

2. Winnick, D. Google there – not upon the mind? [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://therunet.com/articles/1507-google-est-uma-ne-nado>.
3. Carr, N. Google delaet nus glupee? [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/03/google.html>.
4. Castells, M. Informatsyonnaya era [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://www.mashka-inc.narod.ru/books/castels.html>
5. Convergence telecommunication systems [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Конвергенция_\(Telecommunications\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Конвергенция_(Telecommunications)).
6. Puschaev, V. Liberalism, kvazyliberalnyj myfy i media svoboda (Karl Popper pro roll televydenyya v obschestve) [Electronic resource] Retrieved 1.10.2013 from: <http://progschool.ru/voprosy-filosofii/page,2,723-liberalizm-kvaziliberalnye-mify-i-svoboda-smi.html>
7. Kholod, O. (2011). *Theoryja inmutatsiyi obschestva*. Kyiv: KIMU.
8. Kholod, O. (2013). *Hypermarket svidomosti i mass media: Transformatsija svidomosti [Hypermarket of Mind and Mass Media: Transformation of Mind]*. Kyiv: KNUKiM.
9. Carr, N. (2008). *Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains* [Electronic resource]. Retrieved 1.10.2013 from: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/03/google.html>

**Володимир Хомик,
Інеса Філіппова**

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
volhv72@gmail.com

РОЗВИТОК ІДЕНТИЧНОСТІ Й АГРЕСИВНИЙ ЛЕКСИКОН

Received March, 27, 2014; Revised March, 29, 2014; Accepted April, 4, 2014

Анотація. Описано й зроблено спробу пояснити агресивну лексику юнаків, яка ґрунтується на конструктивно-розвивальній теорії Р. Кегана. Зіставлення емпіричних даних смислової еволюції ідентичності схильних до агресії юнаків із виявами їх агресивної лексики в інтенсивних міжособистісних взаємодіях указують на те, що речниками лексики імперіальної стадії розвитку не поділяється спільна з іншими реальність, смисл голосу свого «антипода» ними конструюються як завада на шляху досягнення власних цілей і в конфліктних умовах вони спроможні керуватися здебільшого одним поглядом без ширшого контексту усвідомлення, коли частина приймається за ціле і несправедливість сприймають саму собою, бо недостатньо вміння зарахувати її до нижчого розряду як фрагмент складнішої системи. Юнак утверджує себе як активний опрацьовувач досвіду заперечення і є собою настільки, наскільки не є іншим. На наступній міжособистісній стадії його розвитку, зважаючи на те, що джерело їх самовизначення – інша людина, її кути бачення усвідомлюються такими, що час від часу провокують їх на застосування агресивної лексики. Юнак невіддільний від психологічного впливу іншого, не диференціює себе від нього, сприймає його як частину себе і суперечку усвідомлює як атаку на себе. Його увагу займає не особистість сама собою, а виключно інформація про особистість, її психологічний профіль, не майстерність іншого, а його статус. Замість уміння грати з різницею у протилежностях, вони виявляють гру з класифікацією ровесників, що є контрпродуктивною тактикою. Вживання агресивної лексики – це втрачена слухна нагода навчатися завдяки конфліктам через процес інсайту.

Ключові слова: *конструювання смислу, суб'єкт, об'єкт, імперіальна стадія розвитку ідентичності, міжособистісна стадія розвитку ідентичності, агресивна лексика.*

Khomyk, Volodymyr, Filippova, Inessa. Identity Development and Aggressive Lexicon.

Abstract. The paper is an attempt to explain the aggressive lexicon of adolescents. This explanation was based on the constructive-developmental theory of R. Kegan. Comparison of empirical data meaning-making evolution of identity predisposed to aggression youths with displays of their aggressive lexicon in intense interpersonal interactions indicate that the lexicon spokesmen of the Imperial stage of development a common with others reality is not shared, meaning the voice of his «antipode» they are constructed as a hindrance to achieving their own purposes and they are able to follow in the conditions of conflict largely one point of view without a broader context awareness, when part is taken as the whole and demonstrate lack of ability to subordinate perceived injustice to a more complex system. The young man asserts itself as an active elaborator of objection experience and is self so as is not other. At the next Interpersonal stage adolescents, given that the source of their self-definition is another person, his points of view are perceived as being occasionally provoke them to use aggressive lexic. The young man is inseparable from the psychological influence of another, does not differentiate himself from this influence, sees it as part of himself and he is aware of the dispute as an attack on themselves. Their attention doesn't draw a personality in itself, but only information about the personality, his psychological profile, no other's mastery, but his status. Instead of the ability to play with a difference of opposites, they play their game with labeling of peers that are counterproductive tactics. Use of aggressive lexicon in disputes amounts to a lost of opportunity to learn through conflict by a process of insight.

Keywords: *construction of meaning, subject, object, imperial stage of identity development, interpersonal identity development stage, aggressive language.*

Хомик Владимир, Филиппова Инесса. Развитие идентичности и агрессивный лексикон.

Аннотация. Описывается и предпринимается попытка объяснить агрессивную лексику юношей, которая базируется на конструктивно-развивающей теории Р. Кегана. Сопоставление эмпирических данных смысловой эволюции идентичности склонных к агрессии юношей с проявлениями их агрессивной лексики в интенсивных межличностных взаимодействиях указывают на то, что представителями этой лексики на империльной стадии развития не разделяется совместная с другими реальность, смысл голоса своего «антипода» ими конструируются как помеха на пути достижения собственных целей и в конфликтных ситуациях они способны руководствоваться преимущественно одной точкой зрения без более широкого контекста осознания, когда часть принимается за целое и несправедливость воспринимают саму по себе, поскольку недостаточно умения отнести ее к низшему разряду как фрагмент сложной системы. Юноша утверждает себя как тот, кто активно обрабатывает опыт отрицания и, следовательно, является собой настолько, насколько не является иным. На следующей «межличностной» стадии его развития, учитывая то, что источником их самоопределения выступает другой человек, его точки зрения осознаются таковыми, что время от времени провоцируют их на применение агрессивной лексики. Юноша неотделим от психологического влияния другого, не дифференцирует себя от этого воздействия, воспринимает его как часть себя и спор осознает как атаку на себя. Его внимание привлекает не личность сама по себе, а исключительно информация о личности, ее психологический профиль, не мастерство другого, а его статус. Вместо умения играть с разницей в противоположностях, они демонстрируют игру с классификацией ровесников, являющейся контрпродуктивной тактикой. Употребление агрессивной лексики – это потерянная возможность учиться благодаря конфликтам через процесс инсайта.

Ключевые слова: *конструирование смысла, субъект, объект, империльная стадия развития идентичности, межличностная стадия развития идентичности, агрессивная лексика.*

Вступ

Актуальність дослідження проблеми вербальної агресії зумовлена наявністю негараздів у спроможних тримати юнаків мовних середовищах, зниженням рівня їх мовної культури, щабля розвиненості етикету спілкування молодих людей, який не зобов'язує їх дотримуватися правил особистих контактів, і поширенням агресивного лексику в молодіжному середовищі.

На теоретичному рівні мовлення – істотний посередник, здатний впливати на сприймання, мислення й поведінку людини, на що звертав увагу Л. С. Виготський (Vygotsky 1932). Згідно із З. Фройдом слова безформному позасвідомому надають певної виразнішої форми і це позначається на розумінні людиною ситуацій та контролю над емоціями (Freud 1990). У своїх роботах О. Лурія трактує стихійні мовні реакції на стрес як «найпростіші форми афективного мовлення, котрі не вимагають спеціальної мотивації і яких не можна назвати власне мовним висловлюванням», що мають «характер *мимовільних* або усталених перед тим голосових чи мовних зреагувань» (Luria 1979: 188). Пізніше Д. А. Піл наголошував, що мовлення пов'язане не лише з вираженням агресії, а й робить також унесок у «колюрити», нюанси способів вияву агресії. Низькій мовній зрілості властива тенденція дужче корелювати з фізичною агресією, ніж вербальною чи униканням агресії, а висока мовна зрілість тісніше пов'язана із вербальною агресією, ніж фізичною або униканням агресії (Piel 1990). Це питання висвітлювали також у своїх роботах Д. Стевенсон (Stevenson 1996), Д. П. Хорріган і Л. Барнхілл (Horrigan, Barnhill 1997). У їхніх дослідженнях мова – той чинник, який своїм впливом позначається на виявах агресивної поведінки, а розвиток процесів мовлення тісно пов'язаний із саморегуляцією вербальної агресії. Вербальна агресія – це «вияв словами негативних почуттів, емоцій, намірів у неприйнятній у певній мовній ситуації формі» (Scherbinina 2008: 15), тобто агресивна лексика. Жодна з наукових концепцій пояснення природи агресії не трактує агресивну лексику як самостійний предмет вивчення (Scherbinina 2008: 52), а лише як складову частину ширшої цілісної теорії.

Умовиводи про зв'язок мовлення й агресії можуть містифікуватися, якщо у фокус аналітичної уваги науковців не потрапляє мовлення як віддзеркалення епістемологічного розвитку особистості, способів творення смислу світу. Під час вивчення поведінки юнаків, схильних спричиняти дистрес у ровесників, ми з'ясували, що в ситуаціях, які провокують гнів, респонденти не відрізняються між собою різко окресленою недостатністю соціальних умінь. Отже, будь-яке реагування на вимоги сучасного життя має відношення не так до соціальних умінь, як до способу конструювання смислів подій, в межах дії яких опиняються молоді люди. Відчуваємо потребу в ширшому теоретичному обґрунтуванні.

Мовлення має відношення не тільки до того, **що** ми знаємо, а й до того, **як** ми знаємо: до внутрішнього процесу, за допомогою якого творимо реальність, процесу, яким ми провадимо «виробництво» смислу знань, правди – манер свого усвідомлення. Власний спосіб конструювання розуміння чи «складання» смислу реальності ми зазвичай приймаємо за саму реальність. Ми бачимо світ не таким, яким він є, а якими є ми самі. За цієї умови всі ми – свого роду складальники,

верстальники й метранпажі внутрішніх форм смислотворення у власній свідомості. Безформному позасвідомому надають певної виразнішої форми і сенсу не тільки фрейдистське «его», а й когнітивні структури, що тлумачаться в стилі Ж. П'яже і Р. Кегана (Kegan 1982; 1994).

Мовою конструктивно-розвивальної теорії К. Кегана пояснюється зміст і структура. *Структура* – той спосіб, яким індивід організовує свої переживання, робить їх осмисленими й зв'язними, когерентними. Вона дотична до того виміру, як людина знає. *Зміст* має відношення до того, що вона знає. Приклад змісту – відносини як такі. Люди на всіх рівнях розвитку переживають себе у відносинах близькості й окремішності. Те, як це переживання відносин організовується та знається, є структурою. Що у відносинах становлять суб'єкт і об'єкт – структура цього певного змісту. Зміст і структура перебувають у діалектичному зв'язку: без змісту (теми) немає потреби в структурі, а без структури зміст утрачає сенс. Зміст і структура постійно інформують і трансформують одне одного. Коли під час взаємодії людини зі світом та іншими людьми зміст щоразу неминуче ускладнюється, то й структура стає складнішою, щоб тримати й творити смисл із цього змісту. Якщо структура складнішає, зміст буде більше диференціюватися цією складнішою структурою, яка сама також виходитиме складнішою. Структура чи позасвідоме знання знаходить свій вияв у тих аспектах конструювання смислу, які є «суб'єктом» (від англ. *subjecto* – підпорядкований, підвладний), переживаються як невидима частина «я», не можуть усвідомлюватися, тому що втримуються суто внутрішньо (Kegan 1994: 32). Бажання називати, обдумувати чи критикувати суб'єкта неможливо реалізувати, позаяк воно вимагає позаперебувальності, дистанціювання від того, що перебуває всередині, тобто від того, де перебуває наше «я». Кеган стверджує: «Ми не в змозі бути відповідальними, тримати під контролем чи обдумувати те, що є суб'єктом» (Kegan 1994: 32). Припущення про світ, які з погляду людини незаперечні, безсумнівні, вона вважає суб'єктом і жодним чином не ставить їх під сумнів. З іншого боку, *об'єкт* – протилежність суб'єкта. Кеган пише: «Ми маємо об'єкт, ми є суб'єктом» (Kegan 1994: 32). Речі, які в нашому житті є об'єктами, це «ті елементи нашого знання чи упорядкування, які ми в змозі обдумувати, держати, дивитися на них, покладати на себе відповідальність за них, пов'язувати одне з другим, упроваджувати контроль, інтерналізувати, асимілювати або ще якимсь чином діяти з ними» (Kegan 1994: 32). Отже, з часом суб'єкт змінюється в ході смислової еволюції і на його місці поступово постає об'єкт, тобто відбувається переміщення систем смислотворення із суб'єкта в об'єкт, нової, відколотої чи «відштовхнутої» від суб'єкта частини у нову цілість. Те, що було наявне в раніше позасвідомому суб'єктові, здобуває пізнаваність, переживання і стає об'єктом. Знаний нами об'єкт – це те, що може бути виражене за посередництвом мови. Те, що може вербально виражатися мовою, може виступати і суб'єктом. Це спосіб розв'язування відносин близькості чи окремішності між «я» та іншими. Структура тотожна формі, яка рівнозначна й дорівнює позасвідомому суб'єктові, який, коли переходить у свідомий об'єкт, перетворюється в зміст і набуває того жанру «свого» об'єкта, за який несе відповідальність як за «моє».

Р. Кеган виділяє п'ять стадій розвитку ідентичності: імпульсивну, імперіальну, міжособистісну (соціалізовану), інституційну й інтеріндивідуальну (Kegan 1982).

Мета нашого дослідження – встановити залежність між схильністю до агресивної лексики в ситуаціях інтенсивних міжособистісних взаємодій, що супроводжуються чуттям «зневладнення» особистості, а також етапами смислової еволюції «я» юнаків, схильних удаватися до агресивного лексикону.

Методи дослідження

До методів дослідження належать такі:

– шкала вербальної агресії питальника А. Басса й А. Дарки у формі самозвітів респондентів (Sas 2012: 9–11);

– суб'єкт-об'єктне інтерв'ю Л. Лейхи й ін. (Lahey et al. 1988). Інтерв'ю дає змогу визначати у респондентів п'ять якісно різних способів смислотворення. Бали інтерв'ю ранжуються у діапазоні від мінімальної субстадії 2 (1) до найвищої четвертої стадії. Для статистичного аналізу бали перекодовано в континуальну форму від 1 до 12. Агресивна лексика перебувала й у самозвітах, і в результатах інтерв'ю з респондентами. Вибірку дослідження склали 66 схильних до агресії учнів старших класів м. Луцька.

Процедура дослідження та обговорення результатів

Проведене дослідження показало, що центральну тенденцію розвитку ідентичності юнаків становить досягнення в їх способах усвідомлення себе і світу приблизно порівну імперіальної (другої) та міжособистісної (третьої) стадій еволюції. Ці напрями розвитку у структурно-розвивальному плані засвідчують кількісні показники розподілу епістемологічних вимірів юнаків. Епістемологія імперіальної стадії характеризує 50,8 % вибірки, а міжособистісної – 42,1 %.

Таблиця 1

Описова статистика: середні значення шкал емпіричного дослідження

№ з/п	Параметри	Середні значення	Стандартні відхилення
1	Ідентичність	2,98	1,69
2	Агресія	11,36	3,23
3	Вербальна агресія	7,78	2,75
4	Загроза фізичним насильством	6,18	1,74
5	Ображення словами	17,65	4,40

Отримані емпіричні результати вказують: середнє значення шкали Басса–Дарки засвідчує високий показник вербальної агресії ($M = 7,78$, $SD = 2,75$) юнаків. Погрози влаштувати бійку та вияв негативних афектів як через стиль мовлення (крик, сварки, лемент), і зміст агресивної лексики (погрози, суперечки) перевищують середньостатистичні дані або норми, властиві представникам цієї вікової категорії.

У нашому емпіричному дослідженні респонденти репрезентують дещо частіше імперіальний суб'єкт-об'єктний баланс. Аналіз відповідей інтерв'ю показує, що вони «апостоли» доктрини розуміння себе та світу за посередництвом усталених категорій. Цей спосіб структурування досвіду чи конструювання смислів означає, що в особистості сформоване усвідомлення, яке спроможне ментально втримувати лише один погляд без бачення інших альтернатив виходу з непростої ситуації.

Із множини «запрягань у дійсність» індивіда його безсистемним конструюванням смислів міжособистісних відносин узаконюється еріксонівський «тоталістський пошук однієї-єдиної причини, яка дорівнює наслідкові»: «Якщо людина не згідна зі мною, не сперечатися з нею не можу». Ми засвідчили факт, коли респондент у змозі втримувати один погляд і майже не бачить інших альтернатив, приймає частину реальності за цілу. Агресивна лексика в «рівних за запереченнями» своїми юнаків знаходить особистий вираз у судженні «Коли на мене кричать, я починаю кричати також, щоб дати гідну відсіч», а також щоб за духом дорівнятися до іншого. На фоні заниженого контролю над імпульсами та психологічного дискомфорту різниця між двома антагоністами буде у такий спосіб зводитися до мінімуму. Обидва нічим один від іншого не відрізняються. Все наближається до певного усереднювального типу, щоб набувати форми середньої людини, панування безхарактерності, нігілізму. Ірраціональне знаходить свій вияв у недоречному наслідуванні, імітації, копіюванні готових зразків поведінки іншого замість конструювання ідеї цілого. Агресивний лексикон спричинює немирний характер вирівнювання себе з іншим та іншого з собою, внаслідок чого особистість юнака не урізноманітнюється, не стає багатоформною, він нічому не вчиться. Адже розвиватися завжди означає урізноманітнюватися. В обставинах невзаємності, присутності суперечностей чи незгідності у поглядах порядок підтримується вербальною загрозою. У своїх відповідях під час інтерв'ю замість спокійних вербальних дискурсів респонденти, зокрема, зазначали, що «коли на них кричить хто-небудь із старших, то вони гніваються і відповідають йому так само», «якщо спонсор не дав би їм грошей, вони сказали би йому: «Пішов ти...» Із міжособистісного погляду думки й почуття інших на імперіальній стадії трактуються як перешкоди на шляху досягнення власних цілей. Чуття знезладнення себе в ситуації супроводжується переживанням «викликаного афекту», тобто таким переживанням емоції, що з'являється внаслідок спроби індивіда збуджувати чи повторно відтворювати в іншій людині подібне до власного афективне переживання. Це спосіб переживання мовою емоцій і мовою слів як спосіб неусвідомлення, якщо він відчуває безсилля, й такий стан знезладнення в міжособистісній сфері – «будитель» емоцій унаслідок поверхневого імперіального розуміння ситуації, коли відсутнє вміння поділяти з іншими спільної реальності.

Поступово при «вилуплюванні зі шкарлупи» імперіального еволюційного перемир'я «я» юнака стає вразливим. Воно натрапляє на такі переживання реальності, конструювати смисл яких згідно з його вмінням утримувати лиш

один погляд неможливо. Крім того, юнак має опанувати потребами, пов'язувати власні прагнення із запитамі іншого.

На міжособистісній, чи «соціалізованій», стадії остання лінія оборони юнаків перемальовується. Події, які ставлять під ризик цілісність контексту, що поділяється спільно з іншим, мобілізують психологічний захист заради підтримування інтеграції, чуття цілісності «я». Конструювання смислу на цій стадії полягає в тому, що воно своє пояснення розміщує не в самому собі, а виводить розум того, хто пояснює, за межі того, що пояснюється, до іншого. Мотиватори вербальної агресії екстернальні: не юнак бажає досліджувати ровесника, а радше останній провокує його це вчинити. Погляди іншого, які не узгоджуються з власними, викликають обурення на тлі відчуття зневолодіння. «Я» юнака визначається антипатіями іншого, і вони відчуються як остаточні області значень у його конструюванні смислів: «Я сварюся тільки від злості на того, хто викликає у мене гнів», «Якщо хто-небудь дратує мене чи діє на нерви, я готовий йому сказати все, що про нього думаю».

Із міжособистісного погляду думки й почуття інших на цій стадії трактуються як інформатори про те, ким психологічно є «я» юнака. Тому індивід прагне стилізувати себе під значущого іншого і ніби злитий, із ним нероздільний, але не перебуває у таких відносинах із іншим.

Одним зі смислових підґрунть агресивної лексики на міжособистісному етапі розвитку є вище заперечення психологічного відособлення іншого, тож і спільне бачиться там, де реально існує окреме. М. Бахтін уважав, що «продуктивність події не в злитті всіх воєдино, а в напруженні своєї позапербувальності й незлиття, в тім, щоб скористатися зі свого єдино можливого місця поза іншими людьми» (Bakhtin 1989: 79). «Єдинонеділимі» не бажають визнавати *окремоті інакшої особистості*, зберігати її дискретність, отже, її прав. Превалює імператив неформальних міжособистісних стосунків між юнаком та індивідуальністю інших, ідентифікація зі зв'язком із ними, лояльністю значущим іншим. Це та царина, де мали би панувати внутрішні принципи, засади, цінності, ідеї, моральні стандарти як «своя» реальність із власним полюсом, що усвідомлювалася би як новознайдена свобода на інституційному етапі розвою. Натомість для схильних до агресії юнаків «своїми та спільними» виступають неформальні міжособистісні відносини, в яких перебуває «я», суцільно злите з ними, а індивідуальному «виробництву смислів» цінностей та ідей немає вільного простору для маневрів, позаяк цінності ще неінституціоналізовані внаслідок відсутності внутрішньої «адміністрації» і тому для них не є «моїми». Тому, якщо юнакові хто-небудь у ході інтенсивної емоційної зустрічі каже, що він учинив «щось не так», критикує його умисні дії, у нього виникає відчуття раптової атаки, несподіваного нападу. Він відчуває себе приголомшеним, загнаним у глухий кут. Одна з причин цього невідгідного становища – неможливість відокремити, розрізнити власне «я» та дії, які критикують, і як наслідок – юнак відчуває, ніби цілком зазнає нападок і повністю є поганою людиною. Це велика проникливість психологічної межі індивіда, що засвідчує його уразливість до

критики та нездатність відокремити своїх вчинків від власного «я». Він не в змозі на рівні внутрішнього переживання розрізняти, проводити диференціацію між своїм мисленням, поведінкою, «я», чуттям власної гідності. Це невід'ємні органічні складові частини усєї цілісності юнака. Напад на одну з них – атака на все відразу, глобально. Тобто зближення та відокремлювання від інших відбуваються із його психологічною істотою загалом. Він не в змозі переживати себе окремими частинами, з якими потім з'єднувався би і від яких відокремлювався би всіма способами, виявляючи свободу ставлення до себе й інших. Роблячи так, юнак поцілює не туди, куди потрібно, що здатне викликати ворожнечу аж до агресивного лексикону. Тому такі ситуації для нього перетворюються в інтенсивні емоційні інтеракції, а виправлення наявного стану речей відбувається через вираження агресивного лексикону у формі емоційного збудження: «Під час суперечок підвищую голос». Якщо респонденти й удаються до перемовин, то схильні брати поверховий тон, ніж міркувати ґрунтовно на тему, погляди щодо якої не збігаються з чужими. До того ж емоційна активація сама по собі в такому тримаючому середовищі дифузна, недиференційована й може тлумачитися різними альтернативними способами. Саме вербальна інтерпретація емоційної активації, а не збудження, опосередковує агресивну лексику. Респонденти не погоджувалися з такими судженнями: «Навіть коли дуже серджуся, я не лаюся», «Я не вмію поставити зарозумілу людину на місце, навіть якщо вона того заслуговує».

Агресивна лексика, як своєрідна ідеологія, дає своїм прибічникам «можливість висловитися», розрядити не тільки стримувані, придушені емоції, а й ті, яких юнаки не спроможні цілком зрозуміти, пережити як частину себе, бо ці негативні почуття неінтегровані в їхніх «я» як «свої», «не виступають тим, що є “моїм”, а як те, що трапляється зі мною, і тому виражаються мимовільно без ставлення до афекту» (Leontyev 2000: 468). Людина, яка може усвідомлювати й уписувати в свої когнітивні структури чи робити об'єктом власної свідомості образу або гнів, не стане й не буде виявляти вербальної агресії. Перемога для неї була би другорядною порівняно з практикуванням гри за чесними правилами. Вона відчуває потребу в атаках на інших лише тоді, коли скрупульозно не диференціює власних гніву, люті, шаленства від психологічного впливу на себе значущих інших. Домінування станів конформізму перед іншими, залежностей від них у минулому досвіді унеможливили їй знайомство і витончене розрізнення цих почуттів.

Або ж наявна інша дотична до агресивної лексики альтернатива: юнаки в умовах конфлікту прагнуть перемогти іншого за нечесної гри, коли беруть верх *нефункціональні критерії* людської боротьби за визнання (статус, престиж, «крутість», бажання здаватися в очах ровесників сильним або у ролі *a bigbully* тощо), яким притаманна непідпорядкованість своєму прямому практичному призначенню, доцільності. Перемога – первинна й основна ціль, а майстерність людини неважлива, вміння майже не цінуються (Sas 2012: 260). Наявне зацікавлення не стільки виконанням

функцій, обов'язків, скільки примусом, бажанням зробити іншу людину керованою, «вчити» її, читати нотації й упроваджувати контроль над її поведінкою. А тому у центрі їхньої уваги не особистість, а виключно інформація про неї, її психологічний профіль або наклеювані їй «ярлики». Юнаки жертвують правдою згідно зі своїми нефункціональними критеріями співконструювання смислу: примусу, приневолення, домінування, впровадження контролю, панування над людиною. В конфліктних ситуаціях зорієнтовані на недоречне обмежування, стримування тих, хто ними конструюється у формі загрози для себе, й із огляду на це переходять на особисті випадки проти них. Це миттєвості, коли юнак тривало чи тимчасово відчуває розбіжність між тим «я», яким він є для себе самого, та тим, що конструюється в поданому юнакові зворотному зв'язку від ровесників у ході конфронтаційного спілкування, коли він натрапляє на можливість втрати власне «я» чи «обличчя», що Е. Еріксон називав «его-холодом». Під час інтенсивної емоційно-холодної зустрічі юнак робить те, чого він уникає, боїться та чому відданий, це його зобов'язує. Хлопець ніби невідає, що говорить. Це «мова, яка говорить ним» (Grigoryan 2008: 389), не він промовляє, а «мова промовляє ним» як гучномовцем. Агресивна лексика приходить до юнаків через *безформність способів усвідомлення, сприймання інших людей* крізь свої позасвідомі смислові скельця (суб'єкт). Цими манерами розуміння іншому не гарантується самотійності, окремішності й приватності, позаяк юнацьке «я» іншого із собою *змішує* і між ним та «не-я» непрониклиवासимволічна границя відсутня. Водночас не бажать зрозуміти себе, бо не в змозі витримувати конфронтації з власним «я», критики своїх припущень або рефлексії. Через те схильні до агресивної лексики люди «принципово» заперечують потребу вчитись і практикуватись у конструктивному розв'язанні конфліктів, що приводило би їх до свідомості тоді, коли «відірвалися» і втратили чуття зв'язку з принципом реальності. Це засвідчують такі безструктурні самозвіти інтерв'ю респондентів:

«Я йшов і зустрів знайомого, почав з ним розмовляти. Він мені став грубити. Я не стримався й образив його, тому що він “бик”»; «У таборі з одним “чортом” зчепився. Ліз, ліз мені під руку, не те, що треба, кричить, не те, що треба, говорить, набридає. Я знав, що йому дам. Сказав: задушу»; «Випивши, з пацаном вночі по трасі йшли додому. Зустріли хлопців, попросили їх закурити. “Немає, – кажуть, – ти що – баран?” “Сам ти баран.” І почалось...» «У нашій школі є крутий хлопець. До всіх лізе, хоч і получає. ...Я біг у їдальню, він кинув мені в спину м'яча. Я до нього підійшов і почав кричати. Підступив і сказав йому, – ще раз таке трапиться і йому буде “труба”. Я його ненавиджу».

Викручуючись, вислизаючи від переживання протилежності, юнаки ніби переходять у юнгіанський світ «тіней», де все творче тьмяніє та загрожує зневолодненням, колапсом сконструйованому «я», розпадом смислових зв'язків. Замість уміння грати з різницею у протилежностях, вони виявлять свою гру з

начіплюванням на ровесників ярликів. Їхня орієнтація не переміщується з вибору між полюсами (з одним із яких себе ототожнять) на напругу, зв'язок між ними (Kegan 1982: 229), що виступає критерієм міжіндивідуального етапу, якого вони в своїй епістемологічній розвиненості не досягають.

Висновки

Як видно з проведеного емпіричного дослідження, уживання агресивної лексики – це завжди втрачена слухна нагода навчатися завдяки конфліктам через процес інсайту. Найвний контраст між навчанням засобам і вмінню розв'язування протиріччя та звертанням до агресивної лексики як двома несумісними антитезами.

Психологічне втручання у формі допомоги розв'язування конфліктів, націлене на ефективне сприяння еволюції чуття ідентичності в молодих людей може правити за тойзасіб, що нейтралізує тенденції вживання агресивної лексики. Потрібні подальші дослідження.

Література

References

1. Bakhtin, M. M. (1989). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow: Iskusstvo.
2. Freud, Z. (1990). *Psihologiya Bessoznatelnogo* [Psychology of Unconsciousness]. Moscow: Prosveschenie.
3. Grigoryan, A. (2008) *Pervyi, Vtoroy i Tretiy Chelovek* [The First, Second and Third Man]. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury.
4. Horrigan, J. P., Barnhill, L. (1997). Risperidone and explosive aggressive autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 27 (3), 313–323.
5. Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
6. Kegan, R. (1994). In *Over Our Heads: Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
7. Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., Felix, S. (1988). *A Guide to the Subject-Object Interview: Its Administration and Interpretation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Graduate School of Education.
8. Leontyev, A. N. (2000). *Lektsiyi po Obshchey Psykholohyy* [Lectures on General Psychology]. Moscow: Smysl.
9. Luria, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
10. Piel, J. A. (1990). Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity. *Journal of Educational Research*, 84(2), 100–106.
11. *Praktikum po psihodiagnostike* [Practicum on Psychodiagnostic]. (1990). Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
12. Sas, T. (2012). *Mif o psihicheskoy zabolevanii* [Myth on Psychiatric Disease]. Moscow: Kanon.
13. Scherbinina, Yu. V. (2008). *Verbalnaya agressiya* [Verbal Aggression]. Moscow: LKI.
14. Stevenson, J. (1996). *Developmental changes in the mechanisms linking language disabilities and behaviour disorders*. In J. H. Beitchman, N. Cohen, M. M. Konstanterreas, R. Tannock (Eds.), *Language, learning and behavior disorders* (pp. 78–99). Cambridge, England: Cambridge University Press.
15. Vygotsky, L. S. (1932). *Myishlenie i rech* [Thinking and Speech]. Moscow: Gosudarstvennoye Izdatelstvo.