що виникають у процесі спілкування, здатні спонукати комунікантів до пізнання та значною мірою поживлявати перебіг пізнавальних процесів під час вирішення спільного завдання (рис. 8.1). Вважаємо, що когнітивний бар'єр найчастіше виконує розвивальну функцію, оскільки мобілізує внутрішні ресурси індивіда, допомагаючи цим подолати спротив у досягненні мети. Тобто когнітивний бар'єр активізує взаємодію між партнерами, хоч і породжує її утруднення.

Взаємодія як процес охоплює спільну, “кооперативну” діяльність, інформаційний зв'язок, взаємні впливи, взаємини, взаєморозуміння. Більшість досліджень у цій царині зосереджують увагу на детальному аналізі особистісних рис, що забезпечують ефективне спілкування та взаємодію або ж, навпаки, породжують труднощі. Але навіть найдетальніший аналіз цих причин не розкриває механізмів впливу різноманітних факторів на утруднену взаємодію. Отож пропонуємо розглядати взаємодію передусім як систему взаємозв'язків суб'єктів, яка зумовлює їхній взаємовплив та організує спільні дії для реалізації спільної діяльності. Ця система настільки

складна (від координації дій та операцій до узгодження функціонально-рольових позицій для досягнення кінцевого результату), що *будь-яка взаємодія уже потенційно містить у собі труднощі*.



Рис. 8.1. Принципова логіка “просування” суб’єкта під час когнітивного спілкування

Відомо, що взаємодія породжує взаємозв’язок і взаємозумовленість суб’єктів. Така причинна зумовленість становить головну особливість та головну “трудність” взаємодії, оскільки кожна із сторін є причиною і наслідком зворотного впливу, який може або сприяти розвитку суб’єкта і ситуації, або ж гальмувати його. У взаємодії реалізується ставлення людини до людини як до суб’єкта, що має власний внутрішній світ. Але два (або більше) суб’єкти не просто взаємодіють – відбувається *суб’єкт-об’єкт-суб’єктна* взаємодія. Предмет спільної діяльності виявляється тим об’єктом, який опосередковує розуміння особистісних рис, мотивів, цілей тощо.

На відміну від міжособового розуміння *взаєморозуміння є предметно зумовленим*.

Якщо комунікативний процес породжується спільною діяльністю, то обмін знаннями, ідеями, гіпотезами, засобами досягнення мети тощо передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в спільних спробах розгорнути діяльність, певним чином організувати її для досягнення спільної мети. Одночасна участь декількох осіб у цій діяльності означає, що кожен має зробити певний внесок – саме це є підставою, аби інтерпретувати взаємодію як організацію спільної діяльності. У процесі діяльності партнери повинні не лише обмінятися інформацією, а й досягти взаєморозуміння та спланувати спільну діяльність. Тобто взаєморозуміння у спільній діяльності містить дві складові: 1) взаєморозуміння як узгодження індивідуальних розумінь ситуації взаємодії, предмета та мети спільної діяльності і 2) взаєморозуміння як розуміння особистісних особливостей партнерів. Щоб з'ясувати психологічний склад обох форм розуміння та особливості виникнення утруднень у взаємодії, слід, на наш погляд, піддати аналізу сам процес пізнання.

З позицій філософії пізнання є категорією, що описує процес здобування знань шляхом повторення ідеальних планів діяльності і спілкування, створення знаково-символічних систем, що опосередковують взаємодію людини зі світом та іншими людьми. Утім, численні сучасні філософські концепції пізнання (феноменологічна, еволюційна, аналітична, соціально-антропологічна тощо), а також спеціалізовано-наукові концепції (соціологічна, інформаційна, логічна, лінгвістична, нейрофізіологічна, психологічна) тлумачать це поняття кожна по-своєму. Не вдаючись у детальний аналіз цих концепцій, хочемо зазначити, що кожна з них охоплює одну із суттєвих сторін пізнавального процесу. Для нас важливим є те, що *пізнання як самостійна реальність пронизує всі аспекти людського світу* [34]. Тобто пізнання слід розуміти як процес, що супроводжує діяльність і спілкування та виконує функцію забезпечення їх ідеальними образами. Динаміка породження нового знання під час взаємодії залежить від пошукової настановленості на збагачення ідеального образу ситуації і партнера по взаємодії. Таке збагачення – результат обміну між різними контекстами власного досвіду і досвідом партнера по взаємодії. ***Шлях пізнання під час взаємодії*** –

це рух від суб'єктивних контекстів досвіду до нового спільного знання.

Процес пізнання можна розглядати як *постановку питань і пошук відповідей, формулювання завдань та їх вирішення.* У результативному плані – *це сукупність знань, набутих завдяки вирішенню поставлених завдань;* акти ж пізнання здійснюються “у голові” конкретного індивіда в процесі мислення. Тобто ще однією особливістю пізнання є те, що воно переходить у мислення і практично перестає бути самим собою, коли продукт взаємодії між суб'єктами, тобто знання, перетворюється на процес. Знання, включене у процес мислення, стає додатковим стимулом його розвитку і джерелом здобування нового знання. Так завершується один із циклів розумової діяльності. Із цього моменту мислення, як пошук нового, знову перетворюється на пізнання – суб'єкт пізнає те, до чого прагнув. Потім розпочинається новий цикл взаємодії, утворений переходом пізнання в мислення і знову – в пізнання [30].

Адекватне відображення людиною предметного світу в знанні відбувається в процесі оперування об'єктами, з яких складається цей світ. Мислення людини – це пізнавальна діяльність, у ході якої суб'єкт, взаємодіючи з об'єктом, виявляє деякі раніше невідомі його сторони та властивості, здобуває нові знання. Ці знання, з одного боку, є результатом мислення, а з другого, переходять у процес. Тобто, будучи включеними в діяльність індивіда, знання виявляють себе як компонент мислення.

Існуючі теорії пізнання та мислення не заперечують того, що під час вирішення пізнавального завдання суб'єкт може неодноразово змінювати формулювання його вихідних положень. З кожним новим формулюванням завдання певною мірою розширюються знання про способи його вирішення. У людини формується “операціональний зміст” [36] послідовності кроків мисленнєвого пошуку. Це дає змогу зрозуміти переформульоване завдання і вирішити його (якщо суб'єкт зробить правильні припущення і висновки з нової ситуації).

В актуальну мисленнєву діяльність завжди включається розуміння. Розуміння – це не спосіб осягнення світу, а лише його момент, момент здобуття знань про дійсність [20]. Розуміння опосередковує процес здобування знань, наділяє його смыслом. Тобто

розуміння, як компонент пізнання, пов'язане не лише з процедурами здобування нових знань, а й з їх осмисленням.

Функція розуміння полягає в осмисленні, аналізі знання, яке має для суб'єкта проблемний характер, у розкритті його походження і потенційних можливостей. Проблемне знання завжди відображає незрозумілі закономірності, невідомі способи дії – усе те, чого не містить попередній досвід. Аналізуючи незрозумілі події та складні ситуації, відображені в проблемному знанні, людина висуває припущення, робить умовиводи, ставить запитання і намагається знайти на них відповідь. Такий рух здійснюється на всіх стадіях вирішення завдання. Знайдені відповіді на запитання, вдалі припущення та умовиводи утворюють операційні смисли знання.

В. В. Знаков зазначає, що ракурс аналізу феномена розуміння (смыслеутворення) як процесу і результату є не випадковим. Він дає змогу виявити його істотну рису: що більше сформульовано запитань й отримано відповідей, то глибше суб'єкт або група людей розуміють об'єкт розуміння (або один одного) [12]. Так само Ю. М. Шилков вважає, що множинність версій та описів одних і тих самих подій є найважливішою гносеологічною особливістю розуміння. На його думку, для різних суб'єктів одні й ті ж самі факти можуть діставати різні інформаційно-оціночні тлумачення, переоцінюватися протягом певного часу. Дослідник стверджує: що повніше представлено факт у висловах суб'єктів, то повнішим і глибшим буде його розуміння, то більше підстав для взаєморозуміння сторін, і навпаки [39].

Добре відомо, що джерелом мислення є попередні знання. Будь-яке мислення, підкреслює Я. А. Пономарьов, бере свій початок з попередніх знань, здійснюється на їх основі, включає їх. Без використання знань, робить висновок дослідник, мислення взагалі є неможливим [30]. Розвиток експериментальної психології мислення дав змогу з'ясувати, що розуміння формується в процесі вирішення завдань, тому його не можна віднести до якоїсь однієї стадії мисленнєвого пошуку. Розуміння є не лише результат мислення, а й один з його процесів, що бере участь у забезпеченні успішності вирішення завдання.

З огляду на предмет нашого аналізу зазначимо, що розуміння за своєю природою *діалогічне*. Людина зазвичай розуміє те, що відповідає її настановленням, гіпотезам, цілям. А під час взаємодії

суб'єкт намагається пізнати психологічні якості партнера, робить припущення про особливості ціннісно-нормативної сфери його особистості, висуває гіпотези щодо того, як саме розуміє його партнер. Взаєморозуміння передбачає наявність у партнерів адекватних психологічних моделей один одного. Неадекватне ж узагальнення моделей партнерів по взаємодії утруднює прогнозування поведінки, можливостей один одного та вибудовування взаємодії.

Найбільш глибокий, на наш погляд, аналіз феномена “розуміння” наводить В. В. Знаков, який об'єднав усі виділені дослідниками умови розуміння в чотири групи [12]:

1. Мнемічні умови: людина розуміє те, що знаходить відгук у її пам'яті. Тобто для розуміння завжди потрібні деякі попередні знання. У партнерів повинні актуалізуватися схожі моделі об'єкта розуміння (їдеться про спільний тезаурус).

2. Цільове узагальнення умов розуміння: людина краще розуміє те, що відповідає її прогнозам, гіпотезам, цілям. Під час взаємодії кожен її учасник робить прогнози щодо предмета взаємодії та психологічних якостей, ціннісно-сміслових позицій, компетенцій своїх партнерів. Спілкування, взаємодія будуть продуктивними, якщо обмін знаннями сприяє створенню такої міжіндивідуальної основи теми, в якій перетинаються елементи змісту позицій кожного суб'єкта. Комуніканти повинні висунути гіпотези про те, як відбувається процес відображення, тобто в який спосіб кожен з них відображає внутрішній світ інших учасників взаємодії. Ідеться про зворотний зв'язок, який сприяє формуванню стратегії поведінки та корекції розуміння особливостей внутрішнього світу партнерів.

3. Емпатійна умова взаєморозуміння: неможливо зрозуміти іншу людину, не налагодивши з нею особистісних стосунків, не виявивши щодо неї емпатії (позитивного або негативного ставлення).

4. Нормативні умови: щоб досягти взаєморозуміння, суб'єкти повинні виходити з однакових постулатів спілкування і зіставляти предмет обговорення зі схожими соціальними зразками, нормами поведінки.

У сучасній психологічній літературі зазвичай розглядають пізнання людини людиною. Для означення цього феномена використовують два терміни: “міжособове розуміння” і “взаєморозуміння”. Останнє ж тлумачиться двояко: або як розуміння цілей, мотивів, особистісних рис партнерів, або як їх розуміння і прийняття.

Звичайно в плані аналізу взаємодії досліджується взаєморозуміння в першому значенні. Тобто для того, щоб у процесі взаємодії партнери змогли досягти взаєморозуміння, їхні знання про цілі та мотиви один одного, особистісні риси партнера мають бути адекватними. Важливо, що, розуміючи партнера по взаємодії, суб'єкт виходить за межі його характеристик, включаючи їх у контекст власного досвіду, – висуває гіпотези, робить висновки, тобто отримує нове знання про нього.

Очевидно, що дотримання умов, на які вказує В. В. Знаков, сприяє адекватному розумінню та взаєморозумінню в спілкуванні. Однак пізнання конкретного суб'єкта у спілкуванні та взаємодії завжди стикається з низкою когнітивних перешкод – когнітивними бар'єрами. У найбільш загальному вигляді ми визначаємо **когнітивний бар'єр як нездатність суб'єкта до зміни власної пізнавальної перспективи**. Виникнення когнітивного бар'єра зазвичай зумовлюється *структурою завдання, когнітивними структурами суб'єктів взаємодії, ступенем узгодженості стратегій*.

Психологічним змістом когнітивних бар'єрів взаємодії є несформованість єдиного когнітивного простору (спільні смисли не створюються); жорсткі (ригідні) мовні патерни; незбіг норм і правил взаємодії; нерелевантність знакових систем завданням і ситуації; відмова від з'ясування та узгодження значень категорій (сми-слів); різне розуміння умов завдання; несформульованість кінцевої мети; нерозуміння мотивації партнера; неврахування змістовності, зрозумілості, впорядкованості висловів; порушення зворотного зв'язку.

Як уже зазначалося, організація діяльності і спілкування потребує можливих, хоча б приблизних моделей та перспектив, які будуть уточнюватися й розвиватися в процесі взаємодії. Кожен із її учасників має власну суб'єктивну модель майбутньої взаємодії. Така модель охоплює уявлення про ситуацію взаємодії та її цільову структуру; умови завдань; норми й правила організації діалогу та взаємодії; засоби організації діалогу та взаємодії; знання і пізнавальні можливості; критерії оцінювання результатів взаємодії тощо. Модель містить і суб'єктивний образ партнера з відповідними складовими. На всьому континуумі – від налагодження контакту до оцінювання результатів взаємодії – розгортається пізнання та реалізуються пізнавальні перспективи суб'єктів взаємодії (рис. 8.2).

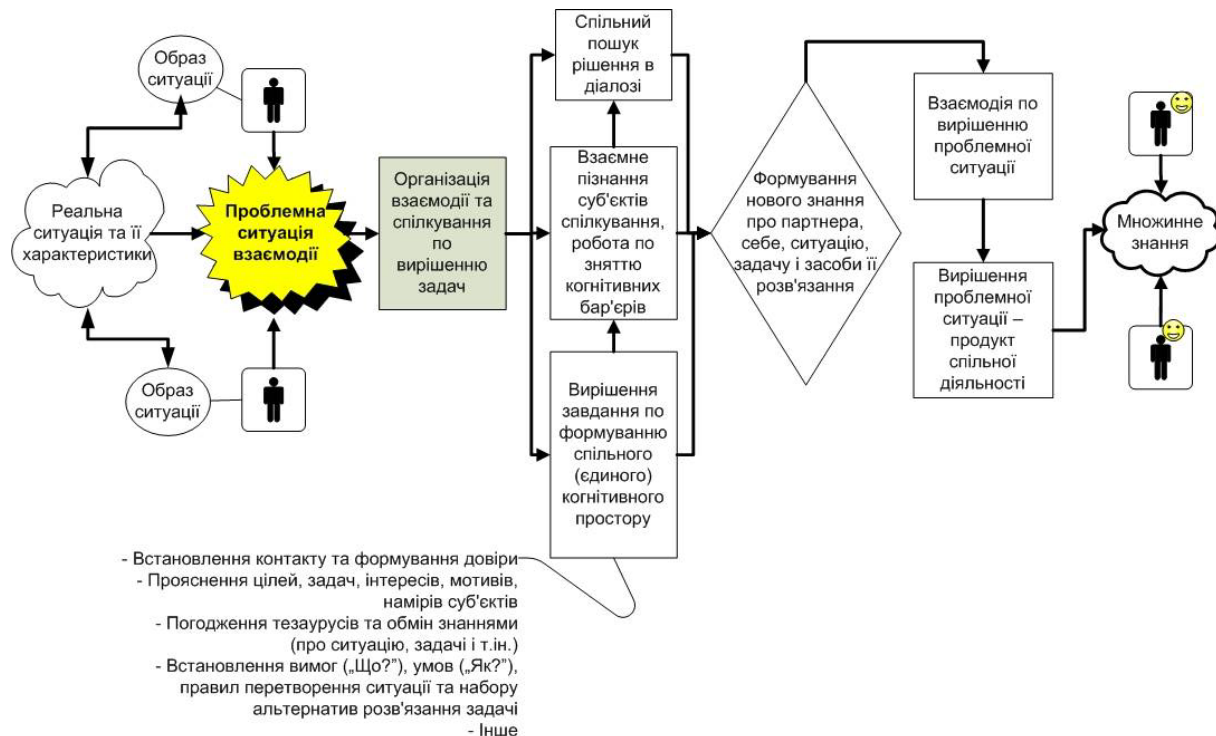


Рис. 8.2. Динамічна модель взаємодії суб'єктів

Пізнавальна перспектива кожного суб'єкта взаємодії реалізується через перетворення в процесі пізнання суб'єктивної моделі на об'єктивну. Тобто суб'єкт у процесі взаємодії: мислить – знає – розуміє – взаєморозуміє – ефективно взаємодіє – продукує спільне знання. На кожному етапі він може стикатися з когнітивними перешкодами (власними та партнера по взаємодії). Когнітивний бар'єр виникає тоді, коли в ситуації взаємодії стикаються “властивості – властивості” та “образи – образи”. Якщо ситуація усвідомлена як когнітивний бар'єр, то формується мета взаємодії, адекватна усвідомленій ситуації – переконати партнера по взаємодії, аргументувати власну позицію, з'ясувати її недоліки і т. ін.

Щоб когнітивний бар'єр усе ж таки було подолано, має відбутися зміна співмірних властивостей суб'єктів та образу проблемної ситуації. Тобто повинна відбутися власне взаємодія, яку можна назвати “подія-взаємодія”, або когнітивний діалог. Унаслідок такої події-взаємодії мають статися певні зміни; насамперед має відбутися симетричне когнітивне “розвантаження” – поетапне вирішення когнітивних завдань та узгодження образу проблемної ситуації і нових цілей, а відтак зміна власної пізнавальної перспективи. Подальший рух суб'єктів здійснюється в процесі обміну змінами. Порушення симетрії цього обміну призводить до блокування пізнавальної перспективи, тобто до виникнення нового когнітивного бар'єра взаємодії, який потребує зусиль для його подолання (рис. 8.3).

Взаємодія ефективна лише тоді, коли вона є розвивальною. Інструментальним засобом розвивальної функції взаємодії, зазначає В. П. Казміренко, може слугувати когнітивне спілкування. *Саме розвиток – ключова категорія функціонально-ціннісної й процесуально-інструментальної організації когнітивного спілкування.* Завдяки партнерському когнітивному спілкуванню груповий суб'єкт набуває здатності до формування спільного інтелектуального ресурсу. А в такому груповому “співзнанні” утворюються властивості “сукупного суб'єкта”. Виникнення таких властивостей, на думку дослідника, стає можливим і породжується на рівні психологічних процесів обміну інформацією, на рівні обміну станами, на рівні індивідуально-групових властивостей досвіду (інтегрованої групової інтелектуальної діяльності, вольової погодженості й когерентності [1, с. 19–20].

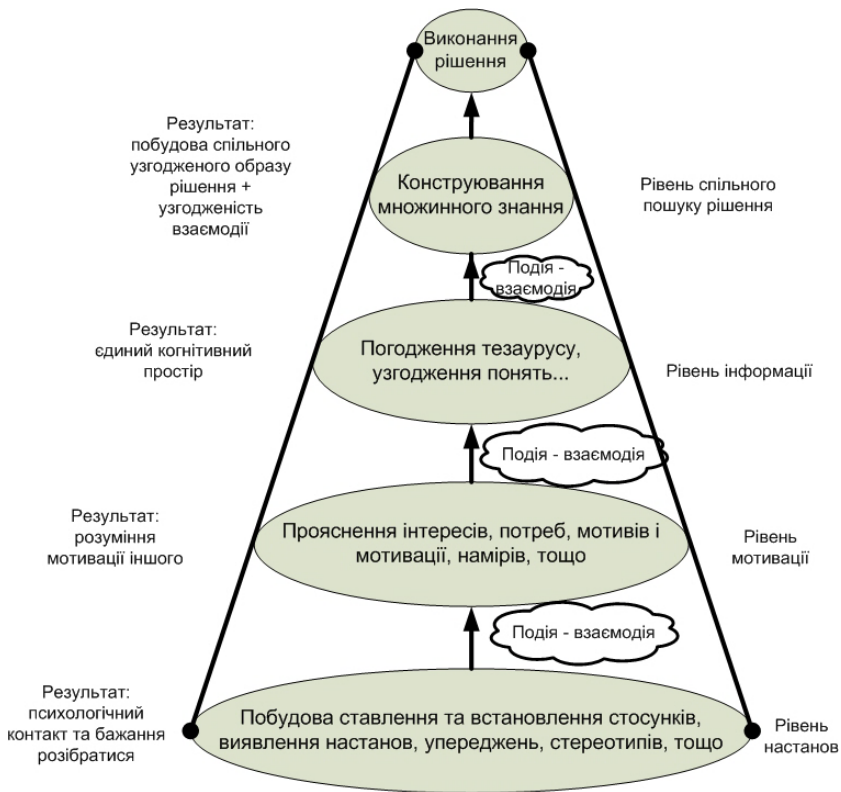


Рис. 8.3. Модель зняття когнітивного бар'єра взаємодії

Отже, ефективне спілкування – це спілкування, вільне від стереотипів, особистісних обмежень, що виявляється у креативному розв’язанні проблем невизначеності, подоланні пізнавальних суперечностей, вирішенні завдань, досягненні мети. Така взаємодія має місце саме в організованому когнітивно орієнтованому спілкуванні. Тому основним засобом подолання когнітивних бар’єрів, що “перетворюють” взаємодію на утруднену взаємодію, є, на наш погляд, організація когнітивного спілкування, а точніше – когнітивного діалогу в “події-взаємодії”. У такому діалозі має відбутися активізація когнітивних процесів, відображення образу іншого як когнітивного проекту рефлексивної оптимізації процесів розуміння

і взаєморозуміння. Когнітивна психологія спілкування дає змогу створювати ефективні соціально-психологічні технології подолання утруднень взаємодії шляхом її когнітивної оптимізації.

8.3. Можливості організованого когнітивно орієнтованого спілкування в подоланні утруднень взаємодії

Коли йдеться про можливості когнітивного спілкування в подоланні утруднень взаємодії, слід перш за все визначити сфери чи напрями, які потребують оптимізації. Вважаємо, що *проблеми взаємодії* можуть стосуватися різних її аспектів. Це можуть бути:

- об'єктивні умови взаємодії (ситуація взаємодії, умови взаємодії тощо);
- поставлене завдання та вимоги щодо його вирішення (предметне завдання та його специфіка, що становлять основу діалогу та взаємодії);
- особистісні чинники, як то адекватність уявлень партнерів про себе та про іншого, завдання, очікуваний результат і т. ін.; особливості мотивації та намірів партнерів по взаємодії; окремі особистісні риси та їх прояви (тривожність, фрустрованість, нервозність, емпатійність, екстра- та інтровертованість, конфліктність, сором'язливість, ригідність-мобільність тощо); вербальні патерни і комунікативні конструкти, якими володіють учасники взаємодії і які є в їхньому арсеналі, та в цілому комунікативно-інструментальний арсенал учасників взаємодії; навички суб'єктів щодо ведення діалогу та організації взаємодії; когнітивна складність учасників взаємодії; досвід учасників взаємодії щодо вирішення аналогічних проблемних ситуацій; наявність спільного досвіду розв'язання проблемних ситуацій; особливості організації процесу обміну (за Дж. Гоумансом) і відповідно те, як суб'єкти оцінюють свої затрати й зиск від взаємодії, і т. ін.);
- соціальні умови взаємодії (рівність психологічних позицій незалежно від статусу; рівність у визнанні активної комунікативної ролі партнерів по взаємодії; рівність у психологічній взаємопідт-

римці; збереження автономності для забезпечення саморегуляції власних комунікативних дій) тощо.

Ми цілком свідомо не ставимо за мету складання опису власне проблем, що стоять за кожною із цих категорій. По-перше, такі проблеми будуть завжди унікальними та залежатимуть від конкретної ситуації взаємодії. По-друге, специфічність таких проблем має значення в разі аналізу конкретної ситуації взаємодії. А власне засоби когнітивного спілкування, що обираються чи конструюються для вирішення конкретної проблемної ситуації взаємодії, також можуть бути певним чином згруповані. У всякому разі інструментальне забезпечення (набір засобів) організації взаємодії має враховувати такі *можливі результати когнітивної оптимізації взаємодії*, як:

- активізація участі всіх партнерів по взаємодії;
- усвідомлення і рефлексія ситуації взаємодії, ресурсів та обмежень учасників, використовуюваного інструментарію, мотивації та намірів учасників тощо;
- прийняття на себе кожним учасником відповідальності за результат взаємодії;
- розуміння партнера (розуміння його цілей, завдань, мотивації тощо);
- оптимальність ресурсів (час, енергія, матеріальні ресурси і т. ін.), що використовуються партнерами для досягнення згоди чи прийняття рішення;
- задоволеність партнерів від взаємодії та її результатів тощо.

Саме ці результати є бажаними, коли йдеться про застосування когнітивного спілкування з метою вирішення завдань оптимізації взаємодії.

Нижче наводиться опис деяких технологічних прийомів, що стосуються особливостей організації когнітивного спілкування в разі виникнення когнітивних бар'єрів та необхідності подолання інтелектуальних суперечностей, вирішення завдань, досягнення спільної мети. Зрозуміло, що в межах одного дослідження неможливо охарактеризувати весь арсенал технологічних можливостей когнітивного спілкування в забезпеченні процесів взаємодії, тому лише означимо їх. Частково результати такої роботи щодо практики когнітивної оптимізації взаємодії представлено в нашій попере-

дній роботі – методичному посібнику “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні” [1], і зацікавлений читач може знайти там для себе відповіді.

8.3.1. Принципи побудови стосунків з партнерами по взаємодії

Щоб забезпечити належний рівень організації взаємодії, слід дотримуватися, на нашу думку, таких ключових принципів у побудові взаємин з партнерами:

1. Принцип основи (фундаменту). Відповідно до цього принципу фундаментом будь-яких стосунків є довіра. Без фундаменту взаємин – довіри – неможливо вирішувати спільні завдання.

Довіра – це активне зустрічне ставлення суб’єкта, його очікування щодо передбачуваності (позитивності-негативності) поведінки та дій іншого суб’єкта, що визначає характер подальших міжособових стосунків і забезпечує ефективність взаємодії. Розпізнавання людьми довіри-недовіри в поведінці один одного зумовлює розвиток подальших (позитивно-негативних) стосунків, унаслідок цього з різними людьми складаються різні відносини, а також, на думку Б. Ф. Поршнева, відбувається поділ на “своїх” і “чужих”. Довіра-недовіра представлена у свідомості людей у структурі когнітивних моделей розпізнавання її в поведінці партнера по взаємодії і визначає характер та особливості розвитку міжособових стосунків.

Якщо не налагоджено психологічний контакт на особистісному рівні, якщо не побудовано довіри – взаємини приречені. Вирішити спільне завдання з партнером можливо лише за умови, що налагоджені та підтримуються довірчі стосунки. У протилежному разі в таких взаєминах партнер вбачатиме маніпулювання та нечесність, приписуватиме іншій стороні прагнення виграти та ущемити його інтереси.

2. Принцип культивування стосунків. Усякі стосунки, в які вступає людина, потребують розвитку. І цей розвиток забезпечується роботою кожного і спільною роботою, спрямованою на оформлення та подальше поглиблення стосунків.

Налагодження психологічного контакту на особистісному рівні та формування довіри на початковому етапі взаємин ще не гарантує успіху спільної справи. Це лише створює умови для спільних погоджених дій. Але, щоб ці дії стали можливими після налагодження довірчих стосунків, слід постійно нарощувати, підтверджувати та розвивати стосунки, що вже склалися. Суть справи може предметно розглядатися лише тоді, коли партнери по взаємодії відрегулювали в діалозі свої стосунки і прояснили наміри, визначили спільні інтереси та сформулювали спільні цілі.

Отже, подальший розвиток стосунків, піклування про них полягають у закріпленні довіри, що склалася. В основі розвитку стосунків лежить умова “ми разом супроти проблеми”, що дає змогу учасникам взаємодії вибудовувати взаємодію задля вирішення проблемної ситуації, а також створювати спільні проекти перспективного майбутнього.

3. Принцип безоціночності. Відповідно до цього принципу не можна оцінювати можливі результати взаємодії. Результати взаємодії – це продукт спільної творчості, він залежить від внесків усіх учасників взаємодії.

В основі цього принципу лежить умова: “ми не можемо знати, що думає або чим керується інший”. Тому не варто оцінювати дії чи вислови іншого. Потрібно вибудовувати власне розуміння ситуації, рефлексувати та створювати спільне бачення. Те, що видається незрозумілим чи непокоїть, має стати предметом обговорення. Усяка оцінка блокує розуміння, тому необхідно аналізувати, рефлексувати, проте не оцінювати результат до його кінцевого оформлення.

4. Принцип спільних цінностей. Побудова стосунків передбачає, що в діалозі конструюються та погоджуються спільні цінності, які мають поділитися всіма учасниками. Без погоджених цінностей не можна говорити навіть про задоволеність партнерів від взаємодії та її результатів, адже кожен оцінюватиме кінцеві результати відповідно до своїх критеріїв.

Наперед заданих цінностей, як відомо, не існує. Усі цінності, що визначатимуть характер взаємодії, особливості прийняття рішення, спільну оцінку отриманих результатів і т. ін., створюються в діалозі. Прийти до згоди про спільні цінності означає конститую-

вати стосунки. Навіть якщо остаточне рішення не може бути віднайдене з об'єктивних причин, стосунки, побудовані на спільних цінностях, уможливлуватимуть спільні дії, спільні пошуки в майбутньому. Цінності, що поділяються всіма учасниками взаємодії, стають основою формування взаємної відповідальності (“я відповідаю за власні дії та результат, який ми спільно отримаємо”) і спільного вибудовування програм перспективного майбутнього.

Погодження цінностей (“ми поділяємо це”) дає змогу учасникам взаємодії обговорювати та конструювати об'єктивні критерії оцінювання результатів, на основі яких приймаються рішення, вибудовується партнерство. Базування стосунків на погоджених критеріях дає змогу вести діалог, конструювати спільне рішення на основі, що не залежить від волі лише однієї зі сторін, та усунути домінування чи переваги одного учасника над іншими. Погодження спільних цінностей дає таким чином змогу вирівняти психологічні позиції учасників: нічия думка чи пропозиція не важитиме більше лише тому, що її хтось запропонував; кожен матиме рівні можливості для аргументації та відстоювання власної думки або ж рішення.

Розробки, здійснені в рамках гарвардської школи переговорів, пропонують найбільш узагальнений список таких об'єктивних критеріїв (його легко доповнити критеріями з конкретної предметної галузі):

- спільні підходи, спільні цінності і моральні принципи;
- звичаї, традиції, що поділяються обома сторонами;
- закони, інструкції, правила, професійні норми;
- експертні оцінки;
- прецеденти і т. ін.

5. Принцип взаємної допомоги та навчання. Відповідно до цього принципу побудова партнерської взаємодії передбачає, що аргументи, пропонувані варіанти рішення не відкидаються, а доповнюються. Якщо ж хтось із учасників має проблеми з вираженням власної думки, інші допомагають йому, оскільки кожна думка працює на формування єдиного когнітивного простору, розширює індивідуальні уявлення учасників та формує живе множинне знання. Більше того, кожна людина, з якою ми вступаємо у взаємодію, по-

тенційно здатна нас чогось навчити, подарувати нам бачення, що відрізняється від нашого власного.

Реалізація цього принципу передбачає вільний обмін інформацією. Будь-які індивідуальні бачення, уявлення, знання мають цінність для вироблення спільного рішення, що задовольнятиме інтереси кожної зі сторін. В основі такої взаємної допомоги і навчання лежить умова: “якщо хтось щось не зрозумів чи не знає, він не зможе забезпечити якісне виконання прийнятого узгодженого рішення”. Інакше кажучи, коли ми допомагаємо іншому, то допомагаємо собі.

6. Принцип співробітництва. Цей принцип базується на умові: “спільна робота підвищує ймовірність спільної перемоги”. Його реалізація передбачає, що учасників переговорів чи взаємодії єднають інтереси (тобто те, що для них справді важливо), а не позиції (те, чого хочеться). Інтереси – це те, що визначається потребами людей. Щоб досягти розумного рішення, потрібно примирити інтереси, а не позиції. Тобто предметом обговорення мають бути інтереси, а не підготовлені позиції. Саме інтереси можуть і повинні узгоджуватися в ході переговорів, оскільки досягти тих чи тих цілей можна різними шляхами. Обговорення інтересів сторін допомагає уникнути позиціонування та відкриває можливості для гнучкого пошуку й вироблення рішень.

Приховати інформацію в ситуації, коли обговорюються реальні інтереси, означає зашкодити собі. Адже тоді можливі рішення не враховуватимуть того, що справді важливо. Не слід забувати, що організація партнерського співробітництва спрямована передусім на спільну перемогу, спільні досягнення. Співробітництво якраз і передбачає спільну діяльність, у результаті якої всі сторони одержують ту чи ту вигоду. Реалізація принципу співробітництва передбачає колаборацію, тобто такий процес спільної діяльності під час вирішення проблемної ситуації засобами інтелектуальної організації спілкування, за якого відбувається обмін знаннями, взаємне навчання і досягнення згоди.

7. Принцип ста одного відсотка. Іншими словами, потрібно відшукати один відсоток, з яким ми згодні, і спрямувати на нього сто відсотків наших зусиль. Смісл цього принципу можна проілюструвати ще й так (хоча це лише парціальний випадок): якщо

предмет дискусії чи взаємодії викликає відчуття, що за жодним аспектом обговорення не можна дійти згоди чи навіть віднайти точки перетину, потрібно відшукати те, з чим обидві сторони не згодні. І це особливе, з чим обидві сторони не згодні, дає можливість відліку “згоди про незгоду”: “ми обидва згодні, що ми із цим не погоджуємося”. Такий “диференційований консенсус” дає можливість кожному залишатися суто при своїй думці: саме в цьому й полягає взаємна згода (консенсус). Це перша точка згоди, яка може бути покладена в основу спільного пошуку рішення: сторони вперше віднаходять точку, яка їх об’єднує і яка дає змогу конструювати стосунки.

Вважаємо, що розглянуті принципи можуть бути застосовані для вирішення будь-яких професійних комунікативних ситуацій. Більше того, за необхідності в діалозі можуть конструюватися та конституюватися власні принципи. Але щоб ці принципи почали функціонувати, принаймні один з учасників повинен запропонувати процедуру та ввести їх у конкретну ситуацію взаємодії. Інакше кажучи, зіткнувшись із проблемною ситуацією взаємодії, потрібно здійснити рефлексивний вихід із ситуації й тільки після цього пропонувати ті чи ті принципи. Адже за наявності бар’єрів та нерозуміння неможливо, перебуваючи в такій ситуації, запропонувати якесь коректне її вирішення. Лише вихід за межі ситуації дає можливість прийняти адекватне щодо неї рішення. І пропонувані принципи є одним з інструментів, що забезпечують когнітивну оптимізацію взаємодії.

Хочемо запропонувати наше бачення ще деяких когнітивних засобів забезпечення взаємодії. Їх опис побудовано на особливостях педагогічної діяльності, проте вони можуть застосовуватися до будь-яких ситуацій професійної взаємодії, які потребують когнітивної регуляції. Отже, такий інструментарій супроводу педагогічної діяльності та підвищення якості взаємодії в навчальному середовищі охоплює:

- розробки, спрямовані на застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу;
- програми підвищення ефективності зворотного зв’язку в професійному спілкуванні педагогів;

- рекомендації щодо використання професійних комунікативних кейсів для формування комунікативної компетентності педагога.

8.3.2. Застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу

До когнітивних інструментів забезпечення якості взаємодії можна віднести насамперед застосування вербальних патернів для оптимізації мовленнєвого впливу [31; 32]. Мовленнєвий вплив розуміють як регуляцію діяльності однієї людини іншою. Це, власне, умисна перебудова смислової сфери особистості, коли, використовуючи різноманітні комунікативні патерни, прийоми чи стратегії, ми можемо спонукати людину розпочати, змінити, завершити якусь діяльність. Очевидно, що коли ми в такий спосіб визначаємо мовленнєвий вплив, то допускаємо його ототожнення з усіма видами мовленнєвого спілкування. Науковий аналіз дає змогу в кожному акті мовленнєвого спілкування простежити процес досягнення немовної мети, яка в кінцевому підсумку співвідноситься з регуляцією діяльності партнера по спілкуванню.

Так, учитель здійснює регуляцію спілкування та взаємодії за допомогою комунікативних стратегій. Стратегію педагога в навчально-виховному процесі слід розглядати як стратегію, спрямовану на управління процесом творення спільних смислів і, в кінцевому підсумку, управління процесом побудови картини світу, об'єднаної єдиними цінностями та єдиними комунікативними можливостями. Перед педагогом завжди стоїть завдання синхронізації власних уявлень та уявлень учнів, погодження тезаурусів чи, точніше, формування відповідних тезаурусів в учнів та витворення спільного, або, як кажуть, єдиного, когнітивного простору. Тому його вислови завжди мають характер регулятивної настанови, тобто він завжди намагається здійснювати мовленнєвий вплив.

У цьому контексті найбільш доцільним видається звернення до спільних фонових знань. Це робить висловлювання більш переконливим, сприяє комунікативному консонансу в спілкуванні. Що кращі комунікативні здібності педагога, то активніше протікають процеси формування єдиного когнітивного простору, то ефективніше саме спілкування.

Ефективність спілкування – результат створення учителем, попередньо або оперативно, розумової моделі ситуації спілкування, врахування зворотної реакції, віднаходження адекватних форм відповіді, застосування відповідного мовленнєвого репертуару. Ці операції є розумовими за своєю суттю, свідчать про активну участь мислення в організації мовленнєвого спілкування.

На думку фахівців, у професійному спілкуванні вчителя мовленнєвий вплив може і повинен плануватися. Однак лінгвістичні механізми комунікації, за допомогою яких педагоги висловлюють власні припущення, значення, очікування – *пресупозиції*, можуть бути корисними і шкідливими, можуть як покращувати якість спілкування і взаємодії, так і руйнувати їх.

У своїх дослідженнях ми зосередили увагу переважно на вербальних патернах – пресупозиціях, які визначено за вищій рівень конструювання мовленнєвого впливу. Пресупозиції як вербальні патерни були обрані з огляду на такі обставини: 1) пресупозиції містять елемент інтерсуб'єктивності; 2) пресупозиція – це смисловий компонент вислову, що когнітивно передує самому вислову і є припущенням щодо знання; 3) пресупозиція визначає доцільність та успішність вислову, спирається на інформацію контексту і загальний когнітивний фонд учасників комунікації; 4) за рахунок пресупозиції відбувається “прирощення” значення вислову; 5) пресупозиція описує деякі попередні знання, потрібні для спілкування і розуміння висловів; 6) пресупозиція, як образна форма сутності думки, має власні комунікативні параметри прагматичних значень: ширості, відвертості, натяку, недоговореності, лицемірності – і співвідноситься з комунікативними намірами, створює ефект впливу, відображає логіку суджень та оцінок; 7) когнітивно-тезаурусний консеквент (пресупозиція) – це смисловий умовивід, який виникає в результаті взаємодії семантичних елементів, вербалізованих у вислови з когнітивними значеннями про світ; 8) пресупозиція перетворює повідомлення на зміст вислову (різні можливі значення).

Аналіз виділених пресупозицій показав, що пресупозиції педагогів з утрудненим і неутрудненим спілкуванням різняться кількісними і якісними показниками. Так, педагоги, що мають труднощі в спілкуванні, використовують меншу кількість пресупозицій (10 проти 16 у комунікативно успішних педагогів). Суттєво різ-

няться і якісні характеристики пресупозицій. Наприклад, в основі запитувальних пресупозицій комунікативно менш успішних педагогів часто лежать некоректні вислови: “Чи припинив ти списувати домашні завдання?”. Якщо учень відповідає “так”, то припускається, що він списував, якщо – “ні”, то припускається, що списував і далі списуватиме.

Інший приклад стосується пресупозицій, котрі використовують як комунікативно успішні, так і менш успішні педагоги. Звернімося, зокрема, до пресупозицій повинності. У комунікативно успішних педагогів повинність приписується соціальним настановленням: “Це намічено (заплановано, визначено) заради істини, успіху, вашого майбутнього”. Пресупозиції повинності комунікативно неуспішних педагогів мають відтінок фатальності (неминучості): “Ви нічого не можете змінити”, “Я змушена так вчинити”. У комунікативно неуспішних педагогів спостерігається високий індекс використання пресупозицій моралізаторства, риторики, пресупозицій надмірного узагальнення та низької імовірності.

Зі створеною та апробованою нами відповідною технологією розвитку вербальних патернів педагогів для оптимізації мовленнєвого впливу детально можна ознайомитися у відповідному розділі вже згаданого методичного посібника “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні” [1].

8.3.3. Програма підвищення ефективності зворотного зв'язку в професійному спілкуванні педагогів

Чи не основним інструментом формування навичок ефективної взаємодії вважають сьогодні різноманітні тренінги та психологічні програми підвищення кваліфікації [28]. Розробляючи практичні засоби супроводу професійної діяльності педагога засобами когнітивного спілкування, слід враховувати низку обставин. По-перше, спілкування входить своїм змістом у предметну діяльність учителя, виступає основним її засобом і фактором, визначає якісні характеристики результатів педагогічної діяльності. По-друге, професійне спілкування є найбільш контраверсійним питанням і для самих педагогів (з-поміж проблем професійної діяльності педагога відзначають труднощі у спілкуванні з учнями, батьками, адміністрацією).

Професійне спілкування учителя як складова практичної взаємодії (процесу навчання) забезпечує планування, перебіг і контроль діяльності та здійснюється в системі міжсуб'єктних ставлень і стосунків. Педагогічне спілкування – це приклад когнітивного спілкування, воно завжди цільове, спрямоване на досягнення наперед визначеного результату, вирішення певних завдань. Пов'язане з реалізацією професійної діяльності, педагогічне спілкування відбувається на рівні діалогу і передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються смисли. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі – він формується зусиллями вчителя та його візаві (учнів, батьків, адміністрації, колег).

Особливістю спілкування вчителя з учнем є те, що воно завжди відбувається безпосередньо, тобто зазвичай набуває особистісних вимірів. А невід'ємною складовою міжособового спілкування виступає зворотний зв'язок. Комунікативною особливістю діалогу “учитель – учень” є максимальна націленість учителя на те, щоб учні зрозуміли його певним чином – так, як це необхідно для вирішення навчальних і виховних завдань. Діалогічність можна визначити за основну характеристику педагогічного процесу. Отже, педагогічний процес – це завжди діалогічна взаємодія, яка сприяє смислому взаємопроникненню і ціннісному обмінові між її суб'єктами.

Педагогові належить ініціатива у формуванні діалогічного простору, тобто загального інтелектуального та емоційного простору, в якому створюються умови для розгортання взаємодії. А невміння використовувати зворотний зв'язок утруднює таку взаємодію, знижує її ефективність. Цим пояснюється потреба в розробленні різноманітних програм підвищення ефективності зворотного зв'язку в професійному спілкуванні педагогів. Пропонуємо приклад такої короткої програми, що може використовуватися для оптимізації взаємодії в системі “вчитель – учень”.

Програма підвищення кваліфікації вчителів має певні часові обмеження (у нашому випадку вона розрахована на 12 навчальних годин, або 3 навчальних дні). Саме ця обставина вплинула на вибір психологічних технологій: міні-лекція; групові дискусії; рольові ігри, що моделюють професійну діяльність та орієнтовані

на передавання знань й отримання зворотного зв'язку; психогімнастичні вправи, що формують зворотний зв'язок.

Під час міні-лекції (дві академічні години) надавалася інформація про зворотний зв'язок, його функції, види та значення для ефективної взаємодії, його вплив на якість спілкування; наводилися приклади ефективного та неефективного зворотного зв'язку (як інтелектуальну підтримку всі учасники отримали текст лекції).

Наступні дві години першого дня занять було присвячено створенню своєрідної специфікаційної таблиці (формуванню списку найбільш поширених труднощів у професійному спілкуванні педагогів та моделюванню компетенцій учителя з чітко сформульованими категоріями його поведінки). На основі створеної таблиці відбулася дискусія. Як домашнє завдання було запропоновано підготувати характеристику на двох учнів – успішного і неуспішного.

Другий день занять розпочинався з аналізу домашнього завдання. Характеристики аналізувалися з погляду наявності та чіткості плану і структури, описовості чи оціночності, пропорцій представленості сильних і слабких сторін та ресурсів учнів. На основі зазначених характеристик учасники групи формували образ розвитку якостей учня та програму необхідних змін. Аналіз домашнього завдання показав, що педагоги не мають чіткої структури та зловживають оцінними характеристиками. Особливо це стосується навчальної мотивації учнів та оцінок особистісних рис. Жодна з характеристик не містила вказівок щодо програми необхідних змін, лише 2 з 15 характеристик наводили аналіз ресурсів учнів.

Наступний етап – рольові та імітаційні міні-ігри. При конструюванні рольових ігор враховувалися три найпоширеніші форми передавання зворотного зв'язку від учителя до учнів: оцінка, рейтинг, характеристика. Спостереження за взаємодією в рольових іграх показало, що більша частина висловлів педагогів – це вимоги; дуже рідко трапляються аргументовані вислови, а позитивний зворотний зв'язок, як правило, обмежується словами “молодець”, “дуже добре”, “ти мене порадувала”. Отже, виявилось, що загалом переважає оцінний зворотний зв'язок. Для аналізу реалізованої поведінки під час гри ми використовували зворотний зв'язок у формі обговорення (дебріфінг) з окремими учасниками і групою в ціло-

му. Дебрифінг передбачав аналіз поведінки учасників, її наслідків, ситуацій, у яких вона є ефективною.

Третій день було присвячено психогімнастичним вправам. Такими завданнями на формування зворотного зв'язку були вправи “активне слухання”, “стілець правди”, “метафора”, “комплімент – критика”. Своєрідною “заліковою” роботою стало повторне складання характеристики учня. Аналіз характеристик та самозвіти показали, що практично у всіх учасників групи покращилися кількісні і якісні характеристики суджень та полегшилося їх застосування для зворотного зв'язку. Збільшилася кількість суджень позитивної валентності, а судження негативної валентності містили програми змін з опорою на інтелектуальні й особистісні ресурси учнів [32].

8.3.4. Використання професійних комунікативних кейсів для формування комунікативної компетентності педагога

Ефективним технологічним інструментом, коли йдеться про забезпечення якості взаємодії, є використання професійних комунікативних кейсів [8] – у нашому випадку для розвитку професійної комунікативної компетентності фахівців, діяльність яких пов'язана з вирішенням завдань за допомогою організації спілкування.

Кейс (з англ.) – подія, випадок, обставина, складне питання або справа. Метод кейсів – це певною мірою головоломка, частини якої потрібно скласти, щоб дістати уявлення про те, що являє собою ситуація, яка провокує ці обставини та які можливі напрями руху у вирішенні справи, породженої проблемністю цієї ситуації. Кейс – це спеціально підготовлений змістовий матеріал, онтологія та опис цих подій та обставин. Матеріал у доступній та однозначно трактованій формі змісту дає опис певної ситуації, умов діяльності, проблем та узагальнень, на основі яких потрібно прийняти відповідні рішення.

Основне завдання змістових проблемних завдань кейсу – підготувати групу людей або окремих фахівців, які його вирішують, до прийняття спільних рішень у ситуації складноорганізованого діалогу. Ще одне суттєве завдання – це формування спільного досвіду вирішення проблемних ситуацій з партнерами, які брали участь у вирішенні завдань кейсу. Працюючи з професійним кей-

сом, учасники формують спільне бачення (конструюють спільний чи єдиний когнітивний простір), погоджують тезауруси, прояснюють ресурсні можливості один одного, конструюють і розвивають множинне знання, вчать організувати й процедурно забезпечувати взаємодію, що супроводжує процес діалогу, та багато іншого.

Кейс являє собою своєрідний плацдарм для тренування навичок взаємодії, закладає основи для створення та формування професійних команд, дає змогу проектувати перспективне майбутнє за рахунок інтелектуального опрацювання та рефлексивного обговорення складних проблемних ситуацій діяльності.

Використання кейсів для підготовки педагогічних працівників дає можливість:

- побудувати модель діяльності педагога з вирішення конфліктної педагогічної ситуації та сформувати в нього готовність до умов професійної діяльності;

- за рахунок провокування дискусії, колективного обговорення і вироблення рішень організувати обмін досвідом, прирости множинне знання через аналіз інформаційної взаємодії та стосунків суб'єктів і розширити комунікативну компетентність учителя;

- продемонструвати, що єдино правильна альтернатива, єдино правильне рішення принципово неможливі і що основою для пошуку можливих рішень є ресурси самого педагога;

- ілюструвати типові ситуації та на їхній основі розширювати палітру досвіду молодих учителів;

- інтелектуально пропрацювати (обговорити, обмінятися думками, ідеями, пропозиціями, запропонувати й розглянути різні міркування, сформувати спільне бачення) проблемну ситуацію - діяльності;

- за рахунок колективного інтелектуального обговорення розробити креативні підходи до вирішення професійних завдань, запропонувати стратегії і тактики виходу з конфліктних та проблемних ситуацій діяльності;

- відтренувати мовленнєві патерни та навчитися гнучко використовувати різні переговорні стилі залежно від ситуації;

- відрефлексувати власні комунікативні обмеження та бар'єри;

- навчити провадити боротьбу в діалозі, використовуючи рефлексивні техніки ведення бесіди та переговорів;

- розвивати аналітичне мислення вчителя.

Відомо, що кейс концентрує в собі значні досягнення технології “творення успіху”. У ньому передбачається діяльність з активізації тих, кого навчають, стимулювання їхнього успіху, наголошування на досягненнях. Саме досягнення успіху виступає однією з рушійних сил формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності. Більше того, саме актуалізація та розвиток пізнавальної потреби запускають творчий інтелектуалізований пошук ресурсів і рішень у проблемних ситуаціях діяльності.

Вирішення завдань кейсів передбачає моделювання реальних умов діяльності і віднаходження рішення, яке б максимально повно враховувало всі вихідні умови та в кінцевому результаті визначало особливості життєдіяльності груп, пов’язані зі спільним вирішенням завдань та пошуком шляхів спільного досягнення мети в груповій діяльності. Крім того, завдання кейсів можуть бути спрямовані на подолання бар’єра спілкування, що виник, або, як ще кажуть, пробивання бар’єра в тих місцях, де він не такий міцний: там, де та чи інша потреба загострена, бар’єр ніби “прогинається зсередини”, стає тоншим. Існують також способи пробивання бар’єра “ззовні” (найпростіший з них полягає в навмисній зміні інтенсивності сигналу).

Зробити ці процеси усвідомлюваними, надати їм ознак рефлексивності – головна мета кейсових процедур навчання та креативно-комунікативного пошуку в контексті побудови множинного знання. Завдяки проходженню процедур вирішення професійних комунікативних кейсів учасники мають можливість накопичувати чуттєвий досвід розв’язання проблемних ситуацій діяльності, виробляти власні способи дій, “шліфувати” навички професійної діяльності. (У вже згаданому методичному посібнику “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні” [1] зацікавлений читач може ознайомитися з методикою розроблення та застосування проблемно-конфліктологічних кейсів в організації когнітивно-комунікативного навчання педагогів).

Розглянуті вище принципи побудови взаємин та стосунків, а також інструментарій когнітивної оптимізації спілкування дають змогу забезпечити партнерську організацію взаємодії. Представлені матеріали хоч і не окреслюють усе коло практик когнітивного

забезпечення взаємодії, проте допомагають читачеві зрозуміти спрямованість процесу вибудовування та особливості практик когнітивного спілкування у вирішенні завдань забезпечення якості спілкування і взаємодії індивідуальних та групових суб'єктів.

Ще один момент, про який слід пам'ятати і який є чи не найбільш проблемним аспектом, коли йдеться про якість професійної взаємодії суб'єктів тієї чи тієї діяльності, – це визначення критеріїв її продуктивності, що ускладнюється через багатofакторність самої структури і змісту взаємодії. А. В. Афоніна виділяє, зокрема, такі показники продуктивності професійної взаємодії:

- знання особистісних особливостей, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій партнерів по взаємодії;
- розуміння спільної мети взаємодії, завдань, мотивів поведінки і причин учинків; адекватність оцінок і самооцінок;
- емоційна готовність до спільної діяльності, задоволеність її результатами, повага до позицій інших, творчий характер спілкування на діловому та особистісному рівнях;
- активна участь у спільній діяльності, ініціатива і налагодження різнобічних контактів, взаємодопомога й підтримка один одного;
- здатність доходити згоди зі спірних питань, урахування думок один одного під час організації спільної діяльності, зміна способів поведінки і дій після висловлення рекомендацій на адресу один одного[4].

Наведений перелік критеріїв вважаємо цілком придатним з погляду оцінювання продуктивності професійної взаємодії. Утім, не зайве було б доповнити його ще й категоріями формування спільного інтелектуального ресурсу та групового суб'єкта.

Отже, організація взаємодії та спілкування, коли йдеться про суб'єктів, що належать до однієї організації, завжди має спрямовуватися на розвиток цієї організації, приріст її інтелектуального капіталу. Формування спільного інтелектуального ресурсу організації у вигляді відповідних професіоналізованих груп (групових суб'єктів), які займаються розробленням різноманітних проблемних питань чи питань конструювання перспективного майбутнього (розроблення проектів, стратегій, тактик тощо), – це завжди створення можливостей для розвитку та впровадження інновацій, формування клімату змін. Аналіз існуючих проблемних зон у діяльнос-

ті організації та окремих її структурних підрозділів, обмін думками, ідеями, пропозиціями з питань оптимізації взаємодії окремих професійних груп чи забезпечення супроводу різноманітних рішень дають змогу створювати відповідні професійні групи, команди і готувати їх та окремих учасників до вирішення найрізноманітніших завдань. Під час такої підготовки як технології можна використовувати організаційно-діяльнісні ігри, вирішення професійних кейсів, семінари з проблемної модерації, групові дискусії та інші форми групової роботи, що супроводжуються технологічними прийомами і процедурами когнітивної організації перебігу взаємодії та спілкування [8].

Література до розділу

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка ; Акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – 268 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
4. *Афоница А. В.* Акмеологические факторы продуктивного взаимодействия в системе “учитель – ученик” : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Афоница Алла Вячеславовна. – Шуя, 2004. – 206 с.
5. *Бодалев А. А.* Психологические трудности общения / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5. – С. 65–70.
6. *Галыгин В. Ф.* О проявлении психологического барьера при внедрении управления коллективом / В. Ф. Галыгин // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами : сб. науч. тр. / АПН СССР, Ин-т упр. нар. хоз. / отв. ред. А. А. Зворыкин. – М. : Ин-т упр. нар. хоз., 1974. – С. 21–30.
7. *Горянина В. А.* Психологические предпосылки непродуктивного стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6 (18). – С. 73–83.
8. *Духневич В. М.* Особливості конструювання кейсів для когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування / В. М. Духневич // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-

- т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 27 (30). – С. 234–243.
9. *Ерастов Н. П.* Психология общения : пособие для студентов-психологов / Н. П. Ерастов. – Ярославль, 1979. – 96 с.
 10. *Журавлев А. Л.* Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность: Методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев и др. – М. : Наука, 1988. – С. 19–36.
 11. *Залюбовская Е. В.* Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Залюбовская. – М., 1984. – 16 с.
 12. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.
 13. *Куницина В. Н.* Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – С. 12–23.
 14. *Куницина В. Н.* Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В. Н. Куницина // Актуальные проблемы психологической теории и практики : сб. статей С.-Петербур. гос. ун-та / под ред. А. А. Крылова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1995. – С. 86–94.
 15. *Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – С. 12–52.
 16. *Леонтьев А. А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1975. – 315 с.
 17. *Леонтьев А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Мысль, 1999. – 385 с.
 18. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политгиздат, 1977. – 304 с.
 19. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
 20. *Лекторский В. А.* Междисциплинарный и философский подход к проблеме понимания / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1986. – № 7. – С. 65–69.
 21. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии : монография / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.
 22. *Ломов Б. Ф.* Психические процессы и общение / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1975. – С. 106–123.

23. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 295 с.
24. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МОДЭК, 2003. – 400 с.
25. *Наумова Н. Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
26. Общение и деятельность : [на рус. и чеш. яз.] / под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека. – Прага : Изд-во Карлова ун-та, 1981. – 238 с.
27. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой и Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 275 с.
28. *Парыгин Б. Д.* Анатомия общения : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 301 с.
29. *Парыгин Б. Д.* Психологический барьер и его природа / Б. Д. Парыгин // Социальная психология и философия : сб. статей Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1975. – С. 3–13.
30. *Пономарев Я. А.* Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.
31. *Сіверс З. Ф.* Особливості вербальних патернів педагогів як суб'єктів утрудненого спілкування / З. Ф. Сіверс // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 27 (30). – С. 291–300.
32. *Сіверс З. Ф.* Особливості застосування прийомів підвищення ефективності зворотного зв'язку в процесі фахового удосконалення вчителів / З. Ф. Сіверс // Психологічні перспективи. – 2012. – Спец. випуск “Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери”. – С. 265–272.
33. *Сіверс З. Ф.* Психологічний контекст феномена пізнання та когнітивного бар'єра в умовах утрудненої взаємодії / З. Ф. Сіверс // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 30 (33). – С. 193–200.
34. *Славская К. А.* Мысль и действие / К. А. Славская. – М. : Просвещение, 1968. – 207 с.
35. Совместная деятельность: методология, теория, практика / под ред. А. Л. Журавлева, П. Н. Шихирева, Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1988. – 232 с.
36. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

37. *Уманский Л. И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // *Методология и методы социальной психологии* / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1977. – С. 54–71.
38. *Цуканова Е. В.* Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 160 с.
39. *Шилков Ю. М.* Гносеологические основы мыслительной деятельности / Ю. М. Шилков. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. – 183 с.

ВИСНОВКИ

З огляду на прикладні завдання, які сьогодні вирішує когнітивне спілкування, варто тримати в полі постійної уваги цю актуальну, а відповідно і дуже важливу тему. Мається на увазі використання когнітивного спілкування як унікального, надзвичайно потужного засобу управління, збереження й розвитку знань. Особливо тих, що репрезентують знання як “нематеріальні активи”, або “капітали”, компаній, соціальних інститутів, установ і громадських організацій.

Усі добре розуміють, що знання є надзвичайно ємною і багатоаспектною категорією. Значна їх частина – це формалізовані (зовнішні, експліцитні) знання, викладені, наприклад, у книгах, настановах, методичних розробках, кращих практиках, тобто знання, що знайшли своє відображення в чомусь об’єктивованому і рукотворному. Така об’єктивізація представлена, приміром, у регламентах і кодексах, інструкціях та прийнятих перспективних програмах розвитку, методично й інструктивно прагматичних статутах або приписах і настановах змістового узагальнення досвіду щодо реалізованих комплексних перетворень – так званих “проектів”, що регламентують поведінку та діяльність членів колективів як учасників творення і розвитку цих “проектів”.

Поряд із формалізованими існують неформалізовані (внутрішні, імпліцитні) знання, тобто ті, що не виражаються певним об’єктивованим чином. Однак їхнє значення – не менш важливий фактор регуляції життєдіяльності організації. Такі ознаки та свідчення минулих шляхів накопичення досвіду також представлені в когнітивному спілкуванні, що істотно впливає на якість розвитку сучасних організаційних структур і систем управління. Ідеться про імпліцитні знання у вигляді узагальненого зводу кластерів інтелектуальних компетенцій персоналу, комплексної мотивації його діяльності, що є факторами нормотворення та соціально-психологічними параметрами організаційної культури неповторності фахового досвіду організацій, який формується в умовах когнітивного спілкування та прирощення множинного інтегрального професійного особистісного знання і персональних компетенцій. Такі знання охоплюють і ставлення співробітників до своєї організації, і

стійкі атрибути її іміджу в зовнішньому середовищі, і рейтинги установи, компанії, вишу, школи тощо. Це також ставлення до історії становлення організації, її традицій і досвіду, це оцінки, наприклад, випускників університетів та шкіл, що стосуються традицій і “духу” своєї Альма-матер. У ці імпліцитні знання входять оцінки щодо управління та адміністрування у вигляді фіксованих ставлень і настановлень викладачів та учителів, оцінки корпоративної культури навчального закладу або освітнього середовища й організації діяльності в цілому та багато іншого. Усі ці питання вимагають спеціального розгляду й відповідно особливої деталізації та узагальнень, що робить *технології керованого когнітивного спілкування* єдиною можливим засобом об’єктивізації таких знань.

Як показав наш досвід практичної діяльності, крім аналітичного комплексного узагальнення знань, завжди існує потреба в спеціальних *конструювальних діях*. Сучасна конструювальна практика спрямована передусім на оптимізацію громадської думки та посилення проникності й адекватності суспільно значущих знань. Способи такого вдосконалення орієнтовані на активізацію громадського інтересу до розвитку організації, на підвищення її статусу, рейтингів, покращання її іміджевих ознак, а також на активізацію громадської думки щодо тих чи тих організацій та їхніх характерних особливостей. Інтелектуально-творчі методи і креативні технології застосування когнітивного спілкування за відповідного мислетворчого оснащення стають потужним засобом *перетворювального впливу на розвиток, а саме на зростання організаційної керованості та ефективності управління комплексною технологією протикризисних заходів, виходу зі станів невизначеності* в цільових вимірах стратегій і тактик вибору майбутнього шляху. Професійне використання усіх вищезгаданих засобів як технологій організаційно-формульовального конструювання стає все більш популярним, визнаним і поширеним досвідом роботи в цьому напрямі.

Теоретичні дослідження, системні узагальнення наукових здобутків та діяльність щодо їх упровадження в просторі вирішення суспільно значущих практичних завдань ще раз підтверджують, що *когнітивне спілкування є найбільш ефективним, креативним психологічним засобом розвитку й збереження усіх вимірів масових, групових і персональних знань*. Розроблення та застосування когнітивних технологій компетентного управління когнітивним

спілкуванням дає змогу досягати їх необхідної інтелектуальної інтегрованості в часі й просторі у хронотопах кластеризації персоналізованого та громадського досвіду й розуму. Наша подальша дослідницька діяльність, безперечно, буде спрямована на вивчення саме цих аспектів розроблення технологій когнітивного спілкування та реалізацію кроків з їх практичного впровадження в усі сфери суспільного життя.

Наукове видання

ЗАСАДИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
СПІЛКУВАННЯ

Монографія

За редакцією В. П. Казміренка

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 21.11.2013 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 19,8.
Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
