

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



С.Д. Максименко

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ УЧІННЯ ЛЮДИНИ

Монографія

Київ
2017

УДК 159.923.2

М 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (протокол № 9 від 29 червня 2017 р.)*

Рецензенти:

О.Ф. Бондаренко – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Київського національного лінгвістичного університету;

Ю.М. Швалб – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

М 54 Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини:
монографія / С.Д. Максименко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 206 с.

ISBN 978-966-194-289-8

У монографії здійснено фундаментальний аналіз: теорій учіння як засобу розвитку і самоздійснення особистості; навчання як суспільної форми управління учінням і розвитком особистості; учіння як прямого та побічного продукту навчання.

Розкрито співвідношення не тільки понять навчання, учіння, учбова діяльність, засвоєння знань як провідних педагогічних і соціальних впливів, які ведуть за собою розвиток суб'єкта учіння на різних вікових етапах.

З позиції генетичної психології розглядається особистість, її витоки, структурні компоненти та її внутрішній світ. З'ясовано внутрішні джерела розвитку особистості через життєву енергію і життєву енергетичну силу, які і конституюють власне особистість.

Монографію адресовано психологам-науковцям, психологам-практикам, педагогам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів, усім представникам професій типу «людина-людина», а також усім, хто цікавиться проблемою професійного учіння особистості.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0114U000602

ISBN 978-966-194-289-8

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017
© Видавничий Дім «Слово», 2017

Вступ

Умовам розвитку психології і вирішенню ключових теоретичних і практичних задач, що стояли перед цією наукою на відповідних етапах її розвитку, приділено достатньо уваги в роботах багатьох вітчизняних психологів [Ананьєв, 1968; Выготский, 1991; Давыдов, 1996; Костюк, 1989; Леонтьєв, 1984; Лурия, 1974]. Проте багато питань залишаються неясними не тільки в силу того, що теорію можна розуміти по-різному, часом зовсім інакше, ніж вважає її автор. Таке відбувається насамперед через відсутність підстав, які б дозволяли сучасному психологу цілком задовольняти свою законну потребу час від часу перевіряти зрілість свого дослідження поглядом крізь призму минулого.

Вивчення становлення основних форм психічної діяльності у філо- і онтогенезі – класична для психології проблема. У її вирішення внесли вклад багато вчених, починаючи з Дж.Локка і Т.Гоббса, що намітили основні підходи до питання про поступовий (стадіальний) розвиток людських здібностей і властивостей, і закінчуючи класичними для сучасної психології роботами Дж.Брунера, А.Р.Лурії, Ж.Піаже і Б.Інельдер. Предметна область генетичної психології продовжує залишатися широкою і неоднорідною, насамперед у силу недостатньої методологічної рефлексії змісту цієї сфери наукового пізнання.

Гарантію об'єктивного і в той же час універсального підходу до оцінювання різних теорій дає, за нашим переконанням, можливість повного, позбавленого упередженості відтворення логіки мислення того чи іншого дослідника, початком якої виступає вміння виокремити сам предмет науки.

Предмет науки – ключ до філософського кредо дослідника і осмислення емпіричного факту.

Мета генетичної психології особистості – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що призводить предмет чи явище до певного стану, були в центрі уваги ще античних філософів, що замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього існуючого. Після тривалого дослідження процесів розвитку, завдог до побудови теорії генезису, був створений генетичний метод наукового пізнання.

Генетичний метод дослідження передбачає аналіз деякого вихідного стану предмета чи явища і вибудовування з цих знань наступних утворень. Історично цей метод виник у результаті ствердження в науці (починаючи з XVII ст.) ідеї розвитку: у математиці – диференціального числення, у геології – теорії Лайеля, у космогонії – гіпотези Канта-Лапласа, у біології – теорії Ч.Дарвіна.

Основна мета генетичного дослідження – розкриття зв'язків явищ, досліджуваних у часі, і вивчення переходів від менш розвинутих до вищих форм існування і функціонування предметів і явищ.

У філософії Гегеля генетичний метод покладається в основу феноменологічного аналізу свідомості, що має на меті показати історичні метаморфози форм свідомості, розкрити становлення науки як способу добування наукового знання. Проникнення генетичного аналізу в науки, що вивчають процеси розвитку, привело до утвердження генетичного методу як особливого методу пізнання і виникнення спеціальних галузей знання: теорії еволюції, походження видів, генетичної соціології, генетичної епістемології, генетики поведінки тощо.

Можна констатувати певну сталість загальної спрямованості еволюції теоретичних поглядів у психології, що усе більше і більше прагнуть ввести у свої теорії результати дослідження генезису психіки, свідомості і діяльності.

Разом з багатьма розділами психології, що почали посилено розвиватися наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., привернула до себе увагу і дитяча психологія. Поштовх цій галузі зробив Ч.Дарвін, коли випустив книгу “Біографічний нарис однієї дитини”, у якій були наведені ретельні спостереження над процесами психічного розвитку. Найбільшу популярність у той час отримали праці В.Прейера “Душа дитини” і В.Штерна “Психологія раннього дитинства”. Надалі застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д.Болдуїна, К.Гросса, Карла і Шарлотти Бюлер, А.Біне, А.Валлона, Е.Клапареда, Р.Заззо, Ж.Піаже й інших.

Генетичний метод у дослідженні проблем дитячої психології широко використовувався у дореволюційній Росії К.Д.Ушинським, П.Ф.Каптеревим, В.В.Зеньковським, А.Ф.Лазурським, І.А.Сікорським. У розуміння законів розвитку психіки дитини, а тим самим і в загальну психологію, зробили свій внесок П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.В.Запорожець, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.

При цьому зовсім не слід думати, що саме по собі використання генетичного методу в психологічному дослідженні відразу ж відносить його автора і його праці до генетичної психології. Генетичний метод, застосований у власне понятійному змісті у визначеній галузі психології, є спосіб дослідження її предмета, заснований на аналізі його утворення і становлення до повноцінного функціонування.

Предмет генетичної психології особистості містить у собі: а) дійсність, з якою буде працювати дослідник;

б) задачу чи систему задач, що необхідно вирішити;

в) різні наукові описи, що містять відображення цієї дійсності; г) дослідницькі засоби – наявні чи ті, котрі потрібно створити; д) згадані вимоги до продукту дослідження є результатом

застосування засобів і змісту задач;

е) продукт дослідження – елементи теорії предмета і технологічні рекомендації з його подальшого вивчення.

Отже, на відміну від, так би мовити, неспецифічного застосування генетичного методу, генетична психологія має свій власний предмет дослідження, у якому поряд з багатьма іншими психічними процесами, явищами і специфічними утвореннями

– механізмами психіки, існують: процеси породження, утворення і наступна динаміка функціонування психічних явищ.

До речі, визначення “генетичний” у широкому змісті повинне містити в собі еволюційні й історичні аспекти психології. Але так склалося, що поняттям “генетична психологія” у нашій літературі зазвичай охоплюються тільки ті дослідження, що пов’язані з розвитком дитини.

Разом з тим, мабуть, не випадково в журналі “Psychological Abstract” існує рубрика за назвою “Генетична психологія”, що містить у собі розділи: 1. Період немовляти. 2. Дитинство (научіння, здатності, особистість, відносини між дітьми і батьками). 3. Підлітковий вік. 4. Вік змужніння. 5. Геронтологія.

Реалізація генетичного принципу в психологічних дослідженнях відкриває змістовні перспективи щодо подальшого, більш глибокого розуміння однієї з центральних проблем педагогічної психології – проблеми співвідносин психічного розвитку і навчання. Це питання має дуже глибоке історичне коріння, а крім того воно належить до таких, що складають враження цілком очевидних, навіть, банальних.

Дійсно, хто ж буде сперечатися з тим, що розвиток психіки дитини відбувається в контексті соціального оточення і вельми залежить від того, хто саме оточує дитину, які знання і способи дій вона засвоює, з ким себе емоційно ідентифікує. І філософи, і видатні педагоги минулого бачили цю єдність розвитку і навчання, розглядаючи останнє в дуже широкому значенні як особливе залучення дитини до культурно-історичного надбання людства через такі процеси, як соціалізація, виховання та навчання у вузькому своєму розумінні (мається на увазі, власне, організована, спеціальна діяльність інституту дорослих щодо забезпечення засвоєння дитиною певних знань і умінь).

Безумовно, психічний розвиток дитини опосередковується суспільними впливами, і абсолютно правий С.Л.Рубінштейн, коли зазначав, що навчання й виховання є формою розвитку особистості [Рубинштейн, 2003]. Однак, це – лише дуже загальне вирішення проблеми, швидше, навіть, не вирішення, а погляд на неї. Змістовні, суто психологічні механізми, які певним чином поєднують ці два процеси (генезис психічних структур і навчання) залишаються недослідженими. Ми можемо зараз говорити лише про окремі теоретичні підходи до їхнього пояснення, хоча, на жаль, всі вони мають характер “вільних” узагальнень і дуже слабку базу емпіричних фактів.

В одній, досить давній, своїй роботі, В.В.Давидов і А.К.Маркова цілком слушно виокремлюють три різних теоретичних тлумачення співвідношення навчання і психічного розвитку [Давыдов, 1978]. У першій групі теорій розвиток розглядається як цілком самостійний процес, який має власні закономірності, що не залежать від навчання і виховання.

Останні впливають лише на суто зовнішні особливості генезису психіки, дещо затримуючи або, навпаки, прискорюючи терміни появи його закономірних стадій, не змінюючи їхньої послідовності і психологічних особливостей. Зокрема, вони не визначають структури основних форм розумової діяльності людини. Ці погляди висловлювали і захищали такі видатні психологи, як У.Джемс і Ж.Піаже.

Друга група теорій розглядає розвиток як своєрідний наслідок деякої взаємодії різних факторів, що впливають на дитину (природно-спадкових, соціальних та виховних). Навчання й виховання змінюють і регулюють зв'язки між нейропсихічними функціями, станами і властивостями особистості, керують численними корелятивними залежностями, кожна з яких існує на підставі своїх власних закономірностей. Знання цих внутрішніх умов є необхідним для оптимізації навчально-виховних впливів (Б.Г.Ананьєв та ін.).

Третій теоретичний погляд ґрунтується на тому, що “розвиток індивіда являє собою процес, що має культурно-історичну соціальну природу, – його стадії і їх психологічні особливості в кінцевому рахунку визначаються системою організації і способом передачі індивіду суспільного досвіду” [Выготский, 1991]. У такій постановці питання зрозумілим є те, що навчання й виховання виявляються внутрішньо необхідною і визначальною формою розвитку психіки. Цей погляд є центральним у культурно-історичній теорії розвитку психіки (Л.С.Виготський).

Зазначені погляди дещо конкретизують, але не розкривають складні психологічні взаємозв'язки між навчанням і розвитком. Нам здається, що найближче до розуміння цих зв'язків підійшов Г.С.Костюк у своїй концепції “спорідненості-сполученості” навчання і розвитку, яку ми ретельно розглянемо далі.

Теорія вищої нервової діяльності І.П.Павлова

Упродовж останніх двох століть розвиток психології був тісно пов'язаний з досягненнями філософської думки та успіхами природничих наук.

Матеріалістична інтерпретація природи та сутності психічних явищ була зумовлена появою філософії діалектичного матеріалізму й розвитком вчення про природу психіки (І.М.Сеченов, І.П.Павлов).

Відображувальна діяльність людини зумовлена рефлексорною діяльністю мозку. Фундатором вчення про рефлексорну природу психіки був видатний російський фізіолог І.М.Сеченов (1829–1905). У своїх працях він вказував, що джерелом психічних актів як відображення діяльності є зовнішні подразники, що діють на організм. Ця діяльність виникає під час взаємодії індивіда з навколишнім світом, що здійснюється завдяки рефлексорній діяльності мозку.

У своїй праці “Рефлекси головного мозку”, що вийшла в світ у 1863 році, І.М.Сеченов писав, що “всі акти свідомого і несвідомого життя за способом

свого виникнення (походження) є рефлекси”, що без зовнішнього чуттєвого подразнення неможлива психічна діяльність.

Вчення І.М.Сеченова про рефлекторну природу психіки

[269] далі розвинув І.П.Павлов (1849–1936) у своїй теорії вищої нервової діяльності [222]. Теорія рефлекторної діяльності спирається на три головні принципи наукового дослідження:

- 1) принцип детермінізму, тобто поштовху, причини будь-якої дії, її ефекту;
- 2) принцип аналізу та синтезу, тобто розкладання цілого на частини і потім створення нового цілого з елементів старого;
- 3) принцип структурності і пристосування динаміки до структури.

Основним у вченні про вищу нервову діяльність є розуміння єдності організму та середовища. В організмі “все із зовнішнього світу”. Зв’язок організму з його середовищем здійснює нервова система. Вона, як зазначає І.П.Павлов, є системою стосунків, зв’язків. Поведінка організму визначається тими умовами і середовищем, в якому діє жива істота.

Дослідженнями доведено, що великі півкулі головного мозку відіграють провідну роль у діяльності всього організму. Кора великих півкуль головного мозку, забезпечуючи потреби організму, разом з найближчими до кори підкорковими нервовими центрами здійснює складну аналітико-синтетичну діяльність. У ній утворюються складні тимчасові нервові зв’язки, за допомогою яких здійснюється регуляція відносин між організмом та зовнішнім середовищем, а також регуляція діяльності самого організму.

Цю діяльність великих півкуль І.П.Павлов і називає вищою нервовою діяльністю і підкреслює, що поведінка живого організму являє собою певну систему реакцій або рефлексів на подразники зовнішнього і внутрішнього середовища.

Рефлекс – відповідь організму на подразнення, яка здійснюється за допомогою нервової системи. Рефлекторна діяльність – головна форма діяльності нервової системи. Розрізняють два різновиди рефлексів: безумовні, з якими істота народжується, та умовні, які виробляються в неї після народження, впродовж життя.

Безумовні рефлекси виробилися і закріпилися протягом тривалого періоду біологічного розвитку живих істот. Вони потрібні тварині від перших днів життя для її існування. Безумовні рефлекси забезпечують організмові пошук їжі, уникнення шкідливих впливів тощо.

Безумовні рефлекси спричинені безумовними подразненнями, тобто такими подразненнями, які, впливаючи на відповідні рецептори – смаковий, дотиковий та інші, – спричиняють відповідні реакції організму. Безумовні рефлекси не зникають і весь час діють за умови, що організм нормальний, здоровий. Складна система безумовних рефлексів являє собою ту діяльність, яку називають інстинктивною.

Безумовні рефлекси не можуть вдовольнити потреб вищих організмів, що живуть за складних умов. Безумовні рефлекси могли б забезпечити потреби

організму лише за абсолютної постійності зовнішнього середовища. Але оскільки зовнішнє середовище весь час змінюється, то пристосування до нього за допомогою одних лише безумовних рефлексів неможливе. Необхідне доповнення їх тимчасовими зв'язками, які вибудовуються у тварин та людини впродовж життя.

Головний принцип роботи великих півкуль, як довів І.П.Павлов, – утворення тимчасових нервових зв'язків або умовних рефлексів. Під час своїх досліджень він помітив, що за певних умов у тварин виникають рефлекси і за відсутності безумовних подразників, наприклад, іноді слина в собаки починає виділятися, коли з'являється людина, яка його годує, хоча в цей момент їжі собаці й не дають.

Рефлекси, які виникають під впливом подразників, названо умовними рефlekсами. Коли на тварину одночасно діють два подразники – один безумовний, наприклад їжа, і другий умовний, який сам по собі не викликає рефлексу, скажімо, дзвінок, то у головному мозку виникають два збудження – від їжі і від дзвінка. Оскільки вони діють одночасно, між збудженими нервовими центрами утворюється замикання, тобто встановлюється нервовий зв'язок. Внаслідок цього зв'язку умовний подразник спричинює таку ж рефлекторну реакцію, як і безумовний. Це і є умовний рефлекс.

Зі зміною умов життя змінюються рефлекси. Вони зникають, тобто гальмуються, якщо умовний подразник не підкріплювати безумовним, і поновлюються, якщо умовний подразник знову підкріпити безумовним.

Умовно-рефлекторна діяльність людини являє собою надзвичайно складну, різноманітну і витончену систему зв'язків. Нові нервові зв'язки утворюються не лише на основі безумовних, а й на основі вже існуючих, раніше утворених умовних зв'язків, які набули відповідної сили і стійкості. Потрібні фактори утворення умовних рефлексів – оптимальна сила подразника, активність кори великих півкуль головного мозку та підкріплення умовних подразників безумовними. У навчанні такими підкріпленнями є інтерес до знань, допитливість, здивування новизною явищ.

Головними процесами нервової діяльності є збудження та гальмування. На кору великих півкуль одночасно впливає велика кількість різноманітних подразників, але реагуємо ми не на всі подразники, що надходять до кори. На значну частину подразників організм не реагує, оскільки збудження, спричинені ними, гальмуються.

Гальмування відбувається одночасно зі збудженням. Завдяки гальмуванню низки ділянок кори збудження спрямовується в якомусь одному напрямі й зосереджується в конкретному пункті кори. За певних умов збудження і гальмування поширюються, іррадіюють по корі великих півкуль, викликаючи збудження або гальмування інших ділянок кори, або знову зосереджуються, концентруються в пункті свого виникнення.

Завдяки іррадіації збудження у свідомості виникають різноманітні асоціації – образи, думки, почуття, що посилюють або гальмують діяльність, яку людина виконує.

Коли збудження концентрується у певній ділянці кори, інші її ділянки в цей час гальмуються. Поширення або зосередження збудження та гальмування здійснюється за законом іррадіації та концентрації нервових процесів. Збудження і гальмування взаємодіють між собою. Збудження певних ділянок кори великих півкуль зумовлює гальмування інших ділянок кори головного мозку і, навпаки, гальмування одних ділянок кори спричинює збудження в інших її пунктах. Таке явище відбувається за законом взаємної індукції збудження та гальмування.

Розрізняють позитивну і негативну індукції. За умови позитивної індукції гальмування певної ділянки кори спричинює збудження інших її ділянок. Діяльність організму в таких випадках відбувається в напрямі цього збудження, посилюється увага до змісту діяльності. При негативній індукції збудження певної ділянки кори викликає гальмування тих її ділянок, які були раніше активними.

Негативна індукція відбувається при відволіканні уваги від головної діяльності й зосередженні на випадкових подразненнях, які гальмують збудження, спричинене головним подразненням.

Гальмування нервових процесів буває безумовним, або зовнішнім, і умовним, або внутрішнім. Зовнішнє гальмування відбувається внаслідок впливу сильного стороннього подразника. Вироблений умовний рефлекс, наприклад, виділення слини як реагування на засвічування електричної лампочки, припиняється, якщо при цьому почне діяти сильний звук.

Зовнішнє гальмування є виявом дії негативної індукції. Воно виявляється ще й у вигляді позамежового гальмування, яке виникає тоді, коли сила збудження перевищує можливості працездатності нервової клітини. Посилення подразника в таких випадках не тільки не викликає збільшення сили реакції, а, навпаки, сила реакції зменшується або й зовсім гальмується. Гальмівні процеси, що виникають у клітині внаслідок її перенапруження, захищають її від руйнування. Тому таке гальмування називають ще захисним гальмуванням.

Внутрішнє гальмування так само зумовлюється зовнішніми обставинами. Один із виявів умовного, або внутрішнього гальмування є послаблення тимчасових зв'язків. Воно настає тоді, коли умовний подразник (наприклад, світло), на який вироблено умовний рефлекс, час від часу не підкріплюється безумовним подразником (наприклад, їжею). Утворений зв'язок у такому випадку гальмується, і рефлекс згасає.

Якщо умовний подразник знову підкріпити безумовним, то загальмований тимчасовий нервовий зв'язок легко поновлюється і умовний подразник знову викликає умовний рефлекс. Гальмування тимчасових нервових зв'язків спричинює забування.

Важливим виявом внутрішнього гальмування є диференціальне гальмування. Якщо підкріплювати безумовним подразником лише ті з умовних подразників, на які вироблено умовний рефлекс, то після цього умовний рефлекс виникає у відповідь на ті умовні подразники, які підкріплювалися

безумовним. Збудження від інших, не підкріплюваних подразнень гальмуються, і умовний рефлекс на них не виявляється.

Так, якщо вироблено умовний рефлекс на звук, а потім підкріплюється звук лише певної висоти чи інтенсивності, то й умовний рефлекс далі виникатиме лише на звук тієї висоти чи інтенсивності, який підкріплювався. Відбувається диференціювання подразнень.

Організм точно відрізняє дієві, тобто підкріплювані подразники, від недієвих, тобто непідкріплюваних безумовним подразником. Дослідженнями встановлено, що собака, наприклад, може диференціювати звукові подразники з точністю до 1/8 тону. Диференціальне гальмування сприяє уточненню та розрізненню виправданих життєвим досвідом подразників від невиправданих.

Це яскраво виявляється в навчально-виховній діяльності. Розрізнення, уточнення та опанування знань або актів поведінки буває ефективним тоді, коли істотні властивості в них певним чином підкріплюються, а неістотні – гальмуються.

Поряд із замикальною великі півкулі головного мозку здійснюють також аналітико-синтетичні функції.

Взаємодіючи з навколишнім світом, організм відповідає не на всі подразнення, що надходять до мозку, а лише на ті, які слугують задоволенню його потреб. Розрізняючи подразники, мозок на одні з них відповідає, а на інші не відповідає. Так здійснюється аналіз предметів зовнішнього світу.

Найпростіший аналіз здійснюють і нижчі відділи центральної нервової системи. Вищий аналіз, який є засадовим щодо актів поведінки, здійснюється у корі великих півкуль головного мозку. Суть роботи кори полягає в аналізі та синтезі подразнень кори.

Аналітична діяльність відбувається за допомогою спеціальних механізмів – аналізаторів. Вони розвинулися впродовж біологічного розвитку тварин унаслідок їх пристосування до умов існування, до різноманітних видів енергії зовнішнього світу, що впливали на організм, – світлової, звукової, хімічної, механічної, теплової тощо.

Великі півкулі являють собою грандіозний аналізатор як зовнішнього, так і внутрішнього світу організму. Аналізатори здійснюють свою діяльність у зв'язку з гальмівними процесами, що відбуваються в корі великих півкуль. Одні подразнення або комплекси подразнень, що потрапляють до кори великих півкуль, виокремлюються, тобто викликають там збудження, на них тварина реагує, відповідає. Інші ж подразнення гальмуються, й на них тварина не відповідає.

Таким чином, процес аналізу має своє підґрунтя, з одного боку, в аналізаторній здатності наших рецепторів, периферійних закінчень, а з другого – в процесах гальмування, яке розвивається в корі великих півкуль головного мозку і розмежовує те, що не відповідає дійсності, і те, що їй відповідає. Процес гальмування сприяє коригуванню аналітичної діяльності великих півкуль головного мозку.

Водночас з аналізом великі півкулі головного мозку здійснюють і синтетичну діяльність, сутність якої полягає в замиканні нервових зв'язків. Синтетична діяльність великих півкуль буває дуже складною. Утворюються цілі ланцюги й системи тимчасових зв'язків. Ті процеси, які в психології називають асоціаціями, є не що інше, як утворення тимчасових зв'язків, тобто

–це акти синтезу. Мислення, вказував І.П.Павлов, являє собою не що інше, як асоціацію – спочатку елементарну, а потім ланцюги асоціацій, кожна ж перша асоціація – це момент народження думки.

Щоб успішно орієнтуватися в навколишньому світі, тварина неодмінно повинна аналізувати й синтезувати його. Пізнавальні процеси, мислення – це і є складна аналітико-синтетична діяльність кори. Специфічно людське мислення виникає на основі складнішої аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль на основі мови.

Діяльність великих півкуль головного мозку – це сигнальна діяльність. Великі півкулі головного мозку завжди діють у відповідь на різноманітні подразнення, які сигналізують про те, що має для життя організму важливе значення. Наприклад, світло або звук можуть сигналізувати живій істоті про наявність їжі, про небезпеку тощо.

Сигнали, що їх викликають предмети та їхні властивості або явища природи, являють собою першу сигнальну систему. Вона властива і тваринам, і людині.

Перша сигнальна система – це фізіологічне підґрунтя відчуттів, сприймань, уявлень. Дійсність для тварин сигналізується майже виключно подразненнями, які безпосередньо надходять у спеціальні клітини зорових, слухових та інших рецепторів організму, та їх відбитками у великих півкулях.

Вища нервова діяльність людини як суспільної істоти якісно відмінна від вищої нервової діяльності тварин. У процесі праці, в суспільному житті люди виробили звукову мову як засіб зв'язку, засіб спілкування між собою.

Мовна функція спричинила появу нового принципу діяльності великих півкуль. Слово в житті людини стало своєрідним сигналом. Воно є другою, суто людською, сигнальною системою дійсності. Кожне слово як назва предмета, властивості або дії замінює відповідний сигнал першої сигнальної системи.

Якщо наші відчуття та сприймання предметів і явищ навколишнього світу є для нас сигналами першої сигнальної системи дійсності, конкретними сигналами, зазначає І.П.Павлов, то мова, насамперед кінестетичні подразнення, що надходять у кору від мовних органів, – це сигнали другої сигнальної системи, сигнали сигналів.

Слово через попередній життєвий досвід дорослої людини пов'язане з усіма зовнішніми та внутрішніми подразненнями, що надходять у великі півкулі. Воно їх сигналізує, замінює і внаслідок цього може спричинити всі ті дії, реакції, які викликають конкретні подразнення.

Друга сигнальна система виникає на основі першої сигнальної системи і без неї існувати не може. Вона діє лише у зв'язку з діяльністю першої сигнальної системи, вступаючи з нею в найскладніші взаємозв'язки.

Друга сигнальна система у взаємодії з першою сигнальною системою є фізіологічним підґрунтям вищого, абстрактного мислення людини та її свідомості, засобом самопізнання. Низка інших психологічних процесів (сприймання, пам'ять, уява, формування навичок тощо) на фізіологічному рівні також є результатом взаємодії першої і другої сигнальних систем. Участь другої сигнальної системи в цих психологічних процесах перетворює їх на свідомі процеси.

Великі півкулі головного мозку – надзвичайно складна динамічна система. Впродовж діяльності постійно утворюються нові умовні зв'язки. Вони об'єднуються в певні системи. Системність зв'язків забезпечує успіх діяльності тварини та людини.

Процеси, які відбуваються у великих півкулях головного мозку, постійно прагнуть до об'єднання, до стереотипної об'єднувальної діяльності. Безліч подразнень, що надходять до великих півкуль як ззовні, так і зсередини організму, стикаються, взаємодіють, систематизуються і завершуються утворенням динамічного стереотипу.

Динамічний стереотип потрібний для успішної взаємодії організму із середовищем. Повторення однакових рухів і дій, однакових актів поведінки, схожих реакцій організму забезпечує йому успіх у діяльності, в задоволенні потреб.

Усім відомо, що людина звикає до певного способу дій, виробляє певний спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення. Автоматизуючи свої дії, вона виробляє навички та звички, які полегшують здійснення свідомо спрямованої діяльності. В усьому цьому головну роль відіграють динамічні стереотипи.

У діяльності постійно утворюються нові динамічні стереотипи. Старі ж не зникають, вони взаємодіють з новоутворюваними, сприяють їх утворенню або, навпаки, вступають у суперечність з ними, внаслідок чого успішне утворення нових стереотипів гальмується. Вироблення й перероблення динамічного стереотипу потребують великої роботи нервової системи. Вона може відбуватися впродовж тривалого часу й залежить від складності самої діяльності, а також від індивідуальності та стану тварини або людини. Вироблення й підтримка динамічного стереотипу завжди пов'язуються з певними переживаннями.

Нервові процеси, що відображаються в півкулях головного мозку при становленні й підтримуванні динамічного стереотипу, є підґрунтям почуттів, вони зумовлюють їхній характер та інтенсивність. Почуття труднощів, бадьорості і стомленості, задоволення і засмученості, радості і відчаю тощо мають своїм фізіологічним підґрунтям зміни, порушення старого динамічного стереотипу або складність встановлення нового.

Динамічний стереотип краще утворюється тоді, коли подразники діють у певній системі, певній послідовності та у певному порядку. Підтримується динамічний стереотип через дотримання певного зовнішнього порядку, системи та режиму діяльності.

Генетична епістемологія Ж.Піаже

Ідея генезису психічних явищ виникла в дослідників досить швидко. Створення ж системного предмета генетичної психології відбувається повільно. Це триватиме доти, поки не буде віднайдено спосіб розбудови системи генетичної психології, яка б вдовольнила логічні та суттєві критерії буття предмета дослідження.

До ключових постатей, що визначали становлення генетичної психології, належить, безумовно, швейцарський психолог Жан Піаже. Ним створена Женевська школа генетичної психології, в межах якої вивчаються численні процеси, пов'язані з розвитком дитини. На думку Ж.Піаже, генетична психологія стосується індивідуального розвитку дитини, її онтогенезу. Аналізуючи концепцію Піаже, Л.Ф.Обухова зазначає: “Вираз “генетична психологія” не можна використовувати як синонім дитячої психології, психології розвитку дитини, оскільки генетичною називають і загальну психологію, якщо вона розглядає психічні функції в процесі формування” [Обухова, 1981].

Аналіз засвідчує, що Піаже дещо штучно звужує предмет дослідження генетичної психології, спрямовуючи зусилля на вивчення виключно інтелектуального розвитку дитини, а саме процесу формування фундаментальних понять, ключових уявлень про природні і соціальні явища, в цілому, утворення механізмів пізнавальної діяльності дитини.

Значним досягненням Піаже слід вважати створення ним особливого методу дослідження – клінічної бесіди – застосування якого дозволяє вивчати не зовнішні прояви (симптоми) психічних явищ, а відкривати і розгортати внутрішні процеси, які лежать в їх продукті і зумовлюють їхню появу та функціонування. Уявляється, що цей метод далеко не вичерпав себе, він залишається дуже актуальним і потенційно-евристичним: у будь-якому випадку, хоча цей метод і не дозволяє моделювати-проекувати подальший розвиток психічних структур, він є значно більш плідним, ніж тестовий інструментарій, що знімає виключно зовнішні показники, залишаючи без відповіді фундаментальні питання щодо генези і функціонування внутрішніх психічних механізмів.

Ми вважаємо перспективною думку про своєрідне поєднання клінічної бесіди Ж.Піаже з експериментально-генетичним методом. Це поєднання має подолати в новому синтезі недоліки обох методів.

Клінічна бесіда є виключно діагностичною процедурою, а отже, як засвідчує весь досвід розвитку генетичної психології, вона не може відповісти на ключові питання про виникнення, знаходження і подальший розвиток психічних структур.

Натомість цей метод має величезну перевагу, яка виражається в тому, що процедура стосується не окремого процесу, а цілісної індивідуальності, внаслідок чого з'являється можливість відтворити неповторний візерунок

внутрішнього світу кожної особистості. З іншого боку, відомо: експериментально-генетичний метод викликає розвиток, що й дозволяє його дослідити. Однак, на сучасному етапі цей метод має своїм безпосереднім предметом лише окремі психічні функції, і аж ніяк не особистість у цілому.

Отже індивідуальність тут не досліджується. Поєднання цих двох процедур ми бачимо в організації спеціальної клінічної бесіди, яка має не діагностичний, а навчальний характер. Моделювання і формування психічних структур окремої особистості в контакті з психологом-дослідником може не тільки значно уточнити уявлення про загальні механізми психічного розвитку, але й відкрити можливість вивчення генези цілісної індивідуальності.

Звичайно, в цьому випадку мова не може йти про масові обстеження, та вони й не потрібні, якщо мати на увазі виключно наукові цілі. Створення і реалізація такої синтетичної дослідницької процедури дасть змогу підійти до здійснення давньої ідеї Г.С.Костюка (висловленої ним ще в ранніх педагогічних роботах) про необхідність вивчення динаміки і структури кожної унікальної індивідуальності (про це ж трохи пізніше писав Г.Олпорт, створюючи свою концепцію психології індивідуальності).

Основні завдання, що вирішує створена Ж.Піаже генетична психологія, стосуються розвитку розумової сфери: сутність переходу від одних форм розумової діяльності до інших, від простих розумових операцій до більш складних, а також причини цих структурних перетворень.

За визнанням дослідників, що аналізують роботи Піаже і його школи, створена ним генетична психологія розвивається за такими основними напрямками: методологічний аналіз і уточнення предмета дослідження, розробка дослідницьких процедур, накопичення і інтерпретація фактичного матеріалу. На думку самого Піаже, генетична психологія має посісти особливе місце між філософією і біологією. З цим важно сперечатися, проте Піаже і його послідовники, на жаль, не уточнюють цю думку, отже специфіка позиції генетичної психології залишається під великим питанням.

Методологічна ідея Піаже полягає в тому, що генетична психологія має стати підґрунтям розвитку специфічної галузі знання – генетичної епістемології, яка покликана пояснити особливості наукового пізнання на основі його історії, соціогенези і психологічних витоків тих понять і операцій, які лежать в основі наукового пізнання. Впевненість Піаже в тому, що дослідження природи наукового пізнання неможливе поза використанням психологічних даних, можна лише прийняти.

Разом з тим слід зазначити, що всю логіку автора прийняти важко, адже виходить, що вивчення особливостей психічного розвитку особистості важливе не саме по собі, а лише в межах подальшої задачі – розуміння процесу наукового пізнання, яке Піаже вважав вершинною здатністю людини.

Насправді ж існування неповторної особистості це й є вершина життя, а наукове пізнання є лише його складовою, моментом (який, до речі, притаманний далеко не всім людям, від чого більшість з них не перестає бути неповторною особистістю). Звідси й генетичну епістемологію слід розглядати

не як кінцеву мету і рафіновану квінтесенцію генетичної психології, а як її частину, “дочірню” галузь.

Виходячи з уявлення про активність суб’єкта наукового пізнання, Піаже на підставі численного емпіричного матеріалу постулює деякі основні принципи цього процесу. Відзначимо тут головний для Піаже принцип рівноваги інтелектуального процесу, згідно з яким інтелектуальний розвиток спрямовується на досягнення стабільної рівноваги, тобто – на формування чітких логічних структур. Це означає, що логічність – не вроджена якість, а тема, що постійно розвивається.

Важливими є висновки Піаже щодо взаємодії мислення дитини з діяльністю, що її оточує. Піаже визнавав, що об’єкт існує незалежно від суб’єкта і для того, щоб пізнати об’єкт, по відношенню до нього необхідно здійснити систему дій, а отже – піддати його трансформації. Ідея трансформації, як вважає більшість дослідників, є однією з центральних у теорії Піаже. Вона означає, що хоча об’єкт і суб’єкт існують окремо, межа між ними ніколи остаточно не визначена, позаяк у будь-якій дії суб’єкт і об’єкт специфічно поєднуються.

Зокрема, щоб усвідомити свої власні особливості, суб’єкт просто змушений діяти з об’єктами (цю думку фундаментально обґрунтував і розвинув свого часу С.Л.Рубінштейн). Ідея трансформації приводить Піаже до справді основоположного висновку про те, що джерело пізнання знаходиться не в об’єкті і не в суб’єкті, а завжди – у взаємодії між ними, в котрій активним є суб’єкт. Звідси витікає такий висновок – об’єктивність (у розумінні Піаже – істинність) знання весь час розвивається слідом за розвитком інтелектуальних можливостей дитини.

Численні експерименти начебто підтверджували цю думку і навіть дозволили встановити чіткі й начебто сталі етапи інтелектуального розвитку дитини (ми покажемо надалі, що одне “начебто” стало ключовим і дуже сильно підточило концепти Піаже після теоретичних і експериментальних робіт Л.С.Виготського і його школи).

Оскільки об’єктивність пізнання не властива дитині з самого початку, необхідна система послідовних конструкцій, яка її поступово наближає. Звідси – ще одна центральна ідея Піаже, ідея конструкції. Знання, вважає Піаже, завжди підпорядковане певним структурам дії. Останні є наслідком конструкції (тобто, процесуального “візерунка” активності), оскільки не задаються ані об’єктом, ані суб’єктом самими по собі.

Оточення структурується завдяки активності суб’єкт-об’єктної взаємодії і інтелект – складова частина цієї структури. Розвиток інтелекту визначається тим, що в результаті активності суб’єкт “вводить” у себе нові об’єкти, які попадають в існуючі структури. Відбувається те, що Піаже назвав терміном “асиміляція”. Якщо новий об’єкт не може повною мірою “охопитися” старими структурами, відбувається їхня перебудова в бік більшої адекватності об’єкту, а в цілому – зовнішньому світові. Цей процес прилаштування схем-структур суб’єкта до об’єкта Піаже називає акомодациєю.

Отже структура (схема дії) є для Піаже центральним поняттям. Структура – це “розумова система або цілісність, принципи активності якої відрізняються від принципів активності частин, котрі цю структуру складають. Структура – система, що саморегулюється. Нові розумові структури формуються на основі дії” [Піаже, 1969].

Принциповим є розведення Піаже розуміння психічних функцій і структур. Функції як динамічні процеси є незмінними і спадково закріпленими. Вони не залежать від змісту діяльності і від досвіду. Структури ж створюються протягом життя, залежать від змісту досвіду і якісно різняться на різних стадіях розвитку. Таке співвідношення між функціями і структурами забезпечує неперервність, наступність розвитку і його якісну своєрідність на кожному віковому етапі.

Найбільш важливий вихідний принцип дослідження для Піаже полягає в тому, щоб розглядати дитину “як істоту, що асимілює речі, відбирає і засвоює їх згідно своєї власної розумової структури” [Піаже, 1969]. Саме від розумових структур і залежить, передусім, пізнання світу. Необхідно відзначити, що Піаже усвідомлює: розумові структури будуються на основі дій суб’єкта, а думка – це є згорнута і концентрована дія.

Важливим етапом у становленні Піаже як теоретика генетичної психології були його роботи, присвячені явищу дитячого егоцентризму. Це дуже відомі в науці дослідження, тому ми не будемо зупинятися на їхньому аналізі, лише зазначимо: Піаже встиг відповісти на справедливі критичні зауваження Л.С.Виготського і Ш.Бюлер, і виявилось, що все не так однозначно, як вважалося.

Він зауважив, що егоцентричне мовлення не охоплює все спонтанне мовлення дитини і є тільки зовнішнім вираженням більш глибокої інтелектуальної і соціальної позиції. Піаже уточнює сам термін: егоцентризм для нього це сукупність докритичних і дооб’єктивних позицій до пізнання речей, інших людей і самого себе. Це своєрідна ілюзія пізнання, форма попередньої центрації розуму, коли ще відсутня інтелектуальна різнобічність.

Тому “пізній” Піаже схиляється більше до терміна “центрація”. За Піаже, розвиток полягає в тому, що на зміну егоцентричності приходять децентрація як більш досконала позиція. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує процес пізнання на всіх рівнях розвитку. Цей перехід Піаже назвав законом розвитку.

В системі поглядів Ж.Піаже важливим є поняття соціалізації, яку він розумів як процес адаптації індивіда до умов соціального середовища. Соціалізація полягає в тому, що дитина досягаючи певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми, завдяки можливості координувати і розділяти свою точку зору і точки зору інших людей. Піаже вважав, що соціалізація зумовлює перехід від егоцентричної (центрованої) позиції до об’єктивної (децентрованої). Процес соціалізації був одним з ключових моментів у дискусії Піаже і Виготського (пізніше – Гальперіна). Хоча точка зору останніх є більш ґрунтовною і відповідною дійсності, не слід

забувати, що Піаже ще й вивчав сам процес соціалізації і встановив дуже цікаві моменти.

На основі значного емпіричного матеріалу Ж.Піаже встановив стадії розвитку інтелекту дитини і розробив класифікацію цих стадій. Весь етап від народження до 14 років він розділяє на три періоди: період сенсомоторного інтелекту, репрезентативний інтелект і конкретні операції, репрезентативний інтелект і формальні операції.

Перший період включає два підперіоди (центрація на власному тілі та об'єктивація практичного інтелекту) та шість стадій: вправи рефлексів (від народження до 1 місяця), перші навички і перші кругові реакції (4–9 місяців), координація зору і хапання, диференціація засобу і мети (8–12 місяців), диференціація схем дій і поява нових дій (11–18 місяців), початок інтеріоризації схем і вирішення деяких проблем шляхом дедукції (18–24 місяці).

Другий період складається також з двох підперіодів і п'яти стадій. Підперіод “передоператорний інтелект” складається зі стадій: поява символічної функції і початок інтеріоризації схем дії (від 2–3 до 6 років), інтуїтивне мислення, що спирається на сприймання (від 4–5 до 6 років), інтуїтивне мислення, що спирається на більш диференційовані уявлення (від 5 до 6–8 років). Підперіод “конкретні операції” складається з таких стадій: прості операції (класифікація, серіація, взаємно-однозначна відповідність) – від 8–9 до 10 років; система операцій (від 9–10 до 11–12 років).

Третій період включає в себе два підперіоди. Перший “становлення формальних операцій” складається зі стадій “гіпотетико-дедуктивна логіка і комбінаторика” (11–12 до 13–14 років) і стадія “структура “решітки” і група чотирьох трансформацій” виходить за підлітковий вік і не досліджується Піаже.

Підґрунтям виокремлення наведених стадій стало розроблене Піаже поняття “угруповання”. Угруповання, за Піаже, це закриті і зворотні системи як, наприклад, – логічні операції, проста і мультиплікативна серіація, симетрія тощо. Інтелектуальний розвиток, як вважав Піаже, можна описати у вигляді угруповань, що послідовно витікають одне з одного.

Це дозволяє вивчати процес розвитку психіки водночас емпірично (за допомогою спостереження та експерименту) і теоретично (шляхом логічної дедукції, за допомогою аксіоматичних моделей).

Затримки, що іноді відбуваються в процесі розвитку, Піаже вважав за можливе пояснювати також з точки зору угруповань. Ці явища залежать від децентрації дій, у результаті якої виникають різні поняття. При цьому, чим більш серйозними будуть перешкоди, пов'язані з зовнішньою картиною речей, тим більше буде виражене затримання в розвитку понять.

Таким чином, Піаже характеризував розвиток як рух від егоцентризму до інтелектуальної децентрації, і його плин уявляв у формі послідовних угруповань, що витікають одне з одного. Це – зовнішня характеристика розвитку. Його внутрішній зміст становить рівновага. На кожному рівні розвитку Піаже характеризував рівновагу за обсягом її сфери, за рухливістю і стійкістю.

Піаже вважав, що відкриті ним механізми розвитку взагалі, а встановлені інтелектуальні стадії стосуються теж всієї психіки. Наступні наукові дослідження в межах генетичної психології говорять про те, що це останнє твердження є досить сумнівним.

У цілому ж слід зазначити, що теорія Піаже залишається однією з найбільш ґрунтовних систем концептуально-методологічних уявлень щодо генези психіки. Особливої значущості їй надає те, що вона побудована на основі численних емпіричних даних, що є, на жаль, швидше, винятком для сучасної психології.

Як уже зазначалося, генетична психологія, на відміну від генетичної епістемології Ж.Піаже, повинна мати своїм предметом дослідження:

- а) виникнення психічних явищ; б) їхнє походження;
- в) становлення нових психічних механізмів у життєвих процесах;
- г) функціонування;
- д) відродження втрачених дієвих функцій цих явищ.

Багатогранність поняття “генетична психологія” полягає в тому, що воно охоплює три більш-менш глибокі аспекти змісту, які взаємопроникають один в одного:

1. Психічний розвиток людини відбувається впродовж її діяльності: вона спочатку опановує її, щоб продуктивно працювати, користуючись психічною здатністю, регулюючи дії та вчинки.

2. Комплекс наукових знань, надбаних людством у процесі виробничої, культурної, суспільної та художньої діяльності. Ці знання можна назвати психологічною мудрістю.

3. Система наукових знань створюється через впровадження в психологію наукових методів і особливо експерименту, в результаті чого вона набуває статусу науки вироблення нового знання. Завдяки цій роботі психологів запропоновано принципи і поняття генетичної психології.

Біхевіоризм, гештальт-психологія та структурний підхід Вундта

Філософія прагматизму спричинила появу в американській психології біхевіоризму, або науки про поведінку (Дж.Уотсон). Якщо предметом свого дослідження інтроспективна психологія мала свідомість, то поведінкова психологія – поведінку. Біхевіоризм ігнорує свідомість як предмет психології.

Предметом біхевіоризму є вивчення поведінки як зовнішніх реакцій організму на стимули, що впливають на нього. Поведінка, на думку біхевіористів, формується в результаті неусвідомлюваного добирання фізичних рухів як реакцій на стимули. Цей вид активності людини описувався поняттями: “стимул-реакція”, “утворення навичок”, “інтеграція навичок”, “проміжна змінна”, “потенціал збудження і гальмування”, “намір”, “очікування”, “знання” тощо, а розв’язання завдань здійснюється єдиним

способом – методом “проб і помилок”, “сліпим” добиранням виконаних навчання рухів.

Головне в поведінці – це навички. Мислення зводить їх до мови та мовних навичок. Провідний метод навчання – научування, в процесі якого набуваються потрібні навички. Необхідність усвідомлення мети, змісту та процесу навчання біхевіористи недооцінюють.

Закони поведінки лише фіксують відношення між тим, що відбувається на “вході” людини (стимул) і “виході” її (реакції), а те, що відбувається всередині, на думку біхевіоральної психології, не піддається науковому аналізу, оскільки лежить за межами можливостей прямого спостереження. Закони дій і поведінки були сформульовані за результатами дослідів з тваринами (переважно білими пацюками) і переносилися на людину.

Ми не можемо стверджувати, що біхевіоризм зовсім не торкається проблеми розвитку психіки. Але це “доторкання” вельми специфічне і знаходиться повною мірою усередині цілісної теоретичної схеми психології поведінки.

Так, Уотсон розглядає людей як таких, що їм від природи задається певна структура. В межах цієї структури відбуваються індивідуальні зміни, які змушують людей реагувати на стимули певним чином. Сукупність подібних елементарних реакцій являє собою вроджену поведінку людини. Деякі з вроджених форм поведінки проявляються трохи пізніше.

Вроджена поведінка формує відносно невеликий перелік людських реакцій, кожна з яких перетворюється в обумовлену зразу після народження. Концепція інстинкту, за Уотсоном, є зайвою для психології, оскільки те, що зазвичай називають інстинктом, є, насправді, результатом научування, або обумовлення, і, в такій якості, є частиною набутої поведінки.

Уотсон розвиває ідею й потоку активності – безперервного потоку активності, що виникає в момент запліднення яйцеклітини і стає все більш складним у процесі розвитку організму [Watson, 1931]. В основі будь-якої людської системи дії лежить вроджене начало. З часом системи ускладнюються завдяки обумовленню.

Скіннер дотримувався точки зору, згідно якої поведінка людини може змінюватися протягом життя. Однак, він не погоджувався з думкою більшості психологів-еволюціоністів щодо умов і факторів, які викликають ці зміни. За Скіннером, протягом життя поведінка людини може змінюватися під впливом оточення, що змінюється: оскільки особливості підкріплення різні, то під їхнім впливом формується й різна поведінка.

Скіннер відкидає міркування щодо стадіальності розвитку і, на відміну від Е.Еріксона, пояснює життєві кризи змінами в оточенні, які ставлять індивіда в ситуацію, коли його набір поведінкових реакцій виявляється неадекватним для отримання підкріплення. Отже, слід констатувати: біхевіоризм розглядає зміни абсолютно відкидаючи розвиток.

Це доволі оригінальна позиція, яка, на наш погляд, має глобальні наслідки, адже не треба забувати, що біхевіоризм і до сьогодні є домінуючою теорією психології в США.

На протигагу біхевіористам, німецькі психологи (М.Вертгеймер, В.Келер, К.Коффка, К.Левін) на підставі спеціальних досліджень висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів (образів, форм). Образ і форма відображеного предмета – функціональна структура, яка відповідно до дії її законів упорядковує розмаїття окремих відображених явищ. Гештальти – образи первинні щодо своїх компонентів. Було доведено, що внутрішня, системна організація цілого (образу, форми) предмета визначає властивості і функції частин, що утворюють це ціле.

Ідея примату цілісності над структурою спростовувала уявлення про принцип розчленування свідомості на елементи і побудову на цих елементах за законами асоціацій або творчого синтезу складних психічних феноменів.

Застосування принципу цілісності в психологічних дослідженнях дало змогу вивчити важливі психічні властивості відображення і його продуктів образів, а саме: константності, структурності, залежності сприймання образу предмета (“фігури”) від його оточення (“фону”) тощо. Була вивчена роль сенсорного образу в організації рухової дії, а побудова цього образу здійснювалася через особливий психічний акт – “інсайт” – миттєве охоплення відношень у відображуваній ситуації.

Важливим досягненням гештальт-психології було відкриття законів образів: а) тяжіння частин до створення симетричного цілого, б) групування частин за принципом максимальної простоти, рівноваги; в) “прегнантності” – прагнення психічного феномена набути визначеної, чіткої і завершеної форми.

Вивчаючи процеси мислення людини, дослідники головним чином зосереджувалися на перетворенні образу (реорганізація, нове центрування тощо), що надає йому продуктивного характеру, на відміну від формально-логічних операцій, алгоритмів тощо. Основні ідеї розвитку в генетичній психології базуються на уявленнях про цілісність та гомеостаз. Потреба в гомеостазі (рівновазі з зовнішнім світом і світом внутрішніх переживань) є однією з провідних, з точки зору гештальт-психології. Відсутність такого переживання породжує стан фрустрації і загальний психологічний дискомфорт. На думку теоретиків на пряму ці стани долаються, коли у людини виникає відчуття цілісності оточуючого та себе як його частини. Гармонія цілісності (гештальту) і є рушієм розвитку психічних структур і особистості в цілому. Використовуючи термінологію на пряму, слід сказати, що для гештальт-психологів сутність розвитку полягає у прагненні завершити (гармонізувати) гештальт, який, проте, ніколи не може бути завершеним. Це й зумовлює нескінченність розвитку.

Засновник структурної психології В.Вундт головним принципом вважає вивчення структури свідомості. Поняття структури свідомості передбачає наявність у ній елементів і зв'язку між ними, тому зусилля психологів були

спрямовані на пошук складових і способів їх структурування. Вважалося, що психологія має розв'язати три питання: “що?”, “як?” і “чому?”

Тому процедури всіх досліджень були побудовані так, щоб відповісти на запитання: з яких елементів побудований предмет, що досліджується, як ці елементи комбінуються і чому виникає така, а не інша комбінація елементів.

У структурі свідомості розрізнялись три елементи: відчуття – найпростіший елемент, його якість, інтенсивність, чіткість і тривалість; образ і почуття в його елементарній формі.

До того предметний характер сприйняття відкидався і вважався помилкою стимулу, що призводило до підміни самого відчуття знанням про стимул, який його спричинив.

Ця цілісність – не сума окремих психічних процесів, а своєрідна структура із притаманними їй специфічними властивостями, які не впливають з властивостей окремих елементів психічного життя. Навпаки, властивості цілого визначають властивості окремих частин.

Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки

Отже, ми бачимо, що в світовій психології проблема психічного розвитку особистості дитини і впливу навчання і виховання на розвиток у різних напрямках і підходах має своє особливе трактування. Найбільш визнаною й авторитетною є глибинна психологія, в межах якої процес формування і розвитку особистості освітлений досить фундаментально.

Основний корпус уявлень про розвиток особистості і психіки, сформований роботами З.Фрейда і його соратників, істотно доповнений і трансформований у теорії об'єктних відносин (М.Кляйн, М.Малер, Д.В.Виннікотт), его-психології (Г.Фрейд, Х.Кохут, Е.Еріксон), індивідуальній психології А.Адлера і юнгіанстві, структурному психоаналізі (Ж.Лакан, Ж.-А.Міллер). Дослідження в галузі психопатології та психіатрії зумовили потребу вивчення ролі і дій неусвідомлюваних чинників, що визначають потреби й потяги особистості, її поведінку. Так утворився психоаналітичний напрям у психології (З.Фрейд).

Концепція З.Фрейда про підсвідоме [Фрейд, 1998] увібрала в себе багато різноманітних спостережень, здогадів і припущень.

У структурі особистості З.Фрейд, як відомо, виокремлює три компоненти:

1) Ід (воно) – осередок інстинктів, сексуальних або агресивних потягів, що мусять негайно вдовольнитися, незалежно від відносин людини з оточенням. Ці прагнення, проникаючи з підсвідомого у свідомість, стають джерелом активності людини, своєрідно спрямовують її вчинки та поведінку. Особливого значення психоаналітики надають сексуальним потягам;

2) Его (я) – регулятор, який сприймає інформацію оточення і стан власного організму, зберігає її в пам'яті і організує дії в інтересах самозбереження;

3) Супер-его (над-я) – сукупність моральних стандартів, заборон і заохочень, засвоєних особистістю здебільшого неусвідомлено, впродовж виховання.

На думку З.Фройда, всередині людини постійно відбувається таємнича війна між прихованими в глибинах психіки неусвідомленими психічними силами і необхідністю вижити у ворожому людині соціальному середовищі.

Заборони з боку соціального середовища та “цензура” свідомості, стикаючись з неусвідомлюваними потягами, призводять до душевних травм, придушують енергію прагнень. Вимоги до Его з боку Ід, Супер-его і соціуму, до якого індивід мусить пристосуватися, спричинюють величезне внутрішнє напруження. Внаслідок таємної війни всередині особистості (головним її рушієм є сексуальні потяги – лібідо) остання неминуче постійно перебуває в стані конфлікту із собою і соціальним оточенням. Та ця енергія нікуди не зникає і змушена відшукувати шляхи виходу назовні. Внаслідок зіткнень і боротьби компонентів особистості виникають невротичні симптоми, сновидіння, помилкові дії (обмовки, парaprаксиси (помилкові дії) тощо), забування неприємного.

Отже, завдання психолога – виявити переживання, що травмують людину, і звільнити від них особистість шляхом пригадування, свідомого аналізу витіснених потягів, розуміння причин неврозів. Справді, З.Фройд торкнувся найважливіших складових психіки людини. Питання про мотиви як реальний чинник регуляції поведінки, динаміки відношень між її різними (усвідомлюваними і неусвідомлюваними) компонентами він висунув наперед. Але пояснення отриманих фактів призвело до того, що мотивація тлумачилася як психічна енергія, яка циркулює в організмі і має один вектор – спрямованість на розсіювання і розрядження.

У класичному психоаналізі розвиток психіки й особистісне зростання розглядаються як диференціація Его – свідомості і самосвідомості, а також як процес становлення стійкої мережі взаємовідносин Его з навколишньою дійсністю. Его (Я) розвивається з Ід (Воно), і підвищення рівня свідомості будь-якого психічного процесу прийнято вважати прогресом, тоді як зниження свідомості – це регрес, занепад.

Свідомість розвивається з несвідомого шляхом його диференціації – ускладнення і роздроблення, поділу на частини. Цей процес специфічний на різних стадіях розвитку, що різняться визначеною формою розвитку потягів, відповідно до Фройда, переважно сексуальних і агресивних.

Саме ранні стадії психосексуального розвитку є в психоаналізі визначальними факторами всього людського життя.

Враження перших п'яти років, зрозуміло, майже цілком відносяться до сфери несвідомого, причому співвідношення забутого і витиснутого матеріалу (описове і динамічне несвідоме) складає основу конституціональної схильності людини до виникнення психічних порушень.

Найперший етап особистісного розвитку – це відділення дитини від матері, народження і психічне народження (термін М.Малера) людини. Народження є

значною фізіологічною і психологічною травмою, що надалі служить універсальним зразком (прототипом) для ситуацій, пов'язаних зі стражданнями, дискомфортом і тривогою. Найбільш вражаючі описи впливу родової травми на подальше життя особистості містять роботи Отто Ранка (“Травма народження”, 1924) і Шандора Ференці (“Досвід теорії генітальності”, 1924).

Розвиток почуття реальності і здібності розрізнити власне Я і навколишню дійсність відбувається поступово. Головну роль у цьому процесі грає мати, що розумно чергує задоволення потреб і часткову фрустрацію. Якщо мати надто турботлива – у дитини немає необхідності розвивати контакти з дійсністю, якщо недостатньо – виникає страх перед загрозливою ворожістю світу. Найбільше детально відносини дитини з матір'ю розглянуті в об'єктних школах [Валлон, 1967; Зінченко, 2002; Винникотт, 1998]. Основи об'єктної теорії сформульовані Фройдом, а свій подальший розвиток вона одержала в роботах М.Кляйн, У.Р.Байона, М.Балінта, Д.В.Віннікотта, О.Ф.Кернберга, Р.А.Спітца, В.Р.Д.Фейрберна і багатьох інших.

Оральна стадія розвитку особистості, що займає перший рік життя, характеризується поступовим розвитком і диференціацією почуття Я.

Спочатку психіка немовляти представлена несвідомими потягами й інстинктами, задоволення яких повинно бути негайним, а почуття задоволення поширюється по всьому тілу дитини. Его спочатку оформляється як інстанція, що здатна відкласти задоволення, а також вибрати спосіб досягнення насолоди і реалізувати його. Пізніше розвивається здатність відмовлятися від не прийнятих у суспільстві потягів чи способів одержання задоволення, ця функція зазвичай співвідноситься з Над-Я.

У роботі “Норма і патологія дитячого розвитку” [Фройд А., Фройд З., 1997] Ганна Фройд детально описує поведінку і вчинки інфантильної (фіксованої на оральній стадії) особистості в порівнянні зі зрілою.

Наступна стадія розвитку об'єктних відносин називається депресивною. М.Кляйн вважає головним підсумком цього періоду здатність дитини справлятися з тривогою, що підготовлює її до протиріч і складностей едіпова комплексу. Дитина учить адекватно реагувати на зовнішню агресію (розуміння змісту покарань), знаходить здатність переносити негативну стимуляцію чи відсутність позитивної, засвоює уявлення про те, що шлях до задоволення потяга не завжди пролягає по лінії найменшого опору.

Перехід (подолання) депресивної позиції містить у собі почуття подяки, обумовлене здатністю до любові, а не провини. Це пов'язано з формуванням уявлення про стійко “гарний” об'єкт, що потім є основою інтеграції почуття власного Я.

У класичному психоаналізі прийнята інша періодизація. Об'єктна теорія глибоко вивчила процес формування взаємин із собі подібними, системи соціальних зв'язків індивіда, виділила й описала різні форми деструктивної і патологічної взаємодії людей. Так, Ганна Фройд вважає, що шизоїдна і шизофреноподібна симптоматика розвивається в осіб, чий психічний розвиток

зупинився на стадії дитячого аутизму, тоді як розлад симбіотичних відносин з матір'ю може призводити до важких форм депресії.

М.Кляйн пов'язує з об'єктними відносинами два основних типи тривоги, що може переживати особистість. Персекуторна тривога (тобто, страх переслідування, острах ворожого ставлення з боку навколишніх) розвивається в людей, для яких характерна вища параноїдно-шизоїдна сплутаність, а депресивна тривога (страх втрати улюбленого об'єкта) властива тим, хто не зумів сформулювати уявлення про позитивне і стійке власне Я (перебороти депресивну позицію).

У першому випадку людина не вміє відокремлювати позитивні і добрі риси і властивості від негативних, і відчуває сильний страх того, що об'єкт (кохана, начальник, приятель) у будь-яку хвилину може стати ворожим, агресивним. Відносини з людьми її лякають у силу непередбачуваності поведінки останніх. Якщо ж суб'єкт не впевнений, що заслуговує на увагу, схвалення і любов, йому важко відповісти взаємністю на симпатію іншої людини.

Цікаву дихотомію базових типів об'єктних відносин пропонує М.Балінт. У роботі "Трепет і регресія" [Balint, 1959] він пропонує поняття окнофілії, що означає потребу триматися за надійний, стійкий об'єкт, який гарантує захист і безпеку, і філобатії – радості від залишення об'єкта, "трепету насолоди, змішаної з тривогою і задоволенням", що відчуває особистість у позбавленому об'єктів, але дружньому (не ворожому) просторі.

Американський психоаналітик Філіс Грінейкр розглядає формування почуття власної ідентичності як процес, що цілком залежить від розвитку об'єктних відносин. На її думку, усвідомлення власного Я суб'єкта розвивається через розуміння того, як його уявляють і оцінюють інші люди. Діти і дорослі інтроєктивно привласнюють образ власної особистості, що складається в їхніх близьких. Інші автори, наприклад, Теодор Рейк і Джозеф Сандлер, думають, що об'єктні відносини впливають насамперед на формування Супер-Его.

Друга важлива сторона фалічної стадії, тісно пов'язана з едіповим комплексом, – формування Над-Я. Це досить складне психічне утворення, що контролює бажання і потяги особистості і всю поведінку людини в цілому. Прийнято вважати, що розвиток Супер-его є результатом внутрішнього конфлікту між почуттям провини й ідеальним уявленням про себе, що пов'язаний із засвоєнням батьківських заборон на цій стадії особистісного розвитку.

Звичайно до Над-Я відносять моральні норми і правила, у тому числі і релігійні, совість, принципи і різні заборони, а також ідеали і цінності особистості – одним словом, все, що дозволяє їй відрізнити добро від зла (у найширшому розумінні) і поводитися відповідно до уявлень про погане і гарне, належне, припустиме і недозволене.

Після едіпової стадії в психосексуальному розвитку особистості настає латентний період, що закінчується статевим дозріванням. У дорослої людини

формується зріла генітальна організація, відмінна від інфантильної, але з відбитками більш ранніх стадій. Таким чином, у класичному психоаналізі магістральна лінія нормального розвитку визначається тріадою “аутоеротизм – латентність – генітальність”.

Згідно з теорією А.Адлера (1870–1937), провідним мотивом діяльності людини є природжене прагнення до зверхності, до влади. Витоки цього прагнення – почуття неповноцінності, притаманне кожній людині, і намагання компенсувати свої слабкості і розвивати неповноцінні функції. Щоб подолати почуття неповноцінності, людина прагне піднести себе в очах оточення і у власному уявленні про себе.

Структура особистості, за А.Адлером, складається в ранньому дитинстві (до 5 років) і переживається як прототип, своєрідний зародок, “стиль життя”, що визначає весь наступний психічний розвиток. Цілі життя складаються із усвідомленого почуття неповноцінності, спроб його подолання і самоствердження.

Якщо в особистості є реалістична мета – її життя нормальне, а якщо навпаки – особистість стає невротичною і асоціальною. Ці стани активізують механізми компенсації і гіперкомпенсації. Активність людини спрямовується на досягнення особистої влади над іншими, зверхності і супроводжується відхиленнями поведінки від соціальних цінностей і норм. Тому завдання психолога – допомогти людині усвідомити, що її цілі і прагнення нереальні і спрямувати сили на компенсування в творчих актах, самовдосконаленні, вияві себе в науці, філософії, мистецтві.

Трохи інакше розглядає процес розвитку особистості основоположник аналітичної психології Карл Густав Юнг [Юнг, 1994]. Мета психічного розвитку – це самореалізація. Цей процес у юнґіанстві називається індивідуацією і являє собою головне завдання людського життя, його зміст. Процес індивідуації є відновленням і розгортанням відначальної потенційної цілісності індивіда. Індивідуація формує окрему людину як істоту, відмінну від загальної, колективної психології, тому вона також є процесом диференціації.

Однак неправильно було б розуміти індивідуацію тільки як розширення сфери свідомості, як розвиток свідомої психіки за рахунок зменшення несвідомого – навпаки, саме інтеграція несвідомих змістів складає основу особистісного росту. Метою процесу індивідуації є становлення Самості, знаходження особистістю цілісності і гармонії.

Самість – центральний організуючий архетип особистості, що виражає її потенціал. Проникнення у власну унікальну природу припускає пізнання неусвідомлюваних сторін і властивостей власної душі, інтеграцію окремих архетипів її структури. До їхнього числа Юнг відносить Персону, Тінь, Аніму в чоловіків і Анімус у жінок. Усвідомлення й об'єднання цих архетипів навколо Еґо, свідомого Я особистості, і є основним змістом процесу індивідуації, причому кожному архетипу відповідає визначений етап останнього.

Крім того, у процесі особистісного розвитку відбувається оволодіння діяльністю нижчої (підлеглої) психічної функції, що сприймається людиною як

певна ірраціональна сторона психічного життя. Індивідуація відбувається при активній участі неусвідомлюваної (компенсаторної) установки, вона допускає ідентифікацію й інтеграцію комплексів особистого несвідомого. Людина учиться керувати своїми інстинктами, звільняється від влади їх темної, архаїчної сторони.

Особистісне зростання і розвиток молоді людини істотно відрізняються від розвитку в другій половині життя. Юнг пише: “Життя молоді людини, як правило, проходить під знаком загальної експансії з прагненням до досягнення цілей, що лежать на поверхні, а її неврози, очевидно, ґрунтуються головним чином на нерішучості чи відступі від цього напрямку.

Життя старої людини, навпроти, проходить під знаком контракції, утвердження досягнутого і скорочення зовнішньої активності. Її невроз ґрунтується, як правило, на невластивому для її віку застряганні на юнацьких настановленнях. Якщо молодий невротик лякається життя, то літній відступає перед смертю. Те, що колись було для юнака нормальною метою, для літнього стає невротичною перешкодою, так само, як нерішучість молодого невротика – це спочатку нормальна залежність від батьків, що потім перетворюється у відносини інцеста.

Природно, що неврози, опір, витиснення, фікції тощо у молоді людини мають протилежне значення в порівнянні з літнім, незважаючи на удавану зовнішню подібність” [Юнг, 1997]. Таким чином, розвиток, відмінний від ідеї “дорослішання”, з віком стає усе менш здоровим, навіть якщо і не супроводжується вираженими невротичними проявами.

Головне, що відрізняє аналітичну психологію Юнга від фрейдівського психоаналізу, різні погляди на природу лібідо. Якщо Фрейд характеризує лібідо, вдаючись переважно до термінів сфери сексуальності, то для Юнга це життєва енергія загалом, в якій сексуальність – лише одна з її складових. За Юнгом, первинна життєва енергія лібідо виявляє свій вплив упродовж змужніння і розмноження, в певних видах діяльності залежно від того, що в певний момент є найбільш важливим для конкретної людини.

Юнг відкидає фрейдівське розуміння едіпового комплексу. Він пояснює прихильність дитини до матері як необхідну життєву потребу дитини і спроможність матері їх задовольнити. Коли дитина зростає, у неї з’являються сексуальні потреби, що накладаються на ті, які домінували в дитинстві. Юнг висловив припущення, що енергія лібідо набуває гетеросексуальних форм лише в пубертатний період.

Він не відкидав цілком наявність сексуальної мотивації в дитячому віці, однак звів сексуальність лише до одного з багатьох потягів у психіці.

Істотна відмінність між науковими позиціями Фрейда і Юнга стосується питання про спрямування чинників, визначальних для формування особистості людини. З точки зору Фрейда, людина є продуктом своїх дитячих переживань. Для Юнга людську особистість формує не тільки її минуле, а й такою ж мірою і власні цілі, очікування і надії на майбутнє. На його думку, формування

особистості зовсім не завершується до п'яти років. Людина може змінюватися, і іноді досить значно, протягом всього свого життя.

Наступне, що відрізняє наукові погляди Фрейда і Юнга, полягає в тому, що Юнг спробував заглибитись у царину несвідомого більше, ніж це вдалося Фрейду. Він надавав ще одного виміру розумінню несвідомого: вроджений досвід людства як виду, успадкований від своїх предківтварин (колективне несвідоме). Юнг розрізняв два рівні несвідомого: особисте несвідоме і колективне несвідоме. Особисте несвідоме сфери несвідомого, що містять у собі утворення, які раніше перебували у свідомості, але згодом забувалися або ж витіснялися. Колективне несвідоме – найглибший рівень психічної діяльності, що включає природжений досвід минулих генерацій людей, а також предків-напівтварин.

Безпосередньо під рівнем свідомості перебуває особисте несвідоме, що складається зі спогадів, імпульсів і бажань, нечітких сприймань і іншого особистого досвіду, витісненого або просто забутого. Цей рівень несвідомого не надто глибокий; події, які там знаходяться, легко можуть бути відновлені у свідомості. Зміст особистого несвідомого – це згруповані в певні тематичні комплекси емоції, спогади, бажання тощо. Ці комплекси виявляються в свідомості як певні домінуючі ідеї – ідеї сили або ідеї неповноцінності і таким чином справляють свій вплив на поведінку. Комплекс – це ніби маленька особистість всередині людини.

Колективне несвідоме перебуває нижче особистого несвідомого: воно посідає більш глибокий рівень, воно невідоме індивіду і містить акумульований досвід минулих генерацій, включаючи і напівтваринний період в історії людства. Колективне несвідоме – це універсальний еволюційний досвід, що становить основу особистості людини. Важливо зазначити, що досвід у колективному несвідомому є справді несвідомим. Ми не можемо усвідомити його або ж якось пригадати, як це можливо при заглибленні в особисте несвідоме.

Архетипи – природжені тенденції всередині колективного несвідомого. Вони є внутрішніми детермінантами психічного життя людини, оскільки спрямовують дії людини в певне русло, чимось схоже на те, як поводитися в подібних ситуаціях наші предки-тварини. Архетипи виявляють себе в свідомості у вигляді емоцій і деяких інших психічних явищ.

Зазвичай вони пов'язані з моментами життєвого досвіду (народження і смерть), життєвого шляху (дитинство, юність), а також з реакцією на смертельну небезпеку. Архетипи форми колективного несвідомого відіграють у культурі конструктивну роль. Завдяки їм можливий зв'язок епох і генерацій, збереження духовної цілісності культур.

Як би ми не тлумачили несвідоме – позитивно або негативно, воно є істотною складовою загальної системи свідомості.

Свідоме і несвідоме доповнюють одне одного. Так, свідоме дискретне: сприймання, враження, думки ми можемо розрізняти. Несвідоме, навпаки, континуальне. У ньому домінує безупинність потоку значень. Акти

усвідомлення підлягають контролю, перевірці, повторенню, координації в часі. Несвідоме позбавлене цих ознак. Свідоме краще виявляється в усній формі, а неусвідомлене мовою образів-символів.

Юнг досліджував міфологію і художню творчість найдавніших цивілізацій, відшукуючи в них архетипічні символи, і аналізував їх. Виявилось, що існують символи, властиві всім архаїчним культурам (спільні для них), причому навіть таким, які були настільки віддалені в часі і просторі, що прямий контакт між ними був неможливий. Йому також вдалося виявити в сновидіннях пацієнтів щось, що він визначив як сліди подібних символів. Це ще більше зміцнило ідеї Юнга про колективне несвідоме.

Найбільш важливим архетипом Юнг вважав Самість. Поєднуючи і гармонізуючи всі аспекти несвідомого, “Я” створює єдність і стабільність особистості. Завдання Самості інтеграція різноманітних підсистем особистості. Юнг порівнював Самість з пориванням або прагненням до самоактуалізації, що визначає врівноваженість і цілісність, найбільш повне розкриття можливостей особистості.

За його переконанням, самоактуалізації можна досягти лише досягши середнього віку (між 35 і 40 роками). Цей відрізок людського життя Юнг розглядав як критичний період особистого розвитку – межу, долаючи яку особистість зазнає глибоких і позитивних перетворень.

Ідеї Юнга справили значний вплив на широкі сфери антропології, релігії, історії, мистецтва і літератури. Для багатьох істориків, теологів і письменників його роботи стали справжнім джерелом натхнення. Однак у цілому наукова психологія дещо ігнорувала його аналітичну теорію. Багато його книг так і не були перекладені англійською мовою аж до 60-х років ХХ сторіччя.

Нехтування Юнгом традиційними науковими методами видавалось зухвальством багатьом психологам-експериментаторам. Для них теорії Юнга з їх містичною і релігійною основою були ще менш прийнятними, ніж навіть фрейдівська концепція. У цілому закиди, що висловлюються на адресу ймовірності фрейдівської системи, можна віднести і до робіт Юнга. Він також більше спирався на клінічні спостереження і інтерпретації, ніж на контрольований експеримент.

Одна із найбільш гучних робіт – розпочате в рамках постмодернізму структурно-аналітичне дослідження процесів становлення психічних структур і новоутворень як системи культурних кодів означування суто біологічних за своєю природою категорій. Розвиток людської психіки розглядається як гранично соціальний і соціалізуючий її сутність процес. Найбільш повно ці принципи реалізовано в роботах Ж.Лакана [Лакан, 1998].

Він виділив у психоаналітичному дискурсі суб'єкта два основних типи мовлення: повне і порожнє. Автором повного мовлення є суб'єкт несвідомого (“Інший”), а зміст його зумовлений психічними травмами, що витісняють потяги й інші неусвідомлювані аспекти особистісного функціонування, що призводить до появи невротичних симптомів. Так, доведено, що більшу частину часу на психоаналітичному сеансі клієнт вдається до порожнього

мовлення і таким чином маскує несвідомі причини своїх проблем, тоді як завдання аналітика вловити моменти повного мовлення і, завдяки цьому, вступити в діалог з Іншим. Концепція Ж.Лакана щодо трьох основних реєстрів психіки – Реального, Уявного і Символічного – виходить з того, що розвиток людських (свідомих) форм відображення дійсності цілком визначається сферою суспільства і культури.

Спочатку психіка (Реальне) – це недоступний іменуванню хаос вражень, відчуттів, станів, потягів і почуттів, у якому живе новонароджена дитина до того часу, коли під контролем дорослих, за допомогою впливів культури й участі мови він навчається, нарешті, виражати свої відчуття за допомогою спеціально засвоєних семіотичних (знакових) засобів: жестів, осмислених складів, слів-найменувань, слів-понять і культурних паттернів поведінки.

У віці півтора років (стадія дзеркала) відбувається встановлення зв'язків між організмом і його реальністю і формується реєстр Уявлюваного, Я як інстанції, у якій суб'єкт себе відчужує. Це споконвічне відчуження складає, за Лаканом, первинний досвід, що лежить в основі уявлюваного нарцистичного ставлення суб'єкта до власного Я.

Уявлення щодо Уявлюваного і Реального у Лакана відповідають чітко неklasичній концепції суб'єкта. Замість декартівського принципу когіто, що постулює тотожність і повний збіг суб'єкта мислення і суб'єкта існування, він вводить іншу формулу: “Я мислю там, де я не є, і я є там, де я не мислю”.

Наступне завдання розвитку полягає в об'єднанні площин мислення й існування, що можливо лише “в полі мови і мовлення”. Останнє представлено третьою підсистемою психіки, реєстром Символічного.

Символічне формується на едіповій стадії розвитку. Визначальний момент – це сімейна ситуація, яка задає структуру першим формам соціальних взаємодій дитини. Сама природа символічного полягає в тому, що воно суть структурний початок, певний порядок, місце культури, де усвідомлюються і розплутуються долі індивідуальних бажань.

Структуроване, упорядковане несвідоме (бажання Реального) знаходить символічні форми свого вираження, чи, за термінологією Лакана, невимовна реальність несвідомого, що означається, знаходить для себе означаюче. Символічний порядок, за Лаканом, є умова існування суб'єкта.

Суб'єкт за Лаканом – це людина, суб'єкт психіки й одночасно індивідуальна особистість, суб'єкт діяльності, сприйняття і концептуалізації дійсності. Суб'єкт є певна сфера, з кожної точки якої, рівновіддаленої від несвідомого (Реального) центра, виходять лінії, утворені перетином площини Уявлюваного і Символічного. Конфронтуюче йому поняття – не об'єкт, а Інший. Інший – це інший, інакомислячий, що бачить, що відчуває. Ця категорія повсюдно використовується в європейській філософії другої половини ХХ століття, поняття Іншого властиве феноменології, екзистенціалізму, персоналізму – практично всім сучасним школам людинопізнання. У Лакана Інший визначається виключно психоаналітично, як джерело (і одночасно результат) процесів витиснення й опору.

Я й Інший діалектично пов'язані між собою, а джерела цього зв'язку – у неможливості суб'єкта існувати в області реалізації своєї істини. Лакан пише: “Референтом власного Я є Інший. Власне Я встановлюється у віднесеності до Іншого. Воно є його корелятом. Рівень, на якому відбувається переживання Іншого, у точності визначає рівень, на якому, буквально для суб'єкта, існує власне Я” [Лакан, 1998].

Ще одним важливим доповненням, що конкретизує сутність людини, було поняття предметно-практичної діяльності, людської практики, у ході якої здійснюється перетворення людиною як навколишньої її дійсності, так і самої себе. Створюючи умови свого буття, людина затверджує одночасно і свою родову сутність. Процес цього затвердження і є її самоствердження, самоутворення. Безумовно, обидва ці поняття, що вважаються сутнісними характеристиками людини, не вичерпують усього розмаїття її субстанціональних властивостей і ознак. Разом з тим зазначені поняття виводять людину з онтологічних рамок і в силу цього перетворюють поняття про людину в ядро будь-якої філософської антропології.

Роботи Ж.Лакана започаткували лінгвістичне тлумачення несвідомого, згідно з яким останнє трактується як “та частина трансіндивідуального дискурсу, якої не вистачає суб'єкту для відновлення безперервності свого свідомого дискурсу”. Це уявлення є підґрунтям структурного психоаналізу як психотерапевтичного засобу.

Отже, психічний розвиток особистості розглядається глибинними психологічними школами як становлення свідомості, а динаміка відносень між усвідомлюваними і неусвідомлюваними частинами (сторонами, аспектами) психіки і складає власне психічний розвиток. Цю точку зору в тій чи іншій формі можна вважати загальною для більшості психоаналітиків, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу і сутність несвідомого і ступінь його впливу на особистість.

Персоналістичні напрями вивчення розвитку

Персоналістична психологія зосередила свої зусилля на вивченні особистості та її внутрішньої будови. Так, для В.Штерна (1871–1938) “психологія є наукою про особистість (person), що зазнає переживань, кожне з яких тлумачиться в термінах своєї власної матриці” [Штернг, 1986]. Людська особистість, згідно зі В.Штерном, створює вищий спосіб життя. А її акти психофізично нейтральні – не є ні психічними, ні фізичними. Вищий спосіб або модальність життя, за В.Штерном, має три рівні: перший – життєдіяльність або біосфера індивіда, другий – переживання і третій рівень – система культурних, соціальних, моральних та релігійних цінностей, які особистість засвоює шляхом так званої інтроцепції – внутрішнього сприймання. Стрижень особистості – в характері людини, який визначається її рисами, що мають сталі і цілеспрямовані акти.

“Розвиток особистості, – зазначає В.Штерн, – не лише послідовний ланцюг подій, але осмислене саморозгортання особистості як цілого” [Штерн, 1925]. В цьому процесі кожне конкретне досягнення є в той же час успіхом цілісної індивідуальності людини.

Особистості, що розвивається, притаманні три структурні особливості – зростання, диференціація і перетворення. Вона в своєму розвитку проходить низку якісно своєрідних етапів. В.Штерн формулює теорію конвергенції і пояснює розвиток особистості взаємодією її зі світом: розвиток означає “збільшення, розширення внутрішнього світу людини, що відбувається шляхом об’єднання його зі світом зовнішнім (конвергенція).

Ми бачимо, як близько Штерн підходить до ідеї інтеріоризації. Особистість має внутрішні потенції розвитку, які на початку життя є не спрямованими і лише внаслідок конвергенції уточнюються і перетворюються на диспозиції, які згодом стають однозначними. Наявність диспозицій дуже обмежує педагогічні впливи, оскільки “неможливо сформувані особистість за будь-яким зовнішнім еталоном, але в межах притаманному особистості самовизначенню вона (педагогіка – С.М.) повинна допомогти обрати їй єдино значущий шлях” [Штерн, 1986].

І.Шпрангер (1882–1963) [Шпрангер, 1980] назвав свою психологію особистості структурною і дійшов висновку, що її спрямованість і самобутність визначаються тими цілями і духовними цінностями, до яких особистість прагне. Разом з тим цілі і цінності залежать від суспільства, в якому живе і діє особистість, від рівня духовної культури. Визначення шести галузей культури у суспільстві дало підставу для класифікації особистостей.

Серед шести головних духовних сфер суспільства І.Шпрангер виділяє: науку, естетику, економіку, релігію, політику, взаємовідносини з іншими людьми. І відповідно він називає типи особистостей: теоретична, естетична, економічна, релігійна, політична особистість та ін.

До персоналістичних напрямів психології належать також теорія індивідуальності Ф.Олпорта (1897–1969) [Олпорт, 2002], концепція самоактуалізації А.Маслоу (1908–1970) [Маслоу, 1997], концепція відношень у структурі особистості К.Роджерса (1902–1990) [Роджерс, 1994] та інші.

Слід зазначити, що основний предмет дослідження персонологів – психічно здорові, зрілі і творчо обдаровані представники людства. Головна їх відмінність від інших людей полягає в безперервному розвитку і активному ставленні до навколишнього світу.

Так, у структурі особистості Ф.Олпорт розрізняє центральну мотиваційно-спонукальну сферу, яка складається з двох рівнів активності: мотивації потреби і вищих мотивів – прагнення до розвитку. Відтак, пошук постійного напруження, опір рівновазі, гомеостазу – характерні риси мотивів розвитку. Мотиви розвитку зумовлюють спрямовану в майбутнє систему цілей, реалізація яких вимагає і сприяє розвиткові нових можливостей людини.

Отже, особистість – процес безперервного становлення людини, спрямованої в майбутнє. А саме: формування нових мотивів є процесом

перетворення способів діяльності, її цілей і мотивів. Саме у механізмі перетворення мотивів на способи тієї самої діяльності – умова саморозвитку людини.

А.Маслоу доводить, що соціальність людини – вимога самої її природи, що люди мають потребу в спілкуванні, любові, повазі, співпричетності, які за своєю природою набувають форми “інстинктоподібності”. Тобто це потреби суто “гуманоїдні”. До базальних потреб належать: фізіологічні потяги, потреба в безпеці і захисті, любові, повазі і самоактуалізації людини. Незадоволення базальних потреб спричинює хвороби: неврози і психози.

Над рівнем базальних потреб надбудовується метамотиваційний рівень – потреби в істині, добрі і красі, справедливості, єдності. Але потреби самоактуалізації, на думку А.Маслоу, починають функціонувати лише після того, коли вдоволені всі інші потреби.

Вивчення творчих особистостей дало підстави для важливого висновку: серед різноманітних властивостей людей, схильних до “самоактуалізації”, провідним є настановлення на зосередженість не на власній персоні, не на суто індивідуальних інтересах, а на високих суспільних цілях. Цим людям властиві почуття провини, тривоги, але їх непокоїть не власна доля. Зовнішня свобода для них менш важлива, ніж внутрішня.

Центральна ідея концепції К.Роджерса полягає в тому, що співвідношення:

- 1) дійсного змісту особистості,
- 2) уявлення людини про себе – про своє “я” і
- 3) про своє ідеальне “я”, про той тип особистості, якою вона бажає стати, відображають справжню структуру особистості.

Розбіжності в цих уявленнях призводять до неврозів і страждань людини. Вона відчуває стурбованість, почуття тривоги, уразливості, яке стає тим болючішим, чим більше назріває потреба змінити на краще думку про себе. К.Роджерс, вивчаючи розбіжності дійсних можливостей, бажань та почуттів людини та її “ідеального я”, назвав цей стан “умовою цінності”. Це – відповідність громадській оцінці, суспільній значущості особистості.

Теорія розвитку поведінки людини П.П.Блонського

У нашій країні основоположником систематичного вивчення кола явищ, що складають предмет психологічного дослідження, є П.П.Блонський [Блонский, 1964]. Його перу належить “Нарис наукової психології”, що представляє собою стенографічний курс з психології, прочитаний П.П.Блонським студентам Академії соціального виховання в 1920–1921 роках. Коротко сформулюємо основні, принципові положення нового курсу наукової психології, запропонованого П.П.Блонським.

За сформульованою в “Нарисі” позицією стояла довга і нелегка передісторія духовного (філософського) розвитку автора. “Коло читання по суспільних науках передової молоді мого часу,

–згадає Блонський про студентські роки, проведені ним на історико-філософському факультеті Київського університету в 1902–1907 р., – було досить одноманітним, тобто всі читали приблизно одне й те ж саме. Це були насамперед книги по соціології” [Блонський, 1964]. Почнемо з основного.

Що складає предмет нової психології, яка виключила зі сфери свого наукового дослідження поняття душі (як гри фантазії метафізичної психології) і свідомості як рецидиву раціональної психології, що протаскувала під цим терміном все ті ж спіритуалістичні побудови про душу у завуальованій формі так званих “душевних” здібностей, вищою з яких є “розум”?

Предметом психології є “поведінка живих істот”. Що відрізняє живу істоту від неживого? Своєрідність рухів. Сукупність цих своєрідних рухів і складає поведінку живої істоти. Поведінка складається з елементів як основних рухів цієї істоти. Зв’язок рухів виражає те, що прийнято називати “вчинком”, “характером”, “дією”, тобто поведінкою.

Оскільки психологія не може обмежуватися описом, а має своєю задачею і встановлення причинної залежності, то вона містить у собі і задачу виявлення джерела, динаміки поведінки в залежності від тих чи інших умов її реалізації. Способом вираження цієї залежності виступає прийняте в математиці поняття функції.

Таким чином, вивчення поведінки живої істоти в її функціональній залежності і є предметом наукової психології.

Що спонукує психолога до вивчення поведінки? Очевидна роль останньої у всій життєдіяльності людини. Вивчення детермінації поведінки відкриває широкі обрії розуміння, керування і самоврядування людської психіки. Наукова психологія готує тим самим ґрунт для “створення справжньої філософії правильної поведінки”.

Вивчення цього питання не вичерпується областю лише людської поведінки. Воно містить у собі поведінку тварин (зоопсихологія), дитини (педологія) і ненормальної людини (патопсихологія). На противагу колишній психології, що вивчала людину в її статиці, наукова психологія розглядає поведінку як мінливе явище і тому має своєю задачею розкрити причини цієї мінливості.

Оскільки будь-яке явище є функція часу, то поведінка людини повинна також вивчатися в її часовій послідовності, починаючи з поведінки дитини. Але цього замало. Поставивши питання про походження поведінки людини, що включена в соціальне життя, відповідь на нього варто шукати в поводженні оточуючого його суспільства, функцією якого вона є.

Але і суспільна поведінка змінюється з часом, отже, поведінка окремої людини може стати зрозумілою лише у світлі історичного розвитку суспільної поведінки (“Ми заміняємо небо суспільством, а бога – предками”). Поставивши вивчення людської поведінки в зв’язок з його історією, психологія, тим самим, уподібнюється природознавству: маючи своїм предметом поведінку живих істот, вона стає частиною природознавства.

Звідси, подібно еволюційному методу в природознавстві, психологія визначає свій прийом вивчення поведінки в часі – генетичний і стає тим самим генетичною психологією.

Таким чином, “наукова психологія вивчає поведінку як процес, що змінюється в часі, як сукупність своєрідних для живих істот рухів” [Блонский, 1964].

Як представляється розвиток поведінки в онтогенезі відповідно до прийнятої генетичної (еволюційної) точки зору?

Вихідною особливістю будь-якої живої істоти є збудливість (подразливість). Збудливість як внутрішнє джерело поведінки є наслідком активних процесів (“шумування”), що здійснюються в організмі людини за допомогою своєрідних речовин (ензимів). Їхня активність обумовлює довільну активність живої істоти.

Маючи під собою фізіологічні (біохімічні) підстави, поняття активності цілком відкидає архаїчні уявлення про душу як джерело самоактивності організму.

Генетично вихідною формою (видом) активності є біохімічна регуляція на рівні тропізмів (“рух від” і “рух до”); послідовне ускладнення організації живої істоти (розвиток аналізаторних систем) веде до появи розрізнення механізмів безумовно-рефлексивного рівня і умовні зв’язки, що виникають (умовні рефлексії), забезпечують відповідно функціонування інстинктів (спадкоємний механізм) і звичок (як результат повторюваних рухів і вправ).

Більш складна поведінка (у формі груп рухів) виникає на стадії суспільного зв’язку (спілкування двох індивідів у ході добування їжі, полювання, акту розмноження) у формі паразитизму, нахлібництва, симбіозу. Вищою формою поведінки живої істоти в співтоваристві виступає регуляція поведінки через наслідування і координованість.

Чим же відрізняється, у чому виражається своєрідність рухів людини як живої істоти, яке місце її поведінки в приведеному вище еволюційному ряді? Де починається розходження в поведінці людини і тварин, якщо людське суспільство є тільки вища форма тваринного суспільства? Відповідь на це питання укладено розумінням Блонським сутності людини.

“Людина є тварина. Як усяка тварина, вона відрізняється збудливістю й активністю. Як тварина, вона розрізняє враження, по-різному реагуючи на окремі з них, як і у тварин, у людини поведінка складається переважно з інстинктивних і причинних рухів, причому й тут перше місце займають інстинкти харчування, захисту і розмноження. Як і тварина, людина – соціальна істота, і поведінка її відрізняється наслідуваністю і соціальним взаємоприспосовуванням. Нарешті, як у тварин, так і в людини вищі розумові акти зводяться до умовних рефлексів” [Блонский, 1964].

І далі: “У поведінці людини панує така ж закономірність, як і в поведінці будь-якого механізму, будь-якої машини” [Блонский, 1964].

Де межа (чи її позначення) між людиною і твариною, якщо й еволюція індивіда уявляється в єдиному потоці органічного життя: розгортання

генотипічних ознак на основі біогенетичного закону й уподібнення середовищу шляхом витиснення (зміни, придушення, відмирання) уроджених імпульсів (тенденцій)?

Чи не занадто велика ціна за третє місце – слідом за вівцею і мавпою, – відвойоване Блонським для людини в еволюції за рахунок свідомості, що поблажливо поступається колишній психології? Чи настільки наївний був Блонський, що уявляв вихідною точкою виховання дитини її свідомість, а змістом навчання – розвиток все тієї ж свідомості?

Своєрідність людини полягає в прямоходінні і розвинутому великому пальці, що додає змісту дефініції: “Людина – тварина, що має руки з розвинутим великим пальцем. Звідси – людина є тварина, що користується знаряддями” [Блонский, 1964]. Розвиток надалі органів подиху привів до виникнення голосу, а потім і членороздільної мови. “Людина стала твариною, що говорить”.

Крім більш виразної, ніж у тварин міміки, пантоміміки і жестикуляції, людина виділяється зі світу тварин членороздільною мовою! Виробництво знарядь і використання їх у співробітництві із собі подібними накладає на поведінку людини відзнаку, причому в тій мірі, в якій відповідає характеру розділеної праці (землеробство, полювання тощо).

Конкретизація положення про суспільну обумовленість поведінки людини (“зважування із соціальної точки зору”) містить у собі визначення: а) місця індивіда в суспільному виробництві, б) його соціального класу і групи, в) заняття, г) розваги й ігри, д) умов (технічні, економічні, правові й ідеологічні), місця і часу її діяльності. “Якщо хочете довідатися і зрозуміти поведінку людини, довідайтеся насамперед про її соціальний стан”.

Тому наукова психологія є в той же час і соціальною психологією, а поведінка перетворюється у функцію організму і навколишнього (соціального) середовища.

Отже, “вивчаючи поведінку, яка змінюється в часі як процес, і поширюючи рамки цього часу до історії людства і, далі, до історії усього тваринного світу, психологія розширюється в соціальну психологію та біопсихологію. Психологія є спеціальна наука, ще в більшому розумінні, вона – частина біології (науки про життя)” [Блонский, 1964].

Цим визначенням як свого роду резюме вищенаведеної програми побудови нової психології, ми і завершимо лінію теоретичної реконструкції основних позицій автора “Нарису наукової психології” і повернемося до нашої вихідної постановки питання про відповідність логіки ідей логіці речей, чи предмета і методу дослідження.

Яка ж сфера дійсності репрезентується в цьому предметі психологічної науки, чи інакше – виступає об’єктом психології як самостійної наукової дисципліни?

П.П.Блонський формулює його максимально чітко – “життя як соціальне явище”. Соціальне явище, як ми бачимо вище, є акт спілкування двох індивідів – від коловерток до людини, – що здійснюється за допомогою природних

механізмів регуляції. Об'єктом психології в такий спосіб стає визначена сфера дослідження фізіології, з відомою натяжкою – фізіології вищої нервової діяльності.

Проекція цього об'єкта в сферу предмета доповнюється лише ознакою, що вказує на активність (“жива істота”) об'єкта і рівень його організації, що виражається у формі одиничних чи комплексних рухів (“поведінка”). Рух стає основною одиницею аналізу поведінки та її пояснювальним принципом.

Так П.П.Блонський трансформував у предмет психології положення про рух як спосіб існування матерії. Правильно виділивши форми руху матерії – від саморуху до соціальної форми – Блонський не побачив між ними якісної своєрідності і перетворив їх, у суворій відповідності з еволюційною схемою, у послідовний ряд змін, що ускладнюються: від одиничного м'язового руху до руху думки.

Не вийшов П.П.Блонський за рамки механістичного детермінізму й у трактуванні матерії винятково як природничо-наукової категорії. Таким чином поняття матерії обмежується її речовинною (біологічною) даністю з притаманними останній властивостями живої речовини, розташовуваними в континуумі від простої до дуже високої збудливості. Зразком “дуже розвинутої матерії” чи, що те ж саме, “дуже збудливої живої речовини”, є нерви. Не важливо, кому вони належать – черв'яку чи людині: “З цього погляду дивно говорити про протилежність між психікою і матерією: нервово-психічне є саме розвинуте матеріальне, якщо можна так виразитися, матерія в кубі” [Блонський, 1964]. При такому розумінні матерії і руху дивного в цьому визначенні дійсно нічого немає.

Так само як і в методах дослідження, що переслідують вирішення першої задачі психології – опис основних рухів (елементів) і зв'язків між ними “у їхніх функціональних залежностях від різних умов”.

Простежимо тепер, як і за допомогою яких засобів досягається вирішення зазначеної задачі, до речі, загальнонауковими, що не претендують на особливу психологічну суверенність і винятковість, методами. Просте спостереження. Що спостерігається?

Елементи (дії) зовнішньої поведінки (руху), що обумовлюються внутрішніми процесами (внутрішніми рухами), що виникають, у свою чергу, як реакції на особливості навколишнього оточення. При відсутності упередженості і наявності елементарної уважності експериментатора і продуманого заздалегідь плану спостереження можна одержати дані про частоту, кількість і основні елементи руху.

Що спостереження експериментує (активне, експериментальне, досвідчене)? Що складає предмет експериментального спостереження, чи простіше: на які питання відповідає експеримент? Їх два: “Скільки разів і як довго”. Що б то не було: стомлення, пам'ять, увага, гра, сон тощо – все буде обмірювано і виражено у формі кореляційного зв'язку. Розумова працездатність (рухливість, швидкість думки) і стомлення (кількість і

інтенсивність рухів), внутрішня мова (як внутрішній рух) і рух внутрішніх органів, тому що “немає настільки скороминущих думок і рухів, які не можна було б, узагалі говорячи, змінити хронологічно: можливі лише технічні утруднення” [Блонский, 1964].

Реєстрація руху голови, плеча, тулуба, рук, пальців і руху внутрішніх органів – серця, подиху, судинних реакцій – повинна привести через з’ясування їхнього кореляційного зв’язку до цілісної картини поведінки, а відкриття в наступному “зв’язку різних зв’язків” і дає те, що іменується “Я” людини.

Обмеженість експерименту повинна бути доповнена анкетним методом, але тільки доповнена, тому що анкетному методу не надається якого-небудь наукового значення за винятком функції уточнення результатів індивідуального спостереження колективними судженнями експертів.

Долю анкетного методу поділяє і метод самоаналізу. Відкидаючи “дику вчення про непогрішність самоспостереження”, ми залишаємо собі лише від цього методу “краплю істини”. У чому вона? У тім, що “внутрішні рухи, характерні для поведінки людини, наприклад, так звана внутрішня мова, малодоступні об’єктивному спостереженню” [Блонский, 1964].

І хоча ці внутрішні рухи завжди знаходять своє вираження

– як зміна кольору чи обличчя в словах – питання про використання самоспостереження не знімається. Більш того, Блонський не уточнював зміст, що залишився від інтроспективного методу “краплі”, з одночасним визнанням за внутрішньою мовою функції регуляції поведінки. Він приковує увагу до цієї загадкової “малодоступності”, що встала на шляху об’єктивного процесу реєстрації і вимірювання всіх рухів, що зустрічалися до цього моменту.

Проблема ця вирішується шляхом перетворення внутрішніх рухів у зв’язок, вироблений зновтаки організмом. В органічний зв’язок перетворюються всі зовнішні впливи (враження) і те, що робить їх “найістотнішими” для регуляції поведінки – те, що ми “розуміємо” як їхнє “значення”. Приписавши функцію означування станам організму, а суб’єкту – роль ретранслятора вироблених цими станами відчуттів, П.П.Блонському залишалось лише відвести підозри у використанні “старих понять” – і він це робить. “Немає нічого більш помилкового, як ототожнювати розуміння з так званою свідомістю” [Блонский, 1964].

Подібним же чином він трактує і мислення, що “при ближчому розгляді виявляється звичайною сумішшю зорових збуджень (периферійних і не периферійних), “внутрішніх слів”, рухових реакцій і напружень, внутрішніх збуджень.

Думати – бачити (очима, або тільки центром), говорити про себе, випробувати внутрішнє збудження, напружуватися і реагувати. Порівнюючи мислення з розумінням, де також фігурують звичайні зорові враження, рухові реакції і слова, ми знаходимо, що ці процеси однорідні. Думати – осмислювати значення якого-небудь враження.

“Думка є збуджене мислення”. Мислення – “один з різновидів умовного рефлексу”. Проблема методу самоаналізу знята, дорога до об’єктивного аналізу поведінки знову пряма, а перспектива воістину безхмарна.

Залишається останнє. Вказати спосіб дослідження нашого “Я”. Нагадаємо, що людське “Я” є “Я” соціальне, воно позначає людину, що живе в суспільстві. Людський індивідуум є соціальний продукт, але не абстрактна суспільна одиниця і не настільки ж абстрактна позасуспільна індивідуальність, але саме цілком конкретний продукт діючого на нього активного і мінливого людського середовища, на яке він реагує пристосуванням і уподібненням, “наслідуванням” [Блонский, 1964].

Не будемо зваблюватися цілком сучасним змістом цього положення, що вимагає, однак, адекватного йому дослідницького підходу. Особистість насправді і є той же організм, та ж жива істота, що володіє властивими йому біофізичними характеристиками (зріст, вага, статура, міміка тощо), і набором рухів, вироблених нервовими центрами.

Звідси виростає і надія Блонського на те, що на час повного розквіту науки для психолога настане той момент, коли він зможе описати (тобто спрогнозувати) усі дії людини на основі вичерпної інформації про локалізацію відповідних центрів збудження. Рух думки вченого спрямовано у бік відвертого натуралізму, підкріплюваного бездоганною логікою і методичною процедурою психологічного (!) дослідження. Причина цього – відмовлення від свідомості.

Усупереч необхідності, з якою Блонський прийшов до виділення в структурі поведінки людини, її серцевини – свідомості (розуміння і значення), учений не став розглядати вплив цих перетворених (соціосимволічних) форм активності на регуляцію поведінки і діяльності особистості. Вступивши в проблему психології свідомості (за об’єктивним змістом цих центральних понять психології і філософії) і зупинившись перед проблемою “осмислювання”, Блонський так і не зумів, навіть з опорою на правильний орієнтир (“протиставлення значень і змістів у свідомості індивідів” [Копнин, 1974]) виробити евристичне представлення про природу і сутність свідомості як вищої форми психічного.

Сутність специфічно людської здатності змінювати і перетворювати дійсність пов’язана зі свідомістю, а не з “внутрішньо церебральними перетвореннями”, якими би важливими вони не були.

Роль свідомості і знаково-символічних форм репрезентації дійсності в становленні і розвитку специфічно людських форм взаємодії з дійсністю була розкрита іншим видатним психологом, сучасником П.П.Блонського, нині визнаним класиком вітчизняної психології – Левом Семеновичем Виготським.

Культурно-історична теорія розвитку Л.С.Виготського

Принцип розвитку був методологічним фундаментом вітчизняної психології 20–30-х років ХХ століття. Провідну роль у формуванні парадигми

історико-культурного розвитку людської психіки зіграли роботи М.Я.Басова, П.П.Блонського. Л.С.Виготського. Внесок останнього в теорію й історію світової і вітчизняної психологічної науки важко переоцінити.

Лев Семенович Виготський – ключова фігура психології ХХ сторіччя, його творчий вплив поширюється на безліч гуманітарних наук: від психології і семіотики до мистецтвознавства і лінгвістики. З числа створених ученим теорій і концепцій нас цікавить теорія культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій, основи якої були розроблені на самому початку його кар'єри [Виготський, 1991, 1982, 1983, 1982а, 1983а, 1991а]. Другий Всеросійський з'їзд психологів (1924) ознаменувався також і відкриттям “феномена Виготського”. На цьому з'їзді Л.С.Виготський виступив з доповіддю “Методика рефлексологічного і психологічного дослідження” (опублікована у 1926 році), чим, за свідченням А.Н.Леонтьєва, “справив сильне враження на Н.К.Корнілова” (до цього часу Н.К.Корнілов був уже директором Психологічного інституту). Останній і запросив Виготського в ряди наукових співробітників найбільшої психологічної установи країни.

Чим же полонив визнаного главу нової психології невідомий психологічній аудиторії доповідач, що мав за плечима досить скромний перелік публікацій з очевидно гуманітарною орієнтацією? Насамперед, вихідною позицією теоретичного осмислення предмета рефлексології як науки, що твердо увірувала в те, що знайшла ключ до таємниць людської поведінки. А саме:

- а) реєстрація з усією старанністю даних лабораторного експерименту;
- б) об'єктивно бездоганного з боку прийнятих у природознавстві вимог, що набувають силу науковості факту;
- в) вироблення в людини умовно-рефлекторного зв'язку при відомому числі роздратувань тих чи інших зон рефлекторного апарату.

Ім'я факту – сполучний рефлекс, сфера дії факту – поведінка, принцип пояснення факту – замикання.

Зв'язок універсальний, всеосяжний і незаперечний. Зв'язок зримий, доступний спостереженню, відтворений, кількісно описуваний. Динаміка і число сполучень, помножені на одиницю всесвітньої енергії, складають механізм людської поведінки і виписують останнє “прощай” на урочисто спорудженому рефлексологами надгробному пам'ятнику агонізуючої психології.

Що ж заважало тоді рефлексології перейти від декларацій до демонстрації зразків наукового (тобто рефлексологічного) вивчення і пояснення механізмів поведінки людини “як активного діяча в середовищі”? Неможливість показати оригінальну процедуру рефлексологічного експерименту, що не включала б традиційні прийоми психології (інструкція, опитування піддослідних, виправлення на словесний звіт тощо). У чому принципова відмінність рефлексологічного способу пізнання від аналогічного в психологів, якщо методи перших, як би вони не ховалися в частоколах рефлексологічної термінології, суть методу інших? Один предмет, одні методи, а науки – дві.

Що заважає їм злитися?

Відповідь на це питання можна знайти тільки при звертанні до вихідних теоретичних постулатів рефлексології. Здавалося б, певна розбіжність методології експериментування обох наук, малозначна для рефлексології, але вирішальна для психології, трансформується і переводиться Л.С.Виготським у свою вихідну точку – до питання про природу психічного.

Рефлексологічне дослідження має визнати і легалізувати психологічні прийоми (опитування), якщо бажає залишитися в рамках предмета (поведінки людини). Мовне висловлення є вторинний рефлекс (суперрефлекс); поведінка людини визначається не тільки зовнішніми руховими (повними, до кінця виявленими), але і затриманими (напівзагальмованими, обірваними) рефlekсами. Останні складають істотну форму поведінки. Загальмовані рухи і є, за визначенням Л.С.Виготського, психіка.

Звідси задачею наукової психології поведінки є дослідження механізмів утворення і форм взаємодії рефлексів, що складаються в цілісні системи. Взаємодія цих систем спирається на механізми взаємного відображення, відповідно до якого еффлекторна частина стає в той же час аффлекторною (слово почуте – подразник, слово вимовлене – рефлекс, що створює той же подразник).

Будучи об'єктивним, тобто підкоряючись законам утворення умовних рефлексів, механізм цього зв'язку відкриває можливість для розуміння словесних звітів випробуваного. Засобом об'єктивної фіксації психічного (не виявленої групи рефлексів) виступає непрямий метод ("блискавка" як асоціація до слова "трім" і є об'єктивізація не виявленого рефлексу) за умови, щоправда, по можливості вичерпного обліку всієї процедури опитування аж до "обліку кожного звуку".

Коли вже доводиться можливість реєстрації психічного (затриманих рефлексів) непрямим методом, перед рефлексологією виникає дилема: або визнати психіку як реальність, що досягається об'єктивним (непрямим) методом, а отже, за умови соціальних (мовних) подразників, перетворитися в психологічну науку, або визнати психіку епіфеноменом і стати на позицію агностицизму.

Оскільки В.М.Бехтерев припускає, нехай і у віддаленому майбутньому і з масою застережень, можливість освоєння рефлексологією суб'єктивної сфери, то займана позиція і є не що інше, як вираження дуалізму.

Шлях подолання дуалізму, на думку Л.С.Виготського, у злитті рефлексології і психології в одну науку про поведінку, тому що "вивчати поведінку людини без психіки, як цього хоче рефлексологія, так само не можна, як і вивчати психіку без поведінки. Отже, тут немає місця для двох різних наук" [Виготский, 1991a].

Які ж теоретично можливі посилки могли б скласти основу такого об'єднання?

Це взаємовідношення базису і надбудови. При цьому першорядним у надбудові варто вважати свідомість як реальний, не підлягаючий сумніву і

доступний для об'єктивного (експериментального) вивчення факт, оскільки “свідомість є співвідносна діяльність усередині самого організму, усередині нервової системи, співвідносна діяльність людського тіла із самим собою” [Выготский, 1982].

Отже, синтез, нехай навіть за рахунок визнання свідомості у вигляді функції нервової напруги, але тільки б повернути розтопане рефлексологами – свідомість. Наївний рецензент із табору рефлексологів вбачав у заклик Виготського до об'єднання зухвалий замах психолога на свій (рефлексологічний) предмет. І дарма. У 1924 році рефлексологія здобула у свої ряди мабуть самого талановитого свого апологета.

Перша спроба Л.С.Виготського реанімувати для психології проблему свідомості виявилася безуспішною. Однак рішучість і безстрашність першого виступу в присутності метра рефлексології передвіщали багато чого. Головна задача, над якою бився Виготський, – зрозуміти психіку, що розвивається, як процес. Виготський гостро усвідомлював обмеженість, “методологічну безплідність” і практичну безпорадність сучасної йому психології.

Природа розвитку, росту і формування дитячої психіки, особливості, що рухають механізми цієї еволюції, сутність виховного впливу, як і раніше, залишалися в психології неосвітленими і темними, обійденими мовчанням, або про них говорилося непрозорими, пустими словами.

Причиною подібного положення справ Виготський вважав догмат традиційної психології, відповідно до якого єдиним шляхом вивчення психічних явищ було їхнє інтроспективне збагнення, а єдиною можливістю наукового розуміння психічного була його безпосередня даність.

Однак недоліки і вади психологічних концепцій, що існували, бачили всі психологи. Саме таке положення і визначило усвідомлення наявності глибокої кризи в психології.

Але особливість наукового підходу Виготського саме і полягала в тому, що він не обмежувався аналізом психологічних теорій чи конкретних фактів, а здійснив особливу методологічну роботу по визначенню філософських основ кожної теорії. Аналіз філософських концепцій, реалізованих у тій чи іншій теорії, дозволив йому не тільки здійснити критичний аналіз кризи в психології, але і провести конструктивну роботу по створенню психологічної теорії.

Особливо велику роль у розвитку поглядів Виготського зіграла його полеміка з концепцією видатного швейцарського психолога Жана Піаже, що дотепер є класичним зразком конструктивної критики. Ми не будемо зупинятися на всіх аспектах цієї полеміки, а приділимо основну увагу руху Виготського від методології до теорії і методу.

Проаналізувавши роботи Піаже, Виготський відзначає, що “добування нових фактів, наукова культура психологічного факту... складає, безсумнівно, найсильнішу сторону в дослідженні Піаже” [Выготский, 1983a] і що головну роль у цьому зіграв новий метод дослідження – клінічний. Саме клінічний метод, на думку Виготського, пов'язує всі дослідження Піаже воедино і дозволяє представити їх цілісну картину.

При аналізі філософсько-методологічної позиції Піаже Виготський відзначав, що “вихідною ідеєю його (Піаже – С.М.) концепції є положення про те, що первинною, обумовленою самою психологічною природою дитини формою мислення є аутистична форма” [Виготський, 1983а].

Потім Л.С.Виготський вирізняє методологічні корені цієї позиції, вказуючи, що основна ідея є вираженням методологічного настановлення дослідника так само, як настановлення є проявом його філософської концепції. Внутрішня логіка філософської концепції імпліцитно містить і логіку побудови психологічно-конкретно-психологічної теорії, і логіку побудови методу дослідження, тобто способи одержання емпіричного матеріалу і його теоретичного оформлення.

Розкривши основну методологічну позицію Піаже як прагнення “вивчити субстанцію дитини, що асимілює вплив соціального середовища і деформує їх відповідно до своїх власних законів” [Виготський, 1983а], Виготський далі розкриває “філософію всього дослідження Піаже” і показує, як логіка даної філософської концепції визначає метод дослідження, тобто розроблений Піаже функціонально-генетичний метод [Виготський, 1983а].

Аналіз Виготським теорії Піаже включає низку етапів:

- а) визначення філософської концепції, вихідної ідеї і методологічного підходу;
- б) аналіз внутрішньої логіки теоретичного підходу з погляду вихідної філософської концепції;
- в) аналіз методу дослідження з боку його адекватності як предмета дослідження, так і філософсько-методологічній основі;
- г) інтерпретацію отриманих емпіричних даних з погляду методологічних принципів у рамках теоретичного конструкта і, тим самим, установлення наукового факту.

Ця схема є універсальною для Виготського, тому що вона була не тільки засобом аналізу, але і способом побудови власної теорії. Оскільки свою задачу Виготський бачив не просто в побудові якої-небудь конкретно-психологічної теорії, але й у створенні принципово нової психології на основі філософії, то як першочергову задачу він розглядав необхідність визначення філософської позиції і розробки методологічної установки.

Вихідним моментом свідомої установки, що визначає всі теоретичні побудови Виготського, було бажання створити психологію на основі діалектичного матеріалізму. Це відзначали практично всі дослідники.

Ми ж звертаємо увагу на цю установку Виготського, щоб підкреслити, що для нього це означало не тільки те, що понятійний апарат психології повинен будуватися на основі діалектичної логіки. Для Л.С.Виготського психологія як самостійна наука виступала як безпосередньо вплетена у філософське знання, як експериментальна філософія. Цю позицію він сам висловлював дуже чітко: “Зближення психологічних досліджень з філософськими проблемами, спроба в процесі психологічного дослідження безпосередньо розвинути питання, що мають першорядне значення для ряду філософських проблем, і, навпаки, самі

залежні своєю постановкою і дозволом від філософського розуміння, пронизує все сучасне дослідження” [Выготский, 1983а]. Свідоме звертання до філософії і діалектичної логіки визначає теоретичні й експериментальні дослідження Л.С.Виготського.

Першочергова і життєва в той час задача створення марксистської психології відразу ж поставила Виготського перед необхідністю визначення філософської установки для розробки конкретно-психологічної теорії. Нею стало поняття практики людини. Це філософське настановлення стосовно конкретно-психологічного дослідження виступає в нього в ролі пояснювального принципу.

У структурі одиничного акту людської діяльності Виготський бачив “предмет, що грає роль об’єкта, на який спрямований акт поведінки, що розв’язує ту чи іншу задачу, котра стоїть перед особистістю” [Выготский, 1983а], “предмет, що грає роль засобу, за допомогою якого ми спрямовуємо і здійснюємо необхідні для вирішення задачі психологічні операції” [Выготский, 1983а], і результат вирішення задачі.

Акт поведінки може бути спрямований і на власне поведінку як на об’єкт. Результатом такого акту буде оволодіння власними психологічними операціями.

Саме такий акт поведінки Виготський назвав “інструментальним актом”. Оволодіння власною поведінкою здійснюється за рахунок того, що між об’єктом і спрямованою на нього психологічною операцією знаходиться новий середній член – психологічне знаряддя, що стає структурним центром нового, адекватного цій проблемі методу.

Загальний аналіз роботи Виготського зі створення каузально-генетичного методу у літературі відбито досить слабо. Ми звернули увагу на деякі ключові моменти в концепції Виготського, що можуть бути сформульовані його ж словами таким чином:

“Історія розвитку особистості може бути охоплена деякими основними закономірностями, що підказані уже всім попереднім нашим дослідженням. Перший закон розвитку і побудови вищих психічних функцій... можна назвати законом переходу від безпосередніх, природних форм і способів поведінки до опосередкованих, штучних, виникаючих у процесі культурного розвитку психологічних функцій...

Другий закон можна сформулювати в такий спосіб: розглядаючи історію розвитку вищих психічних функцій... ми знаходимо, що вищі психічні функції виникають з колективних соціальних форм поведінки. З цим другим законом пов’язаний третій, котрий можна було б сформулювати як закон переходу функцій ззовні усередину” [Выготский, 1982а].

І далі Виготський указує: “Не зупиняючись на подальшому процесі цього переходу ззовні усередину, ми можемо сказати, що це – загальна доля усіх вищих психічних функцій, і ми бачили, що саме цей перехід усередину складає головний зміст розвитку даних функцій...” [Выготский, 1981а].

Виділимо основні ідеї психологічної концепції Л.С.Виготського, пов'язані, зокрема, з тільки що приведеними його судженнями.

По-перше, це постановлення як центральної проблеми формування вищих психічних функцій.

По-друге, вивчення походження вищих психічних функцій, їхній генезис (“щоб розплавити кожен залежність і скам'янілу психологічну форму, перетворити її в такий, що рухається, поточний потік окремих, що замінюють один одного моментів”).

По-третє, інструментальність, тобто облік того, як відбувається оволодіння психологічним знаряддям і (при його посередництві) своєю власною психічною функцією.

По-четверте, висування інтеріоризації як найважливішого механізму перебудови психічної діяльності.

По-п'яте, розуміння інтеріоризації як процесу переходу від спільної діяльності до індивідуальної [Выготский, 1981а].

Ці п'ять основних моментів дозволили Виготському побудувати принципову схему методу, названого ним “інструментальним”, що могла не тільки здійснювати описовий генетичний аналіз, але і проводити “каузально-генетичний” аналіз, тобто розкривати реальну детермінацію становлення психічних процесів, незважаючи на наступне зняття в закінчених формах проміжних етапів формування.

У цьому зв'язку Виготський писав: “Інструментальний метод дає принцип і спосіб психологічного вивчення дитини, він може використовувати будь-яку методику, тобто технічний прийом дослідження: експеримент, спостереження тощо” [Выготский, 1981а].

Це означає, що сам автор концепції формуючого експерименту розглядав розроблений ним метод як теоретичний принцип для побудови конкретних дослідницьких методик. Разом з Л.С.Сахаровим Л.С.Виготський на основі висунутих ним положень розробив конкретну методику дослідження такої вищої психічної функції, як мислення.

Л.С.Виготський вказав і головну мету подібних досліджень, яка відштовхується від ідеї розвитку значення слова як єдності мови і мислення. Основою формування понять у методиці Виготського-Сахарова виступало оволодіння плином власних психічних процесів за допомогою функціонального вживання слова або знака. Формуючий експеримент у тому вигляді, у якому він застосовувався Виготським, дозволяв розкрити у науковій формі саму сутність генетичного процесу утворення понять. Уперше психологи одержали ключ до справжнього розуміння реального процесу розвитку понять, як він протікає в дійсному житті дитини. Таким чином, у творчості Л.С.Виготського відбулося злиття ідей розвитку з ідеєю експериментального формування психічних процесів.

Методологічно обґрунтовані положення про діяльність як пояснювальний принцип пізнання й еволюції, як загальний закон про розвиток, перетнулися у

власне психологічному методі (як теорії) і методиці (як реалізації цієї теорії). Так виник метод, що одержав назву формуючого експерименту.

Формуючий експеримент, чи, як його називав Виготський, каузально-генетичний інструментальний метод, дозволив розкрити генезис психічних утворень за допомогою вивчення становлення діяльності, заданої в експерименті. Причому у Виготського його каузально-генетичний метод не являв собою за- позиченого методу дослідження, запропонованого Н.Ахом.

Заслуга Л.С.Виготського полягала в організації предметної “інструментальної” дії піддослідного. Це дало ключ до пояснення акту, розгорнутого по складу, будівлі і способу діяльності. За словами А.Р.Луриї, Виготський “висунув на перший план психологічного дослідження проблему засобів, що організують психічні процеси”, обґрунтувавши, що “основним предметом психологічного дослідження... є вивчення будівлі психічної діяльності людини в її розвитку і розпаді” [Лурия, 1974]. Формуючий експеримент являє собою фактично реалізацію діяльнісного підходу до дослідження процесуальної сторони утворення психічних функцій. Саме тому цей метод і знайшов спочатку і згодом широке застосування в психології навчання в тих випадках, коли виникає необхідність “заглянути” усередину діяльності навчання чи окремих засвоєваних дій, чи їхніх способів.

На противагу традиційному погляду на психіку Виготський висуває історичний підхід, що найбільш яскраво проявився вже в його ідеї про опосередкованість психічних функцій так званими “психологічними знаряддями”.

Розуміння психіки як історичного продукту визначило і необхідність створення адекватного – історичного – методу її вивчення. Таким став інструментальний метод, визначений самим Виготським як історико-генетичний. “Інструментальний метод є спосіб дослідження поведінки і її розвитку за допомогою розкриття психологічних знарядь у поводженні і створюваної ними структури інструментальних актів” [Выготский, 1981a].

Характеризуючи інструментальний метод і підкреслюючи його відмінності від “атомарного”, “елементного” способу вивчення психіки, Виготський на перше місце ставить аналіз процесу, причому основною задачею цього аналізу, на його думку, є генетичне відновлення всіх моментів розвитку цього процесу. Новий погляд на природу психічного та її дослідження припускає і новий метод.

У теорії Л.С.Виготського об’єкт і метод вивчення тісно взаємопов’язані. При цьому пошук методу стає одночасно передумовою, знаряддям і результатом дослідження. Істориками психології відзначено протиставлення Виготським феноменологічному (описовому) методу генетичного, спрямованого на пізнання каузально-динамічних основ поведінки.

Структурна єдність генетичного підходу утворена трьома найважливішими напрямками: аналізом процесу, а не речі, розкриттям реальних каузально-динамічних зв’язків і відношень і власне генетичним аналізом.

Інструментальний метод Виготського не рядоположний звичайним психологічним методам спостереження чи експерименту; насправді, він є своєрідним підходом до вивчення психічного, що впливає із самого розуміння природи і сутності досліджуваного. Це насамперед методологічний принцип, і саме в якості такого він був розроблений Л.С.Виготським. Сам автор, характеризуючи інструментальний метод, указав, що він “дає принцип і спосіб психологічного вивчення дитини, цей метод може використовувати як методику, тобто технічний прийом дослідження: експеримент, спостереження тощо” [Выготский, 1981a].

Не можна сказати, що Виготський був першим і єдиним психологом, що запропонував вивчати психіку в її розвитку. Однак до і крім Виготського вивчення розвитку психіки здійснювалося у формі фактичного умертвіння самого розвитку.

Зокрема, у різному віці проводилося замірювання рівня розвитку і поведінки дитини, стану окремих психічних функцій, а потім за розрізненими результатами, що давали дискретні значення на віковій осі, намагалися відновити загальну картину розвитку. Перебороти недоліки цього методу, на думку Виготського, дозволяла гіпотеза опосередкування психіки психологічними знаряддями.

З одного боку, гіпотеза опосередкування, на основі якої і був розроблений історико-генетичний (у сучасному формулюванні – експериментально-генетичний, чи генетико-моделюючий) метод, була не чим іншим, як формою введення в психологію діалектичного методу, чи, говорячи словами Виготського, системою “опосередковуючих, конкретних, застосованих до масштабу даної науки понять” [Выготский, 1983a].

З другого, пояснюючою силою може володіти тільки такий метод, що дозволяє немов би дублювати розвиток. Виникнення подібного методу стало можливим у результаті взаємної асиміляції двох найважливіших для радянської психології теоретичних ідей – генетичного принципу і принципу об’єктивно-експериментального вивчення психіки.

Принцип розвитку, на думку Виготського, стає вихідним для пояснення процесу в цілому і кожного його окремого моменту. Ключем до повного розуміння реального процесу розвитку є експеримент, що дозволяє розкрити сутність генетичного процесу.

Методом, що дозволяє вивчати розвиток, у Виготського виступає його експериментальна стимуляція, що разом з тим не відображає в дзеркальній формі реальний генетичний процес розвитку. Між дійсним, реальним розвитком і розвитком досліджуваним (шляхом його відтворення) відношення таке, як між логічним та історичним: логічне є історичне, звільнене від його історичної форми і від історичних випадків, що порушують злагодженість викладу, і в силу цього дає можливість вивчати всякий момент розвитку в його класичній формі.

Таким чином, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є, згідно з Виготським, експериментально-генетичне

вивчення, а головною задачею окремої психологічної дисципліни – психології навчання – виступає

задача зближення морфологічного і функціонального, експериментального і генетичного аналізів.

Інструментальний метод Виготського, що трактується як методологічний принцип, має значення далеко за рамками будь-якої конкретної галузі психології. По своїй суті він є основою так званої “загальної психології” – середньої ланки між філософією і частковою психологією. Саме в такій функції він був покладений в основу дослідження психології навчання.

Експериментально-генетичний метод, обґрунтований Виготським як методологічний принцип вивчення психіки, з’явився конституюючим фактором, що об’єднав низку досліджень радянських психологів, так званої “лінії Виготського”. Як відзначає К.А.Будилова, він існував і розвивався в трьох планах: філолофсько-теоретичному, онтогенетичному і в плані психології навчання [Будилова, 1979].

Можна залишити осторонь умовність подібного структурного членування (розвиток психіки неможливий поза навчанням – у широкому змісті), тому онтогенетичний план і план психології навчання сполучаються, обоє ж вони одержують науково-психологічний статус, лише будучи теоретично обґрунтовані.

Розглянемо тепер вчення про поетапне формування розумових дій, розробленого П.Я.Гальперіним, і утворюючого стрижень “лінії Виготського” у психології навчання.

Основною задачею теорії поетапного формування розумових дій було дослідження побудови і інтеріоризації діяльності. “Ми виходимо з того, – писав П.Я.Гальперін, – що всі психічні функції являють собою кінцеві продукти... засвоєння певного ряду дій при вирішенні визначеного роду задач. У своїй вихідній і основній формі ці дії суть практичні, предметні... розвиток психічних функцій завжди починається з формування відповідних зовнішніх дій” [Гальперин, 1976].

Таке теоретичне настановлення означало визнання процесу формування в якості основного засобу як розвитку, так і вивчення психічного.

Характерною рисою розуміння процесу формування розумових дій є ототожнення його з педагогічною практикою. “Педагогічний процес є справжня дійсність формування і розвитку психіки: поза цим процесом вона не може бути зрозуміла ні по своєму походженню, ні по своєму змісту, ні по своїй природі” [Гальперин, 1976].

Тут можливо двояке тлумачення такого ототожнення педагогічної практики і науково-психологічного методу:

1) формування варто розуміти так, що воно повинне бути побудоване за типом реального педагогічного процесу, будучи в первинному своєму значенні методом наукового вивчення психіки;

2) сама педагогічна практика, не перестаючи виконувати свої первісні навчально-виховні функції, інтерпретується як метод.

Обидва ці тлумачення рівноправні з погляду можливості їхнього використання в науково-дослідній діяльності в психології. Але з погляду теоретичних шукань дослідника їх відмінності, у першому випадку, помічені у внутрішніх особливостях і закономірностях розвитку психологічного знання, а в другому – у потребах соціальної (у цьому аспекті – педагогічної) практики та їх визначального впливу на розвиток науки. Тому об'єктом формування в дослідженнях Гальперіна і його співробітників стали розумові дії.

На думку П.Я.Гальперіна, головна лінія психологічного вивчення розумових дій “повинна складатися не в констатації того, як різні індивіди виконують дії в різних умовах, а в з'ясуванні і побудові такої системи умов, облік яких не тільки забезпечує, але змушує... діяти правильно і тільки правильно, у необхідній формі і з заданими показниками” [Гальперин, 1963]. Цим визначається основна задача досліджень П.Я.Гальперіна

–з'ясування того, яким шляхом необхідно вести формування дії в процесі навчання, щоб “з найменшими витратами і найкращими показниками досягти заданого зразка” [Гальперин, 1963].

Ця задача при розгляді її в площині методу дослідження перетворюється в питання про структуру й організацію експериментального формування розумових дій.

Процес формування розумових дій проходить, на думку Гальперіна, п'ять етапів:

- 1) з'ясування орієнтовної основи дії;
- 2) формування дії в матеріальному чи матеріалізованому вигляді;
- 3) формування дії, що виражається в голосній мові;
- 4) формування дії, що виражається в зовнішній мові про себе;
- 5) формування дії, що виражається у внутрішній мові. Таким чином, формування розумової дії являє собою послідовну інтеріоризацію дії, про що свідчить головна лінія змін, які спостерігаються при переході від попереднього етапу до наступного. Головним у формуванні розумової дії, за Гальперіним, виступає формування його орієнтовної частини, від якої безпосередньо залежать характер і успішність власне дії.

Одним з основних результатів, отриманих Гальперіним і його співробітниками, було виявлення трьох типів орієнтованої основи дії.

Орієнтовну основу першого типу складають зразки або сама дія, або її продукт. При цьому учень не одержує вказівок, як саме виконувати певну дію, і пошук правильного способу здійснюється шляхом проб і помилок.

Сформована в такий спосіб розумова дія характеризується відносною нестійкістю, дезорганізацією в нових умовах діяльності. А основний показник розумового розвитку – здатність використовувати наявні знання в нових умовах (перенос) – у цьому випадку наближається до нуля.

Орієнтовна основа другого типу, крім зразків дії та їх продуктів, містить докладні інструкції про те, як правильно виконувати дію. Для дії, сформованої таким способом, можливий перенос на нові завдання, однак тільки в тому

випадку, коли вони містять елементи старих. Здатність самостійної дії в нових ситуаціях тут, як і при орієнтованій основі першого типу, не виникає.

Орієнтовна основа третього типу націлена не на навчання способу дії в конкретній ситуації, а на аналіз самого завдання. Окремі об'єкти, з якими має справу учень, розглядаються як окремі випадки більш загальної структури. Дії, сформовані при спиранні на третій тип орієнтації, характеризуються не тільки стійкістю до зміни умов, але і практично необмеженою здатністю до переносу.

Численні конкретні дослідження показали, що поетапне формування розумових дій можна розглядати як керування процесом навчання, оскільки його формування майже повністю детерміноване. До детермінант можна віднести: послідовність операцій, з яких складається нова дія, повний набір орієнтирів для кожної з цих операцій, систему вказівок, як і в якому порядку використовувати ці орієнтири, і яким способом виконувати кожну операцію.

У результаті поетапного формування розумових дій здійснюється планомірне, зі спиранням на деякі зразки, навчання самостійному аналізу нового завдання й умов його виконання, а також створенню необхідної орієнтовної основи дій.

Не має сумніву, що це значний крок уперед по шляху до навчання учнів самостійному виконанню деяких операцій, однак коло останніх здебільшого обмежується подібністю їх з тією операцією, що засвоюється спочатку (на певному зразку), з точним виконанням всіх указівок, одержуваних при роботі зі зразком у готовому вигляді.

Крім того, поки не виявлено, яка широта переносу самостійно виконуваних операцій, засвоєваних по третьому типу навчання, оскільки вони все ж таки засвоюються відповідно до конкретних зразків, пропонованих на початку навчання. Тому логічним представляється висновок про те, що поетапне формування розумових дій приводить до становлення окремих дій, а в плані психологічних новоутворень – до розвитку локальних здібностей.

Ці дослідження виконано в руслі основних ідей Виготського, згідно з якими специфічні форми психіки людині від народження не дані, а лише задані як суспільні зразки. Розвиток же цих форм здійснюється в процесі засвоєння зразків, що відбувається, зокрема, під час цілеспрямованого навчання. Третій тип орієнтування, за Гальперіним, припускає таку організацію навчальної діяльності, що заснована на глибокому аналізі досліджуваного явища, розумінні його місця в системі родинних явищ, представленні про цю конкретну дію як різновид загального способу дії.

На думку В.В.Давидова [Давыдов, 1996], необхідне навчання узагальненим способам розумових дій змістовного характеру, введення понять теоретичного типу. Здійснюване учнями змістовне узагальнення дозволяє їм відкривати деякі закономірності, зв'язки окремих часткових процесів і явищ усередині певного цілого і розкривати його генезис.

Аналіз генетично вихідного, істотного відношення усередині досліджуваного в сукупності з абстракцією й узагальненням змістовного типу приводить до формування теоретичних понять. Збагачення учнів теоретичним

знанням виражається в появі різноманітних способів розумової діяльності, що структурно поєднуються в початковій діяльності. Тут історико-генетичний метод Л.С.Виготського конкретизується як генетико-моделюючий, де “одиницею” моделювання виступає вже не окрема операція чи дія, а цілісна навчальна діяльність.

Концептуальними засадами формування цілісної діяльності виступають ідеї, згідно з якими загальною формою психічного розвитку дитини є засвоєння нею через особливу діяльність суспільно вироблених здібностей. Психічний розвиток тут трактується як виникнення і формування особливої діяльності індивіда по відтворенню в собі суспільно заданих здібностей.

Якщо в дослідженнях П.Я.Гальперіна головну роль грали активні дії школяра з досліджуванним матеріалом, то Д.Б.Ельконін і В.В.Давидов на перше місце поклали самостійну постановку учнем навчальних задач, а в зв'язку з цим – ті внутрішні зміни, що відбуваються в психіці учнів упродовж навчальної діяльності.

Це знайшло відображення в даній Д.Б.Ельконіним характеристиці мети і результату діяльності насамперед як зміни діючого суб'єкта, самого учня. “У самому загальному виді можна сказати, що ця зміна є придбанням дитиною нових здібностей, тобто нових способів дій з науковими поняттями” [Ельконин, 1989].

Спрямованість суб'єкта навчання не на зміну навколишніх предметів і людей, а на самозміну дозволяє йому опанувати якісно нові методи орієнтації у світі, нові здібності і як результат, розвинути власне творче мислення, саму особистість.

Навчальна діяльність може виникнути тільки тоді, коли дитина починає засвоювати принципи теоретичного ставлення до

дійсності, зміст теоретичних знань, а вони вводяться в її життя сучасною школою.

Як показав у своїй фундаментальній праці “Види узагальнення в навчанні” В.В.Давидов [Давыдов, 1996, 1997, 1998, 1997а], традиційне навчання в сучасній школі призводить до формування в учнів емпіричного мислення, істотно гальмуючи становлення навчальної діяльності як інструмента саморозвитку учня, його особистісного росту.

Тому можливість формування цілісної діяльності (навчальної) за допомогою теоретичного узагальнення на основі принципу сходження від абстрактного до конкретного доводиться Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим у дослідженнях, побудованих у формі генетико-моделюючого експерименту або експериментально-розвиваючого навчання.

Експериментальне навчання є прикладною реалізацією історико-генетичного методу Л.С.Виготського. Сутність цього методу, як ми вже підкресливали, складається у вивченні умов виникнення того чи іншого психічного явища і в експериментальному створенні умов цього виникнення.

Перехід від методологічних розробок до конкретних експериментальних досліджень, точніше, конкретизація досягнутого в методології на рівні окремих досліджень, здійснюється у формі своєрідного синтезу психологічного дослідження з пошуком і проектуванням ефективних форм навчально-виховного процесу.

Практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткову функцію – роль методу психолого-педагогічного дослідження, що реалізує думку С.Л.Рубінштейна про необхідність “вивчати дитину, навчаючи її”. Таким чином, основою нового методу вікової і педагогічної психології є своєрідний симбіоз психологічного дослідження з педагогічною практикою. В даний час цей метод має кілька назв, у числі яких можна згадати такі, як експериментально-генетичний чи генетико-моделюючий метод, навчаючий експеримент, формуючий експеримент, метод активного формування психічних якостей особистості, експериментальне навчання тощо.

При деяких розходженнях, пов'язаних з рівнем дослідження за лінією методологія – метод – практика, з акцентуванням того чи іншого моменту в дослідженні, усе таки варто визнати, що, по суті, ці назви відбивають те ж саме. Найбільш адекватною назвою, що виражає спрямованість цього методу на проектування і моделювання генезису психічних явищ, ми, слідом за В.В.Давидовим, вважаємо назву “генетико-моделюючий метод психологічного дослідження”.

У дослідженнях, що спираються на концепцію навчальної діяльності, цей метод застосовується у вигляді конструювання експериментальних шкільних програм і наступного тривалого навчання за цими програмами.

Експериментальні шкільні програми створюються у відповідності з такими принципами. Навчальний матеріал організується у формі систематичних (а не концентричних) курсів, зміст яких підкоряється логіці предмета, а не вузьким вимогам, що впливають з необхідності сформулювати визначені практичні навички.

Зміст навчального предмета наближається до сучасного стану науки, а організація засвоєння знань школярами будується у формі діяльності за вирішенням особливих навчальних задач за допомогою специфічних навчальних дій.

Експериментальне навчання за систематично побудованими навчальними програмами дозволяє активно формувати психічні процеси в школярів. Паралельно розробляються системи експериментальних завдань для діагностики і контролю етапів і механізмів сформованого психічного явища.

Навчання за експериментальною навчальною програмою, дозволяючи наблизитися до більш повного керування окремими сторонами навчальної діяльності, дає можливість вивчати її як засвоєння не самих ізольованих понять, а їхньої системи, просліджуючи тенденції розумового розвитку школярів.

Але конструюванням експериментальних шкільних програм генетико-моделюючий метод не вичерпується. Це тільки його логіко-теоретична частина,

у якій здійснюється проектування навчального предмета шляхом відтворення логіки його становлення і побудови системи понять за принципом їхнього виведення з нерозвиненого поняття (абстрактного) до розвинутого (конкретного).

Особливе місце в дослідженні психічного розвитку за допомогою генетико-моделюючого методу займає підведення під логічно вибудовану систему психологічних понять відповідної системи дій і операцій, адекватних родовій діяльності, спрямованій на створення цих понять в історії культури і родової здатності як результату їхнього засвоєння в процесі навчання.

Установлення складу нормативної родової діяльності, на основі якої застосовуються відповідні поняття, є особливою дослідницькою задачею, загальні методи рішення якої в психології ще не розроблені остаточно.

У роботах В.В.Давидова [Давыдов, 1972, 1990], Д.Б.Ельконіна [Ельконин, 1989], А.К.Маркової [Маркова, 1990], Л.І.Айдарової [Айдарова, 1983] представлені окремі приклади поняття числа і дії множення, дослідження з виявлення змісту поняття фонемі і морфемі, поняття про синтаксичний зв'язок. У роботах цього циклу розкривається структура нормативної розумової діяльності щодо рішення простих математичних задач шляхом складання буквених формул і рівнянь.

Експериментальна побудова програми обумовила і введення нових методів її засвоєння, основною особливістю яких є те, що викладач учить дітей робити такі дії з навчальним матеріалом, такі його зміни, за допомогою яких учні самі відкривають досліджувані властивості. Задачі перебування, описи і використання в шкільній практиці цих дій складають психолого-дидактичну частину генетико-моделюючого методу дослідження. Таким чином, у структурі згаданого методу можна виділити дві основні складові – назовемо їх умовно підготовча й основна. На підготовчому ступені йде робота з проектування експериментальної навчальної програми, що із психологічної точки зору являє собою модель психічних здібностей, а їх формування та розвиток й складає мету навчання. Цю роботу ми називаємо логіко-психологічним аналізом.

Реальне ж формування цих психічних здібностей здійснюється в експериментальному навчанні, структурно організованому як моделюючий (формуючий) експеримент. У цілому процес формування психічних здібностей (які є інтимно-психологічним еквівалентом цілісної діяльності) складається з двох етапів:

- 1) конструювання моделей цих здібностей і
- 2) втілення в навчальному (експериментальному) матеріалі їх формування в навчальній діяльності щодо засвоєння цього матеріалу.

У такому випадку психолого-педагогічне дослідження, що має задачею вивчення формування цілісної діяльності та її психічних еквівалентів – здібностей, можливо тільки при побудові його способом генетико-моделюючого дослідження.

Теорія експериментального навчання

Формування особистості вимагає істотного поглиблення науково-психологічного аналізу цього процесу, а також виявлення потенційних можливостей відповідних психологічних методів. При вирішенні цих задач, зокрема, важливу роль відіграє правильне уявлення щодо сутності і можливостей експерименту.

Те, що методи вікової і педагогічної психології втратили характер споглядально-констатуючих і придбали формуючу спрямованість, є не що інше, як тенденція подальшого розвитку даної галузі психологічного знання. Як підкреслював В.В.Давидов, “дитяча і педагогічна психологія вступила в новий етап, на якому вивчення закономірностей психічної діяльності відбувається на основі й у формі експериментального навчання” [Давыдов, 1996, с. 5].

Обставини (умови життя і діяльності), які використовуються вихованням для досягнення педагогічних цілей, стають засобом виховання і частиною системи виховного (формуючого) впливу на особистість. З цим пов’язана вимога цілеспрямованого впливу не тільки безпосередньо на самого вихованця, але і на обставини його життєдіяльності.

Традиційно використовувані у вітчизняній (радянській і пострадянській) педагогіці і психології поняття “навчання”, “виховання” і “формування особистості” споконвічно задають високо позитивну інтерпретацію впливу на особистість дитини.

Закордонні психологічні теорії віддають перевагу семантично нейтральному терміну “психологічне кондиціонування”, підкреслюючи, що оцінка такого впливу виробляється щодо домінуючих у суспільстві цінностей. Питання про ефективність кондиціонування не пов’язане зі змістовною стороною впливу і визначається лише психологічною ціною останнього. Щодо необхідності навчання (чи кондиціонування), то ця проблема виходить за рамки власне педагогічної психології.

Зрозуміло, практично усі вітчизняні теорії навчання, виховання і психічного розвитку виходять з апріорної цінності впливів, що соціалізують. Про це необхідно пам’ятати при оцінці філософських аспектів згаданих теорій.

Гегелівська діалектика необхідною передумовою процесу розвитку вважає наявність функціонального об’єкта. Закони розвитку в ньому існують і діють не самі по собі, а лише через закони функціонування. Тому не можна зрозуміти закони розвитку, не вивчивши закони функціонування.

Тому не випадково наукове пізнання починається з вивчення законів функціонування об’єктів відповідної області, і лише коли вони вивчені, з’являється можливість досліджувати закони розвитку [Максименко, 1990, с. 229–230]. В цілому процес пізнання об’єкта проходить у такий спосіб: від законів функціонування ми переходимо до законів розвитку, потім пояснюємо перші на основі останніх.

Метафізичне ж мислення замикає об’єкт у стаціонарному стані. Стаціонарний стан не є статичним (останнє виключає які б то не було зміни в

об'єкті), воно припускає різні функціональні зміни в об'єкті (в силу чого його називають також функціонуванням).

Однак зміни в стаціонарному об'єкті, на відміну від розвиваючого, мають зворотний характер і не ведуть до виникнення чогось принципово нового [Максименко, 1990, с. 3]. Основною характеристикою стаціонарного об'єкта є його флуктуальність

– варіативність, рухливість у рамках відносної незмінності. Стосовно закономірностей розвитку флуктуації виступають як випадкові моменти.

Як відомо, метод пізнання має бути адекватний об'єкту, що пізнається. Звідси логічна наявність у науках відповідних – функціональних і генетико-історичних – методів дослідження.

Функціональні методи розкривають сталі (структурні і флуктуативні – власне, функціональні) відносини усередині організму, характеризують сутність системного об'єкта в плані його стійкості, незмінності, з одного боку, і в плані його динамічності, внутрішньої рухливості його організації в даний обмежений відрізок часу – з другого.

Генетико-історичні методи спрямовані на пізнання основних тенденцій, рушійних сил і механізмів, можливих шляхів перетворення наявної сутності і перетворення розглянутої системи в якісно відмінну, але генетично пов'язану з нею. Іншими словами, генетико-історичні методи спрямовані на вивчення системи в її розвитку і формуванні.

Стосовно психології необхідність існування подібних методів виражається в усвідомленій вимозі вивчати психічні явища в умовах формування, більш того – за допомогою власне самого формування. Формування як специфічний спосіб розвитку психічних явищ виступає одночасно і як метод їхнього вивчення. Тим самим поняття “формування” набуває функцію системоутворення і стає одним з фундаментальних у поясненні сутності психічного становлення і розвитку особистості.

Під формуванням у психології розуміється “сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, які мають за мету створити в нього систему визначених соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати певні соціально-психологічні якості і склад мислення” [Анциферова, 2002, с. 5].

Процес формування виступає як зовнішній стосовно індивіда процес, як вплив на нього суспільних агентів. Однак зміст формування цим не вичерпується і, як справедливо підкреслює Л.І.Анциферова, формуванням також є “процес утворення під впливом різних соціальних чинників певного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості” [Анциферова, 2002, с. 5].

Формування як інтимно-психологічний, внутрішній процес є процес творення визначеним способом організованої особистості, виражаючись тавтологічно, її визначеної форми. У термінах вікової і педагогічної психології внутрішнє формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень. Як відомо, психологічні новоутворення поступово набувають відповідну логіку розвитку, тому формування як внутрішній особистісний

процес деякою мірою не залежить від формування як зовнішнього суспільного впливу на особистість.

Це положення не суперечить суспільній детермінації розвитку особистості, але лише вимагає погодженості знань про цю детермінацію з визнанням деякої автономності (відносної самостійності) особистості.

Як підкреслював Г.С.Костюк, що розробив теорію специфічних рушійних сил розвитку, сам розвиток не є наслідком навчання, він має свої особливості. “Історія розумового розвитку дитини, формування її свідомості і самосвідомості відбувається в процесі навчання і виховання. Однак вона має свої особливості, свої закони, пов’язані з законами навчання і виховання, але не тотожні з ними, і свої специфічні рушійні сили” (курсив наш – С.М.) [Костюк, 1980, с. 12].

Таким чином, формування як зовнішній вплив і формування як внутрішній психологічний процес – подібні. Таке їх співвідношення лежить в основі поняття про формуючий експеримент.

Однак, перш ніж приступити до розгляду цього поняття, вкажемо на деякі особливості традиційного експерименту, що, на нашу думку, в деякій мірі можуть бути визначені як непрямі передумови виникнення власне формуючого експерименту.

Традиційному експерименту в значній мірі історично властива аналітичність і визначена абстрактність. Досліджуваний процес береться ізольовано, усередині однієї визначеної (заданим експериментом) системи умов. (Для розкриття ж взаємозв’язку різних функцій і законів протікання психічних процесів необхідне застосування додаткових аналітичних засобів – наприклад, генетичного методу.)

“Далі, експеримент у психології проводиться звичайно в умовах, далеких від тих, в яких протікає практична діяльність людини. Тому закономірності, що розкривали експеримент, були дуже загального абстрактного характеру, вони не давали можливості безпосередніх висновків для організації людської діяльності у виробничій праці чи в педагогічному процесі.

Спроби додати ці абстрактні закономірності до практики часто перетворювалися в механічне перенесення результатів, отриманих в одних умовах, на інші, часто зовсім різнорядні. Ця абстрактність психологічного експерименту змусила шукати нові методичні прийоми для вирішення практичних задач” [методологические и теоретические проблемы психологии, 1969, с. 38].

З огляду на складності традиційного експерименту для їхнього подолання С.Л.Рубінштейн запропонував такі заходи: по-перше, перетворити експеримент зсередини, щоб перебороти штучність традиційного експерименту, і, по-друге, доповнити експеримент іншими методичними засобами. Якщо розглянути експеримент зсередини, то сукупність факторів, на які впливає експериментатор, можна умовно розділити на дві групи – фактори середовища, чи умови, у яких протікає досліджувана діяльність, і фактори суб’єкта, чи власне діяльність випробуваного.

У природному експерименті А.Ф.Лазурського, як справедливо зауважує С.Л.Рубінштейн, “експериментальному впливу піддаються умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність піддослідного спостерігається в природному протіканні” [Рубінштейн, 2003, с. 39].

В іншому положенні, сформульованому С.Л.Рубінштейном, найбільш повно і логічно виступає необхідність появи формуючого експерименту як способу психолого-педагогічних досліджень. “Ми вводимо в наші дослідження з психології дитини інший варіант природного експерименту. Лазурський унікав безпосереднього впливу на дитину в інтересах “природності”.

Але в дійсності дитина розвивається в умовах виховання і навчання, тобто певним чином зазнає організованого впливу на неї. Тому дотримання природних умов розвитку зовсім не вимагає усунення усякого впливу взагалі. Вплив, побудований за типом педагогічного процесу, цілком природний. Ми і вводимо його в експеримент, реалізуючи, таким чином, новий варіант “природного” експерименту, що повинен, на нашу думку, зайняти центральне місце в методиці психолого-педагогічного дослідження дитини.

Ми вивчаємо дитину, навчаючи її. Ми не відмовляємося заради цього від експериментування на користь спостереження за педагогічним процесом, а вводимо елементи педагогічного впливу в самий експеримент, будуючи вивчення за типом експериментального уроку. Навчаючи дитину, ми прагнемо не зафіксувати стадію чи рівень, на якому знаходиться дитина, а допомогти їй просунути на наступну стадію. У цьому просуванні ми вивчаємо закономірності розвитку дитячої психіки” [Рубінштейн, 2003, с. 40].

Таким чином, формуючий експеримент – це метод наукового психолого-педагогічного дослідження. Але це своєрідний метод, що різко відрізняється від інших. Своєрідність його полягає в наступному. Традиційні методи є чисто науковими утвореннями, які ззовні накладаються на досліджуваний предмет. Якщо, наприклад, таким предметом виступає формування розумових дій учня в процесі навчання, то використання традиційних методів (назвемо їх академічними) дозволяє досліднику судити про предмет, що його цікавить, непрямым чином.

Справді, якщо дослідника цікавить формування розумових дій у процесі шкільного навчання, а він пропонує учню тестові завдання не з програмного матеріалу й отримані дані переносить на можливі дії з програмним матеріалом, то таке експериментування не можна назвати прямим.

Не розглядаючи тут спеціально питання про правомірність подібних переносів, укажемо лише на специфічну відмінність формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного від “академічних” методів.

Дослідження, проведене методом формуючого експерименту, має форму експериментальної побудови самого процесу шкільного навчання. Формуючий експеримент не є чисто наукове утворення, це тип реального навчально-виховного процесу, експериментального у своїй нетрадиційності.

Формуючий експеримент – це сам процес шкільного навчання, це насамперед практика шкільного навчання і виховання, і лише потім, у другу

чергу, він може розглядатися як науковий метод. Сама практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткової функції – функції наукового методу психолого-педагогічного дослідження.

Повторюючи ще раз положення С.Л.Рубінштейна про те, що, вивчаючи дитину, ми її навчаємо, скажемо, що це положення є найбільш стиснутим і емним визначенням суті формуючого експерименту.

Формуючий експеримент як метод вивчення психічного й особистісного розвитку в навчанні є специфічною організацією навчальної діяльності учнів, у якій експериментально-педагогічний вплив спрямований на її основні структурні компоненти.

Методично формуючий експеримент здійснюється в такий спосіб. До експериментального навчання додається констатуючий експеримент, у ході якого з'ясовується стан “предмета дослідження”. Як правило, останній показує, що до спеціального навчання “предмет дослідження” представлений у навчальній діяльності учнів (чи в особливостях їхньої особистості) у вигляді потенції.

Для організації експериментального навчання виділяється низки компонентів навчальної діяльності, що задаються учням як предмет засвоєння, тобто формуються в них. Експериментальне навчання (формуючий експеримент) зазвичай будується таким чином, що дослідник керує процесом формування необхідних “параметрів” навчальної діяльності. Послідовне введення цих параметрів у формуючий експеримент (чи послідовне їх формування) практично реалізує так звану схему факторного планування [Теплов, 1953].

Перетворення схеми факторного планування в особливий предмет засвоєння учнями структурних характеристик навчальної діяльності й організація з ними активних навчальних дій є, на наш погляд, умовою продуктивної самостійної побудови учнями своєї власної навчальної діяльності і відповідає педагогічним цілям формуючого експерименту.

Види формуючого експерименту можна умовно поділити на лабораторні і класні, причому усередині кожної з цих двох груп можливе виділення індивідуальних і групових форм проведення експерименту. За допомогою індивідуального формуючого експерименту відкриваються закономірності формування особливостей навчальної діяльності в умовах індивідуального навчання.

Не треба вважати, що дані індивідуального формуючого експерименту можуть розглядатися як істини в останній інстанції

– вони повинні уточнюватися і поглиблюватися під час класного (групового) формуючого експерименту. Шляхом класного формуючого експерименту повинні розкриватися специфічні особливості засвоєння учнями того чи іншого навчального матеріалу і формування в них компонентів навчальної діяльності в умовах навчання в класному колективі, в активному співробітництві з вчителем і своїми однолітками.

Формуючий експеримент дозволяє вивчати й оцінювати не тільки те, що вже існує, але і те, що повинно існувати, тому що він дозволяє вивчати явища в найбільш сприятливих для їхнього розвитку умовах (можна навіть сказати, що в найбільш природних умовах).

Дослідження у вигляді формуючого експерименту набуває активний освітній і виховний характер. Формуючий експеримент у своїй основі розрахований на одержання позитивних результатів у навчанні учнів. Він спрямований на забезпечення кращих результатів у порівнянні з учителями-практиками. Формуючий експеримент впливає з потреб шкільної практики – необхідності удосконалення навчально-виховної роботи і підвищення її ефективності.

Формуючий експеримент у своєму розвитку пройшов певний шлях. Спочатку формуючий вплив був спрямований на окремі психічні процеси та їхні властивості, що дозволило виявити закономірності у функціонуванні і розвитку цих процесів і властивостей. Наприклад, було виявлено, що мнемічна діяльність й її формування проходить два етапи: спочатку відбувається оволодіння розумовими операціями як самостійними діями, потім – як засобами мнемічної діяльності.

Подальший розвиток формуючого експерименту був пов'язаний з реалізацією загальнотеоретичного положення про нерозривний зв'язок психічної і зовнішньої предметної діяльності в конкретно-психологічних дослідженнях. Експериментальне формування розумових дій з'ясувало, зокрема, що їхньою основою є дії з предметом, що його заміщує; останні в ході (чи в результаті) інтеріоризації стають психічною реальністю.

Якісне зрушення в застосуванні формуючого експерименту відбулося в результаті вивчення психіки в умовах перебудованого, трансформованого навчання на основі конструювання навчальних програм за принципом сходження від абстрактного до конкретного.

Тут на основі змістовного узагальнення знань формуванню піддавалися не окремі психічні процеси чи властивості, а навчальна діяльність у цілому. Цей формуючий експеримент складався з двох етапів: спочатку конструювалася навчальна програма і з'ясовувалося, як її особливості визначають структуру навчальної діяльності, потім вивчались психічні новоутворення в умовах формування навчальної діяльності.

Вивчення психічного розвитку учнів шляхом цілеспрямованого формування їхньої навчальної діяльності є найбільш послідовним і адекватним використанням формуючого експерименту. При цьому саме формування навчальної діяльності перетворюється у своєрідний метод вивчення психічного розвитку.

Таким чином, еволюцію формуючого експерименту можна представити як низку етапів, що характеризуються розширенням сфери формованої психічної реальності (властивість чи особливість психічного процесу – психічний процес – розумова дія

– цілісне психічне новоутворення в умовах формування навчальної діяльності).

Ці теоретичні положення є вирішальними при визначенні можливостей формуючого експерименту в розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання. Вирішальним же вони виступають остільки, оскільки сам формуючий експеримент є не чим іншим, як саме процесом навчання – експериментально організованим, виконуючим одночасно функції науково-дослідного методу і прийому навчання.

Жоден метод, який не є одночасно способом впливу на особистість, способом її формування, не може служити адекватним інструментом для пізнання закономірностей формування і розвитку особистості. Це положення обумовлює необхідність подальшого аналізу можливостей формуючого експерименту у вивченні проблем формування і розвитку особистості в процесі шкільного навчання.

Проблема формування і розвитку особистості учня вимагає застосування адекватних їй методів.

Найбільш перспективно і послідовно розкриває сутність формування психічних процесів особистості, як ми уже вказували, формуючий експеримент. Його адекватність і перспективність випливають з потреб реального шкільного навчально-виховного процесу. Педагог-практик, здійснюючи реальне формування особистості учня, зацікавлений насамперед у знанні особливостей і закономірностей саме формування, а не спонтанного розвитку психічних явищ.

Якщо ми хочемо знати, як утворилося певне психічне явище, то повинні з'ясувати його походження, тобто відтворити це утворення, сформувати психічне явище експериментальним шляхом.

Формуючий експеримент, задаючи шлях присвоєння індивідом “механізмів мислення”, тим самим дозволяє учню створювати (формувати) власну активну діяльність.

Необхідність формування і розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання вимагає реконструкції самого навчання, щоб воно, як писав Е.В.Ільєнков, “у стиснутій, скороченій формі відтворювало дійсний історичний процес народження і розвитку... знань” [Ільєнков, 1992, с. 13]. Формуючий експеримент, виступаючи найбільш адекватним і перспективним методом психолого-педагогічного дослідження, одночасно, по суті, є саме таким перебудованим, експериментальним навчанням, здатним вирішити задачу формування в учнів навчальної діяльності й особистості в цілому.

Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О.Менчинської

На основі ідеї Л.С.Виготського про експериментально-генетичний метод дослідження, у середині 30-х років ХХ століття С.Л.Рубінштейном були сформульовані основні методологічні положення радянської психології, в яких принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності дотримані і конкретизовані в принципі формування психіки в діяльності.

У наступні два десятиліття основний напрямок робіт із застосуванням формуючого експерименту, що спиралось на дослідження С.Л.Рубінштейна щодо вивчення і формування мислення, пов'язаний з іменами Н.О.Менчинської і її співробітників – Д.М.Богоявленського, О.М.Кабанової-Меллер та ін. В їхніх роботах, однак, використовувалося поняття “навчальний експеримент”, що точно відбивало специфіку методологічних установок і методичних прийомів, які застосовувалися в дослідженні.

Роботи Н.О.Менчинської [Менчинская, 1967, 1970] та її співробітників були присвячені вивченню процесу засвоєння понять, оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання розумових операцій, взаємозв'язку “наукових” і “життєвих” понять, формуванню розумової активності учнів, взаємовідношенням конкретного й абстрактного на різних ступінях навчання, проблемам індивідуальних розходжень у засвоєнні знань; реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Отримані результати дозволили внести низку уточнень у методику навчання учнів (а саме в цьому Н.О.Менчинська та її співробітники убачали свою основну задачу, на відміну, наприклад, від Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова, які основною умовою розвитку розумової діяльності вважали зміст знань і, відповідно, навчальних програм).

Центральною проблемою досліджень лабораторії Н.О.Менчинської є питання про особливості “здатності до навчання”, обумовленої як здатність до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. Властивість “здатності до навчання”, на думку Н.О.Менчинської та її співробітників, має динамічний характер, і її вивчення дає можливість не тільки констатувати актуальний стан психічного розвитку, але і якоюсь мірою прогнозувати характер і темпи подальшого просування учня.

Основні напрямки досліджень були пов'язані з вивченням структури “здатності до навчання”, вичленовуванням її компонентів, співвідношенням з розумовим розвитком і іншими психічними якостями особистості. Були виділені показники, що визначають високу чи низьку “здатність до навчання”, проаналізовані причини поганої успішності через недостатню “здатність до навчання” учнів.

При аналізі співвідношення понять “здатність до навчання” і “розумовий розвиток” з'ясувалося, що ці поняття дуже близькі між собою, але не тотожні. Зокрема, найважливіші показники розумового розвитку – запас і ступінь системності знань, володіння прийомами розумової діяльності – складені “здатності до навчання”, але з дуже істотним зауваженням: “здатність до навчання” характеризується ступенем легкості і швидкості, з яким

здобуваються знання і здійснюється оволодіння прийомами діяльності, таким чином, особливості навченості пов'язані з особистістю в цілому.

Факти, що підтверджують це положення, були виявлені, зокрема, при вивченні учнів із тривалою неуспішністю, значну частину яких, як показали дослідження співробітників Н.О.Менчинської, можна віднести до категорії дітей “із затримками в розвитку”.

Низка навчальних експериментів, проведених під керівництвом Н.О.Менчинської, була спрямована на виявлення критеріїв поділу учнів на групи в залежності від їхніх типових особливостей, що виявляються в процесі навчання. Як такі критерії були обрані два комплекси рис (чи дві підструктури особистості):

1) особливості розумової діяльності, що характеризують рівень розумового розвитку і ступінь “здатності до навчання” (тобто сприйнятливості до засвоєння знань і способів діяльності);

2) спрямованість особистості, що включає мотивацію, ставлення до навчання.

Далі було встановлено, що різні грані особистості (мотиваційна сфера й інтелект) мають різний ступінь “піддатливості” педагогічним впливам (мотиваційна сфера більш лабільна).

Відзначимо, що Н.О.Менчинська вважала принципово важливими при розробці типології учнів у процесі навчання показники, що характеризують не тільки інтелект, але й інші сторони особистості (насамперед – мотивацію), оскільки тим самим переборювався, на її думку, неправомірний поділ психології навчання і виховання.

Методам дослідження в роботах Н.О.Менчинської надавалось велике значення. Використовуючи традиційну схему їхньої класифікації (спостереження – експеримент), вона виділяє і застосовує в кожній з цих двох груп методів низку перехідних форм. Крім того, у її роботах відзначається, що деякі методи (використовувані, зокрема, у педагогічній психології) не можна жорстко прив'язати до тієї чи іншої групи, оскільки в них спостереження й експеримент нерозривно пов'язані між собою.

До таких методів відносять, наприклад, монографічний метод, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду тощо. Говорячи про психологічні особливості експерименту, Н.О.Менчинська і Д.М.Богоявленський [Богоявленский, Менчинская, 1960] відзначають, що саме ступінь втручання експериментатора протягом психічних процесів і створює різні типи природного експерименту.

При цьому, якщо задача дослідження поставлена досить широко, експеримент почасти зливається зі спостереженням (“експериментальне спостереження”, чи, за виразом П.П.Блонського, “випробовувальний експеримент”). Якщо ж задача дослідження визначена порівняно чітко, можливості активного втручання протягом експерименту обмежуються.

Якщо ж гіпотеза дослідження визначена, можна передбачити і різні варіації умов експерименту (“перевірочний” експеримент по П.П.Блонському).

Зокрема, в експериментах, проведених під керівництвом Н.О.Менчинської, центральне місце займав методичний прийом “варіювання задач” [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 29].

Основна схема цих теоретико-експериментальних досліджень: експеримент, що констатує, навчальний і контрольний експерименти, і далі – аналіз результатів експериментів. Відмітимо, що Н.О. Менчинська і її співробітники виділяли два основних види навчального експерименту: “перевірочний” і “випробовуючий”.

Передбачалося, що в першому випадку експериментатор застосовує визначений метод навчання з метою з’ясувати, як останній впливає на процес засвоєння знань; у другому випадку дослідник застосовує різні методи і прийоми, варіює їх, намагаючись установити, які з них найбільш ефективні.

Для експериментів Н.О.Менчинської характерні аналіз великої кількості циклів досвіду, варіативність матеріалу дослідження, багаторазовість повторення досліджень, тривалість експерименту тощо, зокрема, це вивчення О.Н.Кабановою-Меллер процесу формування навичок читання топографічної карти, Г.Ф.Говоркової – процесу узагальнення й абстрагування при засвоєнні геометричних понять, О.М.Оргової – процесу засвоєння граматичних понять, А.З.Редько – історичних понять тощо.

Звертаючись до проблеми взаємозв’язку навчання і розвитку, Д.М.Богоявленський і Н.О.Менчинська вказують, що розумовий розвиток, хоча й тісно пов’язаний із процесом засвоєння знань, однак не зводиться до нього: у процесі навчання змінюється не тільки те, що відбивається у свідомості, але і сам процес відображення, ті психічні процеси, що його здійснюють [Богоявленский, Менчинская, 1960].

У солідарності з Л.С.Виготським у критиці вирішення проблеми навчання і розвитку асоціоністами і біхевіористами, Н.О.Менчинська й її співробітники думали, що він, виступаючи проти класичного асоціанізму, неправомірно ігнорував і поняття зв’язку в споконвічному його розумінні (у світлі рефлексорної теорії І.П.Павлова і І.М.Сеченова як умовні зв’язки або асоціації).

Опора на асоціативно-рефлексорну психологічну теорію (яка сформувалася, власне кажучи, ще в XVII столітті і стверджувала, що в основі навчання лежать асоціації, сенсуалістична наочність, що поєднується зі словом, виведення частки з загального, вправи) істотно обмежувала можливості експериментального дослідження і формування психічних новоутворень.

Однак не слід забувати, що такий висновок може бути зроблений з позицій сьогодення, коли асоціативно-рефлексорним концепціям протиставлене найбільш адекватне й ефективне діяльнісне трактування навчання. У конкретному ж історичному контексті – у середині 50-х років XX ст. – дослідження Н.О.Менчинської та її співробітників зіграли важливу роль у розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема, важко переоцінити їхній внесок у твердження навчального експерименту як діючого методу вивчення і впливу на психіку учня.

Необхідно також враховувати, що прихильність ідеям І.П.Павлова і рефлекторній обумовленості психічних явищ у ті роки розглядалася багатьма як сертифікат компетентності і “наукової благонадійності”, і тому не тільки Н.О.Менчинській та її послідовникам, але і низці інших учених у ті роки був властивий апологетичний спосіб аргументації, при якому кожен відступ або неточне (приблизне) трактування ідей Сеченова-Павлова розглядалося як причини помилковості і неспроможності відповідних положень.

Даючи узагальнену оцінку реалізації ідей формування психіки і діяльності в роботах Н.О.Менчинської та її співробітників, підкреслимо, що ця реалізація була швидше емпірико-педагогічною, ніж власне науковою. У дослідженнях зазначених авторів не завжди враховувалися основні психологічні характеристики діяльності, на які в свій час указував Л.С.Виготський: активна організація діяльності, її змістовні особливості. Основний наголос робився на кінцевий результат, що задається чисто ззовні, емпірично, а не на процесуальну сторону формування тих чи інших утворень (знань, умінь, навичок).

Суть досліджень, проведених названими вище авторами, полягала в тому, що ідея формуючого експерименту реалізувалася на основі асоціативно-рефлекторного розуміння психіки. Розробка класифікації асоціацій і аналіз психічних процесів саме на цій основі виявилися також у центрі теоретико-експериментальних досліджень В.О.Швирьова. У його роботах безпосереднім предметом вивчення виступали узагальнені (варіативні) зв'язки, на відміну від зазвичай згадуваних одиничних, сталих асоціацій.

Узагальнені зв'язки в тлумаченні В.О.Швирьова були “правилоузгодженими” асоціаціями, тобто відповідали певному правилу. Вони обумовлювали можливість практичного застосування відповідного правила до тих конкретних випадків, що підходять під це правило [Швырев, Джумондурднева, 1988].

В.О.Швирьовим була дана детальна класифікація узагальнених зв'язків, вивчені психологічні передумови виникнення правильних і помилкових асоціацій. Це дозволило йому обґрунтувати шляхи навчання, що дозволяють уникати помилкових асоціацій і тим самим підвищувати ефективність навчального процесу.

Завершуючи короткий огляд наукових поглядів на проблему навчання і розвитку і внесок у розробку методів її дослідження тих авторів, що займали в цілому асоціаністські позиції, відзначимо, що їхні роботи відіграли значну роль у подальшій теоретизації педагогічної психології.

І найбільш значний етап у переході від емпіричної стадії дослідження до теоретичного пов'язаний з теорією навчання Н.О.Менчинської. У її рамках розробляються нові методологічні засоби, насамперед навчального експерименту, для упорядкування і систематизації емпіричного матеріалу застосовується теоретична типологізація (наприклад, типологія абстракцій О.Н.Кабанової-Меллер, згадаємо і класифікацію асоціацій Ю.О.Самаріна, і узагальнених зв'язків П.О.Шеварьова, хоча вони і не працювали в контексті теорії навчання Н.О.Менчинської), для інтерпретації психологічних

особливостей навчальної діяльності включаються відповідні зв'язки – причинні, функціональні і генетичні.

Як теоретична основа, усе більше місце починають займати гіпотези (названі Медсенем частково емпіричними), у яких виявляються гіпотетичні змінні. У рамках цієї теорії велику вагу став набувати навчальний експеримент. Тут закладені основи розмаїття функцій цього експерименту, дана докладна характеристика так званих “перевірочного” і “навчального” типів навчального експерименту.

Перший застосовується з метою верифікації певного методу навчання, що впливає на засвоєння умінь, знань і навичок, а другий – для апробації різних методичних прийомів по ходу навчання з метою визначення найбільш ефективних для успішного оволодіння знаннями.

У навчальному експерименті існують різновиди, що говорить про досягнення ним певного рівня розвитку як дослідницького методу, і ілюструється розширенням сфери його застосування (наприклад, як засобу виявлення індивідуальних розходжень у мисленні за К.Г.Гавловим, А.Ф.Говірковою, так і засобу визначення навченості різними предметами за З.І.Калмиковою).

Дослідники немов відчули можливості формуючого експерименту. Д.М.Богоявленський і Н.О.Менчинська виділяють ще один різновид навчального експерименту – так званий “педагогічний експеримент”, під яким мається на увазі “активна зміна педагогічного процесу”, що здійснюється в реальних умовах шкільного навчання за рахунок варіювання окремих дидактичних компонентів (методів викладу матеріалу, способів організації діяльності учнів на уроці тощо).

Разом з тим тут є ще дуже виразний вплив емпіризму. Найбільш яскраво це виявляється при розгляді функції основних складових експериментального методу (констатуючого, формуючого і контрольного експериментів). Саме емпіризм у зазначеному вище змісті, складає сутність дослідження. “Що виходить?” – так можна сформулювати головне питання, відповідь на яке шукали дослідники, що застосовували формуючий експеримент у такому його розумінні (тобто як проблемне, свідоме навчання).

Причин такого емпіризму чимало. І, як уже відзначалося, головну роль зіграли загальні асоціаністські позиції в розумінні самого навчання, згідно з якими формування заданих властивостей, насамперед навичок, до того ж заданих не в точному змісті обліку їхніх параметрів, а як приблизно описаний еталон, розглядалося не зсередини, не з погляду психологічних механізмів цього формування, а ззовні, тобто як готовий результат.

Показовими є критичні зауваження Н.О.Менчинської на адресу інших дослідницьких шкіл, що вивчали проблематику навчання і формуючого експерименту. Вони дозволяють уточнити її власну теоретичну позицію.

Так, стосовно теорії поетапного формування розумових дій, особливі заперечення в Н.О.Менчинської викликала теза про інтеріоризацію як основний шлях формування розумових дій: “Якщо процес засвоєння знань визначається

багатьма змінними, то чи правомірно так обмежувати “психологічну модель” процесу засвоєння, як це здійснюється відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, що визнають зміну етапів тільки в одному напрямку – від зовнішнього до внутрішнього” [Менчинская, 1970, с. 140].

Природно, що і твердження про ефективність керування навчальною діяльністю за допомогою навчальних програм, побудованих на основі теорії поетапного формування розумових дій, також піддавалось сумніву Н.О.Менчинською [Менчинская, 1970]. Розвиваючи критику ідей інтеріоризації, вона вказувала на помилковість їхньої аргументації тезою К.Маркса про те, що “ідеальне є не що інше, як матеріальне, пересаджене в людську голову і перетворене в ній” [Менчинская, 1970, с. 1], оскільки, на її думку, Маркс мав тут на увазі матеріальний, предметний відбиваний людиною світ, а не її практичні дії. Практична ж діяльність людини містить у собі психічні процеси, що так само, як і найвищі форми мислення, мають зв’язок із практичною діяльністю [Менчинская, 1967, с. 139].

Логічним завершенням цієї лінії міркувань Н.О.Менчинської є “зрівнювання статусу закономірностей переходу з зовнішнього плану дій у внутрішній, і навпаки, твердження про те, що прояви закономірностей у процесі оволодіння знаннями характеризуються надзвичайною лабільністю, пов’язаною з матеріальністю умов” [Менчинская, 1967, с. 206].

Теоретична позиція конкретизувалася в змісті напрямків досліджень Н.О.Менчинської і її співробітників, що були пов’язані з варіюванням різних умов процесу навчання (проблемних ситуацій, організаційних форм, способу пред’явлення учбових задач тощо) і виявленням утруднень, помилок і неточностей у діяльності учнів.

Мета досліджень полягає в тому, щоб на основі аналізу емпіричних даних внести корективи у вже існуючу, застосовувану школою методику навчання, усунути недоліки, що мають у засвоєнні. У цьому плані, наприклад, упродовж десятків років проводилися дослідження з вивчення понять, у тому числі оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання різних розумових операцій.

Так, значна увага приділялася взаємовідносинам життєвих і наукових понять, їхньому взаємному впливу. Вивчення особливостей формування понять та їх засвоєння в процесі навчання дозволило розкрити низку закономірностей загального порядку: про роль зразка і слова в засвоєнні понять, про розвиток процесу узагальнення і конкретизації у дітей. Однак основна мета полягала у внесенні різного роду змін у діючі навчальні програми.

Аналогічне дослідження розумових операцій на матеріалі різних розділів математики в школі (арифметики, геометрії й алгебри) дозволило зробити низку висновків загального плану (наприклад, про необхідність “інтелектуалізованості” навичок, закономірності “арифметичного мислення”, засвоєння систем числення дітьми).

Висновки Н.О.Менчинської стосувалися переважно окремих коректив і уточнень у методиці сформованого навчання в школі (про неприпустимість

навчання лічбі без допомоги числових фігур, заклик до “боротьби” з числовим сприйняттям, пов’язаним з формою розташування предметів, і за перехід до рахунку за допомогою числівників тощо). Слід відзначити також роботи Н.О.Менчинської та її співробітників з вивчення закономірностей формування розумової активності учнів.

Основний напрямок пов’язаний тут з вивченням формування прийомів розумової діяльності як показників розумового розвитку в процесі навчання. І, природно, така позиція протистояла концепції Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова з низки ключових пунктів.

Так, заперечуючи проти широкого введення узагальнення й абстракції у школярів молодших класів, Н.О.Менчинська стверджувала, що під впливом навчання відбуваються якісні зміни й у конкретному, і в абстрактному мисленні (а також формах їхньої взаємодії), і тому “неправомірно вважати, що в умовах підвищення теоретичного рівня утворення має значення розвиток тільки абстрактного мислення” [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 22].

Більш того, саме визначення конкретного й абстрактного є, на думку Н.О.Менчинської і Д.М.Богоявленського, дуже відносним: те, що на ранньому ступені навчання є абстрактним, завдяки все більш досконалому оволодінню цим матеріалом стає для учнів більш конкретним, і тому основна мета дослідника повинна складатися не в акцентуванні теоретичного й абстрактного в навчанні, а у вивченні співвідношення конкретного й абстрактного на різних ступінях навчання і на різних рівнях розвитку учнів [Богоявленский, Менчинская, 1960].

Ці заперечення узгоджуються з критикою Н.О.Менчинською доцільності ускладнення (тобто його теоретизації) навчального матеріалу. На її думку, однобічне превалювання абстрактного вже в молодших класах школи не потрібно, а при вирішенні питання про зміст програми не варто у першу чергу вважати на те, що дитина може засвоїти: “Прагнення прискорити проходження дитиною більш пізніх етапів у розвитку мислення не є правомірним: потрібно домагатися іншого, а саме – щоб мислення, властиве дитині у визначений віковий період, одержало б найбільш міцний розвиток” [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 24].

Таким чином, якщо в концепції Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова основним фактором розвитку мислення дитини виступає зміст знань, і магістральний шлях вбачається в конструюванні навчальних програм, побудованих на розгортанні вихідного відношення в даній (проектованій) навчальній дисципліні, то в Н.О.Менчинської зміна шкільних програм означає насамперед удосконалення методики навчання.

Природно, що різними виявляються і функції експериментального навчання, і способи його організації. Далі ми докладніше зупинимося на принципах побудови формуючого експерименту в концепції навчальної діяльності, тут підкреслимо лише те найбільш істотне, що характеризує підхід Н.О.Менчинської. Головна задача – дослідження розумового розвитку в процесі навчання. Основні способи її вирішення пов’язані з виявленням прихованих

резервів розумової діяльності учнів, ще не використаних інтелектуальних можливостей. Конкретизація цих способів виявляється в методичних удосконаленнях сформованого шкільного навчання, тобто реалізується логіка руху “від суцього до належного” (на відміну від концепції навчальної діяльності, у якій рух йде “від належного до суцього”).

Відповідно навчальний експеримент у роботах Н.О.Менчинської та її співробітників не має проєктуючої та прогностичної функції: це насамперед спосіб експериментального виявлення найбільш ефективних прийомів формування розумової діяльності, технологія обліку особливостей проблемних ситуацій, способів їхнього пред’явлення, індивідуальних розходжень у засвоєнні знань, в оволодінні шкільними навичками й у рівні розумового розвитку учнів для досягнення конкретних навчальних цілей.

Основна дослідницька стратегія полягала в констатації існуючих недоліків шкільного навчання в процесі констатуючого експерименту, виявленні в серії навчальних експериментів найбільш дієвого способу усунення недоліків і побудові на цій основі методичних рекомендацій, що доповнюють чи видозмінюють традиційну методику.

Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій, і концепція навчальної діяльності, що реалізували діяльнісний підхід до навчання і будувалися на основі визначених психологічних моделей, зазнавали критики з боку Н.О.Менчинської і її співробітників.

З позицій сьогодення ця критика може здатися не дуже переконливою, однак у конкретній історичній ситуації, на початковому етапі розробки в психології проблеми навчання і розвитку ця критика зіграла свою позитивну каталізуючу роль і сприяла, зокрема, більш глибокому осмисленню основних принципів і функцій формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного дослідження.

Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С.Костюка

Формування як внутрішній психологічний процес є утворення певного способу організації особистості, її деякої форми. У термінах вікової і педагогічної психології формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень. Психологічні новоутворення поступово набувають власну логіку розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою незалежне від формування як зовнішнього соціального впливу на особистість.

Психологічний аналіз навчального процесу важливий для визначення цілей і засобів навчання і виховання, для розробки шляхів поліпшення самого навчально-виховного процесу. У світлі досягнень педагогічної психології 50–70 років ХХ століття найбільш ефективним методом психологічного дослідження, що має безпосереднє педагогічне значення, був формуючий експеримент, який

можна визначити як спосіб дослідження навчального процесу, націлений на комплексне вирішення теоретичних і прикладних питань психології.

У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, перерв поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нової функції, до нового способу дій [Костюк, 1979, 1989, 1988].

У цьому плані оригінальне дослідження Г.С.Костюка, яке можна без перебільшення вважати чисто генетичним за своєю сутністю. Про результати своєї роботи Г. С.Костюк повідомив у 1962 році, виступаючи на Всесоюзній нараді з філософських питань вищої нервової діяльності та психології.

Предметом дослідження був процес створення образу при сприйнятті предмета в утруднених умовах. Моделлю процесу стало зображення предмета, розташованого у темній камері, який раз у раз освітлювався спалахом електронно-імпульсної лампи. Короткочасність спалаху не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: піддослідному давалось щось недоступне свідомості у плані форми і змісту.

Внаслідок численних освітлень імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору піддослідного, і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. І ось яких висновків дійшов Г. С.Костюк внаслідок досліджень зародження і виникнення образу предмета, коли він сприймається в утруднених умовах.

У процесі побудови образу виразно виступає складна взаємодія рефлекторних актів, які набувають форми специфічних пізнавальних дій (сенсорних, перцептивних, репродуктивних, розумових), спрямованих на розв'язання перцептивної задачі: виділення ознак об'єкта, що сприймається, їх структурування, усвідомлення класу об'єкта, віднесення його до певної категорії. На підставі минулого досвіду і фрагментарних перцептів у суб'єкта виникають судження, гіпотези, які впливають на хід цього процесу і разом з тим зазнають певних змін залежно від результатів перцептивних дій. Неадекватні гіпотези, що не підтверджуються перцептивними даними, замінюються більш правдоподібними здогадами.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'єкта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує. Воно являє собою складну пізнавальну діяльність, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх етапах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненням її розв'язанням. Це яскравий приклад становлення "суб'єктивного образу об'єктивного світу", який неможливо зрозуміти без його психологічних складових. Необхідність такого аналізу переконливо виступає при переході до ще складніших виявів пізнавального, і особливо духовного життя особистості, її різноманітної творчої діяльності.

Таким чином, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до неї генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку

відображувальної роботи мозку змінюються реальні відносини живої істоти з зовнішнім світом, виникають нові їх системи.

Який гносеологічний смисл наведених результатів дослідження? Що приховано за зовнішньою простотою оригінального досліду? Ось, коротко кажучи, основні компоненти предмета діяльності експериментатора.

Перший – чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу і через малу її потужність не був здатен перетворити її у факт свідомості.

Другий – вимальовування предмета, що сприймається, – виникнення його на сітківці ока і становлення його абрису з невизначеними межами та з порожнинами в цілісному образі. Третій – пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленнєві), що здійснюють зміни образу і фіксації відмінностей, завдяки чому енергія впливів перетворюється у визначений образ.

Четвертий – рух наявної, але не досить повної інформації про предмет. Створюються гіпотези-образи, які змінюються більш правдоподібними.

П'ятий – розвиток образу внаслідок відображення предмета і його об'єктивація шляхом виділення ознак, структури, віднесення до певної категорії, вербалізації – аж до впевненого розв'язання перцептивної задачі.

Шостий – творчість. Аналіз психологічних складових (характеристика психічного), що необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Основне положення Г.С.Костюка, сформульоване на підставі цього та інших досліджень у тому, що розвиток не є наслідком навчання. Він має свої особливості, свої закони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні їм; свої специфічні рушійні сили.

Проблему розвиваючого навчання не можна проаналізувати глибоко і всебічно, не звертаючись до основних витоків навчання та розумового розвитку особистості. Настав час поглянути на певну теорію з позиції іншої, спорідненої, бо тільки за такого підходу можна дістати вичерпне й істинно наукове судження.

Враховуючи цю обставину, заявлену в цьому розділі проблему ми розглядатимемо на основі аналізу провідних концепцій – концепції розвитку особистості, автором якої є Г.С.Костюк, і діяльнісного підходу, що його дотримувалися Л.С.Виготський, В.В.Давидов і П.Я.Гальперін.

Г.С.Костюк був головою наукового напрямку, який, за вдалим висловом українського історика психології В.А.Роменця, називається “психологією у власних межах”. Цей підхід визначив його основну проблематику – співвідношення навчання й розвитку особистості.

Прагнучи одержати, так би мовити, “чисту культуру” психічної реальності, Г.С.Костюк обрав предметом свого пошуку найбільш тонкий, прихований план свідомості – розвиток як внутрішній прогрес. Він вважав розумовий розвиток системою зі специфічними власними суперечностями. Природно, що в цих рамках розвиток розглядався як спонтанний процес.

Філософсько-психологічний світогляд давав ученому змогу встояти під могутнім впливом поглядів Ж.Піаже у цьому питанні. Г.С.Костюк, всупереч своєму опонентові, доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей у кінцевому підсумку є заданою спрямованістю, оскільки зовнішнім умовам (навчанню) приділялася функція витоків людського розвитку.

За Г.С.Костюком, ефектом власного розвитку виступають не всі психологічні надбання (різні способи дії), а лише ті з них, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості. Логічним був висновок про те, що основним показником розвитку є здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей. Саме цей пункт став своєрідним вододілом між поглядами на розвиток Г.С.Костюка і представників діяльнісного підходу – насамперед П.Я.Гальперіна. Останній, як відомо, однозначно пов'язував розвиток з процесом інтеріоризації. На його думку, саме перехід від зовнішнього, соціального до внутрішнього, психічного є проявом процесу розвитку.

Звідси стає зрозумілим акцент на тому, що навчання є формою розвитку. Тим самим було поставлено штучний бар'єр на шляху генетичного підходу до розвитку, хоч він і визнавався основним принципом інтеріоризації.

Те, що за П.Я.Гальперіним було кінцем розвитку, за Г.С.Костюком виступало лише як його початок. Український учений з усією переконливістю довів, що інтеріоризована форма зовнішньої реальності має якісно інші структуру і функції, неврахування яких спотворює процес розумового розвитку. Г.С.Костюка цікавив переважно механізм розумового розвитку, тобто сам спосіб його існування – в цьому він вбачав своє безпосереднє психологічне завдання.

Адже тривалий час саме існування психологічного вважалося нерозгаданою таємницею, не кажучи вже про його розгортання. Це був своєрідний “чорний ящик”, відкрити який удавалося небагатьом. Г.С.Костюк, на нашу думку, працював з найтоншим шаром реальності, де схибнути було дуже легко. Та йому вдалося дотриматися діалектичного підходу з усією його евристичною могутністю у цій специфічній за структурою і функціями психічній субстанції.

Оцінюючи теоретичні пошуки Г.С.Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувалися висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г.С.Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання навіть найтоншої відмінності між процесами навчання і психічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощення.

Це нібито академічне питання для Г.С.Костюка набуло великого практичного значення. Від його правильного вирішення залежала доля побудови нових дидактичних систем і створення нових форм навчально-

виховного процесу. Вчений наголошував на тому, що керувати ходом розумового розвитку значно складніше, ніж засвоєнням знань. Йому здавалося, що ототожнення цих двох процесів багато в чому є неправомірним. Більш за все турбувало питання про те, в якому співвідношенні мають перебувати навчання і розвиток в їх реальному функціонуванні. Тому він наполягав на тому, що не можна однозначно підходити до навчання в контексті його реальних продуктів – емпіричного та теоретичного знань.

Оцінка навчання в його “власних межах” практично не має сенсу. Лише у зв’язку з рухом розумового розвитку можна дістати об’єктивну оцінку навчання. Тому вчений критично ставився до тих дидактичних систем, які були спрямовані лише на певне коло знань і вмінь. На його думку, вони могли бути лише стимулами актуального мікророзвитку. І їхні впливи обмежувалися жорсткими рамками, тобто сферою дії швидкоплинних цілей, вихід за межі яких позбавляв сенсу ці психологічні новоутворення.

Г.С.Костюка не влаштували не тільки традиційні принципи навчання, а й ті, які поспіхом формулювалися у рамках діяльнісного підходу. В останні роки своєї наукової діяльності вчений висловив досить продуктивну ідею, хоча і не матеріалізовану у формі наукової публікації, про стосунки, в яких перебувають процеси навчання і розвитку – він мав на увазі їх сполученість. При цьому навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку і сприяє його дальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання.

Прагнення Г.С.Костюка розкрити дуже складну структуру розумового розвитку відсунуло на другий план питання про його рівень, про величину тих змін, які спостерігаються в процесі життєдіяльності підростаючої особистості.

Йдеться про зміст внутрішнього матеріалу, на якому розгортається процес розвитку. Постановка проблеми в такому ракурсі потребує, природно, відходу від того кредо, яке стверджувалось Г.С.Костюком, як “психологія у власних межах”. Виникла потреба виходу у сферу людської культури, де об’єктивно започатковується психологія людини у її філогенезі. Саме цей напрям психологічного дослідження був втілений в ідеях культурно-історичної концепції, у розгляді людської діяльності як джерела, звідки береться матеріал для розгортання процесів розумового розвитку на індивідуальному рівні.

У зв’язку з цим перед нами постала дуже складна проблема: теоретично й експериментально доповнити ту ланку, яка залишилася недостатньо розгорнутою в концепції Г.С.Костюка.

Те, що вважалося лише умовою розвитку, набувало нової функції – функції детермінації, проте детермінації не прямої, а опосередкованої власними закономірностями розумового розвитку. Такий підхід, на нашу думку, і є адекватним застосуванням філософських закономірностей до психологічної форми існування матерії.

Відомо, що культурно-історична концепція потребує трансформації загальних, родових здібностей у спеціально побудовані навчальні предмети. Таку творчу роботу виконує експериментально-генетичний метод (ЕГМ), який

передбачає формування в учнів теоретичного мислення та інших психологічних новоутворень.

Відзначаючи це положення, Г.С.Костюк писав, що “головна задача педагогічної психології полягає в тому, щоб випереджати педагогічні дослідження” [Костюк, 1989, с. 177]. Формуючий експеримент і є тим методологічним засобом, що виступає єдиним способом реалізації педагогічною психологією своєї науково-випереджальної функції.

Тому закономірна необхідність психологічного вивчення особливостей формування психічних і особистісних якостей учня в навчальному процесі. Формуючий експеримент, заснований на діалектичному підході до розуміння рушійних сил психічного й особистісного розвитку учня, дозволяє розкрити основи, спираючись на які, можна реально підвищити ефективність шкільного навчання і виховання, підняти його до рівня вимог і задач, висунутих суспільством.

Психіка людини у всіх її формах являє собою динамічну систему. Між її підсистемами, а також елементами (неподільними частинами) здійснюються складні взаємодії, що приводять до утворення нових елементів, нових підсистем, нових типів взаємодії і взаємин. Динамічна система змінюється кількісно і якісно. У ній змінюються не тільки зміст відносин і типи взаємодії між підсистемами й елементами, але і самі елементи змінюються кількісно і якісно. Одні зникають, інші виникають і розвиваються.

Тому для динамічної системи необхідно знати не тільки її вихідні елементи і компоненти (підсистеми), але і тип діючих у ній перетворень. При системному аналізі психічних явищ на першому етапі його здійснення треба встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання повинна бути обов'язково обмежена і визначена.

Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему поза зв'язком з об'єктивним світом, то стає очевидним, що подібної інформації немає. Лише вводячи людину в систему суспільства, можна пояснити наявність такої інформації, одержуваної в процесі присвоєння.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено головним протиріччям, що виникає між світом і людиною. “Таким чином, виявляється, що людина стоїть перед протиріччям: з однієї сторони, перед нами завдання – пізнати вичерпним образом систему світу в її сукупному зв'язку, а з іншого боку, власна природа, як і природа світової системи, не дозволяє нам цілком розв'язати його. Але це протиріччя не тільки лежить у природі обох факторів світу і людей, воно є також головним важелем усього розумового процесу і вирішується щоденно і постійно в нескінченному прогресивному розвитку людства...” [Костюк, 1989, с. 36]

У питанні про психічний розвиток людини Г.С.Костюк виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної системи (фізичний його розвиток) і соціальної системи, що обумовлює становлення особистості. “Особистість стосовно суспільства – “підсистема”, але разом з тим вона сама є складною

системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих” [Костюк, 1969, с. 166].

А тому рушійними силами розумового розвитку дитини (і джерелом її саморуху), на думку Г.С.Костюка, є внутрішні протиріччя, що виникають у житті, діяльності, взаємовідношеннях з навколишнім середовищем.

Такі, наприклад, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку можливостей їхнього задоволення, між вимогами і ступенем оволодіння необхідними для їхнього виконання уміннями і навичками; між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки.

Такі ж самі протиріччя між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним положенням у родині, колективі. Є й інші похідні протиріччя. Вони обумовлюються ставленням особистості до навколишнього середовища, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, що набувають навіть конфліктного характеру (наприклад, конфлікти між дитиною і батьками), ще не стають рушієм розвитку.

Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки.

Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріч, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню.

Центральним у розумінні психічного розвитку є питання про його закони. Психічний розвиток, як вважав Г.С.Костюк, має свої специфічні особливості і закони, облік яких істотно важливий для удосконалювання навчання і підвищення його провідної ролі. Вони характеризують “внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей” [Костюк, 1989, с. 168].

Під “внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку” варто розуміти внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів. Г.С.Костюк уточнює, що в цьому висхідному русі “зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови”. По-іншому цей рух від нижчих до вищих рівнів він пояснює як невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку.

Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному плані рівні і форми розумової діяльності

–наочно-діюча, словесно-образна, конкретно- і абстрактно-понятійна.

“Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але воно може і повинне

сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню” [Костюк, 1989, с. 6]. Таким чином, облік у навчанні специфічних законів розвитку зводиться до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту.

Оскільки закони розумового розвитку – це послідовність зміни зазначених стадій, то з послідовністю їхньої зміни Г.С.Костюк і пов’язує поняття саморозвитку. “Становлення особистості

–обумовлений і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...” [Костюк, 1989, с. 13].

Розглянемо “внутрішні умови”, через які завжди переломлюються зовнішні причини. Уточнимо, що послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі установленої взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов.

Практично керувати психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна тільки за допомогою обліку його закономірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання “внутрішніх умов розумового розвитку”. Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом.

Що ж являють собою “внутрішні умови”, які необхідно створювати в процесі навчання?

Під внутрішніми умовами варто розуміти: індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, уся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства.

Г.С.Костюк згідний з С.Л.Рубінштейном у тому, що “внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є, однак, їх безпосередньою механічною проекцією. Складаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те спеціальне коло впливів, яким дане явище може піддатися” [Костюк, 1989, с. 174].

У властивості вибіркової внутрішніх умов С.Л.Рубінштейн убачає внутрішню логіку (по-іншому – закономірності) розвитку, незважаючи на те, що він обумовлений зовнішніми впливами.

Чим же обумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку?

Насамперед тут необхідно установити співвідношення між зазначеними закономірностями і віковими й індивідуальними особливостями розвитку дітей. У розглянутій нами концепції розвитку існує відповідність між конкретними віковими й індивідуальними особливостями і тією чи іншою стадією розвитку.

Кожен період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Ми будемо говорити лише про вікові особливості, оскільки загальні закономірності вікового розвитку особистості конкретизуються в її індивідуальних особливостях. Вікові особливості (і можливості) визначає не тільки попереднє навчання, але і рівень дозрівання, працездатність нервової системи, що являє собою обумовлене генотипом послідовне становлення всіх систем організму.

Навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідносинами дитини з навколишнім середовищем, її вихованням. Але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С.Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді цих питань.

Таким чином, вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С.Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються, – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Ставлячи перед дитиною все нові цілі, пред'являючи їй усе більш складні вимоги і домагаючись виконання їх, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, таким чином, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Концепція саморозвитку особистості

Як забезпечити не тільки міцне засвоєння знань учнями, а й розвинути у них розумові здібності в процесі навчання? Ці питання турбують педагогічну громадськість.

Основною проблемою, що розробляється у вітчизняній (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська, Л.В.Занков, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, О.В.Запорожець) та закордонній (Ж.Піаже, А.Валлон, Р.Зазо, Дж.Брунер та ін.) психології, є взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості.

Головним у вирішенні цієї проблеми є питання про співвідношення навчання та розвитку. Щодо висвітлення існують дві протилежні точки зору.

Перша пов'язана з іменем відомого швейцарського психолога Ж.Піаже, який стверджує, що навчання необхідно пристосовувати до наявного рівня розвитку. Друга точка зору, представлена вітчизняними вченими, розглядає процес навчання як фактор, що веде за собою психічний розвиток, тобто визначає його.

Ж.Піаже розглядає розвиток вищих психічних функцій абстрактно, поза соціальним і культурним середовищем, поза конкретними умовами життя особистості. Він вважає, що дитина лише поступово і досить пізно включається в систему суспільних відносин, її розумовий розвиток відбувається як спонтанний, незалежний від навчання процес. Середовище, за його теорією, може затримувати або прискорювати процес розумового розвитку індивіда,

який Піаже розглядає в системі “суб’єкт– об’єкт”. Характерними для цієї системи є відношення врівноваженості між елементами, а тенденція до рівноваги є саме тим механізмом, який забезпечує її розвиток.

На думку Ж.Піаже, існуюча система навчання учнів відображає закономірності, а сам розвиток він досліджував лише з погляду його походження без урахування кінцевого результату. “Розглядати так, – стверджують П.Я.Гальперін і Д.Б.Ельконін, – це визначати розвиток як процес, не спричинений суворим поєднанням умов, а лише заданий, що спрямовується, керується явним чи прихованим (за певних обставин) планом, вимогами до майбутнього результату психічного розвитку”.

Теорію Ж.Піаже про психічний розвиток дитини, зокрема про незалежність його від навчання, дослідники справедливо піддають критиці. Насправді ж психічний розвиток дитини здійснюється через взаємовідносини особистості і суспільства, в процесі засвоєння нею людського досвіду, зафіксованого в різних формах. Ж.Піаже, стверджують вітчизняні психологи, у своїй концепції не взяв до уваги те, що найпростіша предметна дія відбувається в умовах спілкування дитини з дорослим, який є для неї взірцем.

Дитина перебуває в середовищі, яке вчить її тому, з чим вона постійно контактує. У цьому зв’язку виникають нові вимоги задачі в пізнавальній діяльності і нові засоби їхнього розв’язання, про які дитина дізнається від дорослих та ровесників. Усе це відбувається в процесі навчання.

Методологічною основою в дослідженні проблем психічного розвитку (його рушійних сил, джерел і закономірностей) для вітчизняних учених є теорія відображення і, зокрема, вчення про людську діяльність, про її зв’язок з розвитком людської свідомості. Вибір системи, в якій розглядається психічний розвиток, має першорядне значення для одержання об’єктивних даних про його рушійні сили і механізми. В історії психології є чимало прикладів, коли психіка людини як складний механізм розкладалася на більш прості складові. Вивчалися і описувалися якості, способи становлення і видозміни їх, підсумовувалися одержані дані

і таким чином здобувалися необхідні знання про психіку.

Такий підхід був історично зумовлений прискореним розвитком і успіхами класичної механіки і фізики. Вироблені методи пізнання давали змогу відповісти на низку невирішених питань. До певного моменту принцип механізму (зведення складного до простого, цілого до частини, системи до її елементів, всієї якісної різноманітності руху в природі, суспільстві до механічного руху) вважався найбільш раціональним способом наукового пізнання і психічної реальності також.

Проте конкретні наукові факти засвідчили, що при вивченні складних явищ психіки механістичний підхід до їх розвитку є малоефективним, оскільки він не дозволяє розкрити суть психічних явищ, пояснити фактори їх розвитку і вдосконалення. Все це вимагає нового підходу до їхнього вивчення. Цей підхід, вперше розроблений і застосований К.Марксом і Ф.Енгельсом (хоча нині і не

модними філософами) до пояснення суспільних процесів, попри труднощі, став основним і в науці про психічне життя людини.

Пізніше він одержав назву “принцип системності” і давав змогу з’ясувати основні закономірності виникнення і розвитку психіки як зв’язного, складного цілого.

Психіка людини в усіх її формах є динамічною системою. Між її підсистемами й елементами (утвореннями, що вважаються далі неподільними) також відбуваються складні взаємодії, які приводять до утворення нових елементів, підсистем, типів взаємодії і взаємовідношень.

У динамічній системі її підсистеми зазнають кількісних і якісних змін. Одні з них зникають, інші виникають і розвиваються. У цьому зв’язку необхідно знати не лише вихідні елементи і компоненти динамічної системи (підсистеми), а й типи перетворень, що відбуваються у ній. При системному аналізі психічних явищ на першому етапі слід встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання обов’язково повинна бути обмежена і визначена.

Процеси розвитку властиві цілісним утворенням, тобто таким, які мають свої внутрішні передумови для зміни і розвитку, виникають через взаємодію компонентів у системі.

До того ж важливим моментом розвитку є необхідність опосередкування рушійних сил інформацією, вміщеною у взаємодіючих компонентах системи, від якої залежить упорядкований, спрямований характер зміни. Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему, ніби не залежну від об’єктивного світу, то, очевидно, такої інформації вона не матиме. Остання з’являється тоді, коли людина перебуває у системі суспільства й одержує її в процесі привласнення (засвоєння).

Об’єктивний світ з усіма властивими йому протиріччями відображається нашою свідомістю. Протиріччя світу стають внутрішніми протиріччями людини.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено основним протиріччям, що виникає між світом і особистістю. “...Люди опинилися перед суперечністю, з одного боку, перед ними стоїть завдання пізнати вичерпно систему світу в її сукупному зв’язку, а з другого – вони – як через свою власну природу, так і через природу світової системи, – ніколи не зможуть повністю виконати це завдання. Але така суперечність лежить не тільки в природі обох чинників: світу і людини, вона є головною рушійною силою всього інтелектуального поступу й розв’язується день у день і безперервно в безкінечному прогресивному розвитку людства...” [252].

У працях вітчизняних психологів здійснено низку спроб з’ясувати чинники психічного розвитку людини в онтогенезі, що ґрунтуються на визнанні єдності в цьому процесі природного і соціального.

Так, Г.С.Костюк виходить з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас – соціальної, що зумовлює становлення його як особистості. Особистість по відношенню до

суспільства – “підсистема”, але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов’язаних між собою, ієрархізованих.

Рушійними силами розумового розвитку дитини (а також джерелом її саморуху) є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об’єктивним становищем у сім’ї та колективі.

Трапляються й інші, похідні протиріччя. Вони зумовлені ставленням дитини до навколишнього середовища, успіхами і невдачами, порушенням рівноваги у взаємодії між індивідом і суспільством. Проте зовнішні протиріччя, що набувають інколи конфліктного характеру (наприклад, між дитиною і дорослими та ін.), самі по собі ще не стають рушійною силою розвитку.

Лише інтеріоризуючись, ці протиріччя зумовлюють появу в самого індивіда протилежних тенденцій розвитку, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв’язання внутрішніх протиріч шляхом формування нових способів поведінки. Протиріччя розв’язуються за допомогою діяльності і приводять до утворення властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступають процеси навчання і виховання. Вони сприяють виникненню й успішному подоланню таких протиріч у житті підростаючої особистості.

Основним у розумінні психічного розвитку людини є питання про його закони. Закони відображають “внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей та інших властивостей”. Під “внутрішньою логікою” Г.С.Костюк розуміє внутрішньо необхідний рух особистості, яка формується, від нижчих до вищих рівнів її онтогенетичного розвитку.

В цьому висхідному русі “зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови”, в ньому виявляється незворотна послідовність основних стадій історії розумового розвитку дитини, що здійснюється в процесі її навчання й виховання. Він виявляється в якісно різних у структурному і функціональному відношенні рівнях та формах розумової (наочно-дійової, словесно-образної, конкретної й абстрактно-понятійної) і практичної діяльності.

Зрозуміло, навчання не може змінювати цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки його складніші структури генетично не можуть передувати простішим структурам, проте воно “може і повинно сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їх формуванню”.

Таким чином, врахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту. Оскільки такі закони, за теорією Г.С.Костюка, – це послідовність змін вказаних стадій, то з послідовністю змін він і пов’язує поняття саморозвитку. “Становлення особистості

–обумовлений процес, який одночасно саморозвивається. Це внутрішньо необхідний її рух від нижчих до вищих рівнів...”. “Внутрішні умови”, через які завжди переломлюються зовнішні причини, виявляються в послідовності зміни стадій розвитку інтелекту, що відбувається в процесі встановленої взаємодії цих зовнішніх умов.

Практично управляти психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна, лише враховуючи його закономірності й створюючи в процесі навчання “внутрішні умови розумового розвитку”. Сила виховання, зазначає Г.С.Костюк, полягає не в тому, що воно може не рахуватись із законами розвитку або змінювати їх, а в тому, що, ґрунтуючись на знанні законів, воно може цілеспрямовано керувати процесом розвитку.

Що ж являють собою “внутрішні умови”, які необхідно створювати в процесі навчання? Під ними розуміють: індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, розкриті через фізіологічні дослідження, потреби й установки людини, почуття і здібності, систему навичок, звичок і знань, в яких відображений індивідуальний досвід людини, досвід усього людства.

Г.С.Костюк погоджується з висновками С.Л.Рубінштейна про те, що “внутрішні умови”, формуючись під впливом зовнішніх, не є проте їх безпосередньою механічною проекцією. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, вони самі зумовлюють те специфічне коло впливів, яким це явище може підкорятися.

Чим же зумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку? В розглянутій нами концепції розвитку визнається відповідність між конкретними віковими та індивідуальними особливостями і певною стадією розвитку людини. Кожний період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно певний ступінь його розвитку як особистості з характерними і для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Вікові особливості (і можливості) визначаються не тільки попереднім навчанням, а й рівнем дозрівання працездатності нервової системи, яка визначається генотипом у послідовному становленні систем організму. Навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов’язані зі стосунками дитини з навколишнім середовищем, її вихованням.

Проте вони не позбавлені й відносної самостійності, яку слід мати на увазі при розгляді цих питань. Таким чином, “вищу межу” вікових можливостей визначає генотипічна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С.Костюка до проблеми навчання і розвитку дав йому змогу дійти такого практичного висновку: управління процесом розвитку – задача складніша, ніж управління процесом засвоєння знань; ці процеси взаємопов’язані. Ставлячи перед учнями нові цілі, підвищуючи до них вимоги і домагаючись їх виконання, навчання й виховання спрямовує діяльність учнів і таким чином керує їхнім розвитком.

У концепції психічного (і, зокрема, розумового) розвитку особистості Л.С.Виготського, яка знайшла своє продовження в працях його послідовників – О.М.Леонтєва, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна та ін. – обґрунтовано важливий для психології історичний принцип розуміння психічних процесів. У ході історичного розвитку людства (а, відповідно, і в онтогенетичному розвитку кожної окремої людини) виникають і формуються культурні форми поведінки.

Своєрідна форма пристосування до природи (за Л.С.Виготським), що докорінно відрізняє людину від тварин і є основою всього її життя, не може не викликати принципово іншу, відмінну, інакше організовану систему поведінки. Одним з найважливіших аспектів цього він вважає саме розвиток вищих психічних функцій.

Все культурне, на думку Л.С.Виготського, є соціальним. Вищі психічні функції, що виникають у процесі культурного розвитку, в своїй основі мають механізм, що є, за словами Л.С.Виготського, “зліпком із соціального”. Всяка функція в культурному розвитку спочатку виступає як категорія інтерпсихологічна, а пізніше стає інтрапсихологічною.

Психологічна природа людини, говорив Л.С.Виготський, є сукупністю суспільних відносин, які перенесені у середину і стали функціями особистості та формами її структури. Усе внутрішнє у вищих психічних функціях було колись зовнішнім. Суспільство (за Л.С.Виготським) є детермінантою психічного розвитку. Спонукальна сила, що приводить у дію дозріваючий механізм і штовхає його до подальшого розвитку, знаходиться, не всередині, а ззовні підлітка.

В цьому розумінні завдання, поставлені перед дитиною соціальним середовищем, пов’язані з її вростанням у культурне, професійне, суспільне життя дорослих і є дійсно суттєвим функціональним моментом. І це ще раз вказує на взаємну обумовленість, органічний зв’язок і внутрішню єдність моментів змісту і форми у розвитку особистості.

Історичний розвиток психіки не обмежується, на думку Л.С.Виготського, лише зміною того змісту, з яким вона має справу; тут відбуваються зміни у способі мислення, структурі і функціях психічних процесів. Логіка теоретичного підходу до розвитку психіки людини дозволяє стверджувати, що генетичні психологічні закономірності не бувають абсолютними, вони завжди соціально обумовлені і мають свою специфіку. Культурно- історична концепція розвитку вищих психічних функцій своїм вихідним пунктом передбачала поняття предметної діяльності. Діяльність і свідомість виявились поняттями взаємоперехідними, пов’язаними між собою в цілісну систему. О.М.Леонтєв у своїх дослідженнях дійшов висновку, що генетично вихідною і основною формою людської діяльності є діяльність зовнішня, чуттєво-практична.

Практична діяльність, на думку О.М.Леонтєва, входить у предмет вивчення психології, але лише тим особливим змістом, який виступає у формі відчуття, сприймання, мислення, тобто у формі внутрішніх психічних процесів і станів суб’єкта. Проте це твердження є певною мірою одностороннім; воно

абстраговане від того важливого факту, що діяльність входить у сам процес психічного відображення, в його зміст, його породження.

У цьому зв'язку, відзначає Е.Г.Юдін [Юдин, 1978], поняття предметної діяльності допомогло з'ясувати походження і розвиток психіки: ці два процеси є результатом розвитку предметної діяльності. В педагогічній практиці це означає, що найефективніший шлях формування вищих психічних функцій – розробка і використання відповідних форм предметної діяльності, а не просто засвоєння знань, на чому фактично до цього часу будується вся система освіти. І однією з причин недоліків у роботі школи є саме невміння послідовно проводити в навчанні принцип діяльності.

Такий підхід до предметної діяльності допоміг визначити справжнє джерело людських здібностей, які є продуктом суспільно-історичного розвитку. Згідно з теорією О.М.Леонтьєва, загальною формою психічного розвитку дитини є засвоєння суспільно вироблених здібностей, що активно здійснюється суб'єктом через певну його діяльність, завдяки якій відбувається відтворення в психічних властивостях індивіда історично сформованих здібностей.

О.М.Леонтьєв і В.В.Давидов звертають увагу на той факт, що в процесі привласнення загальнолюдської діяльності дитина повинна здійснювати діяльність не тотожну, але подібну до неї. Тому одне з основних завдань психологічного дослідження, на думку В.В.Давидова, полягає в розкритті структури загальнолюдської діяльності й у визначенні того, як зробити адекватною їй діяльність самих дітей.

Положення про привласнення суспільно вироблених здібностей як загальної форми психічного розвитку в теоретичному плані вимагає встановлення співвідношень між навчанням і розвитком. “Немає, мабуть, жодного видатного теоретика дидактики чи дитячого психолога, – говорить Д.Б.Ельконін, – який не намагався б відповісти на питання, у якому співвідношенні перебувають ці два процеси.

Питання це ускладнюється тим, що категорії навчання і розвитку різні. Ефективність навчання, як правило, вимірюється кількістю і якістю набутих у процесі навчання знань, а ефективність розвитку визначається рівнем здібностей учнів, тобто тим, наскільки розвинені в учнів основні форми їх психічної діяльності, що дозволяють швидко, глибоко і правильно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності” [Ельконін, 1989]. В.В.Давидов [Давыдов, 1996] уточнює, що навчання і виховання виступають загальною і необхідною формою психічного розвитку дітей – саме формою організації цього процесу, а не самостійним процесом, що відбувається поряд з розвитком.

Розвиток здібностей і засвоєння знань, умінь та навичок – процеси, не тотожні за своєю природою. Розумові здібності виявляються у засвоєнні і застосуванні різних знань. Ю.О.Самарін зазначає, що здібність виражається в умінні людини найефективніше здійснювати ту чи іншу дію. Проте не кожне вміння може бути назване здібністю, а лише таке, яке включається у порівняно нове вирішення питання, тобто творче вміння, де дія відбувається в результаті

пошуків і встановлення аналогій (інколи зовсім віддалених) з раніше здійсненими діями, з їх елементами, які комбінуються по-новому.

У дослідженні проблеми розвитку суттєвим моментом є питання про спеціальні і загальні здібності, їх формування має конкретну основу. Відомо, що в результаті історичного розвитку (особливо у зв'язку з суспільним поділом праці) у людей виробляються спеціальні здібності до здійснення різних видів діяльності. Реалізація їх залежить від суспільних умов, становища особистості в суспільстві, стану продуктивних сил, нагромадження життєвого досвіду тощо. Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва.

Крім спеціального досвіду роботи в конкретній сфері діяльності, людина досягає певного рівня загального розвитку, набуває життєвого досвіду. Тут йдеться вже про загальні здібності.

Між загальними і спеціальними здібностями існують складні стосунки. Спеціальні здібності пов'язані генетично і структурно із загальними, останні проявляються і розвиваються у спеціальних здібностях.

“Спеціальні здібності, – пише Б.Г.Ананьєв, – є продуктом розвитку спеціальних видів діяльності і мають основне значення у загальному розвитку людини, який впливає на формування потенційних якостей особистості. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С.Л.Рубінштейн не без підстав називає “загальною здібністю”. Таким чином, за питанням про співвідношення обдарованості і спеціальних здібностей стоїть ще більш фундаментальна проблема співвідношення загального і спеціального розвитку” [Ананьєв, 1968а].

Свого часу Б.Г.Ананьєв звинувачував М.С.Лейтеса у зведенні проблеми розвитку учнів до вивчення спеціальних здібностей, коли фактично ігнорувалося явище загальної обдарованості. “М.С.Лейтес, – говорив Б.Г.Ананьєв, – неправомірно спеціалізує процес навчання і розумової діяльності учнів, вважаючи, що кожний із навчальних предметів у школі (фізика, історія, математика та ін.) вимагає поряд із загальними здібностями (під якими він розуміє такі психічні якості, як “якості розуму або якості пам'яті”, що знаходять своє застосування у широкому колі діяльності) деяких спеціальних здібностей.

У цьому положенні М.С.Лейтес явно плутає поняття спеціальних здібностей до певних видів праці із спеціалізацією загального процесу навчання” [Ананьєв, 1968а]. Це питання, на нашу думку, дискусійне, адже в шкільній практиці ми маємо багато випадків, коли учень, наприклад, добре встигає з мови, літератури, фізики і в той же час відстає з математики. Отже, здібності до математики у нього не розвинені.

Б.М.Теплов вважає, що більш загальні здібності нерозривно пов'язані зі спеціальними. Проведене ним дослідження виявило, що спеціальні здібності не є чимось ізольованим, вони суттєво залежать від особливостей інтелекту та інших характеристик особистості.

З цього випливає необхідність розмежування загальних і спеціальних моментів у здібностях. С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Ю.А.Самарін, С.М.Лейтес та деякі інші автори не розкривали якісні сторони здібностей, а лише намагалися звести загальні здібності до здібностей розумової діяльності, до яких додавалися емоційно-вольові якості особистості і властивості нервової системи. Таке становище мало свої об'єктивні причини. Традиційна педагогічна психологія, хоча формально й декларувала, але по суті не враховувала загальних тенденцій психічного розвитку. Причину цього слід шукати у нерозробленості теорії діяльності як особливої форми відтворення здібностей індивіда.

Досліджувалися, переважно, лише окремі психічні процеси (в основному мислення), їх особливості і тенденції розвитку. При цьому вважалось, що історичний розвиток психіки людини полягає саме в перебудові окремих процесів – сприймання, пам'яті, мислення і мови, а також у зміні їх ролі. У конкретно-психологічних дослідженнях не брався до уваги внутрішній зв'язок психічних процесів. Але ж останні не є самостійними лініями розвитку, хоча й можуть бути вичленовані. Розвиток пам'яті – це певна послідовність змін, проте його необхідність детермінується не внутрішніми факторами, а тим, що залежить від місця, яке займає пам'ять у діяльності дитини на певному етапі розвитку.

Психологічне вивчення свідомості фактично йшло, в основному, по лінії вивчення мислення. Тому, говорячи про свідомість, мали на увазі саме мислення, коло уявлень, понять... Проте психічний розвиток свідомості не зводиться лише до розвитку мислення. Свідомість має свою власну психологічну характеристику. Щоб віднайти її, необхідно дослідити залежність свідомості людини від способу її життя, від її "буття".

Кожному періоду дитинства відповідає свій особливий тип основної діяльності. Характер і рівень сформованості типів діяльності, спрямованих на відтворення суспільно вироблених здібностей, що послідовно змінюють одна одну, визначають зміст і особливості таких здібностей. Останні слід розуміти як психологічні механізми здійснення тієї чи іншої продуктивної діяльності.

Провідна діяльність – це діяльність, розвиток якої зумовлює основні зміни в психічних процесах, психологічних особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку. Відхарактеру провідної діяльності залежать основні психологічні новоутворення (здібності) дитини в цей віковий період; в її формі з'являються і диференціюються нові види діяльності, виникають, формуються і перебудовуються окремі психічні процеси.

У теорії діяльності питання про рушійні сили психічного розвитку дитини пов'язані з її місцем у системі суспільних відносин. Проте це місце не визначає розвиток, а лише характеризує вже існуючий, досягнутий рівень. Розвиток дитини визначається безпосередньо її зовнішньою і внутрішньою діяльністю, яка залежить від наявних життєвих умов. Тільки за такого підходу можна пояснити роль зовнішніх умов життя дитини і задатків, якими вона володіє.

“Можна стверджувати, – пише Д.Б.Ельконін, – що будь-яке уявлення про рушійні сили психічного розвитку має бути перш за все перевірене на “пробному камені” періодизації” [Ельконин, 1989]. Говорячи про теоретичне і практичне значення гіпотези щодо періодичності процесів психічного розвитку і будови на її основі схеми періодизації, Д.Б.Ельконін зазначає, що вона дає змогу: по-перше, пояснити існуючий у дитячій психології розрив між розвитком мотиваційної та інтелектуально-пізнавальної сторін особистості, показати суперечливу їх єдність; по-друге, розглянути процес психічного розвитку не як лінійний, а як такий, що йде по висхідній спіралі; по-третє, відкрити шлях до вивчення зв’язків, що існують між окремими віковими періодами. І, нарешті, по-четверте, ця гіпотеза спрямована на таке розчленування психічного розвитку, яке відповідає його внутрішнім законам.

З принципу діяльності (стосовно вікової і педагогічної психології) впливає потреба у вивченні механізмів зв’язку навчання і розумового розвитку. Таким механізмом виступає навчальна діяльність учнів, оскільки закони її розвитку виражають закони розвитку психіки.

Навчальна діяльність – це діяльність спрямована, у процесі її формування учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Вона не тотожна “учінню” і “навчанню”. Останні характеризують процеси засвоєння певних знань і вмінь у різноманітних видах діяльності. Безпосереднім продуктом цієї діяльності є насамперед розвиток учня. На думку Д.Б.Ельконіна, продуктом навчальної діяльності є зміни, яких зазнав учень у

процесі її виконання. Як і будь-який конкретний вид діяльності, навчальна діяльність має етапи виникнення, формування і розпаду. Свою провідну роль у психічному розвитку дитини вона виконує у молодшому шкільному віці. В процесі такої діяльності відбувається відтворення у властивостях індивіда людських здібностей, що склалися історично.

Ці уявлення про навчальну діяльність докорінно змінюють погляд на засоби, за допомогою яких відбувається засвоєння знань і розумовий розвиток дитини. “Не так важко зрозуміти,

– пише відомий філософ Е.В.Ільєнков, – що засвоєння передбаченого програмами матеріалу не збігається автоматично з вихованням здібності “самостійно мислити”. Проте зрозуміти різницю між тим та іншим – значить зробити лише перший крок у правильному напрямі.

Другий, більш важливий і важкий крок, полягає в тому, щоб подолати цю різницю, тобто не розглядати “засвоєння знань” і “виховання розуму” як два різні завдання. “Різні” – це значить, що кожне з них може і повинне розв’язуватись окремо, незалежно одне від одного, і відповідно, “різними” засобами і методами. Вся проблема полягає в тому, щоб побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом виховання розуму, здатності мислити” [Ільєнков, 1991а].

Таким чином, вивчення питань зв’язку навчання і розвитку передбачає передусім розкриття сутності загальнолюдської діяльності, втіленої у предметах культури, трансформування її у навчальну дисципліну. Із сказаного

впливає, що навчальна діяльність є соціально нормованою і здійснюється у процесі спілкування. Завдання формування навчальної діяльності передбачає становлення її мотиваційної основи і засвоєння операційної структури. Структура навчальної діяльності в міру її розвитку перетворюється на форму суб'єктивної активності дитини, тобто в учня формується відповідне ставлення до людей і навколишньої дійсності.

Основними структурними компонентами навчальної діяльності виступають потреби, мотиви, навчальні задачі, дії й операції, а специфічною потребою і мотивом є теоретичне ставлення до дійсності. Суть його полягає в оцінці учнем предмета за допомогою суспільно вироблених критеріїв, а саме: через співвідношення функцій, властивих певному предмету, і засобів їхньої реалізації.

Зрозуміло, що таке ставлення принципово відрізняється від життєвого, буденного, для якого характерні утилітарність і практицизм. Виділені в процесі навчання наукові критерії оцінки предметів являють собою загальні закономірності певної галузі знань і стають основними її одиницями.

Наукові положення концепції навчальної діяльності найповніше розроблені щодо початкової школи. Дослідження В.В.Давидова, В.В.Рєпкіна, А.К.Маркової та інших показали, що вже в учнів молодшого шкільного віку починає формуватися теоретичне ставлення до дійсності. Воно є основним психічним новоутворенням, від якого залежить формування конкретних дій, здібностей і мотивів, і виступає, таким чином, загальним механізмом вироблення інших конкретних способів здійснення будь-якої продуктивної діяльності.

Найважливішим структурним компонентом навчальної діяльності є навчальна задача, “основна відмінність якої від інших задач полягає в тому, що її мета і результат спрямовані на зміну самого діючого суб'єкта, а не на зміну предметів, з якими діє суб'єкт”. У процесі розв'язання навчальних задач учні відкривають і засвоюють найбільш загальні способи розв'язання класів задач певної предметної галузі. Специфічною особливістю навчальної задачі є те, що вона виступає засобом навчальної діяльності.

Компоненти навчальної діяльності – це навчальні дії (адекватні змістовим характеристикам предмета) і відповідні їм операції. Операції передбачають створення таких змін:

- перетворення ситуації для визначення загального відношення до системи, що розглядається;
- моделювання визначеного відношення у графічній або знаковій формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у “чистому” вигляді;
- виведення і будова серії окремих конкретно-практичних задач, які розв'язуються загальним способом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання цієї задачі.

Навчальна діяльність учнів формується у спільній роботі з учителем, який поступово передає виконання її окремих компонентів учням.

У лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України здійснено комплексне дослідження проблеми навчання і розвитку учнів загальноосвітніх шкіл. Її співробітники досліджували психологічні особливості формування навчальної діяльності учнів й окремих її новоутворень (теоретична свідомість, рефлексія). Ми вважали, що процес формування навчальної діяльності є своєрідним засобом управління учінням і розвитком учнів, який дає змогу простежити його генезис і динаміку становлення психічних новоутворень як концентрованих показників розумового розвитку учня.

Дослідження передбачало такі основні напрями:

1. Конструювання навчального змісту на основі психологічних законів і закономірностей формування навчальної діяльності.

Розглянуті нами структура та процесуальна сутність навчальної діяльності дають підставу, слідом за В.В.Давидовим, сформулювати деякі логіко-психологічні висновки, які можуть бути використані при визначенні змісту навчальних предметів.

В основу конкретного змісту (рідна мова, природознавство, ботаніка, хімія), конкретних методів та прийомів навчання було покладено принцип сходження від абстрактного до конкретного. Це передбачало, що засвоєння знань, які мають абстрактний загальний характер, передують ознайомленню учнів з більш частковими і конкретними знаннями.

Початкове засвоєння наукових законів і закономірностей стало вихідним матеріалом для виведення конкретних способів діяльності. Знання, які складають конкретний навчальний предмет, засвоюються учнями в процесі аналізу умов їх походження, що і породжує в учнів потребу в цих знаннях.

У процесі конкретної практично перетворюючої діяльності учні повинні засвоїти вміння виявляти в навчальному матеріалі генетичне, висхідне, суттєве, загальне відношення, яке визначає зміст і структуру цих знань. Шляхом особливих предметних, буквених чи графічних моделей учні відтворюють генетичне висхідне відношення.

Учні мають уміти здійснювати мислені переходи від загального до часткового і навпаки. Вони повинні вміти переходити від виконання дій у внутрішньому (мисленому) плані до виконання їх у зовнішньому плані і навпаки.

Рівень науковості навчальних (математичних, природничих і лінгвістичних) знань, які учні мали засвоїти, хоч і був вищий за включені у діючу програму, проте виявився для них посилюючим. Це дає підстави твердити, що вікові інтелектуальні можливості дітей у набутті знань з окремих предметів значно вищі, ніж вважалося за традиційним навчанням, але вони мають свою специфіку. Результатом експерименту було також успішне формування в учнів позитивного ставлення до навчання і праці. Його джерелом стала об'єктивна

необхідність аналізу і оцінки тих суспільних відносин, у процесі яких здійснюється конкретний вид навчальної і трудової діяльності.

2. Формування в учнів дії контролю і самоконтролю як одного з компонентів навчальної діяльності.

Дослідження змісту, функцій і особливостей формування контрольних дій у структурі розв'язання навчальних задач показало:

а) зміст контрольних оцінних навчальних дій визначається характером матеріалу, який перевіряється;

б) на різних етапах процесу розв'язування задач контрольні оцінні дії мають прогностичні і ретроспективні функції; вони визначають єдину структуру контрольних дій, яку можна застосувати до всіх випадків виконання завдання;

в) формування контрольних оцінних дій у процесі розв'язування задач передбачає певний рівень сформованості в учнів специфічних предметних дій зміни ознак об'єктів задачі;

г) готовність і вміння здійснювати контроль зумовлені орієнтацією учня на загальний спосіб розв'язання задач: чим більше учень орієнтований на спосіб розв'язання, тим більшою є потреба здійснювати контроль – як ретроспективний, так і прогностичний.

3. Пошук шляхів ефективного засвоєння учнями навчальних задач. Предметом дослідження, проведеного з учнями 3–4 класів, були навчальні дії, які сприяли формуванню способів “розкриття” і засвоєння слів. Процес оволодіння новими словами відбувається:

а) шляхом постановки спеціальних мовних задач, спрямованих на встановлення прямих і опосередкованих зв'язків слів;

б) шляхом співвідношення граматичної форми слів і відповідних понять у процесі формування диференційованих способів засвоєння слів різних лексичних груп. Учні виявили і внутрішні властивості конкретних предметів та явищ навколо лишньої дійсності, виділили суттєві ознаки. В результаті абстрагування й узагальнення ознак вони зрозуміли значення тих слів, якими позначаються певні предмети.

Дослідження показало, що необхідною умовою оволодіння учнями новими словами є формування у них спеціальних способів розв'язання мовних задач.

Таким чином, у навчальній діяльності слово виступало об'єктом лексико-граматичного аналізу, вивчалось у єдності його форми і змісту.

4. Дослідження комунікативної діяльності в системі “вчитель–учень”.

Комунікативна діяльність у системі “вчитель–учень” становить певний інтерес, оскільки зміст спілкування може одночасно бути і змістом навчання, а навчальна діяльність учнів за формою є не чим іншим, як спеціально організованим спілкуванням.

Дослідження показало, що комунікативна діяльність учителя повинна відповідати цілій низці комунікативних критеріїв, основним з яких є єдність

предметного змісту в логічно визначеній послідовності і цілей конкретних комунікативних дій. Дослідження допомогло встановити, що з віком в учнів зростає роль логічного аспекту мовного компонента комунікативної діяльності педагога.

Якщо в молодших класах комунікативні дії вчителя спрямовані на безперервний психологічний вплив на учнів, то в старших класах комунікативне вміння полягає перш за все у забезпеченні логіки викладання навчального матеріалу. Крім того, суттєвим моментом є додержання належного стилю взаємодії з учнями.

5. Визначення оптимальних варіантів спільної навчальної діяльності учнів.

Проведене дослідження дає змогу твердити, що успішність спільної навчальної діяльності значною мірою залежить від урахування особливостей ставлення у системі “учень–вчитель”. У процесі експерименту встановлено, що спільна навчальна діяльність була найбільш ефективною в групах, які характеризувалися:

а) однорідністю соціометричного статусу членів груп і наявністю тісних взаємин між ними;

б) порівняно однаковим рівнем успішності при відсутності “взаємного неприйняття” в даній групі.

Комплектування навчальних груп на основі визначених критеріїв у системі “учень–учень” має великі можливості для успішної побудови процесу навчання в єдності його розвиваючої і виховної функцій.

В основу вказаних напрямів дослідження цієї проблеми був покладений єдиний методичний підхід – генетико-моделюючий метод, який дозволяє відтворювати в особливих умовах психічні процеси і стадії їх виникнення. Практично він реалізувався у формі конструювання навчального змісту і побудова його на його основі навчання.

Застосування генетико-моделюючого методу у формі експериментального навчання дозволяє певною мірою реалізувати концепцію розумового розвитку Л.С.Виготського.

Теорія навчальної діяльності В.В.Давидова

Ця теорія розкриває взаємозв'язки між психічним розвитком дитини і її вихованням і навчанням. Загальними підставами в її розробці виступають:

– по перше, соціально-педагогічний аспект, пов'язаний зі зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної і професійної підготовки сучасної людини,

– по друге, науково-теоретичний аспект, що вивчає внутрішню залежність онтогенетичного розвитку психіки й особи стосовно людини, визначеної системи її утворення: навчання і виховання.

Сутність зазначеної проблеми – “взаємозв’язок навчання і виховання” – полягає у вивченні значення загальноосвітньо виховних систем у розвитку психіки дитини, а саме – у виявленні внутрішніх джерел і закономірностей цього процесу.

Педагогіка в цій області ставить дидактичні завдання удосконалювання змісту і методів навчально виховної роботи з дітьми. Психологія – питання психодіагностики. Виготський, відкидаючи підхід до зазначеної проблеми закордонних психологів, характеризував її як “...прагнення в аналізі розумового розвитку дитини ретельно розділити те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, узяти результати обох цих процесів у чистому й ізольованому виді” [Виготский, 1983а, с. 251–252].

Виготський, відзначаючи, що таке навчання йде слідом за розвитком, “плететься у нього в хвості”, висунув ідею конкрет но історичного тлумачення соціального походження родових здібностей, соціальної природи різних форм діяльності присвоєння суспільного досвіду.

Психологічна теорія взаємозв’язку навчання і розвитку, розроблена Л.С.Виготським, С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим, П.Я.Гальперіним, Д.Б.Ельконіним, А.В.Запорожцем, висуває положення про особливий етап “відтворюючої діяльності”, що виникає і формується у дитини в процесі її розвитку, на основі якої вона уловлює або відтворює загальні здібності людського роду.

Виховання і навчання тут виступає як загальна і необхідна форма психічного розвитку дітей. Психічний розвиток дитини знаходить своє вираження як у результаті змін усередині відтворюючої діяльності, її форм, так і у складі засвоєваних у різних видах діяльності здібностей.

При цьому для вивчення внутрішнього зв’язку виховання й освіти з психічним розвитком, як підкреслював Виготський, необхідні дослідницькі методи, що спрямовані на формування у дітей цілісних видів діяльності і відповідних їм здібностей, а не ефекти засвоєння дитиною окремих понять у процесі навчання й ефекти психічного розвитку.

Серед інших генетично послідовних форм відтворюючої діяльності ми розглянемо навчальну діяльність, що дозволяє дитині відтворити здатність до теоретичної орієнтації в дійсності.

Варто помітити, що розвивальна роль системи виховання й освіти полягає в тому, що сучасному суспільству потрібно формування у дітей нового кола здібностей, тобто організації функціонування нових форм відтворюючої діяльності. “Педагогіка, – писав Виготський, – повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [Виготский, 1981а, с. 47].

Проблеми взаємозв’язку навчання і розумового розвитку людини в даний час набули не тільки теоретичного, але і практичного значення, що визначає дійсний рівень шкільної освіти.

Зусилля вчених психологів спрямовані, по перше, на заглиблене вирішення питання про шляхи засвоєння знань, що приводять до якісних змін дитячого

мислення, по друге, до вивчення тих форм розумової діяльності учня, що забезпечують проникнення в сутність засвоєваних знань.

При вирішенні цих питань психологи спиралися на положення про діалектичний шлях людського пізнання, ідеї діалектичної логіки про спосіб сходження від абстрактного до конкретного як способу викладу наукових знань.

Розробка задач, засобів і визначення результатів навчальної роботи при цьому заснована на уявленні про особливий вид діяльності дитини, як про спосіб засвоєння. Виникають задачі вивчення якісних форм цієї діяльності, її рівнів і використовуваних операцій, що відповідають різній глибині проникнення дитини в зміст знань.

Сучасні дослідження зазначеного напрямку спираються на результати, отримані різними напрямками радянської психологічної школи. Зусиллями В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, С.Л.Рубінштейна та їх співробітників досліджено зв'язок розгорнутого аналізу з вирішенням навчальних задач. Уявний перехід від окремих особливостей до закономірних залежностей, здійснюваний у процесі аналізу шляхом перетворення цієї ситуації за допомогою визначених розумових дій, має не тільки особливе значення для формування у дітей інтелектуальних здібностей, але і для загального психічного розвитку, і, у цілому, розумового і естетичного виховання.

Істотним моментом розумового виховання є формування здібностей до уявного експерименту, до інтеріоризованого перетворення предметного змісту дій. Повноцінний аналіз процесу навчання можливий лише на основі адекватних положень загальнопсихологічної теорії діяльності.

На основі цілісного діяльнісного трактування психіки, свідомості, особистості у працях цих учених сформульовані положення як щодо навчання на рівні цілісної особистості, а не окремих її функцій, так і вимоги до мотиваційної сфери особистості, що забезпечує придбання особистісного змісту в ході оволодіння знаннями й уміннями. У придбанні особистісного змісту складається справжня єдність виховання і навчання.

Упередженість людської свідомості, особистісний зміст усвідомлюваного як суб'єктивна форма прояву суспільних відносин здійснюється суб'єктом лише в діяльності. Перетворення діяльності, супідрядність різних форм і видів її, що відбуваються усередині суспільних відносин, створює особистість.

При цьому практична діяльність як перетворення дійсності відтворює ті її відносини, що у суспільному виді відбиті в законах теоретичного мислення людини. Предметно-практична діяльність направляє розвиток мислення і є основою наукового підходу до пізнавальних процесів.

Діяльнісне трактування психіки дозволяє успішно вивчати також вікові закономірності походження і формування тих типів діяльності, усередині яких відбувається розвиток свідомості й особистості.

Поняття "навчальна діяльність" як специфічна форма відтворюючої діяльності виступає об'єктом нашого вивчення. Це поняття значно поглибило розуміння процесів засвоєння. Воно було введено на основі діяльнісного

трактування понять свідомості й особистості. Наукове вивчення проблеми розвиваючого навчання безпосередньо пов'язано з постановкою питань про конкретно історичний підхід до оцінки характеру початкового навчання.

Можна відзначити, що соціальні функції традиційної школи визначили її емпірико утилітарний характер, що робить наголос на удосконалюванні наочно образного мислення. Це породжує ситуацію, при якій традиційне початкове навчання не забезпечує істотного розумового розвитку. Останнє відзначається, наприклад, Б.Г.Ананьєвим, Л.В.Занковим та ін. [Ананьєв, 1968а; Занков, 1982].

Виходячи з цих досліджень, В.В.Давидов і його співробітники висунули задачу істотної зміни змісту і методів початкового навчання, а саме вирішального впливу навчальної діяльності молодших учнів на їх психічний розвиток. Вчені вважають, що без психологічного фундаменту, заснованого на умінні добре учитися, не можна забезпечити ефективне засвоєння дітьми основ сучасної науки і культури. Ця концепція заснова на необхідності формування в учнів теоретичного знання, а не емпіричної свідомості, особливістю якою є виділення людиною в різних сферах духовного виробництва загального змісту. "...Застосування адекватних способів побудови наукових понять, художніх образів, моральних цінностей і правових норм" [Давидов, 1996, с. 145].

Зрозуміло, що такі форми теоретичної діяльності реалізуються через визначені здібності. Це здатність побудови людиною різних ідеальних утворень, що втілюють у собі ті чи інші види діяльності. Ці види діяльності представляють деякий набір, а специфіка їх полягає в тому, що введення в них учня можливо лише за допомогою особливої навчальної діяльності, в якій і відбувається засвоєння цих здібностей.

Відповідно до досліджень психологів школи В.В.Давидова, основними з зазначених здібностей виступають:

- 1) з'ясування загальних умов походження ідеальних утворень;
- 2) простежування відповідності своїх дій умовам (рефлексія);
- 3) виконання дій у внутрішньому плані ("у розумі"). Отже, тільки через сформовану навчальну діяльність можна ввести учнів в основні форми науково теоретичної свідомості чи мислення.

Експериментальне формування такої цілісної системи навчання було почато Д.Б.Ельконіним на початку 60-х років ХХ ст. і продовжується дотепер. Д.Б.Ельконін показав, що формування теоретичного мислення, оволодіння учнями якісно новими методами орієнтації у світі, формування здібностей, розвиток особистості відбувається лише усередині повноцінної навчальної діяльності. Лише через неї суб'єкт орієнтований на зміну і перетворення самого себе, що складає своєрідність потребної мотиваційної основи справжнього навчання.

Ці дослідження відповіли на багато важливих питань про формування способів теоретичного аналізу, питань рефлексії, форм дій і, з іншого боку, поставили нові питання подальшого дослідження шляхів оптимізації навчально

виховного процесу. Крім того, виникли нові питання до методичного апарату, а саме – до формуючого експерименту як методу активного “від творення” особливостей навчальної діяльності.

Роботи, виконані під керівництвом В.В.Давидова, показали, що будь яка інша система початкового навчання, залишаючись на рівні формування емпіричної свідомості, хоча і має деякий розвиваючий ефект, не забезпечує оволодіння здібностями, властивими теоретичній свідомості.

Справа в тому, що багато шкільних задач, що відповідають науковим критеріям культурного рівня суспільства, вимагають для свого вирішення теоретичного підходу й аналізу. Це, у свою чергу, припускає спеціальну організацію навчальної діяльності, а питання організації свідомого навчання – відповідного методичного забезпечення.

Працями психологів школи В.В.Давидова встановлено, що справжнє усвідомлення навчання припускає, з одного боку, виконання дітьми відповідних дій, тобто перетворення навчального матеріалу, а з другого – перетворення засвоєного матеріалу в пряму ціль цих дій. Якісне навчання досягається при цьому певною організацією постановки і вирішення дітьми особливих навчальних задач.

Розкриття задач, структури і способів використання методів навчання педагогічної науки можливо лише на міцній основі психологічного дослідження проблем навчання, його методів.

Як об'єкт дослідження, формуючий експеримент виступає засобом фундаментальних і прикладних досліджень навчальної діяльності в єдиному психолого педагогічному експерименті. Як метод наукового пізнання він може бути використаний у рамках різних теоретичних підходів у складанні навчальних програм, побудові навчального предмета.

Специфіка використання формуючого експерименту в руслі концепції навчальної діяльності в тому, що засвоєваний учнем навчальний матеріал експериментально відтворює умови формування науково теоретичного мислення за принципом змістовного узагальнення, а організація діяльності навчання – шляхом “сходження від абстрактного до конкретного” (В.В.Давидов).

При цьому висувається вимога, відповідно до якої психолого дидактичне дослідження виходить з того, що формування навчальної діяльності має бути спрямоване на подолання опису процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок і заохочення до формування здібностей і оволодіння поняттями. Формуючий експеримент спрямований на експериментальне відтворення умов реалізації теоретично виділених закономірностей становлення здібностей і властивостей особистості в навчальній діяльності.

Власне психологічна сторона цього вивчення на базі формуючого експерименту – виявлення і глибоке вивчення внутрішніх механізмів регуляції самої цієї діяльності, механізмів процесу засвоєння знань.

Досвід проведення формуючого експерименту Давидова по експериментальному конструюванню шкільних програм у школі В.В.Давидова виявив низку вимог до його організації. Відзначимо деякі їхні моменти.

Слід виділяти показники формованого явища, що виступає об'єктом психологічного вивчення, і фактори, що зробили вплив на становлення цього явища чи новоутворення. Як перші (за лежні змінні), так і другі (незалежні змінні), відповідно до дос лідницьких гіпотез і задач можуть змінюватися, трансформуватися, доповнюватися, що впливає як на стратегію формуючого експерименту в цілому, так і на окремі моменти в його проведенні – вироблення гіпотез, аналіз даних, характеристики дос ліджуваного явища.

Лише провівши визначення і трактування сутності категорій і понять, вибір теорії і закономірностей, тобто вихідних положень дослідника, а також, власне, предмета дослідження, нових сторін досліджуваної проблеми – тобто всього того, що визначає намічену проблему і висунуту гіпотезу, – психолог експериментатор може приступити до безпосереднього здійснення формуючого експерименту, у ході якого здійснюється задумана зміна досліджуваного явища.

Роблячи поточний кількісний і якісний аналіз отриманих результатів, дослідник або уточнює гіпотезу, або висуває додаткову, уточнює і коригує план дослідження, вводячи додаткові етапи, нові методики їхнього проведення. Заключний аналіз результатів дослідження, якщо вони відповідають вихідній гіпотезі, а також знаходять адекватне пояснення в рамках прийнятої теорії, дозволяє внести уточнення і доповнює загальну теорію.

Звернемося до деяких сторін формуючого експерименту, розглядаючи компоненти навчальної діяльності як його змінні (незалежні і залежні). У першому випадку, тобто при розгляді окремим компонентів навчальної діяльності як залежних перемінних, аналіз поточної ситуації в ході навчання охоплює становлення компонентів її структури, її видів, цілей, рівнів.

При цьому можуть висуватися задачі детального вивчення будь якого компонента навчальної діяльності. Це можуть бути: прийняття учнями навчальної задачі і самостійна її постановка, формування початкових дій аналізу, порівняння, зміни, моделювання.

Дослідник також може ставити перед собою задачі вивчення узагальнення цих дій на окремих проявах у предметах розглянутого класу. Крім того, піддаються аналізу особливості формування оцінювальної діяльності учня, вміння перетворити й удосконалити особливу діяльність навчання. У ході поетапного формування дій дослідник одержує адекватну інформацію про хід формування навчальної діяльності.

Однак, виходячи з принципів розвиваючого навчання, експериментатор повинен фіксувати не тільки окремі компоненти навчальної діяльності, але і динаміку їхніх перетворень і змін. Особлива увага приділяється керованому навчанню спільної навчальної діяльності.

Ці зміни можуть стосуватися дослідницького задуму, зміни об'єкта дослідження, зміни центральної гіпотези на теоретичному етапі і побудови

формуючого експерименту. Залежні ми змінними можуть виступати сторони цілісних психічних явищ – такі як теоретичне мислення, мотивація в навчальній діяльності. Відповідно це може бути досягнуто лише як шлях до зміни навчальної діяльності, так і змінюваних факторів у навчальній програмі.

Теорія розвиваючого і виховуючого навчання

Завдання подальшого вдосконалення навчання і виховання вимагають розробки теоретичних питань комплексного підходу до дослідження проблеми єдності навчання і виховання, яка базується на теоретичному понятті “навчання, що виховує і розвиває”, введеному в психологічну науку в результаті тривалих теоретико-експериментальних досліджень. Зміст цього поняття спростовує теорію деяких дослідників, які твердять, що навчання і виховання – різні, незалежні один від одного процеси.

Практика показує, що лише їх єдність і взаємопроникнення становлять психологічну основу всебічного розвитку особистості. Яким же конкретним арсеналом наукових засобів володіє сучасна вікова і педагогічна психологія для вирішення завдань у такій його постановці?

Як справедливо зазначає В.В.Давидов, описових робіт з певних питань психології особистості у нас надзвичайно багато, але проблема полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати і перевіряти психологічні умови і механізми цілеспрямованого формування у дітей певних якостей, а з другого – вміти керуватися комплексним підходом у вихованні особистості.

Складність цієї проблеми полягає в тому, що комплексний підхід до виховання вимагає взаємозв'язків і взаємопереходів різноманітних форм і видів діяльності дитини. “Наша психологія, – підкреслював В.В.Давидов, – володіє прийомами вивчення окремих видів діяльності, але відчуває труднощі у простеженні їх внутрішніх взаємозв'язків, коли елементи однієї діяльності стають компонентами іншої (наприклад, коли ігровий мотив перетворюється в пізнавальний, навчальна дія трансформується у трудову)” [Давидов, 1996].

Тут йдеться про спробу психологічно обґрунтувати об'єктивну необхідність перенесення акценту з розвиваючих на виховні можливості навчальної діяльності. Розробка цієї проблеми започаткована у працях Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, а пізніше – О.М.Леонтьєва й його школи.

Розуміння психологічного розвитку суб'єкта вимагає і певного розуміння його діяльності. Відомо, що історично сформоване в психології поняття “діяльність” виступає переважно як характеристика активності окремого суб'єкта, а сам процес діяльності – як атрибут окремої людини.

Проте І.В.Юркевич у своїх працях розглядав людську діяльність ширше: як таку, що породжує людину і визначає всі соціально значущі її зміни. Конкретно психологічна інтерпретація такого розуміння діяльності подана

О.М.Леонтєєвим у визначенні особистості “як внутрішнього моменту діяльності”.

Поняття про присвоєння індивідом сформованих здібностей і способів поведінки як основи психологічного розвитку для багатьох дослідників у галузі вікової і педагогічної психології не є вихідною категорією. Тому відбувається членування педагогічного процесу на дві основні частини – навчання і виховання, тобто роз’єднаними є основні характеристики діяльності: мораль і інтелект, воля і розум, мотивація, почуття і теоретичне пізнання.

Проблема єдності розвитку і виховання у навчанні виступає як співвідношення значення (форма узагальненого і відображеного об’єктивного людського досвіду, ідеальна духовна форма суспільної людської практики) і особистісного смислу (відношення суб’єкта до відображуваного предмета). Розглянемо, як вони виникають у процесі діяльності людини.

Як відомо, діяльність регулюється психічним відображенням, що породжується у процесі самої діяльності. У складному процесі переходу від діяльності до свідомості можна виділити, орієнтуючись на її мотиваційний і операційно технічний аспекти, дві системи відносин. Перша – це соціально предметні умови, відношення різних діяльностей, в яких розкривається їхнє об’єктивне значення для протікання цих діяльностей. Зміст значення може бути зафіксований у поняттях, знаннях, узагальнених образах, діях, предметних і соціальних нормах, цінностях та ін. Значення, носієм якого є мова, – одна з основних “одиниць” свідомості.

Друга “одиниця” – особистісний смисл.

Вона розкривається при вивченні другої системи відносин – ставлення суб’єкта до предметно соціальних умов діяльності. Саме в цій системі відносин і породжується пристрастність людської свідомості.

При дослідженні мотиваційного аспекту діяльності дійсність розкривається в такій системі відносин, які виявляють не тільки об’єктивне значення цих знань, а й життєве значення її для самої людини. Таким чином, формування свідомості особистості передбачає виховання мотивів, бо лише вони визначають ставлення суб’єкта до навколишнього середовища, яке у цьому випадку виступає метою його дії.

Говорячи про єдність у формуванні моралі й інтелекту, не обхідно мати уявлення про їх джерела, про детермінанти людської поведінки. Передусім слід врахувати те, що етична сфера є важливий аспект діяльності, яку повинен засвоїти індивід. Вона як особливе явище людської культури виконує в житті суспільства певні функції і покликана розв’язувати об’єктивні задачі. Такі особливості етичної сфери ставлять конкретні вимоги до психологічних утворень, які лежать в основі поведінки людей і виступають як своєрідний індивідуальний механізм її функціонування.

Детермінанти моральної поведінки (моралі) людини утворюються у процесі безпосереднього спілкування між людьми завдяки поєднанню,

зіткненню і взаємному переплетенню дій і бажань, які відображають матеріально технічні і культурно технічні умови буття суспільства.

Водночас можна виділити фактори поведінки, які утворюють другий рівень детермінації і регулюють (контролюють, упорядковують) дії вищезгаданих причин, обмежують чи припиняють антигромадські тенденції, які виникають внаслідок природної “стихії, утвореної спонтанною дією факторів першого рівня.” У зв’язку з цим виникає своєрідне протиріччя між тим, що ми умовно називаємо індивідуальними прагненнями людей (перший рівень), і можливими негативними наслідками реалізації певної частини цих прагнень для інших людей і суспільства в цілому.

Конкретний вияв такого протиріччя знаходиться у ситуаціях, де здійснення вчинку для задоволення вузькоіндивідуального інтересу призводить до зіткнення з інтересами широких верств суспільства, коли людина може зробити вибір між своїми інтересами й інтересами тих, хто її оточує.

Така свобода вибору, тобто практична можливість здійснити будь-який з вчинків, що суперечать один одному, є суттєвою особливістю цієї ситуації й однією з причин того, що дії людей у цих умовах потребують особливої регуляції з боку суспільства.

Регуляція поділяється на нормативну, інституційну, наприклад, право (правові норми), і неінституційну, основною формою якої є мораль. Кожна форма регуляції спрямована на різні прояви цього протиріччя. Мораль як явище суспільне виникає в період входження людини в систему суспільних відносин. Поза суспільством мораль не потрібна.

Моральні уявлення і цінності формуються у суспільній колективній діяльності, і тому від організації цієї діяльності залежить спрямованість моралі кожного з її учасників. Питання морального виховання передбачає таку організацію спільної діяльності, за якої у її учасників формуються суспільно значущі моральні якості, а протиріччя індивідуального і суспільного знімаються.

З цих позицій розглянемо основні функції навчальної діяльності, її виховні можливості. Навчальна діяльність забезпечує засвоєння індивідом людської культури. Остання виступає умовою існування суспільства.

Людська культура – це система діяльностей, нагромаджене людством, які передаються від покоління до покоління. Вона складається з чотирьох елементів: наукового, художнього, морального і правового. Засвоєння їх і забезпечує можливість виконання індивідом всіх соціальних функцій.

Для засвоєння цих елементів культури, формування моральної і правової свідомості дитина за допомогою навчальної діяльності включається в суспільні відносини, колективну діяльність, оскільки саме в її основі закладені моральні цінності, норми виховання.

Тут важливо враховувати той факт, що виникнення дій є історично прямим наслідком переходу людини до життя в суспільстві, появи у неї в процесі праці суспільних відносин. Недостатній виховний ефект сучасного навчання

зумовлюєть ся, зокрема, недоліками в теоретичних уявленнях про навчальну діяльність. Вона найчастіше розглядається як інтелектуально пізнавальна активність. Звідси випливає і її мета – дати учням необхідні для життя наукові знання і вміння.

Навчальна діяльність штучно вичленовується із системи інших видів діяльності дитини, а педагогічне управління нею обмежується її протіканням. Не враховуються також реальні зв'язки навчальної діяльності з іншими діяльностями. У зв'язку з цим навчально-виховні можливості самої навчальної діяльності знижуються. Тому слід враховувати, що навчальна діяльність дитини – це період цілісного і повнокровного життя її у шкільні роки, а взаємозв'язок усіх моментів цього життя є закономірністю людського розвитку, яка служить психологічною основою єдності і нерозривності її навчання і психічного розвитку. Саме ж засвоєння наукового, художнього й іншого досвіду у процесі учбової діяльності стає повноцінним тоді, коли учіння переплітається в дитинстві з грою, пізніше переходить у працю, у виконання завдань, поставлених суспільством.

Формуючись історично, людська діяльність перебуває у стані постійного руху, розвитку, у процесі яких з'являються різні види і форми діяльності. На основі однієї діяльності з'являється інша (у процесі розвитку ігрової діяльності, наприклад, формується навчальна тощо).

Здійснення виховних заходів вимагає врахування особливостей і характеру різних видів діяльності, які формуються. Психологічні закономірності взаємопідпорядковані, і зміну людських діяльностей у процесі розвитку слід розглядати як основу успішного розв'язання завдань щодо формування особистості. “Тільки при такому підході, що випливає з аналізу змісту самої розвиваючої діяльності дитини, – відзначав О.М.Леонт'єв, – може бути зрозуміла і провідна роль виховання, яке має вплив саме на діяльність дитини, на її відношення до дійсності, і тому визначає її психіку” [Леонт'єв, 1984].

Такий підхід вимагає вивчення структури і будови діяльності, механізмів перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню. Структурні компоненти її, на нашу думку, і складають якості особистості. Перебуваючи в системі різноманітних діяльностей, діти вступають у взаємовідносини з дорослими. Залежно від виду діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння людським досвідом, формуються різні психологічні новоутворення, якості особистості, які одночасно складають її структурні компоненти.

Діяльність сучасної дитини багатопланова і багатоаспектна. Життя її у суспільстві характеризується не тільки певним складом різноманітних діяльностей, а й наявністю провідної діяльності, яка виконує основну роль в інтелектуальному і моральному розвитку особистості. Звідси випливає залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності зокрема.

Тому “провідною діяльністю в її психологічному розумінні є така діяльність, розвиток якої зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і

психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії”. Провідне її значення полягає в тому, що вона максимально сприяє розвитку не тільки інтелектуальної сфери, психічних процесів, властивостей і станів, а й формуванню повноцінної особистості.

Провідна діяльність є передумовою, основою виникнення і диференціації нових видів діяльності, її роль у психічному розвитку дитини полягає не стільки у вдосконаленні окремих функцій, скільки у зміні міжфункціональних зв'язків і відношень, які визначають розвиток кожної психічної функції.

На основі вивчення закономірностей зміни провідних типів діяльності і трансформації окремих структурних компонентів однієї діяльності в іншу вітчизняними психологами створена періодизація психічного розвитку, яка дає можливість побудувати цілісну систему навчання і виховання дітей. Належним чином організована навчальна діяльність виступає основною умовою цілеспрямованого формування особистості. Це стосується перш за все формування теоретичного мислення, умінь учити ся, оволодівати здібностями, доцільно оперувати теоретичними знаннями. Правильна організація навчальної діяльності допомагає формуванню у молодших учнів довільності психічних процесів, рефлексії власних способів дій і поведінки.

Ми вважаємо за необхідне згадати в організаційно-змістовому аспекті навчальну діяльність як особисту розгорнуту форму спілкування в системі “учень–учитель”. Така організація дає можливість цілеспрямовано впливати на особистість дитини в цілому, на формування насамперед її потреб і системи мотивів. При такому розгляді навчальної діяльності можна говорити про її справжню виховну дію. Організація навчального процесу поза розгорнутою формою спілкування не може виступати умовою формування особистості учня.

Отже, формувати особистість – значить здійснювати управління ієрархічною системою діяльностей дитини у кожному її віковому періоді.

Серйозний виховний недолік сучасного навчального процесу, на нашу думку, полягає в тому, що знання, які здобуваються учнем, включаються в основному в систему дій, причому цілі конкретних дій жорстко формуються, задаються у формі різного типу задач: фізичних, математичних, тобто тих, які він виконує. Засвоєні знання (яких дитині не вистачає) набувають виховного значення лише у зв'язку зі здійсненням різних видів діяльності. І тільки за такої умови вони входять в її життя як органічна частина, а не зовнішня умова.

Тому учнів необхідно вводити в систему суспільних відносин у взаємодії з їхнім навчанням. Увага учителя повинна бути спрямована на пошук тих видів навчальної роботи, які формують суспільно необхідні риси особистості учнів.

Учіння і набуті знання виховують дітей. Але щоб знання виховували, зазначає О.М.Леонтьєв, необхідно сформувати ставлення до них. У цьому суть свідомого учіння. В оволодінні навчальними предметами важливе значення має те, яке місце в житті учня займає пізнане.

Особистість, яка є “суб'єктом суспільних відносин”, передбачає спільну кооперативну діяльність. Саме в ній можливе утворення особистісного смислу, відношення суб'єкта до предмета дії, мотиву діяльності. Тому в навчальному

процесі необхідно моделювати, створювати суспільні відносини, у які повинні включатися учні.

У відносинах і здійснюється обмін діяльностями між учнями і вчителем, учнем й іншими учнями, між учнями й суспільством. “З’ясування специфіки обміну діяльностями у процесі навчання, – зазначає В.В.Репкін, – є необхідною передумовою вирішення проблеми (формування учбової діяльності. Обмін діяльностями у розвинутій формі можливий тільки при засвоєнні теоретичних понять.

Оскільки емпірично узагальнені способи дії орієнтовані на якість наявної дії, поза цією ситуацією вони позбавляються будь якого змісту і не можуть бути репрезентовані” [252]. Діяльність того, хто навчається, в цьому випадку полягає у демонстрації низки операцій, що забезпечують одержання часткового результату, а діяльність учнів зводиться до спостереження і копіювання продемонстрованих операцій.

При обміні емпіричними узагальненими способами дії кожне рішення має місце асоціація діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, ніж їх кооперація, бо тільки в умовах кооперованої діяльності дії індивіда набувають нового смислу – спочатку об’єктивного, а потім суб’єктивного.

Які ж можливі реальні форми створення суспільних відносин у навчальному процесі? Це різноманітні навчально-практичні ситуації, які повинні моделювати, відтворювати будь який момент майбутніх видів діяльності. Так, для орієнтації на діяльність спілкування на уроках української мови учням дають практичне завдання: написати листи різним людям (офіційній, конкретній особі, товаришу) з описом певної справи, з викладенням якоїсь події чи зі спробою переконати когось, спростувати його думку.

Для орієнтації на трудову діяльність можна запропонувати учням спільно виконати якусь роботу, але бажано, щоб обов’язки між собою вони розподілили самі. При підготовці дня самоосвіти слід дати пробні завдання – скласти конспект, реферат тощо. Орієнтація учнів на майбутні види діяльності передбачає ту суспільно значущу діяльність, яка починається відразу після уроків. Сюди входить праця як колективна і суспільно корисна діяльність самих учнів, самоосвіта як самостійне набуття знань за межами школи, спілкування як взаємодія учнів з дорослими і ровесниками для одержання відомостей про навколишню дійсність, способи її перетворення. Саме до такої спільної діяльності нам слід привчати учнів у школі.

Які ж основні особистісні якості формує навчальна діяльність? До таких якостей належать насамперед:

1. Виховання соціальної зрілості, потреби служити суспільству. Це можливо, якщо учень зможе уявити собі, в якій сфері діяльності він включиться згідно з набутими на уроках знаннями. Саме це мотивує учіння і формує соціальну зрілість учня. Ця якість виникає в навчально-практичних ситуаціях, які моделюють продуктивну діяльність.

2. Взаємовідповідальність і особиста відповідальність за до ручену справу перед товаришами, перед суспільством. Ці якості важливі для участі у трудовій суспільній діяльності учнів.

3. Готовність до взаємодопомоги і взаємовиручки.

4. Уміння об'єктивно займати позицію будь якого учасника діяльності. Так, при взаємоконтролі – уміння спочатку бути в ролі вчителя, потім зайняти позицію учня з тим, щоб пере вірити, чи справедливо останній оцінив свою власну роботу. Це вміння є також основою для оцінки своєї діяльності у будь якій ситуації.

Формуванню нових якостей особистості сприяють і різні перегрупування, які надзвичайно широко використовуються у сьогоднішній практиці. Суть їх полягає в тому, що вчитель не редає деякі свої функції – при організації набування нових знань і при оцінці роботи – самим учням. Учень поперемінно перебу ває то на позиції того, хто оцінює, то на позиції того, кого оці нюють.

У навчальній діяльності відбувається також засвоєння пев них правил поведінки, що виступають одним із компонентів у структурі моралі людини. Виконуючи ці правила, учень вияв ляє своє ставлення до роботи класного колективу. А виконання правил у цьому випадку – це форма колективно індивідуальної за своїм спрямуванням і змістом поведінки окремого учня.

Тому при засвоєнні правил поведінки у школі саме цей момент повинен виступати на перший план. Підпорядкування правилам вимагає від учня вміння регулювати свою поведінку і формує більш високі форми довільного управління нею.

Це – найважливіша виховна функція навчання в школі. Тому освітні задачі навчання можуть бути добре виконані, якщо реалізовані на високому рівні його виховні функції.

Теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна

У психології формуючий експеримент одержав самостійне життя як дослідницький метод завдяки зусиллям Л.С.Виготського і групи його учнів. Зупинимось на описі основних фактів і науково психологічних подій, під впливом яких скла лися основні напрямки в психології навчання, що спираються на формуючий експеримент як на основний метод досліджен ня.

У першу чергу, розглянемо теорію поетапного формування розумових дій, що пов'язана з ім'ям П.Я.Гальперіна [Гальперін, 1976, 1966] і його послідовників. Із середини 50 х років ХХст. формуючий експеримент став застосовуватися в роботах О.В.Запорожця, Н.С.Пантиної, З.О.Решетової і П.Я.Гальпері на. Основна заслуга в розробці подальшої теорії самого формую чого експерименту належить П.Я.Гальперіну.

В одній зі своїх робіт, написаній разом з Н.Ф.Тализіною, П.Я.Гальперін визначає сутність свого підходу, відповідно до якого, "...розумові дії ми вважаємо психічним відображенням вищих розумових дій. Це положення має

безпосереднє практичне значення: воно вимагає, щоб формування нової розумової дії починалося з її зовнішньої, матеріальної форми.

Якщо ж її об'єкти і знаряддя для безпосередньої дії в оригіналі недоступні, то формування нової розумової дії повинне починатися з її матеріалізованої форми, тобто з дії, що спирається на матеріальне зображення істотних властивостей і відносин цих засобів і об'єктів" [Гальперин, Талызин, 1957].

Однак ідея інтеріоризації не впливає з теорії поетапного формування розумових дій. Ця ідея є скоріше вихідним методологічним положенням теорії, що і зажадало адекватного методу дослідження. Формуючий експеримент у цій теорії стає тим методом дослідження, що найбільше виражає центральну ідею теорії.

Але узятя сама по собі, навіть у поєднанні з конкретним методом її реалізації, ідея інтеріоризації не могла ще скласти зміст самої теорії. Для цього потрібно було висунути гіпотезу, що пояснює сутність процесу інтеріоризації, розкриваючи його в основних ланках.

Гіпотеза, сформульована П.Я.Гальперіном, полягала в тому, що на самій початковій стадії формування розумових дій велике, щоб не сказати, вирішальне значення має утворення орієнтованої основи дії. Правда, П.Я.Гальперін не був самотній у п'ятдесяті роки в розумінні значення орієнтованої основи дії. Приблизно в той же час у низці досліджень О.В.Запорожця і його співробітників було показано істотне значення орієнтування для формування рухових навичок [Леонтьев, 1984, с. 363].

Разом з тим П.Я.Гальперін виявив різні типи орієнтованої основи дії. Досліджуючи формування умінь і навичок, він, разом з Н.С.Пантиною, установив, що різні варіанти орієнтування випробуваних у новому завданні групуються навколо трьох основних типів: перший з них характеризується стихійністю орієнтування, другий – наявністю свідомого орієнтування, обмеженого певними завданнями, третій – свідомим орієнтуванням, вільним від цієї обмеженості.

При цьому було встановлено, що кожному типу орієнтування відповідає, за Талیزیною, визначений процес формування дії і визначених якостей його продукту. Так, за деякими показниками (швидкості засвоєння знань, широти переносу, стійкості до зміни умов) другий тип орієнтування значно перевершує перший, а третій ще більш перевершує другий.

Характерно, що П.Я.Гальперін розумів орієнтовану основу дії не просто як попереднє представлення про завдання, "обо в'язково і представлення про систему тих ознак нового матеріалу... керуючись якими можна правильно виконати зазначену дію" [Гальперин, 1976, с. 60]. Поняття орієнтованої основи дії суб'єкта дозволило усвідомити той факт, що, якщо психологічний зміст розумової дії можна вивчати безвідносно до психологічного, то зворотного зробити не можна: психологічний зміст дії не можна вивчати безвідносно до непсихологічного.

Це означає, що при формуванні дій у розумовому плані не обхідно точно знати об'єктивні умови цього процесу й об'єктивні вимоги до його продукту. Інакше кажучи, як указує П.Я.Гальперін, “завдяки предметному змісту розумової дії відкривається можливість простежити її формування як цілком об'єктивний процес. Разом з тим такому ж об'єктивному дослідженню відкриваються і ті психологічні процеси, що включені в цю дію й обслуговують її виконання” [Гальперін, 1976, с. 60].

Таким чином, теорія поетапного формування розумових дій спрямована на об'єктивне вивчення процесів виникнення психічних явищ. Ще в 1957 році П.Я.Гальперін відзначав, що “головне полягає в тому, що формування розумової дії дозволяє нам простежити, як на її основі виникають власне психічні явища...” [Гальперін, 1957, с. 60].

Розвиток цієї теорії привів до виділення в якості її центрального стрижня методу формуючого експерименту. Разом з тим застосування цього методу привело до постановки такої задачі, як вивчення походження психічного. На початкових стадіях розробки теорії П.Я.Гальперіна сам метод формуючого експерименту не одержав самостійного значення, оскільки в центрі цієї теорії знаходились розкриття структури й опис етапів формування окремої розумової дії, тобто формуючий експеримент використовувався не як власне дослідницький метод, а лише як умова, що дозволяє вивчати становлення розумової дії.

Тому початкові стадії розробки цієї теорії були пов'язані головним чином із трьома основними напрямками досліджень: визначення типів орієнтувань, вивчення основних характеристик розумової дії, дослідження етапів інтеріоризації. Ці три напрямки продовжували розвиватися й у наступне десятиліття.

Слід зазначити також, що дослідження, проведені в руслі теорії П.Я.Гальперіна, поступово переходили від вивчення питань формування тих чи інших окремих розумових дій і понять (наприклад, умінь і навичок писемної мови, найпростіших матеріалістичних понять тощо) до вивчення проблем виникнення загальних форм психічного відображення [Запорожець, 1986].

Розширення діапазону таких досліджень зажадало розробки низки методологічних питань. У першу чергу – усвідомлення специфіки методу, що застосовується в цій теорії, а також аналізу наслідків, що впливають з нього як для психологічного дослідження, так і для педагогічної практики.

У 1963 році П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець і Д.Б.Ельконін [Гальперін, Запорожець, Ельконін, 1963] спробували не лише зробити з теорії поетапного формування розумових дій певні висновки для педагогічної практики, але і впровадити в педагогічну практику психологічні досягнення, пов'язані з розробкою методу формуючого експерименту. Психологи, узагальнюючи результати своїх розробок, ділились з педагогами новими можливостями, що відкрилися у зв'язку не тільки з підсумковою стороною самого дослідження, але і його методом.

Уперше відзначалося особливе значення методу формування психічних утворень не тільки для дослідницьких задач, що виникли в практиці навчання.

Так, вони вказували, що “сучасні методи початкового навчання... є недостатньо ефективними, призводять до великого розкиду по успішності... значного педагогічного браку (різних форм неуспішності і навіть відсівання зі школи). Принциповою вадою цих методів є те, що вони фактично зводять педагогічний вплив до словесного опису і наочного показу зразків... у той час, як самий хід засвоєння цих зразків і тих дій залишається нерегламентованим” [Гальперин, Запорожець, Ельконин, 1963, с. 61].

І далі: “Поетапне формування розумових дій, що приводить до перетворення їх з зовнішніх, матеріальних, у внутрішні, ідеальні, і складає основний зміст процесу засвоєння, а визначена організація зовнішньої предметної діяльності учня, що забезпечує таке перетворення, є основним принципом раціонального керування процесом навчання” [Гальперин, Запорожець, Ельконин, 1963, с. 62].

Таким чином, з погляду зазначених авторів, організація і поетапне формування розумових дій утворить ядро процесу засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок.

Отже, в середині 60-х років ХХ ст. психологи підійшли до тієї межі, що була пов'язана із уявленнями про формуючий експеримент не як про умову психологічного дослідження, а як про істотний засіб, що дозволяє вивчити сам процес придбання (присвоєння) індивідом тих чи інших психічних утворень.

У 1966 році П.Я.Гальперін, розглянувши своєрідність методу формуючого експерименту, на відміну від констатуючого, висунув вимогу побудови психічних функцій із заданими властивостями [Гальперин, 1966]. Є підстави думати, що саме з цього періоду в області психології навчання більш чітко визначалися ті дослідження, що проводяться за допомогою проектування і конструювання, по-перше, змісту необхідних психічних утворень, по-друге, основних характеристик і форм. Цю лінію в розробці формуючого експерименту очолив В.В.Давидов [Давидов, 1996].

П.Я.Гальперін думав, що вивчення у людини вже сформованих психічних процесів і дій не може виявити їх справжнього психологічного механізму, оскільки їхня структура вже згорнута і, так би мовити, “застигла”. Це значило, що від констатції і зовнішніх особливостей цих процесів і дій необхідно перейти до вивчення їхнього формування.

Ідея вивчення формування, як відомо, належала Л.С.Виготському, який писав: “Пояснити яку небудь річ – значить з'ясувати її реальне походження, її каузально-динамічний зв'язок і відношення до інших процесів, що визначають її розвиток... Для цього ми повинні в експерименті перетворити авторитарну форму реакції в живий процес, знову повернути річ у рух, з якого вона виникла” [Виготский, 1982, с. 188].

Це порушує питання про залежність методу дослідження від різновидів психічних утворень, які необхідно вивчати, тобто питання про різновиди самого формуючого експерименту. П.Я.Гальперін, відповідаючи на поставлене

питання, визначає шляхи розвитку пізнавальної функції формуючого експерименту, виділяючи, але не відокремлюючи її від конструктивної.

Як відзначалося вище, у шістдесятих роках потреба в мето дологічному осмисленні зв'язку теорії і методу, адекватного їй, поставила представників теорії поетапного формування розумових дій перед необхідністю розгорнутого самовизначення. П.Я.Гальперін у 1966 році вперше в явному виді дає систему координат своєї теорії. Він пише: “Л.С.Виготському ми зобов’язані тим, що поняття інтеріоризації узвичаїлося в радянській психології...” [Гальперин, 1966, с. 25].

Далі П.Я.Гальперін відмежовує розуміння інтеріоризації в Ж.Піаже й у Л.С.Виготського. Звертаючись до ідей Л.С.Виготського і вказуючи на їхню значимість, П.Я.Гальперін відзначає, що експериментальні дослідження в школі Л.С.Виготського були поставлені саме генетично і (хоча в неявній формі) містили три фундаментальні ідеї:

а) тільки в генезисі розкривається справжня структура психічних функцій; коли вони остаточно складуться, ця структура “іде всередину” і прикривається “зовнішнім” зовсім іншого виду, природи і форми;

б) психічні процеси мають не тільки “зовнішнє”, але і схожану за ним “сутність”, що не дана споконвічно, але утворюється в процесі становлення цих процесів;

в) ця “сутність” не зводиться до фізіологічних процесів, з одного боку, і логічних схем речей, з другого, але являє собою характерну організацію інтеріоризованої орієнтованої діяльності – організацію, що продовжує функціонувати і після того, як іде зі сцени, що відкривається самостереженню” [Гальперин, 1966, с. 29].

П.Я.Гальперін формулює основне призначення формуючого експерименту – як такого методу, що фактично відновив генетичне дослідження функціонального формування розумових дій і понять. Нова лінія генетичного дослідження полягала на самперед у новому методі.

Л.С.Виготський при цьому вказував, що справжнім генетичним аналізом процесу буде його “систематичне відтворення, чого навчає експеримент” [Гальперин, 1966, с. 26]. І про доджує: “Лише функціонально генетичне дослідження розкриває їх (дій і переживань – С.М.) дійсні відносини – і виявляє в психологічних явищах сутність, що так завзято заперечувалася всією ідеалістичною філософією і психологією” [Гальперин, 1976, с. 30]. П.Я.Гальперін трохи пізніше писав: “Проблема методу є перша проблема у вивченні психічного розвитку...”

Наш метод більше відомий як метод поетапного формування розумових дій” [Гальперин, 1976, с. 15].

Теорія поетапного формування розумових дій багато в чому пов’язана з ідеями алгоритмізації, операціонального членування і послідовного виконання дій, що в контексті ідей програмованого навчання означає досягнення імовірності правильної відповіді, близької до одиниці.

Передбачається, інакше кажучи, що поетапне формування розумових дій може забезпечити безпомилкове навчання. Зро зуміло, що таке допущення вимагає спеціальних застережень і певною мірою обмежує сферу застосовності теорії. Дійсно, без помилково вирішувати і, відповідно, учити вирішувати можна лише ті задачі, для яких існують алгоритми.

Там же, де рішення припускає орієнтовно пошукову діяльність (проби і пошук), не виключена можливість і не знайти відповідь, тобто об'єктивно не рішення задачі чи знайти помилкове рішення. Вибір оптимального зовсім не зводиться до побудови деякого алгоритму, оскільки такі задачі взагалі можуть не формалізуватися при рішенні відповідно до логічних операцій.

Але при цьому виникає вже психологічне питання – у навчанні можна сформулювати лише визначені здібності, інтелектуальні вміння, необхідні для вирішення таких задач, причому зовсім іншим шляхом, ніж цього вимагає теорія поетапного формування розумових дій, тобто навчити загальних способів дій саме неалгоритмічного типу, що у заданих умовах створюють психологічні передумови успішного пошуку рішення.

І тут перше місце займає формуючий експеримент і його задачі, що міняються в залежності від рівня пізнання, у той час як вимоги поетапного формування виявляються іншими. Не випадково, П.Я.Гальперін і його послідовники приділяли особливу увагу якомусь одному типу задач, як правило, з області математики і мови, чи з тих дисциплін, де маються точно визначені поняття (історія, архітектура тощо).

Саме в цьому виявляється деяка обмеженість самої теорії, що забезпечує навчання лише одному типу задач і процесів (у цьому випадку – алгоритмічному) і не може претендувати на універсальність. Цей висновок впливає, узагалі говорячи, вже із самого поняття алгоритму, його властивостей визначеності і детермінованості: алгоритм у цілому і обумовлений ним на кожному кроці дії повинні бути задані однозначно і давати однакові результати.

Очевидно, навіть фіксація умов і доказ “однаковості” рівня сформованості дій у результаті алгоритмічного процесу виявляється складною задачею. Уведення нового математичного поняття “нечітких множин” і “нечітких функцій” алгоритмів у принципі зняло гостроту цієї проблеми. Це припускало “наближення” математичного апарату до реальних процесів, пов'язаних з людською діяльністю й узагальненням, зокрема, можливість роботи з лінгвістичними перемінними, оцінюваними людьми по-різному.

Однак і при сучасному розумінні властивостей визначеності алгоритму, відповідно до якого результат його виконання за деякими, заздалегідь фіксованими параметрами, буде виконаний із припустимою точністю. Принцип алгоритмізації може бути практично реалізований лише при формуванні деяких окремо розглянутих дій, а не будь-яких, і тим більше – розгорнутої діяльності [Ельконин, 1986].

Відмітимо, що теорія поетапного формування розумових дій (принаймні, у 60-х роках) не претендувала на формування системи теми дій, мова йшла про окремо розглянуті дії і конкретні типи задач. Окремо необхідно підкреслити важливість

орієнтованої основи. Як відзначалося вище, найважливішим положенням теорії П.Я.Гальперіна служить те, що в процесі навчання треба виділяти орієнтовану основу, тобто ознаки, на які людина під час вирішення задачі повинна орієнтуватися. Такий спосіб навчання у свій час пропонувалося зробити загальною основою теорії програмованого навчання.

В орієнтованій основі необхідні ознаки неможливо виділити туди заздалегідь, тому що це задача пошуку, а область пошуку не визначена. Виходить, якщо задача алгоритмізується, то вона не евристична. Існують задачі, що принципово не піддаються алгоритмізації.

З цього випливає висновок, що теорія поетапного формування розумових дій є одним із окремих застосувань у загальному системному підході до процесів керування діяльністю складних систем, до яких належить людина. Ця теорія керування процесом навчання має справу з задачами одного типу, детермінованими, що піддаються алгоритмізації і дозволяють своїм змістом забезпечити повну орієнтовану основу дій, гарантуючи безпомилкове вирішення. Таким чином, результати, отримані з використанням теорії П.Я.Гальперіна, відбивають вплив інтерпретації і кібернетики на різні сфери людської діяльності.

Розглянемо особливості, що склалися в теорії поетапного формування стосовно формуючого експерименту. Формуючий експеримент у теорії П.Я.Гальперіна, на нашу думку, полягав у тому, що тут дослідження становлення психічних явищ (уперше після розпочатих у тридцяті роки спроб Виготського) стало вихідною точкою розгортання самого психологічного дослідження.

У рамках цієї теорії формуючому експерименту були повернуті вихідні повноваження, якими він був наділений ще Л.С.Виготським. Формуючий експеримент перетворився по ступово з умови організації дослідження, спрямованого на пізнання сутності психічних явищ, у найважливіший засіб відтворення і конструювання самої психічної реальності.

Як відзначав П.Я.Гальперін, “об’єктивне вивчення психічної діяльності залишається епізодичним і не може стати систематичним, поки ми не знайдемо шляхи до об’єктивного дослідження ідеальних дій. Цей шлях відкриває гіпотеза, згідно з якою ідеальні дії за змістом не відрізняються від матеріальних і походять від них” [Гальперін, 1976, с. 154].

Експеримент у теорії поетапного формування створювався як метод об’єктивного генетичного вивчення психічних утворень, що дозволяє розкрити внутрішню динаміку розвитку, утворення нових психічних якостей і властивостей суб’єкта. Цей момент об’єктивації в теорії П.Я.Гальперіна доповнився і тим важливим положенням, що одночасно метод формуючого експерименту, як раніше вказувалося, привів до конструктивного методу, а не тільки виключно дослідницької позиції. При цьому той зміст, що мав бути сформований, був відомий та заданий заздалегідь.

Характеристика формуючого експерименту і його розвитку в руслі теорії поетапного формування розумових дій була б неповною, якщо забути про ще

одну функцію формуючого експерименту, яку він придбав у рамках цієї теорії. Мається на увазі його діагностична функція. Ця функція формуючого експерименту ґрунтується, з одного боку, на тому, що “орієнтована діяльність як і всяка інша, має типологічно обумовлені особливості..., а формування і динаміка орієнтування в предметних умовах опосередковано вانی типом нервової системи” [Гальперин, 1976, с. 11].

Таким чином, відповідно до теорії П.Я.Гальперіна, за допомогою формуючого експерименту можна визначити можливості самого суб'єкта діяльності. Виділення цієї функції формуючого експерименту ставить цілу низку нових проблем у діагностиці (наприклад, проблему такої стратегії утворення пізнавальної діяльності, що дозволяє водночас уникати навчального ефекту).

Отже, в психології метод формуючого експерименту виник спочатку у формі однієї з конкретних методик формування понять (у цій формі розробку формуючого експерименту здійснив Виготський). Однак Виготський не обмежувався лише методом формування понять. Він розробив методичні основи принципу генетичного дослідження психічних утворень і тим самим визначив вимоги до формуючого експерименту.

Надалі психологи, і серед них П.Я.Гальперін, прагнули обґрунтувати цей метод за допомогою цілого арсеналу психологічних концептуальних і дослідницьких засобів, відштовхуючись від ідеї інтеріоризації, предметного опосередкування діяльності й алгоритмізації. П.Я.Гальперін виділив як основну ланку орієнтований етап. Сформулювавши положення про те, що характер засвоєння навчального змісту залежить від типу орієнтування, він став використовувати формуючий експеримент як дослідницьку функцію.

Зрозвитком досліджень у рамках теорії поетапного формування розумових дій відбувалося усвідомлення того, що найважливішим у цій теорії є не що інше, як основний метод її розробки – метод формуючого експерименту. П.Я.Гальперін став ототожнювати цей метод з теорією поетапного формування. Але сам метод при цьому одержав подальший розвиток – поряд з дослідницькою функцією він придбав функції конструктивну, моделюючу і діагностичну, котрі в даний час є найзначнішими і найперспективнішими.

Теорія керування процесом засвоєння знань Н.Ф.Талізін

Логічним завершенням цієї теорії була робота Н.Ф.Талізін “Керування процесом засвоєння знань” [Талізін, 1975], у якій зв'язок теорії з ідеями і принципами кібернетики виражений у явному вигляді.

Дійсно, теорія пропонує використовувати стосовно до навчання і виховання так зване циклічне керування за принципом “білої шухляди”, причому здійснення такого керування можливо лише за умови виконання визначеної системи вимог, запропонованих кібернетикою. Це фіксація мети керування, визначення стану керуваного процесу, програми впливів на процес,

отримання інформації за деякою системою параметрів про стан цього процесу і вироблення регулюючих впливів на основі переробки інформації, отриманої за каналом зворотного зв'язку (і розробки двох видів програм керування) навчання – впливів основних і регулюючих [Талызина, 1975].

Можна сказати, що теорія Н.Ф.Талізінної повернулася у вихідну точку свого виникнення – до кібернетичних джерел. І тому особливості, що властиві кібернетичному трактуванню поняття “керування” можна застосувати до процесів формування і для сьогоdnішнього стану цієї теорії. Отже, еволюція формулюючого експерименту йшла й у напрямку від функції допоміжної до функції дослідницької і потім до функції конструктивної, котра тісно пов'язана з моделюючою (чи проєктивною) функцією.

У роботах Талізінної стверджується, що для вивчення психічних процесів необхідно, виходячи з аналізу умов і задач цих процесів, моделювати їхню передбачувану структуру, а потім формувати дії з такою структурою і перевіряти функціонування сформованої дії.

Таке трактування формулюючого експерименту хоча і відбиває його дослідницькі функції, однак вносить новий аспект у вивчення дій на відміну від емпіричного їхнього дослідження, оскільки орієнтована модель, що представляється, не виводиться з безпосереднього досвіду, а моделюється в теоретичному плані. У цьому випадку модель можна розглядати як гіпотезу про ймовірну структуру тих дій, що стихійно склалися в людини. Завдяки моделі стає можливим вивчення стихійно сформованих дій, оскільки ця модель імпліцитно їх містить.

Суть формулюючого експерименту міститься, таким чином, у забезпеченні вибору адекватної діяльності об'єкта засвоєння (поняття, способи дій), якщо, звичайно, формування психічних новоутворень є розкритою книгою для дослідника.

Формуючий експеримент виконує при цьому: а) дослідницьку, б) конструктивну і в) моделюючу функції або в комплексі, або в залежності від задач і умов конкретного дослідження.

При аналізі проблеми виникає питання про вивчення того, як впливає психологічно адекватно побудоване навчання на прояв можливостей самого суб'єкта навчання. Талызіна вказує: “Теорія навчання, що реалізує діяльнісний підхід до процесу навчання П.Я.Гальперіна, дозволяє формувати змодельовані види діяльності з задалегідь наміченими якостями. Цей підхід істотно змінює можливості навчання, а тим самим дозволяє приходити до інших показників індивідуального розвитку.

Діяльнісний підхід до людських здібностей, до людського інтелекту вимагає змістовного розкриття новоутворень, що переводять людину з одного етапу розумового розвитку на інший, вказівки якісної своєрідності пізнавальної діяльності на кожному з цих етапів. Сказане означає, що при даному підході діагностика припускає наявність змістовних моделей тих видів діяльності, що піддаються дослідженню” [Талызина, 1981, с. 286].

Кібернетична теорія навчання

Ми маємо на увазі насамперед виникнення в той час нової науки – кібернетики. Кібернетика як наука про керування тех нічними, біологічними і соціальними системами виникла на прикінці сорокових – початку п'ятдесятих років. У вихідному пункті свого розвитку вона, як це було і з іншими науковими напрямками (фізіологією, фізикою й ін.), заявила про своє універсальне значення і претензії на монополізацію засобів, ме тодів і задач наукового пізнання, що пов'язані чи можуть бути описані за допомогою поняття “керування”.

Затвердилася думка, що кібернетика не є “звичайною” ок ремою наукою, кібернетика – наукове явище, що поєднує низ ку галузей знання в наукову систему за визначеними загальними властивостями об'єктів їхнього вивчення. Вона досліджує за гальні причини руху функціональних, головним чином само керованих, систем, що існують у біологічних, соціальних і прак тичних сферах дійсності. Причому, незважаючи на розходжен ня кібернетичних систем за рівнем організації і розвитку, їхнє функціонування відбувається відповідно загальним законо мірностям, що вивчає кібернетика.

Усе це не могло не викликати, з одного боку, некритичного ставлення до кібернетики, що надихалось успіхами цієї науки, з другого боку – своєрідної захисної реакції, сутність якої форму лювалася в такий спосіб: людина є настільки складним систем ним утворенням, що застосування кібернетичних методів дослі дження до неї неминуче веде до спрощення, огрубіння, елімінує істотні для пізнання людської діяльності лінії аналізу.

Дійсно, кібернетика насамперед викликала до життя нові напрямки в дослідженнях природничо математичного циклу наук, обумовила розвиток теорії алгоритмів, теорії інформації, теорії атомів тощо. Але універсальність ідей кібернетики поро дила – принаймні спочатку – чимало спроб їхнього некритич ного переносу в інші області наукового знання. Показовою в цьому відношенні є редукція кібернетичних ідей у сферу пе дагогічної психології, що знайшла своє вираження в розгляді процесу навчання з погляду загальної теорії керування.

Відзначимо, що редукція кібернетичних ідей і методів про явилася також, наприклад, і в теорії оптимізації навчання, роз робленої Ю.К.Бабанським. У ній використовується математич не поняття “оптимізація”, що припускає найбільш ефективне (оптимальне) функціонування (у даному випадку – навчально го процесу – С.М.) з погляду заданих критеріїв [Бабанский, 1977.].

Згідно з таким підходом об'єктом керування виступає пси хічна діяльність учня, мета керування полягає в зміні стану керованого об'єкта, доведенні його до заздальгідь наміченого, тобто внесенні деяких змін у психічну діяльність учнів – збага ченні її новими уявленнями, поняттями, різними операціями, діями та ін.

Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити одержання інформації про реальний хід процесу, тобто зворотний зв'язок з об'єктом керування, а також здійснити на її основі регулюючі впливи, що коректують процес і приводять його у відповідність з наміченою програмою керування (навчання).

Усі ці задачі, як справедливо було відзначено Н.Ф.Талізінною уже в одній з перших узагальнюючих робіт із проблем програмованого навчання, впливають із загальної теорії керування і виникають при програмуванні будь якого процесу [Талізінна, 1973]. І без їхнього вирішення неможливо скласти ефективну програму керування. А остання, у свою чергу, повинна будуватися з урахуванням специфічних особливостей програмованого процесу, у цьому випадку – процесу навчання.

І тому істотного, визначального значення набувають теоретичні уявлення про навчання. Як відомо, розробка теорії поетапного формування розумових дій велася з урахуванням методологічної обмеженості більшості теорій навчання, пошире них у середині ХХ століття, – асоціаністичної, біхевіористичної, гештальтської тощо.

Насамперед – на противагу біхевіоризму як теоретичній основи дуже поширених у 50–60 ХХ ст. роки варіантів програмованого навчання (пов'язаних у першу чергу з іменами Б.Скіннера і Н.Краудера), що претендували в розквіті своєї популярності на роль панацеї від усіх проблем навчання. Передбачалися (і численні експериментальні дослідження підтвердили це), що саме на основі теорії поетапного формування розумових дій можливо найбільш ефективно (у порівнянні з іншими теоріями навчання) керування формуванням заданих форм психічної діяльності.

Щодо характеристики способу формування, то в його основу були закладені принципи програмованого навчання, пов'язані:

- по перше, з добором інформації, визначенням системи знань і умінь, що підлягають засвоєнню, і системи завдань, необхідних для засвоєння цих знань і умінь з наміченими якостями;

- по друге, з необхідною дискретністю подачі навчальної інформації і, отже, спеціальним поділом її на порції.

- І, нарешті, по третє, має бути визначена система сигналів, за допомогою яких буде передаватися інформація. Інакше кажучи, необхідне кодування інформації з урахуванням особливостей каналу прийому, яким остання повинна передаватися. При цьому в керуванні навчальним процесом таким адекватним каналом є діяльність учня.

Сучасний етап генетичних досліджень у психології

Навчальна діяльність – умова квазівідкриттів

Спроба аналізу сучасного стану вітчизняної генетичної психології пов'язана зі значними труднощами, що мають загальне і цілком закономірне пояснення: вони виникають тому, що ця галузь психологічної науки перебуває

в процесі бурхливого ста новлення, супроводжуваного неоднозначними явищами. Дуже серйозною задачею залишається визначення предмета дослідження, яке ускладнюється тим, що більшість інших розділів психології також тяжіють до проблем розвитку і формування.

Предмет, таким чином, “розмивається”, що зайвий раз свідчить про триваючу кризу в науковій психології. Якщо спробувати “схопити” в аналізі усе, що відомо про розвиток у сучасній психології (а, врешті решт, це було б справедливо) – довелось б написати велику книгу, однак і вона не змогла б у цій ситуації допомогти розмежувати цей предмет від інших розділів психології. Таким чином, виділити область аналізу “по предмету” дуже складно.

Більш того, з погляду наукової етики, цього робити і не потрібно. Адже якщо ми націлимо аналітичне дослідження на проблему розвитку психіки, то просто зобов'язані використувати результати величезної кількості робіт, що не входять у ту наукову школу, чий досягнення нас цікавлять.

Неможливо робити вигляд, що інших напрямків, які теж мають відношення до розвитку, начебто не існує, чи згадувати про них тільки в негативному аспекті, як це, на жаль, робиться в деяких теоретико-аналітичних роботах по генетичній психології.

Отже, визнавши, що психічний розвиток вивчається дуже широко, відзначимо, що нас цікавлять ті дослідження, котрі виконані в рамках теоретичних уявлень культурно-історичної моделі Л.С.Виготського з використанням експериментально-генетичного методу (якщо дослідження експериментальне).

Ця єдність (теоретичні уявлення – метод) дуже істотна не тільки з загально-методологічної точки зору, а ще і тому, що, на наш погляд, тверде проходження саме її, дозволило науковому напрямку не просто вижити, але і розвинути в самостійну і дуже цікаву галузь психології (далі в тексті вираження “генетична психологія” ми будемо вживати винятково для позначення цього напрямку психології).

Подолання стимул-реактивної схеми в експериментальному дослідженні, вивчення психічного розвитку як “процесу”, а не як “речі”, заміна роздроблення психічного на “елементи” більш змістовним аналізом і, нарешті, визначення суті власне людського розвитку, вихід за сумну у своїй відсталості двофакторну парадигму – така основна мета тих, хто стояв біля джерел вітчизняної генетичної психології. Реалізація зазначеної мети привела до розгортання цілого наукового напрямку, який за 70 років принципово змінив систему уявлень про розвиток психіки – створена, практично, нова наука.

Похмура гримаса соціальних умов “забезпечила” закритість цієї науки для міжнародного наукового співтовариства, та й не тільки міжнародного... (принаймні, сучасна західна психологія, при всіх її позитивах, так і продовжує битися в тенетах двофакторної схеми пояснення поведінки і розвитку, винаходячи штучно “щось третє”). Вітчизняну генетичну психологію

обов'язково треба відкрити науковому світу, усвідомивши дійсне значення її досягнень, без невротичної сором'язливості.

Відомий історик науки США Лорен Р.Грехем написав, аналізуючи розвиток радянської психології: “Хотілося б застерегти істориків науки від помилок в оцінках, пов'язаних з тенденцією дивитися на події, що відбувалися в Радянському Союзі, як на щось, що не має значення для історії розвитку думки в цілому” [Грэхэм, 1991].

Щоб зрозуміти й оцінити наукові результати, отримані генетичною психологією, недостатньо аналізувати конкретні дослідження. Вихідна теоретична і дослідницька позиція, способи одержання й інтерпретації експериментальних результатів – речі, що мають першорядне і принципове значення для розуміння суті цього напрямку.

Ми спробуємо спочатку сформулювати своє бачення цього дійсного явища в науковій думці. Тут будуть проаналізовані основні напрямки, що склалися в генетичній психології. Потім ми коротко зупинимося на деяких проблемах і перспективах експериментально генетичного вивчення розвитку психіки.

Починати, звичайно ж, потрібно з Л.С.Виготського, з його усвідомлення необхідності відмовлення від існуючого способу науково психологічного аналізу і твердження про те, що “до нового розуміння аналізу приводить нас не експериментальна, а генетична психологія” [Выготский, 1982, с. 95]. І далі Виготський пояснює, який аналіз, на його думку, буде адекватним психічному розвитку як предмету дослідження. Це, пише він, “аналіз процесу, а не речі, аналіз, що розкриває реальний причинно-динамічний зв'язок і відносини, а не розчленовує зовнішні ознаки процесу, отже, пояснювальний, а не описовий, аналіз генетичний, що повертається до вихідної точки і відновлює всі процеси розвитку якої небудь форми, що у даному виді є психологічною скам'янілістю” [Выготский, 1982, с. 100]. І трохи далі йде гранично точна формула: “Найбільші труднощі генетичного аналізу полягають саме в тому, щоб за допомогою експериментально викликаних і штучно організованих процесів поведінки проникнути в те, як відбувається реальний, природний процес розвитку” [Выготский, 1982, с. 129].

Приведені цитати необхідні, оскільки в них містяться джерела генетичної психології, а обійтися без них – означало б інтерпретувати Виготського, що взагалі справа вкрай важка, оскільки він в наукових визначеннях він надзвичайно точний у вираженні своєї думки. Це важливо, оскільки нам важлива дослідницька позиція вченого.

Що ж не влаштувало Виготського в існуючому способі психологічного аналізу? Він знайшов у поведінці людини факти створення і застосування знаків (сигніфікація), що приводило до принципової перебудови поведінки: людина сама керувала своїм психічним життям.

Вчений зрозумів дійсне значення цих фактів (явища опосередкування), але існуючий методичний апарат психології не дозволяв пояснити (нагадаємо, мова йшла про процес вибору в невизначеній ситуації, опосередкованому запам'ятовуванні і “вирощуванні” операції рахунку).

У житті зрілої людини (чи дитини, що досягла у своєму віці рівня опосередкування) ці вищі психічні функції дійсно оче видні, але пояснити їх за допомогою будь яких хитромудрощів традиційних методів неможливо. Для цих методів вони дійсно створюють враження скам'янілості (тобто таких, що тверді як камінь і не пропускають “усередину себе” дослідника). І тим часом вони важливі принципово, тому що тільки вони і перетворюють природну психіку в культурну. Отже, потрібний адекватний аналіз.

Тут, на наш погляд, найважливіший поворотний пункт. Але не тому навіть, що був створений принципово новий метод дослідження, а тому, що тут була закладена фундаментальна і до тепер унікальна для психології традиція наукового дослідження. Виготський, помітивши і виділивши дійсно ключові факти, знайшов у собі мужність поставитися до них усе таки як до фактів життєвих і не став інтерпретувати і створювати свою теорію, а зробив суттєво правильний крок як учений.

Він почав створювати метод, для того, щоб життєві факти наповнилися теоретичним змістом, підтвердилися, спростовувалися або уточнилися, і тільки потім були б покладені в основу теоретичної конструкції. Ця позиція стала ідеологією учнів і послідовників Виготського і, зрештою, усієї вітчизняної генетичної психології. Вона і визначила успіх останньої.

Що ж собою повинен представляти адекватний метод дослідження? У принципі, проблема методу є однією з центральних у генетичній психології і при цьому такою, що активно і змістовно розробляється. Можна говорити про окремий напрямок генетичної психології [Максименко, 1981, 2000], об'єктом якого виступає експериментально генетичний метод. Ми тут визнаємося лише схематично, оскільки саме на підставі модифікацій методу дослідження, головним чином, були сформульовані окремі напрямки генетичної психології.

Щоб перебороти скам'янілість дозрілих психічних структур, треба, вважає Виготський, штучно викликати і створити генетичний процес психічного розвитку. Це і є визначення експериментально генетичного методу дослідження. Але що і як треба викликати?

Знову звернемося до фактів. Вони, як і весь онтогенез особистості, показують, що вищі процеси розвиваються в напрямку оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних по природі) засобів, тобто опосередковано. Ті ж факти говорять, що потім, у зрілому стані, ці структури стають дуже компактними (згорнутими) і в звичайній дослідницькій процедурі не “схоплюються”, хоча і є вельми очевидними, навіть банальними. Фактично реальний онтогенез задає тут схему методу (про що Виготський і говорить неодноразово).

Ця схема конкретизується в перших варіантах в інструментальний метод (дослідження опосередкованого запам'ятовування О.М.Леонтьєва) і метод подвійної стимуляції (формування штучних понять Л.С.Сахаровим). В обох випадках перед дитиною два стимули – стимул об'єкт (з ним треба щось зробити) і стимул засіб, з якого дитина створює засіб керування своєю діяль

ністю. Цим засобом може бути знак чи знаряддя, значення слова (поняття). Виготський вважав, що можуть бути й інші засоби, які із заданих – зовнішніх – переводяться дитиною на внутрішній план і, зрештою, являють собою “одиниці” свідомості.

Намічено шляхи цього переходу (присвоєння): засвоєння, винахід, наслідування. Принципово важливий нюанс: засоби не дані, а задані, тобто дитина сама повинна щось (врешті рещт, це може бути що завгодно) зробити (створити) засобом. Тут,

по перше, враховується реальний (“природний”) генезис (характерний вираз Виготського з приводу того, як мавр “запи сав” за допомогою карбів на дереві ціле повідомлення: “Скільки думок потрібно було використовувати для цього!”); по друге, підкреслюється генетична гетерогенність психічного розвитку (це переконливо конкретизовано в сучасних дослідженнях П.Тульвісте про гетерогенність мислення [Тульвісте, 1977]); по третє, акцентується вирішальне значення активності самого суб’єкта, причому активності явно креативні за природою (він створює засіб).

Звідси “проясняється” і така чисто психологічна річ, як переживання, адже переживається і процес створення засобу, і сам засіб, і “переміщення” його усередину. З цього приводу точно говорить Ф.Т.Михайлов: “Будь яке суб’єктивне переживання людини є переживання – переробка зовнішньої предметності в “своє живе”, у сферу свого життя” [Михайлов, 1990].

У цілому, вже на початкових етапах застосування експериментально-генетичний метод блискуче підтверджує свої дослідницькі можливості. Він однаково і високо ефективний у дослідженні генезису усіх вищих пізнавальних процесів і, крім того, дуже гнучкий і багатофункціональний (це останнє, між іншим, видно вже з назв).

Сам Виготський використовував дуже багато термінів: крім класичного – “експериментально-генетичний”, “генетико-модельний”, “каузально-генетичний”, “синтетично-генетичний” і навіть “кондиціонально-генетичний” (сумнівно, що Виготський тут користується синонімами – скоріше, підкреслює нюанси, але цю проблему варто спеціально вивчити).

Поряд із власне діагностичними достоїнствами усе більше починає усвідомлюватися й акцентуватися те, що цей метод ще і формуючий, моделюючий. Виникає перспектива (яка захоплює дух) цілеспрямованого формування психіки людини. Має бути, це почасти захопило і самого Виготського. У будь-якому випадку, шоста глава “Мислення і мова”, присвячена дослідженню розвитку наукових понять у дитячому віці, містить деякий пафос з цього приводу; та й за змістом вона багато в чому не обмежується вивченням цього процесу, а представляє перспективну програму розробки спеціальних заходів для формування наукових понять.

Власне, історично так і вийшло: ця глава стала основою тієї галузі генетичної психології, що ми називаємо зараз “Теорією розвиваючого навчання”. Тут же актуалізується проблема співвідношення навчання і розвитку, що і вирішується Виготським у блискучому класичному стилі за

допомогою нового поняття “зона найближчого розвитку”. Він явно бачить перспективу керування психічним розвитком, і вона його захоплює (як і повинна захоплювати будь якого психолога). Необхідно врахувати і час дії – їм так хотілося переробити людину!

І все таки у Виготського знову вистачає мужності бути дуже обережним і обачним. Так, навчання як керування процесом засвоєння дитиною культурно історичного досвіду у формі спосібів діяльності є визначальним у розвитку. Воно є його форма, воно може “плетися в хвості” розвитку, може випереджати чи “йти в ногу” з ним, але це все таки не те саме.

Це – два різних процеси. Вони співвідносяться (“навчання і розвиток співвідносяться як зона найближчого розвитку й актуальна зона”), але проте являють собою різні речі. Усе це чітко сформульовано в такій фразі: крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку чи навпаки (!).

Той же рефрен і в проблемі співвідношення життєвих і наукових понять, відносної й абсолютної успішності, нормативних навчальних дисциплін. Ці проблеми дотепер чекають свого вирішення, хоча дуже і дуже важливі в педагогічному процесі. В тому самому контексті знаходиться і проблема індивідуальних варіантів розвитку. Обговорення зазначених проблем Виготським – це попередження проти занадто вже хвацького моделювання (проекування) психічних процесів.

До речі, найближче до Виготського в плані прояву особливої обережності в питанні керування розвитком був Г.С.Костюк. Нам здається зовсім необгрунтовано розходитися точка зору, що ці два вчені дотримувались різних поглядів на цю проблему. Навпаки, їхні погляди щодо проблеми навчання і розвитку не просто близькі, але практично ідентичні. (Ми не будемо тут зупинятися на докладному аналізі, але відзначимо, принаймні, одну річ: тільки у Виготського і Костюка ми зустрічаємо дуже чітку і важливу для них думку про те, що розвиток пізнавальної сфери, яким би активно моделюючим він не був, це ще далеко не весь розвиток.)

У цілому, дослідження, виконані Виготським і його учнями, дозволили встановити важливі механізми процесу психічного розвитку. Крім того, вони відкрили напрямки подальшого пошуку. Власне, ці напрямки виявляються закладеними в самому експериментально генетичному методі. Першою й основною лінією розвитку генетичної психології стала можливість побудови вищих психічних процесів дитини з заздалегідь заданими показниками.

Тут вихідними були роботи П.Я.Гальперіна по формуванню орієнтованої основи дії, ідеальної дії (способу дії) і перетворенню його у внутрішню складову свідомості (інтеріоризація дії). Зовсім закономірно ця лінія “вийшла” у навчання і перетворилася в саму могутню частину генетичної психології (теорія розвиваючого навчання). Нижче ми повернемося до аналізу цього напрямку, а зараз зупинимося тільки на його науковій сутності.

Якщо виходити з первинної схеми (інструментальний метод), зберігається загадка в тім, як суб'єкт перетворює "другий" об'єкт у засіб. Природно, він викликає певну активність. Для нього це – цілий вузол проблем: треба "втримати" завдання, розпізнати в навколишньому той об'єкт, що найбільше "підходить" бути засобом його виконання, зробити систему дій по перетворенню, повернутися до завдання і виконати його. На цьому процес не закінчується, але вже видно схему, яку досліджував П.Я.Гальперін зі своїми співробітниками й учнями.

Найбільш вражаючими тут були результати спеціального навчання сліпоглухонімих дітей (І.А.Соколянський, О.І.Мещеряков). У цьому випадку природа надала генетичній психології, якщо можна так висловитися, ідеальні умови для експерименту, і можливості методу були блискуче підтверджені. Однак сам підхід Гальперіна Давидова (включаючи і теорію розвиваючого навчання) усіх проблем вивчення генезису психіки не вирішує і вирішити не може. Він являє собою лише один аспект – функціональний (за вдалим виразом Л.Ф.Обухової), тобто такий, що розкриває і реалізує можливості спрямованого формування психічних структур.

Залишається ще одна, власне генетична проблема, пов'язана з віковим розвитком як таким, котрий відбувається і поза, і незалежно від експериментального навчання. Питання про те, чи може бути за допомогою експериментально генетичного методу не стільки сформований, скільки вивчений процес розвитку, дало початок другій лінії досліджень, пов'язаної з іменами О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва і Г.С.Костюка (хронологічно вона, між іншим, була першою). Є і ще одна лінія генетичної психології – найменш розроблена, але, мабуть, найбільш цікава.

Це проблема формування особистості. Очевидно, логічно і справедливо вважати, що вона започаткована дослідженнями Л.І.Божович.

Ще одна, вже ледь позначена лінія досліджень пов'язана з застосуванням положень і схем генетичної психології в психотерапії і реабілітаційній роботі (посттравматизм). Ми повинні звернути увагу і на те, що в сучасній генетичній психології досить інтенсивно ведуться і теоретичні (навіть – філософсько-методологічні) шукання. Вони дуже своєрідні, особливо в сучасній українській психології, і ми наприкінці розділу повернемося до цих дійсно найважливіших питань.

Основний масив експериментальних даних щодо психічного розвитку особистості сучасна наука одержує завдяки дослідженням, проведеними у рамках педагогічної психології. Це пов'язано, як уже згадувалося, з могутнім розвитком теорії навчальної діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, В.В.Репкін та ін.). В узагальнюючій праці В.В.Давидова [Давидов, 1996], а також у нашій книзі [Максименко, 2000] докладно простежена еволюція експериментального генетичного методу від методики поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін) до формуючого навчального експерименту.

Ми можемо тому обмежитися тільки тим, що підкреслимо істотне для нашого аналізу:

по перше, зазначена еволюція “перевела” дослідження з лабораторного в природний експеримент (а це – принципово важливо, тому що тут специфічно зближується розвиток, те, що моделюється, і “природне”);

по друге, необхідно ще раз максимально чітко визначити ся з терміном “формууючий”, оскільки дотепер деякі праці і при хильників, і супротивників напрямку відбивають примітивно неправильне його розуміння: нібито ми перетворюємо дитину в пасивну, об’єктну істоту (древня “tabula rasa”) і своїми вплива ми буквально “формуємо” його структури.

Насправді все навпаки. У будь якому експериментально генетичному дослідженні, якщо воно виконане точно в плані теоретико методологічному, завжди за допомогою особливої психолого педагогічної техніки формується активність самої дитини. Але це не просто активність, а саме така, що дозволяє йому засвоювати навчальний матеріал через способи дій з об’єктами засвоєння, перетворюючи їх у засоби розвитку власних психічних структур (саморозвиток). У загальному і цілому, мова йде про формування навчальної діяльності.

Нарешті, по третє: дослідження, виконані в руслі теорії навчальної діяльності, дуже важливі для педагогіки – як практичної, так і теоретичної. Це самостійний і дуже цікавий аспект сучасного розвитку педагогічної психології, що виходить за рамки цієї книги.

Основна, сутнісна ідея формуючого експерименту в теорії розвиваючого навчання полягала в тому, що засвоєння дитиною теоретичного поняття як способу рішення навчальних задач означає перетворення його (поняття) у засіб (стимул засіб, по Л.С.Виготському) керування своєю пізнавальною сферою. Мається на увазі, насамперед, довільність і опосередкованість пізнавальних процесів, усвідомлений й відрефлексований саморозвиток розумових дій і, як підсумок, – науково теоретичне відношення до дійсності.

Гіпотетично передбачалося, що, оскільки формуючий експеримент має виражену конструктивно моделюючу природу, зміну умов і змісту його проведення, він дозволить направлено формувати й інші, у тому числі й особистісні, психічні структури дитини. Величезна кількість досліджень, виконаних під час реалізації цієї ідеї, дозволила одержати масу найцікавіших результатів, узагальнити які на сьогодні просто неможливо – настільки вони багатопланові і численні.

Ми спробуємо проаналізувати лише деякі сучасні дослідження з метою висвітлення двох важливих питань: чи дійсно формуючий навчальний експеримент дозволяє розкрити і вивчити процес розвитку, тобто той самий внутрішній, найінтимніший психічний процес, що у звичайних умовах прихований від спостерігача. І, по друге, чи дійсно цей експеримент дозволяє впливати на розвиток, проектувати його? Тобто, нас цікавить, чи є зазначений експеримент різновидом експериментально генетичного методу?

Звернемося до фактів. Наша співробітниця Л.І.Аршавіна вивчала особливості розвитку аналітичних компонентів мислення в молодших учнів [Аршавіна, 1983]. Діагностичне дослідження показує перевагу у різних дітей емпіричного чи теоретичного компоненту аналізу в різних модифікаціях. Воно ж дозволяє установити ці компоненти (складово структурний, функціональний і генетичний). Однак питання про те, як розвивається аналіз, від чого залежить цей розвиток, залишається відкритим і в рамках традиційної експериментальної методики не вивчається.

Єдине, що дала можливість зрозуміти ця методика – це кореляцію між типом аналізу і типом узагальнення, яке формується в навчанні: при емпіричному типі узагальнення формується переважно формальний аналіз, при теоретичному – відповідно – теоретичний. Це дозволило припустити наявність залежності між узагальненням і аналізом.

Водночас передбачалося, що використання формуючого експерименту дозволить вивчити і сам процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Л.І.Аршавіною була проведена серія формуючих навчальних експериментів із групою молодших учнів по формуванню в них теоретичного типу узагальнення. Вони дійсно дозволили розкрити процес розвитку аналізу.

Виявилось, що ключовим фактором розвитку є вичленовування генетичних відносин, котрі характеризують принцип побудови об'єктів. Засвоєння цих відносин у процесі теоретичного узагальнення і приводить до виникнення теоретичних форм аналізу. Однак процес розвитку на цьому не закінчується. У дослідженні переконливо показано, що способи теоретичного аналізу розвиваються в прийомі самостійної розумової діяльності, тобто забезпечують подальший розвиток процесу мислення. Це і є основна лінія розвитку аналітичних компонентів мислення.

Очікується, що надалі учні, завдяки новій психологічній структурі (самостійні прийоми розумової діяльності), “зможуть переборювати узагальнення, що емпірично “вводяться”. Отже, у цьому дослідженні дійсно вивчено процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Автор показує, що власне теоретичний аналіз формується лише в тих дітей, що засвоїли всі три його складові частини (структурну, функціональну і генетичну), в інших же створюються передумови для швидкого формування цього виду аналізу (“зона найближчого розвитку”).

Дослідження Л.І.Аршавіної позитивно відповідає і на друге наше питання – воно явно було розвиваючим. Відзначимо, що це дослідження викликало інтерес і мало продовження в роботі інших авторів [Нежнов, Медведев, 1988], що моделювали розвиток змістовного аналізу не на навчальному матеріалі, а шляхом побудови “ідеальної предметної дії, що дозволяє думкою реконструювати досліджувану предметну систему, а також ідеальний предмет, як найближчу передумову здійснення самої дії” [Нежнов, Медведев, 1988, с. 18].

При цьому, як відзначають автори, ідеальна дія виступає як власний закон змін об'єкта, а ідеальний об'єкт – як “механізм” (знаковий інструмент) фіксації

і здійснення саме цієї дії. Зазначені ідеалізації в сукупності фіксують “клітинку” досліджуваної предметної системи, моделюючи загальний принцип її становлення.

Інтерес до вивчення розвитку мислення за допомогою формуючого експерименту залишається дуже високим. Дослідники отримали дуже важливі результати. Необхідно вказати на роботи Я.О.Пономарьова, який вивчав вплив експериментального навчання на формування в молодших учнів внутрішнього плану дії, О.С.Зака, що аналізував особливості розвитку теоретичного мислення в молодших учнів, і багатьох інших.

Коротко зупинимося на аналізі деяких праць у цій області, виконаних нашими співробітниками. Ще в 1982 році було проведене дослідження, присвячене вивченню розвитку творчого музичного мислення молодших учнів [Василькевич, 1982]. В аналітично установчій частині цієї роботи ми намагалися відійти від традиційно багатofакторного пояснення творчого мислення (яке, на жаль, не зжите дотепер) і застосувати аналіз “по одиницях”. Передбачалося, що така “одиниця” і повинна детермінувати розвиток творчого музичного мислення. Її і треба було знайти. Крім того, як звичайно, стояла задача розкриття і вивчення самого процесу розвитку.

Формуючий експеримент дозволив встановити, що рух у розвитку музичного мислення дітей від репродуктивного до творчого рівня детермінується дійсно не спектром музично психологічних компонентів (слух, почуття ритму тощо), а використанням суб’єктом як засобу зовсім особливої структури, яку ми тоді назвали музичним досвідом.

Ця “одиниця” внутрішньо структурована на підставі вихідного загального протиріччя (сприйняття музики – музичний самовираз).

Експериментальне навчання музиці, побудоване за типом змістовного узагальнення, було спрямовано на засвоєння музичного досвіду як теоретичного поняття, тобто як способу рішення систем навчальних задач. У результаті такого навчання став очевидним шлях розвитку музичного мислення дітей, поява елементів творчості в ньому.

Більш того, також з’ясувалося, що сформована структура потім продовжує розвиватися, визначаючи ставлення дітей до музики. Це дослідження, на наш погляд, було до деякої міри унікальним, головним чином, за своїми результатами.

Ми маємо на увазі, що виявилось цікаве явище інтеграції життєвих знань дитини і способів її спілкування в єдину психологічну структуру (музичний досвід) і використання нею цієї структури як засобу. На жаль, воно не було продовжено і чекає своїх дослідників, будучи надзвичайно перспективним. (Дуже шкода, що цей перший, найцікавіший результат зовсім не згадується у монографії О.М.Лактіонова (1988)).

Особливості розвитку мислення учнів середнього шкільного віку вивчалися в зв’язку з формуванням у них прийомів мовної діяльності [Токарево, 1997]. Навчальний експеримент у цьому дослідженні був

побудований у формі своєрідної спіралі, на кожному з витків якої учні засвоювали визначені операції пред метно значенневої і логічної організації мовного висловлювання, а також розширювали арсенал прийомів їхнього використання. Характерною рисою цієї системи навчальних задач є реалізація принципу єдності предметного змісту мисленнево мов ленневої діяльності й операціонально технічних процедур, що виражалось в усвідомленні мовних структур як складове цілісне мовне висловлення.

У цій монографії також особлива увага була приділена тому об'єктивному змісту навчання, що учень у даному експерименті перетворював у засіб розвитку власного мислення. Таким засобом тут виступило авторське мовне висловлення (тим самим, між іншим, враховувалося положення М.М.Бахтіна про адресність та її значення в створенні і сприйнятті тексту). Використання цього засобу дозволяє учням обробляти і будувати значенневі структури тексту, що, у свою чергу, говорить про розвиток ана літико синтетичних компонентів мислення.

Ми не можемо тут докладно аналізувати інші дослідження, в яких формуючий експеримент виступив модифікацією експериментально генетичного методу в сфері вивчення і формування структур мислення й пізнавальних процесів. Абсолютно очевидно, що ми одержуємо позитивні відповіді на поставлені спочатку питання, тобто метод не тільки діагностує розвиток, але й викликає його.

Нам здається можливим і необхідним відзначити тут одну особливість, що, за нашими даними, притаманна саме дослідженням українських психологів.

В описаному циклі робіт задача полягала в одержанні наукових фактів, які б підтвердили чи спростували вихідну ідею Виготського про те, що засобом може бути не тільки знаряддя чи знак (це вивчено самим Виготським), але і дуже багато чого іншого ("все що завгодно", якщо точно відтворювати класика). Спочатку наші дослідження підтвердили експериментально ще раз, що таким засобом може бути значення (наукове поняття).

До речі, російські автори в традиційних дослідженнях цим і обмежилися перейшовши на рішення інших проблем. Потім виявилось, що засобом може бути "музичний досвід", "мовне висловлювання" і низка інших факторів. Усі вони є засобами розвитку різних сторін вищих психічних структур. Інтеріори зуючись, вони обумовлюють, по перше, різне сполучення інших, вхідних у це "гроно", психічних функцій; по друге, визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки і, по третє, утворюють власне тканину свідомості.

Ми вважаємо наш напрямок досліджень кардинальним саме тому, що він експериментально відкриває специфіку будівлі свідомості людини і наповнює конкретно науковим змістом поняття міжфункціональних систем, що було останнім "улюбленим" предметом вивчення Виготського. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на дані науки, а не на власні логічні схеми. Показове в цьому сенсі дослідження механізмів цілепокладання в навчальній діяльності [Швалб, 1997, 1983].

Довівши теоретично, що “одиницею” цілепокладання є не відношення “мета–результат”, а відношення “мета–засіб”, автор показав, що основною формою покладання мети в навчальній діяльності є прийняття учнем навчального завдання, тобто перетворення учнем цього завдання в навчальну задачу, що “являє собою по суті суб’єктивне переосмислювання навчального завдання, тобто це суб’єктивна мета дії” [Швалб, 1997, с. 66].

Навчальна задача відбиває особистісний зміст навчального завдання і навчання в цілому, тому вона жорстко пов’язана зі смислоутворюючим мотивом навчальної діяльності. Діагностичне дослідження цілепокладання дозволяє виявити три рівні його розвитку в молодших учнів. Використання формулюючого експерименту відкриває процес розвитку цього психологічного феномену і дозволяє установити, що визначальними в цьому розвитку є засоби побудови навчальної мети.

У випадку традиційного навчання такими засобами виступають не власне чіткі уявлення про продукт діяльності, а самі способи її виконання немов би “випадають” з актуальної свідомості суб’єкта і направлено не формуються.

Експериментальне навчання, проведене за типом формування навчальної діяльності, спрямовано на присвоєння саме способів побудови предмета вивчення. У цьому випадку ці способи і виступають засобами побудови мети. Таким чином, уста новлюються змістовні детермінанти цілепокладання – “психічні утворення (поняття, уявлення, образи), що функціонують у діяльності в ролі засобу визначення мети, і ціннісно мотиваційні компоненти, що виражаються в інтересах особистості” [Елькін, 1974, с. 25].

Що ж відбувається далі?

Цілепокладання – процес, привласнений за допомогою особливих засобів, – стає “одиницею” свідомості і саме перетворюється в засіб не тільки упорядкованого і цілеспрямованого поведіння, але і служить розвитку більш високих рівнів свідомості. Ю.М.Швалб робить висновок про те, що цілепокладання є складовою свідомості, а не діяльності, і забезпечує реалізацію особистістю своїх відносин до світу. Так автор приходять до дуже цікавої концепції цілепокладаючої свідомості.

Установлено, що рівень фіксації результатів у продуктивних діях, що стоять, вірогідно, вище рівня продуктивного цілепокладання, тобто “інтенціональні процеси виникають трохи пізніше здатності дітей виділяти і формувати власні результати” [Лысюк, 2000, с. 66]. На підставі отриманих результатів автор припускає, що здатність утворювати продуктивні цілі складається як мінімум із двох взаємозалежних процесів: процесу становлення в дитини здатності створювати і виділяти продуктивні результати і процесу перетворення продуктивних результатів у мету. Ми бачимо, що в цій роботі на підставі аналізу емпіричних даних “одиницею” аналізу фактично виводиться відношення “результат–мета–результат”.

Уявляється дуже цікавим подальший пошук для того, щоб, принаймні, з'ясувати: це відношення є ключовим для дошкільного віку, а потім у роль ключового “входить” відношення “засіб– кошт–мета–засіб”, чи існують інші, набагато більш складні психологічні підстави розвитку цілепокладання? Чи все таки співвідношення мети і результату не тільки генетично первинно, але і має загальний характер у розвитку цілепокладання?

Інша лінія сучасної генетичної психології представлена дослідженнями, у яких акцентується увага на процесі формування навчальної діяльності учнів. Тут експериментально генетичний метод представлений (і використовується) у формі природного формуючого експерименту. Якщо використовувати термін Л.Ф.Обухової “функціонально генетичне дослідження”, слід зазначити, що в цьому напрямку реалізується власне функціональна частина. Істотно також те, що в цих дослідженнях розвиваючий ефект здобуває масовий характер, тому що стосується відразу значного контингенту учнів.

Окремі дослідницькі задачі цієї групи робіт були визначені ще основоположниками теорії розвиваючого навчання (Д.Б.Ель конін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, В.В.Репкін) і збереглися, власне, без змін. Це: по перше, логіко психологічний аналіз різних шкільних навчальних предметів, по друге, організація навчання дітей по експериментальних методиках, по третє – формування психологічних складових навчальної діяльності дітей.

Важливо, що кожне конкретне дослідження цієї лінії містить у собі рішення задач із усіх трьох груп, хоча в залежності від мети роботи домінує, звичайно, яка небудь одна. Відзначимо, що дослідження ці добре відомі, досить фундаментально узагальнені, і тому ми тут торкнемося лише деяких, перспективних, на наш погляд, проблем і результатів.

Логіко психологічний аналіз навчального предмета – процедура, зовсім необхідна в розвиваючому навчанні. Ще Л.С.Ви готський дослідним шляхом установив, що “наукове поняття розвивається”, потім був вивчений шлях цього розвитку у свідомості: від загального до конкретного (Е.В.Ільєнков).

Сама діяльність є при цьому квазівідкриттям. Загалом, на вчальний матеріал повинен являти собою динамічну модель теоретичного узагальнення.

Перші дослідження проводилися на матеріалі російської мови і математики початкової школи. Вони виявилися дуже результативними і перспективними, підтвердивши, у цілому, розвиваючий ефект цього підходу (Л.І.Айдарова, А.К.Маркова, П.С.Жедек, В.В.Репкін та ін.). Щоправда, уже тут виявилися різні погляди вчених.

Так, якщо в роботах В.В.Репкіна і П.С.Жедека логіко психологічний аналіз російської мови проводився з погляду того, що сутнісною задачею його засвоєння є формування теоретичних мовних понять в навчально-пізнавальній діяльності, то Л.І.Айдарова виходила з того, що в цьому віці (молодші учні) формуватися повинна генетично вихідна навчально-мовна діяльність.

Звідси її підхід до аналізу є власне комунікативним, а як загальний спосіб мовної діяльності вона розглядає “повідомлення”. Надалі переважно

розвивалася точка зору В.В.Репкіна (саме на підставі цих уявлень були створені діючі навчальні програми, посібники і підручники).

Однак проблема ще не вичерпана. Зазначені вище позиції повинні бути якимось чином досліджені і синтезовані, тому що цього вимагають принципи експериментально генетичного дослідження. Мається на увазі, насамперед, вимога Виготського щодо того, що метод повинен не тільки формувати, але і дозволяти вивчати сам розвиток, і тут не можна не враховувати важливість і загальність комунікативної діяльності в мовному розвитку дитини.

З іншого боку, розкривається психологічна колізія, пов'язана з генетичною гетерогенністю: одночасна представленість у психіці “життєвого” шару (не усвідомлено засвоєний і використовуваний у спілкуванні рідною мовою) і шару “теоретичних – теоретичної – науково теоретичної” (засвоєння узагальнених мовних понять). Це співіснування дуже хвилювало ще Виготського (співвідношення наукових і життєвих понять), однак і зараз ми ще дуже далекі від вирішення питання гетерогенності в цьому значенні; іншими словами, ми не можемо відповісти, яка діяльність – навчально пізнавальна чи навчально мовна – буде здебільшого оптимізувати загальний процес мовного розвитку дитини.

У цілому, ми повинні відзначити, що логіко психологічний аналіз і побудова інших навчальних предметів (крім мови і математики в молодших класах) здійснювалися і здійснюються в теорії розвиваючого навчання набагато менш інтенсивно, що може бути виправдано лише частково. Кардинальне психологічне питання “Що розвивається?” залишається поки без відповіді в теорії розвиваючого навчання і, більш того, воно повинно бути доповнено іншим кардинальним питанням: “Що могло б розвиватися?”

Якщо ми будемо вважати, що засвоєння за розвиваючою методикою одного–двох предметів забезпечить всебічний розвиток, то легко скотимося до теорії формальної дисципліни “з погляду впливу в навчанні всього на все” [Давыдов, 1996, с. 232]. Однак факт впливу експериментального навчання з одного–двох предметів на всебічний розвиток у теорії навчальної діяльності не доведено. В.В.Давидовим у свій час була висловлена змістовна ідея про різні сторони розвиваючої свідомості (науково теоретичної, художньої, моральної), що саме різні, і тому повинні розвиватися в різних модифікаціях учбової діяльності, і за допомогою різних навчальних предметів.

Ми вважаємо цю сторону проблеми розвитку дуже важливою, тому підтримуємо інтенсивність відповідних наукових досліджень. В останні роки проводилася робота з побудови таких навчальних предметів, як природознавство, ботаніка, хімія, фізика, історія, музика. Як видно, дослідження охоплюють не тільки дуже різні навчальні предмети, але і виходять за рамки молодшого шкільного віку, що саме по собі дуже істотно, тому що в підлітковому віці навчальна діяльність перестає бути ведучою, соціальна ситуація розвитку змінюється, тому експериментальна перевірка розвиваючого ефекту формуючого експерименту є необхідна.

Підкреслимо ще раз: наш інтерес до емпіричного дослідження різних навчальних дисциплін має на увазі, крім усього, інші, методичні настановлення – висновки й узагальнення повинні впливати з наукових фактів. Іншими словами, ми вважаємо, що висновки про можливість побудови всіх навчальних предметів за логікою “загальне–конкретне” і одержання розвиваючого ефекту їхнього засвоєння будуть достовірними, якщо одержимо ці результати, а не перенесемо їх у процесі власного аналізу, спираючись на “розробку” одного якогось предмета.

Результати проведених досліджень і тих, що проводяться зараз, не лише підтверджують вихідні теоретичні передумови, вони дозволяють установити специфічні особливості розвитку дітей. Показовою в цьому змісті є робота М.Д.Бойправ, у якій вивчалися психологічні умови формування наукових понять у молодших учнів при вивченні ботаніки [Бойправ, 1982]. Логікопсихологічний аналіз навчального предмета, проведений автором, дозволив установити вихідне генетичне відношення в курсі ботаніки як галузі науково біологічного знання.

Таким є співвідношення “функція–структура”. Була вибудована структура навчального курсу як розгортання цього співвідношення і розвиток наукових понять. Цікавим є спосіб засвоєння (перетворення поняття в засіб), що запропонований автором. У ролі його виступив навчальний експеримент.

Експериментально генетичне дослідження дозволило вивчити розвиток самостійності учнів, визначивши в ньому чотири якісно своєрідних рівні. Крім того, виявилось, що заявлене чекання автора про вплив самостійності на ефективність формування понять повинне бути істотно доповнено, оскільки був виявлений і зворотний процес: самостійність формувалася в навчальному експерименті, а теоретичне поняття виступало засобом цього формування. З іншого боку, встановлено, що і самостійність використовується як засіб подальшого засвоєння понять.

У цілому дослідження “виходить” на структуру свідомості втрохи іншому плані, ніж роботи з цілепокладання, але більш чітко, тому що тут удається точно визначити структуру і функції міжфункціональної системи, яка з’явилася, уникнувши при цьому зайвої гіпотетичності. Ця робота, завдяки своїй комплексності, торкається дуже важливого аспекту розвитку особистісних структур за допомогою навчальної діяльності у великій кількості цікавих досліджень особистості в генетичній психології, на аналізі яких ми зупинимось нижче.

Третя з зазначених задач (вивчення будівлі навчальної діяльності і психологічних особливостей її формування) розглядається в численних теоретичних і експериментальних дослідженнях, виконаних у рамках теорії розвиваючого навчання. Добре відомі теоретичні роботи Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, А.К.Маркової, у яких закладалася теорія навчальної діяльності.

Фундаментальні роботи В.В.Репкіна дозволили з’ясувати будівлю навчальної діяльності, особливості навчальних задач, їхню класифікацію і розвиток у навчальній діяльності учнів.

Іншою лінією тут є дослідження окремих структурних елементів навчальної діяльності й особливостей їхнього формування. Так, нашими співробітниками вивчаються особливості розвитку цілепокладання в навчальній діяльності (згадуване дослідження), формування самоконтролю в молодших підлітків [Глазырина, 1985], формування окремих навчальних дій та їхньої системи, особливості оцінки і самооцінки в навчальній діяльності тощо. Цикл досліджень, присвячений вивченню мотивів учбової діяльності, буде розглянуто при аналізі розвитку особистості в генетичній психології.

Ще одна лінія досліджень стосується проблеми прийняття навчальних завдань. Ми вважаємо, що це – один з найбільш цікавих і перспективних напрямків сучасних досліджень навчальної діяльності. Сам по собі факт прийняття навчального завдання означає принципову зміну психіки учня і, у цілому, самого його як суб'єкта навчальної діяльності. Це є ключовим, що усвідомлено психологами і потребує дуже великої уваги.

Процес прийняття навчального завдання дійсно вивчається дуже широко з точки зору теоретичної й експериментальної, але, на жаль, не генетичної. Експериментальним шляхом відкриті явища до визначення і перевизначення навчального завдання (Г.О.Балл, В.Т.Дорохіна, Ю.І.Машбіц та ін.), і це – відкриття принципів, що мають, однак, емпіричний характер. У великій кількості робіт установлені фактори, котрі впливають на процес прийняття завдань, однак і вони, хоч і дуже важливі, не можуть пояснити сутність цього ключового явища.

У цих дослідженнях саме прийняття наче виноситься за дужки. Дуже плідними є спроби теоретичного пояснення цього явища в “зв'язуванні” його з навчальною задачею, і особливо слід зазначити значний крок Г.О.Балла, що ввів поняття “внутрішня учбова задача” і при його розробці ближче усіх підійшов до розуміння суті процесу прийняття навчального завдання.

Чому це явище ми вважаємо ключовим, а його вивчення настільки важливим?

На нашу думку, воно є дійсно змістовною “одиницею” процесу розвитку в навчальній діяльності. Причому це – не звичайне відношення двох протилежних явищ у своїй єдності. Це – складна “одиниця”, у якій “сходяться” такі різні структури, як рівень актуального розвитку і “зона найближчого розвитку”, мотиви, інтереси (як навчальні, так і позанавчальні процеси), рівень володіння способами дій і ще багато чого іншого.

Сходиться це все і втілюється в симультанному акті, що ми і називаємо “прийняттям навчального завдання”. І це – саме особистісний акт, тому що й емоційна сфера, і індивідуально-типові логічні особливості в ньому також мають своє представництво.

Ми вважаємо необхідним розгорнути дослідження, спрямовані на виявлення психологічної сутності цього явища. Дозволимо собі висловити припущення, що прийняття навчального завдання є “ідеальним об'єктом” генетичної психології і повинне досліджуватися в класичному варіанті

експериментально генетичного методу. І тут, на наш погляд, є можливість з'єднання функціональної і генетичної його складових.

Симультанний процес прийняття має бути розгорнутий і екстеріоризований в особливих експериментальних умовах, і в цей же час він повинен формуватися (ще раз пошлемося на класичні експерименти О.В.Запорожця, а потім і О.Н.Леонтьєва,

Г.С.Костюка, С.Д.Смирнова й ін.). Втілюючи ескізну змалювану схему, можна вивчити генезис прийняття навчального завдання, а значить – вивчити і зрозуміти його саме по собі.

Напрями вивчення механізмів розвитку особистості

Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дозволяє експериментально генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що небудь нове про закономірності і механізми розвитку особистості учня. Відповісти на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна “особистість”. Однак можна порушити питання і по іншому: чи можемо ми все таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється.

Нам здається така постановка питання більш правильною і конструктивною. Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в навчальній діяльності, можна об'єднати в три основні напрями, що різняться вихідною методологічною позицією.

Особистість як внутрішній момент діяльності

У цьому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у даному випадку – це концепція теорії діяльності, де “особистість є внутрішній момент діяльності” (О.М.Леонтьєв)) і являє собою в так званому “вузькому” сенсі деяку єдність трьох елементів – мотиваційно-потребнової сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості, далі вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відбиває сутність психічного явища) і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток у навчальній діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), і вважається при цьому, що вивчається розвиток особистості.

З методологічної точки зору в наявності є дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально генетичне дослідження про водиться у винятково

формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з переструктуруванням сутності і явища. По суті воно є дослідженням окремих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, має відношення до особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психології.

Разом з тим, з погляду наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їхній розвиток у навчальній діяльності учнів. У дослідженнях А.К.Дусавицького і його колег [Дусавицкий, 1996] одночасно вивчався розвиток пізнавальних інтересів класного колективу і самої навчальної діяльності, як конституючої системи. Установлено, що в молодшому шкільному віці відбуваються принципові зміни в мотиваційній складовій особистості.

Спостерігається інтенсивна перебудова мотивів учнів, освоюючи яку складає розвиток пізнавальних інтересів (мається на увазі ситуація експериментального навчання). До кінця цього періоду ці інтереси здобувають узагальнений характер і стійкість і “виявляються до різного навчального матеріалу, спонукаючи дитину до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення” [Дусавицкий, 1996, с. 6].

Ми маємо у своєму розпорядженні матеріали, отримані з досліджень нашого співробітника, що дозволяють значно розширити це твердження. З'ясувалося, що ця узагальненість по роджує деяке відношення не тільки до всіх навчальних предметів, але і перетворюється в загальну позицію особистості. Пов'язано ж це не стільки з типом навчання, скільки з переживаннями успішності в молодшому шкільному віці.

В аналізованій роботі показано, що переживання за успішність навчання в цьому віці є дійсно ключовим, воно визначає “рух” і соціальний статус не тільки в навчанні, але й в інших сферах життя. Генетичний підхід автора дозволив уста новити, що індивідуальний стиль навчальної діяльності старшокласників, їхній навчальний і життєвий інтереси, вибір професії здебільшого обумовлені змістом переживання за успішність навчання ще в початковій школі, і специфічним його “розгортанням” протягом усього шкільного віку [Максименко, 2000]. У цій роботі реалізована розроблювальна нами концепція особистісного опосередкування навчальної діяльності, про яку ми докладніше скажемо нижче.

В іншій роботі під нашим керівництвом вивчалися психологічні особливості динаміки пізнавальних інтересів учнів [Панчуха, 1998]. У ній установлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи навчальних задач, розв'язок яких забезпечує, однак, не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації.

Повертаючись до досліджень А.К.Дусавицького, відзначимо їхню безумовну обґрунтованість і комплексний характер. У них вивчалися не тільки пізнавальні інтереси, але і розвиток спільної колективної діяльності, а також і

самого знання. Дані, отримані автором, дозволили дійти висновку, що саме молодий шкільний вік найбільш сприятливий для зміни егоїстичної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. “Але виникає вона, – пише автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання” [Дусавицький, 1996, с. 6].

Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання. (Адже насправді зміна цієї позиції відбувається в будь-якому випадку, а не тільки в умовах експериментального навчання. З іншого боку, ми тут не бачимо відповіді на головне питання генетичної психології: як же відбувається розвиток у природних, тобто не експериментальних умовах, але ж він відбувається!)

Резюмуючи короткий опис першого напрямку, відзначимо ще раз, що в його межах отримані дуже цікаві результати і про спільну навчальну діяльність старших дошкільників і молодших учнів як засіб розвитку психіки (Ш.А.Амонашвілі, В.С.Мухіна, В.К.Котирло, В.В.Фляків та ін.), і про розвиток самосвідомості в навчальній діяльності (головним чином, роботи М.Т.Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом

Цей напрямок саме і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих при реалізації експериментального навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В.В.Давидов [Давыдов, 1992, 1996]. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійшов висновку про те, що “особистістю є людина, що володіє творчим потенціалом” [Давыдов, 1996, с. 23]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У цих дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В.Ільєнков, Ф.Т.Михайлов).

З іншого боку, В.В.Давидов рефлексивно розкриває шляхи свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином Ю.А.Полуянова, Г.Н.Кудіної і З.Н.Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших учнів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методами предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А.Вахнянська, Н.В.Папуча). Важливими для міркувань В.В.Давидова виявилися результати досліджень О.М.Д'яченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В.Давидов

справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: “породження загальної ідеї рішення задачі і складання плану реалізації цієї ідеї” [Да видов, 1996, с. 27]. Хід міркувань автора теорії показує, однак, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано нею в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

Більш того, можна відшукати і, так би мовити, класичні джерела цієї теорії: ми вже згадували про те, що Л.С.Виготський говорив стосовно трьох шляхів створення психологічного засобу – присвоєння, наслідування і творення. І от будується воно саме за схемою роботи уяви: коли ціле охоплюється раніш частин, “охоплюється правильно”, а потім розвертається.

Вагомості теорії В.В.Давидова додає і той факт, що уява не належить до нижчої функції і, отже, є “чистим” дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, О.М.Леонтьєва переконливо показано, що уява виникає в результаті присвоєння гри. До речі, і багато західних дослідників (Е.Еріксон та ін.) дійдуть висновку, що уява – це гра, “перенесена в голову людини”).

В.В.Давидов, на превеликий жаль, не встиг розгорнути свою теорію і додати їй цілісний і завершений вид. Однак вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В.В.Давидов в останній своїй великій праці [Давидов, 1996].

Слід зазначити значну результативність цих робіт (ми вже зупинялися на дослідженні цілепокладання в дошкільників, можна вказати також на цікавий напрямок, що розвивається в нашому колективі, зокрема, на роботи, яку виконували учні В.К. Котирло). Нас особливо цікавить у цьому плані модифікування експериментально генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що, завдяки цьому, вдається одержати.

У цьому плані привертає увагу останнє дослідження С.Г.Якобсон і М.М.Сафонові [Якобсон, Сафонова, 1999], у якому вироблявся аналіз формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут виступили формуючі заняття, що поєднують у собі ігрові і власне навчальні моменти.

Отримані результати дозволили зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів “загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь яка довільна дія є опосередкованою” [Якобсон, Сафонова, 1999, с. 9]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5–4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а в результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Уявляється, що тут не спростовується єдність довільності й опосередкування, але мова йде про внутрішнє опосередкування. І це – у 4 роки!

Дійсно несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації. Але справа то саме в тім, що “традиційно” у даному

випадку означає, на жаль, спрощено і просто неправильно. Насправді, ні Л.С.Виготський, ні потім П.Я.Гальперін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. “Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов’язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх”, – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних “теоретиків”, що “випрямили” його, а за ним і його учнів, зро бивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [Виготский, 1983].

Але і найближчий учень Виготського, О.М.Леонт'єв, теж не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С.Л.Рубінштейна (він, до речі, написав, що від “внутрішніх умов нікуди не дітися, а вуль гарним матеріалістам, марксистам і справи немає до внутрішнього світу людини). У прямій полеміці з С.Л.Рубінштейном О.М.Леонт'єв висловив думку: “Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і тим саме себе змінює”.

Ця думка – набагато більш ідеалістична (якщо вже говори ти в термінах “матеріалізм–ідеалізм”), вона припускає саме споконвічну наявність внутрішнього психічного. Важко зрозуміти, як цього можуть не бачити зараз ті, хто вважає себе теоретиками й істориками нової української психології.

Ми хотіли б підкреслити, що зовсім не бажаємо протиставляти узагалі, тим більше таких метрів, як Леонт'єв і Рубінштейн, вважаючи останнього дійсно класиком вітчизняної психології і найбільшим фахівцем саме в питаннях внутрішнього світу особистості.

Наш короткий публіцистичний відступ викликаний обуренням із приводу того, як незграбно і непрофесійною іноді намагаються зробити собі ім'я в психології, по своєму “порубавши” її на частини і перетворивши отримані шматки так, як хотілося б (тоді і науку психологію можна всерйоз назвати суб'єктом, а чому ні, дійсно: наука ж вивчає, значить вона активна, значить і суб'єкт (!) – добре ще, що не особистість). Повернемо ся, однак, до нашого аналізу.

Процес становлення особистості

Третій напрямок вивчення розвитку особистості в навчальній діяльності представляє концепція особистісного опосередкування цієї діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л.С.Виготського про те, що “особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості” [Виготский, 1983, с. 144].

Результати численних досліджень (лише невелика їхня частина проаналізована тут) переконливо говорять про те, що розвиток дитини в навчальній діяльності є процес двосторонній. Так, способи рішення навчальних

задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але зовсім очевидними є, принаймні, два факти:

по перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини,

по друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб.

Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому. Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої

точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, необхідно урахування вікових особливостей). Ви ходите, у неї завжди вже є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не навчальна діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою навчальної діяльності, розвиває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично цю концепцію (яка, підкреслюю ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми провели низку досліджень, пов'язаних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна на “безнадійність” цієї проблеми в педагогічній практиці пов'язана з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, з невизначеністю поставленої задачі. Виходячи з аналізованої тут концепції, ми припустили: вся справа в тому, що проблема поставлена принципово неправильно.

Мова має йти не про “пасивну” позицію (як враховувати?), а про активну (як розвивати?), і не про “дурну” нескінченність властивостей і особливостей, а про індивідуальність як унікальної цілісності. Власне, проблема так і була сформульована: умова розвитку індивідуальності в навчальній діяльності.

Схема традиційного формуючого експерименту була трохи змінена з урахуванням індивідуального руху учнів (зокрема, ми спробували практично реалізувати ідею про відносну й абсолютну успішність).

Не вдаючись до подробиць, відзначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у плані педагогічної технології) ніяких особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному змісті слова, роботи (на одинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Відзначимо, що ці дослідження своєрідно і по новому продовжують лінію, почату роботою Д.Б.Ельконіна, у якій вивчалася вікова й індивідуальна особливість молодших підлітків [Ельконін, 1974]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формуючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для “індивідуальних варіантів розвитку” (до речі, і В.В.Давидов (1996) вважав це як одне з явно слабких місць теорії розвиваючого навчання). Д.Б.Ельконін відзначав тоді, що “зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку і, особливо, формування особистості навряд чи можна

застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу” [Ельконин, 1974, с. 264]. І тут же говориться про те, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як якос тей особистості неповне.

Отже, наш підхід не суперечить теорії навчальної діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що не редбачались ще на самому початку досліджень.

Підводячи короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, відзначимо тільки два істотних моменти.

Перший – загальний, і стосується він стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формуючого експерименту дозволило не реконатися, що, дійсно, експериментально генетичний метод дозволяє сформувати в суб’єкта навчальної діяльності практично будь яку психічну структуру. Але це привело не до рішення питання “що розвивається?”, а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

Але ми сподіваємося, що існує шлях одержання відповіді: “Однією з найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом” [Виготский, 1983, с. 130]. Тобто треба думати над подальшою модифікацією експериментально генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю й всеохопленістю навчальний формулюючий експеримент – це не просто метод дослідження.

Саме в силу навчального характеру він створює начебто “третю” реальність, забезпечуючи не просто “вростання” дитини в культуру, але зовсім особливе вростання у зовсім особливим чином оформлене культурне середовище.

Залишається неясним не тільки те, як це співвідноситься з “природним” навчанням і вихованням. Проблема має і моральну сторону, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, загалом, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителями) і співвідношення “наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку” кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент – стосується більше педагогічного аспекту. У системі розвиваючого навчання роль вчителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це звертав особливу увагу у свій час В.В.Давидов. Однак у доробку цієї теорії (московська, харківська школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, що були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі роботи Ш.А.Амонашвілі можна вважати такими, де розробляється питання діяльності вчителя в системі розвиваючого навчання.

Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О.Ф.Бондаренко, А.П.Коняєва та ін.), були отримані цікаві

результати, що стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, викорис тання мови вчителя як засобу організації навчальної діяльності учнів, але, звичайно, цей напрямок ще тільки “починається”.

У цьому зв'язку ми хотіли б звернути увагу на роботу американського автора Дж.Верча, що показав: “реципрокне навчання” використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка полягає в тому, що вчитель своїм висловленням задає учням засіб.

Результати, які описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою “зашифрований” і згорнутий відбиток психіки не просто людини, але буквально всього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина “розшифровує”, “розвертає” і привласнює цю опредмечену психіку (розпредмечування), формуючи тим самим свою власну. Найбільш адекватною формою активності при цьому є навчальна діяльність. Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна вважати і їхню подальшу “долю”: привласнені як засоби рішення навчальних задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституюють, формуючи “навколо себе” те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

Так виникає явище особистісного опосередкування навчальної діяльності і феномен “подвійного опосередкування” психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Наступний крок, спрямований на більш глибоке розуміння процесу розвитку, має бути пов'язаний з переміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розуміється в теорії Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей іншої людини).

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, в усякому разі, у контексті використання понять “натуральні” і “вищі психічні функції”. Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній про це ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Більш

того, можна з упевненістю сказати, що незадоволене за уваження А.В.Брушлінського (він не згодний, що натуральні функції, теж не опосередковані культурою, просто “зависають” у повітрі, тому що ніхто ніколи і не заперечував проти цього: звичайно ж опосередковані, так ще і не тільки в людини).

Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає будь хто, хто хоч раз тримав вдома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередковування як “одиниці” психічного розвитку, зупинимося коротенько на тім, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередковування є власна специфічна активність суб'єкта, і в такій якості містить практично всю психічну сферу людини (пам'ятаєте, яка кількість думок по винна була бути в кафе, щоб записати повідомлення за допомогою гою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, сту пеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілюється в створенні засобу).

Отже, опосередковування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб може бути створений зовсім не обов'язково на підставі матеріального культурного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготського), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним.

У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок з розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова, і вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь який об'єкт може стати засобом, але засобом чого?

Перші експериментальні дослідження дозволяють висунути гіпотезу про те, що в людини форми і зміст цієї активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність). Розширення досліджень у цьому напрямку виправдано, оскільки дозволить знайти відповіді на функціональні питання психології розвитку, пов'язані з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю (амодальністю?) розвиваючої свідомості людини. При цьому істотно, що акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є акт саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у логіці причинності. Цей акт може відбутися чи ні, тому що опосередковування самопричинно. Його виникненню можна сприяти, чи перешкоджати, але не можна гарантувати те, відбудеться воно чи ні.

Непрямим підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо установити генетичну нижню границю виникнення опосередковування: дитина виявляється “завжди готовою” до нього.

Сприятливими чи перешкоджаючими факторами виступають вікові, індивідуальні особливості, “зона найближчого розвитку” і міра допомоги дорослого (особливо наочно це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми).

У цій же площині наукового аналізу повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, індивідуальні особливості ключових переживань та інші найважливіші показники, поки ще не порушені в генетичних дослідженнях.

Звертає на себе увагу, що опосередкування є актом створення засобу. Звідси з'являється необхідність вивчення креативності особистості. У зв'язку з цим виникає вузол проблем вивчення творчості: створити засіб можна лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю, високим рівнем розвитку уяви. Але як бути, якщо дитина, дійсно, у будь-який момент онтогенезу готова до цього. З цього погляду вивчення опосередкування може зовсім по-іншому подати проблему творчості.

Припущення, що продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями, дає можливість підійти до проблеми творчості з зовсім іншої сторони. У такій постановці всі елементи творчого процесу мовби знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності і закінчуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як втілення індивідуальності).

Звичайно, поки – це лише постановка проблеми, схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень, що, однак, не є схоластичною вигадкою.

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо їй третій елемент схеми (“стимул–засіб”). Питання полягає в тому, чому дитина його “приймає”. Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що от у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (і виконати завдання), треба використовувати цей елемент. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт і одночасно обмежити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул–засіб тільки тому, що сама шукає його і готова його використовувати.

Ми бачимо, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона, у дійсності, цілісна і особистісна, більш того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно врахувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба застосовувати цей засіб), здатність “охопити” ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність.

Ми хотіли б повторити, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено

усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це речі принципово різні).

Отже, саме дослідження акту опосередковування (створення засобу) ми вважаємо найбільш перспективним у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і, у цілому, ще непростий для експериментального вивчення. Ми вже згадували тут про його несумісність з логікою причинності, але є і ще одна особливість, що перетворює дослідження в серйозну проблему.

За своєю природою опосередковування є, швидше за все, процесом симультанним, тобто відноситься до таких, про які казав М.К.Мамардашвілі: “Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щораз, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували” [Мамардашвілі, 1990, с. 75–76]. З цієї причини акту опосередковування, менше повезло з експериментальним вивченням – ця проблема (а точніше, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психо логів. Однак ми бажаємо знаходитися в просторі генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередковування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще дуже далекою від завершення. Про моделювання дозволяють говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості і вже в цьому виді визначальним образом структурує подальшу поведінку і діяльність людини.

Це є саморух і саморозвиток, і ще це є дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – “природний” механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим задачам, і в той же час тим “природним процесам”, що нас цікавлять, із усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, буде служити саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток йде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштувати).

Однак конкретна задача дослідження – зовсім нова і дуже непроста: потрібно моделювати інтимний, багатоплановий і багатифакторний процес, у якому якийсь об’єкт (це може бути будь-який об’єкт) якимось чином перетворюється в засіб (психологічний зміст цього поняття також далекий від ясності) перетворення і розвитку будь-яких психічних структур суб’єкта. Рішення цієї складної і максимальне невизначеної задачі припускає вихід за межі педагогічної психології.

Представляється доцільним проведення досліджень з дорослими людьми, у яких акт опосередковування має розвинутий і завершений вид. Надалі ми

повинні йти по спадній (“униз”), тобто від розвинутих форм до менш розвинутих, щоб зрозуміти що небудь у цьому складному явищі (у цьому змісті корисно нагадати думку Енгельса, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, але не навпаки).

Далі, представляється важливим пошук таких особливостей тей соціального життя людини, що могли б використовуватися як експериментальні моделі. Ми маємо на увазі, зокрема, що:

1. Численні побутові факти, а також спеціальні дослідження показують, що люди можуть застосовувати як засоби пере творення власних психічних процесів свій внутрішній досвід. Це добре видно в експериментах щодо розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, у дослідях з дізнання і при гадування, а також у масі життєвих фактів, коли суб’єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб керування власною поведінкою і станом у рішенні життєво важливих проблем. У цій же площині лежать і “зворотні” явища, коли людина використовує, наприклад, образи чи уяви, емоційні стани для керування процесами запам’ятовування.

2. Своєрідною і дуже цікавою моделлю є, на наш погляд, випадки психологічних проблем, що переживають пацієнти практичних психологів, зокрема, психотравми і посттравматичні стресові стани. У дослідженні, виконаному нашим співробітником [Папуча, 1999], показано, що психологічним змістом посттравматичного стану є саме своєрідне руйнування процесу опосередковування.

У цій роботі застосовувалася специфічна модифікація експериментально генетичного методу, а саме, вивчення порушень процесів розвитку в результаті психотравми в процесі психологічної реабілітації. Робота проводилася з молодими людьми (рання юність), що перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану.

Установлено, що у випадках збереження пізнавальної й емоційної сфери, а також вищих рівнів мотивації, проблеми пацієнтів визначаються руйнуванням опосередковування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт при водили до серйозних поліпшень навіть у випадках, коли маніфестація дійсно визначала початок патологічного процесу. Представляється, що виявлене явище має більш загальну природу, і є психологічною причиною великого класу психічних відхилень. З іншого боку, це явище дійсно являє собою експериментальну модель для намічуваного тут дослідження.

3. Для вирішення поставлених нами задач можуть бути використані явища, добре відомі в соціальній і етнічній психології: засвоєння норм спілкування і презентація внутрішнього світу особистості, явища самопрезентації, саморегуляції тощо. Особливий інтерес у цьому плані викликає опосередковування таких явищ і об’єктів культури, як міфи, художні твори, фольклор і подібні речі.

Ми припускаємо, що існують і інші життєві ситуації, котрі можуть розглядатися як експериментальні моделі нашого дослідження.

Крім того, звичайно, будуть створюватися спеціальні експериментальні умови, що розкривають і розвертають процес створення суб'єктом засобу. Представляється, що заплановане дослідження дозволить одержати результати, що по новому висвітлюють процес розвитку психічних складових свідомості людини.

Від почувань страждання до наукового поняття “нужда”

Онтогенез особистості

Генетична психологія ґрунтується на тих логіко-методологічних засадах, що, як вже неодноразово відзначалося, дійсне пізнання і розуміння об'єкта дослідження можливе лише за умови простеження виникнення і становлення цього об'єкта. Тож, з генетичної точки зору, для того, щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дії яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність.

Цей шлях пошуку приводить, врешті решт, до можливості відповісти на питання “Що розвивається?”, “Що є об'єктом розвитку?”.

На перший погляд, у психології приділялася і приділяється більш ніж достатня увага дослідженню проблеми розвитку особистості [Анцыферова, 1981; Божович 1968; Выготский, 1983; Дусавицкий, 1996; Костюк, 1989]. Проте це дійсно лише на перший погляд... Ретельний аналіз великого масиву літератури засвідчує, що в абсолютній більшості випадків завдання вивчення розвитку особистості конкретизується і реалізується як вивчення розвитку окремих психічних явищ або їх групи (редукціонізм).

Мета ж розуміння психологічної сутності особистості через осягнення шляхів і механізмів її становлення взагалі навіть не ставиться. Одним з наслідків цього є доволі чітке і напрочуд легке логічне розведення теорій розвитку особистості на так звані “біологізаторські” і “соціологізаторські”. Просто перша група теорій будується на узагальненні емпіричних фактів про становлення окремих психічних явищ, на які (ніби то) більше впливають біологічні (спадкові) фактори, а друга – вивчає психічні явища, що розвивються більше під впливом соціального оточення.

Звісно, ці теорії фіксують дійсний стан речей: адже особистість, і справді, дозріває як біологічна істота, а з іншого боку

– вона формується як істота соціальна. І дозрівання, і формування є складовими процесу розвитку особистості, але вони не є цей розвиток, і не “дають” його навіть при складанні між собою (ос танне є саме по собі доволі проблематичним моментом, і з того часу, як О.В.Запорожець зауважив, що взаємостосунки дозрівання і формування не досліджені в психології, нічого не змінило ся). Ми можемо зазначити зараз, що психологія не має теорії розвитку

цілісної особистості через один суттєвий момент: втрачена “третя складова” розвитку, а саме – саморозвиток.

Свого часу Г.С.Костюк зазначав, що недостатність існуючих протилежних підходів для дійсного розуміння розвитку особистості повинне долатися “науковим розумінням процесу становлення людської особистості як “саморуху”, що визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов” [Костюк, 1989, с.130]. 30 років поспіль ця ж думка висловлюється В.І.Слободчиковим та Є.І.Ісаєвим: “Мова повинна йти про розвиток не лише за сутністю природи (дозрівання), не лише за сутністю соціуму (формування), а перш за все за сутністю людини – про саморозвиток: як фундаментальну здібність людини ставати і бути дійсним суб’єктом свого власного життя” [Слободчиков, Чсаєв, 1998, с. 13].

Отже, нічого позитивного в цьому напрямі за ці роки в психології особистості не відбулося... Генетико-моделюючий метод, як було показано, включає принцип саморозвитку, тож подальший наш аналіз буде здійснюватися саме в межах цього методу.

Нам здається, що є сенс поставити фундаментальне питання, яке не було поставлене ні Г.С.Костюком, ні В.І.Слободчиковим (як, загалом, і іншими дослідниками): це питання про вигоди, рушійні сили саморозвитку цілісної особистості. Тут знову працює генетична логіка: констатація наявності явища (само-розвитку), його опис зовсім не означає його дійсне розуміння, коли ми не вирішимо, як, завдяки яким вигодам це явище виникає і розвивається. З іншого боку, увага до феномену само-розвитку не є випадковою – адже це сутнісна, ключова функція особистості.

Можна сказати навіть так: особистість існує як цілісна структура, що забезпечує реалізацію функції саморозвитку, саморуху. Отже, як з’являється ця функція? Всебічний поглиблений аналіз людського існування, а також численних теоретичних уявлень про нього дозволяє нам визначитись у цьому аспекті: вигодам саморозвитку (а отже, і особистості в цілому) є потреба як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Потреба виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої “запускає” складну систему “особистість” і забезпечує її розвиток як само-розвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини.

Потреба породжує не просто існування, і не просто онтогенез; саме потреба зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу. Таким чином, потреба визначає наявність у біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування, він детермінований майбутнім – це рух до ускладнення.

Це явище отримало в сучасній науці назву “ортогенез”. Потреба в такому її розумінні є джерелом існування і розвитку будь-якої живої істоти, а не лише людини. Однак нам уявляється, що за своєю власною природою, потреба є

динамічною і відкритою до самозмін. Тому вона здатна модифікуватися в межах систем, де вона діє, і ця модифікація породжує нові, більш складні функції і, відповідно, структури, що покликані їх реалізувати.

Самозміна і здатність еволюціонувати означає, що потреба рослини, тварини і потреба людини – це єдиний за глибинною природою енергетично інформаційний носій, але ті зміни, які він отримав, знаходячись у межах окремої ланки життя (наприклад, рослинної), приводять до того, що подальша її дія, подалше всезагальне її існування вимагає і з необхідністю породжує більш складні системи, які її реалізують.

Ми зовсім марно зачіпаємо і підкреслюємо тут глобальність природи потреби. Адже це дозволяє зрозуміти нерозривну єдність всього живого, що існує на Землі. З іншого боку, таке розуміння сприяє вирішенню теоретико-логічної проблеми визначення дійсного місця цього явища в низці відомих інтенцій живої істоти і, безумовно, людини.

Найлегше і найшвидше впадає в око близькість потреби до фрейдівського *libido*, і отже, виникає бажання отождивити ці інтенції. Але ця близькість є уявною і абсолютно не відповідає дійсності. Якщо говорити про Фрейда, то у нього *libido* означає лише сексуальний потяг “у первинному медичному сенсі”. *Libido* тут дійсно є силою, вияв якої забезпечує дію інстинкту продовження роду і через нього – експансію життя.

Отже, *libido* за Фрейдом – енергетичне утворення виключно вузько сексуального спрямування і, з іншого боку, водночас воно виявляється в інстинктивній, тобто – спрощеній, схематичній, біологічно запрограмованій поведінці [Фрейд, 1998, с. 35]. Таке розуміння дійсно дуже далеко від нашого уявлення про потребу, хоча слід зазначити й таке: за самим сенсом слова, за його етимологією, *libido*, в цілому, є повністю адекватним нашому розумінню потреби, хоча й не тотожним.

Редукція терміна, швидше за все, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах все більше схилився до всезагального значення цього явища, врешті решт вирішивши ввести новий (для себе, звісно) термін “Ерос”, що означає фундаментальну життєву силу, а швидше, навіть – “космічне начало існування”. Однак ретельний аналіз робіт цього періоду засвідчує, що З.Фрейд, працюючи реально з цими поняттями, все ж залишається в межах суто сексуально-інстинктивних.

Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозної енергетичності, при виключно конфліктному підґрунті розвитку структури і динаміки особистості.

Набагато змістовніше і цікавіше розробляв поняття *libido* К. Г.Юнг, приводячи його до дійсного філософського світоглядного звучання. Зазначаючи, що “поняттю *libido* надається у функціональному відношенні таке ж значення в галузі біології, яке в фізиці має поняття енергії” [Юнг, 1994, с. 117], Юнг розвиває поняття *libido* до означення всезагальної психічної енергії, життєвої сили, що притаманна всьому органічному світу. Далі Юнг пропонує власну “генетичну теорію *libido*” і розбудовує її до філософського рівня [Юнг, 1996].

Він вважає, що libido забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, виявляючись тут як “позасексуальне” відгалуження споконвічно єдиного потоку. “Цей розгляд приводить нас до поняття libido, яке в своєму розширенні йде далі меж природничого наукового формулювання до філософського світобачення, до поняття волі взагалі” [Юнг, 2003, с. 116].

Юнг звертає увагу, що в його тлумаченні, поняття libido стає поруч з такими уявленнями, як Ерос Платона, світова душа як енергія розуму Плотіна, воля Шопенгауера etc. Юнг особливо підкреслює здатність libido розділятися, що є передумовою будь якого розвитку і творчості: “душа світу є “нескінченність всього життя” і тому виключно – енергія, вона є організм ідей, які набувають в ній дійовість і дійсність” [Юнг, 1996, с. 116].

Зазначається, що у багатобарвності явищ природи втілюється “воля libido” в найрізноманітнішому застосуванні і формі. В цій, загальнофілософській частині, ідея К.Юнга є дуже привабливою, оскільки відповідає дійсному стану речей. Але лише в цій, абстрактній іпостасі. Подальший аналіз засвідчує, що лише в цій частині Юнгу вдалося підійти до розуміння сутності психіки людини “зверху”, тобто – з точки зору глобально природних і культурних явищ.

Коли ж справа доходить до тлумачення конкретних механізмів дії цього всезагально глобального libido, Юнг, непо мітно для самого себе, пояснює їх у традиційній психоаналітичній (фрейдівській) логіці – “знизу”. Він цілком справедливо, хоча, зауважимо в дужках, і не відкриваючи нічого особливо нового, вважає, що поява людської психіки, свідомості пов’язана зі специфічним подвоєнням природного світу, завдяки здатності людини створювати символи. “Нове” тут передбачалося у відкритті механізму: для Юнга символ виникає як наслідок дії всезагальної енергії libido.

Але, на жаль, нове лише передбачалося: К.Юнг пояснює цей механізм, виходячи вже не з того libido, природу якого він описав філософськи, а виключно з libido фрейдівського: нереалізований сексуальний інстинкт “відгалужується” і втілюється в специфічний рух, предмет або образ, що символізують ... статевий акт. І далі Юнг, використовуючи свою дійсно феноменальну ерудицію, намагається довести, що і добування вогню, і малювання, і писемність, і мовлення, і ... все інше суто людське є символами, що створені завдяки “відхиленню” libido, але – виключно як сексуального інстинкту.

Отже, Фрейд залишається непереможеним. Коли Юнг переносить свою логіку в галузь онтогенезу, він виявляється ще ближче до Фрейда. До речі, ми могли б тут з цікавістю поглянути, в чому ж проблема Юнга дослідника? Парадоксально: він набагато раніше Фрейда почав розробляти ідею Libido як всезагального (а не лише вузько сексуального) носія життя, в тому числі – розумного життя. Він перевершив Фрейда у філософському методологічному плані, але, повернувшись з цією власною (дійсно цікавою, глибокою і перспективною) позицією в психоаналітичні межі – мусив “з’їхати” на фрейдівські уявлення...

Здається, що це – проблема не лише вченого, а й особистісна позиція, точніше – міжособистісна: страшно робити крок, який випередить маестро засновника... Про це, між іншим, свідчить і те, що Юнг не вводить новий термін: адже те явище, яке постулював, філософськи описав і довів він, є зовсім несхожим на libido Фрейда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилась від по чатку програшною: він хотів розширити галузь улюбленого по няття творця психоаналізу, а вийшло, що він знайшов інше явище, більш цікаве і глибоке.

Тут діяв подвійний негативний ефект: з одного боку, ми певні, що читачі не дуже то й переймалися змістом юнгівських теоретизувань, зустрівшись з терміном libido, а з другого боку

– Фрейд обов'язково відчув це випередження Юнга, і мабуть, для їхніх взаєностосунків було б краще, якби останній не побоювався ввести нове поняття. Але Юнг у цій своїй позиції виявився послідовним – він “приклеїв” фрейдівський старий механізм до нового явища, а потім відмовився описувати власне психологічну (не філософсько світоглядну) природу цього явища: так libido залишилось просто сексуальним інстинктом, а яскраві побудови Юнга “зависли” поза психологією.

І все ж теоретичні викладки Юнга приваблюють нас уже не через те, що ми не знаходимо в історії психології аналогічної концепції, яка б так глибоко і майстерно торкалася природи вихідної рушійної сили онтогенезу особистості. І тому саме з цією тезою ми спробуємо порівняти наші уявлення про нужду.

Нужда, безумовно, є пліним енергії життя, але вона не є сексуальним інстинктом. І вона взагалі не є інстинктом. Особливо у точному розумінні являє собою виключно біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватись нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізнених актах організмичного функціонування. Як справедливо зауважив свого часу Г.Олпорт – виключно інстинктивна, чисто біологічна поведінка – це аномалія, це – патологічне явище. Теза вимагає пояснення.

Традиційно, термін “біологічне” використовується для опису анатомічної чи морфологічної структури організму та його суто природних функцій – руху, живлення, росту, розмноження, виділення. Отже, біологічне – це виключно натуральне, і спонукається воно такими ж “чисто” натуральними потребами, що й забезпечує існування організму. Зрозуміло, що в цій традиції вихідна енергетична сутність організму, яка й породжує конкретні потреби, має виключно натуральну природу.

Тут і виникає не вирішувана проблема соціального, яке слід якимось чином “додати”, “включити” в існуючу енергетичну систему. Але ми хотіли б звернути увагу на цікавий факт: у межах живої природи Землі ми не зустрічаємо жодного випадку, коли організм існував би сам, відокремлено, ізольовано від інших організмів. Осмислення цього факту як фундаментального привело свого часу В.І.Вернадського і Т. де Шардена до створення теорії біосфери, а потім і ноосфери як унікальної єдності земного життя.

Насправді, цей факт говорить про дуже суттєву річ: існування і експансія життя на всіх його рівнях забезпечується не лише нескінченною енергією розмноження, а й таким самим нескінченим потягом до співіснування. Нужда є відпочатко вим поєднанням цих двох сил, які в своїй єдності і створюють могутній потік нескінченного існування.

Коріння соціального, безумовно, знаходиться в найпростішій взаємодії живих істот, яка є абсолютно необхідним атрибутивним фактом, точно таким же за значущістю, як і розмноження. Таким чином, нужда відпочатково є поєднанням двох глобальних прагнень – розмноження і взаємодії (“біологічного” і “соціального”). Одне не можливе без іншого, і це є, якщо хочете, – імператив існування живого.

І виходить, що точно так, як організму, щоб жити, треба боротися з оточенням (на всіх рівнях живого), точно так йому необхідно і бути разом з іншим живим, а це викликає розвиток відповідних форм поведінки. Чому Фройд помітив тільки бо ротьбу, тільки протистояння – можна лише здогадуватися, але саме це й привело його до редукції. Ми можемо звернутися ще раз до еволюції життя і зауважити, що є дуже невелика і еволюційно безперспективна група організмів (хоча й дуже чисельна), яким для розмноження не потрібен інший організм.

Абсолютна більшість може реалізувати цю фундаментальну потребу виключно за умови зустрічі з іншим. Таким чином, зустріч і взаємодія стає не лише “поруч” з розмноженням, а перетворюється на його передумову. Це – “клітинка” процесу, коли соціальне (взаємодія) перетворюється (втілюється) в біологічне – нову живу істоту.

Таким чином, першою атрибутивною змістовною ознакою нужди є її гетерогенність: біологічне і соціальне тут відпочатково складають суперечливу, але абсолютно нерозривну єдність. Інша важлива характеристика нужди пов’язана з її інформаційним аспектом. Нам здається прикрою помилкою фактичне постулювання вченими незмінності природи вихідної життєвої енергетичної субстанції (Фройд, Юнг, Плотін, Платон etc.). Юнг був правий відносно численних розгалужень вихідної життєвої сили. Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб’єкта реалізації її суттєвої функції.

Поки живе істота – в ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням, тобто воно залишається складовою єдиного потоку нужди. Численні життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації.

Кожна зустріч двох істот, що відбувається з метою власного продовження через створення і народження нової істоти, означає не лише подвоєння енергії, але й подвоєння інформації, урізноманітнення існування. Саме це є вихідною умовою розвитку. Отже, другою атрибутивною властивістю нужди є її здатність до розвитку (саморозвитку).

Аналіз філо і онтогенезу живого засвідчує, як уже вказу валося, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є ви падковим і хаотичним. Він має спрямування. І спрямований він на постійне ускладнення і підвищення інтегрованості. Цей рух завершується в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Але можна відповідально говорити про те, що це не є дійсним кінцевим етапом становлення нужди: просто людство виникло на цьому етапі і нужда відрефлектувала саму себе. Але рух продовжуєть ся... Таким чином, третя атрибутивна ознака нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою ортогенез.

Важливою атрибутивною властивістю нужди є її здатність до породження. Ця креативна якість виявляється в усьому, що пов’язане з життям, і це є, дійсно, справжнім дивом (О.Ф.Лосєв). Але ми зупинимось тут на найбільш суттєвому. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живі істоти різної статі, пород жує якісно нову нужду (інформаційно і енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єди ним цілісним опредметненням нужди в живій природі.

Якщо ж говорити про людину, ми зустрічаємось з “другою” реальністю: нужда людини може створювати і нову людину, і якісно новий продукт (творчість). Особливості цього аспекту ми розглянемо нижче. Однак необхідно зазначити, що в акті створення нужди зовсім не виступає в ролі такої собі модифікованої *libido* (навіть у тваринній царині), адже вона відпочатково є єдністю натурального і соціального.

Наступна атрибутивна властивість нужди полягає в тому, що вона існує лише у формі втілення в породжену нею живу істоту. Поза живим ми не маємо такої енергетично інформаційної біосоціальної сутності, якою є нужда. Можна уявити собі, що вона пов’язана з суто фізичною енергетикою Всесвіту, але виникає і існує виключно як втілена в біологічну істоту. Тут, швидше за все, ми маємо ефект, схожий з тими явищами мікро світу, відкриття яких привело до необхідності створення принципу доповнюваності: жива істота існує водночас і як структура, і як втілена в ній нужда. З іншого боку, нужду ми не можемо охопити іншим шляхом, окрім вивчення живої істоти, як її про яву. Отже, все залежить від ракурсу дослідження.

Атрибутивною властивістю нужди слід вважати її афіліативну природу. В цій роботі показано, що дійсною формою існування нужди є любов. У контексті аналізу нужди, ми схильні розглядати любов (слідом за Т. де Шарденом) досить широко, вважаючи її силою, що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух всіх живих істот (не лише людей) одне до одного. І саме результатом цього руху є народження.

Нарешті, необхідно зазначити, що важливою атрибутивною ознакою нужди є нескінченність її існування. Завершеним (кінцевим) є існування організму, особистості як носіїв і втілення нужди. Але завдяки Зустрічі і через неї нужда продовжує своє існування і є нескінченною в часі. Нам здається, що

аналіз цієї атрибутивної властивості дозволить, крім усього іншого, відкрити нові аспекти значення часу в житті.

Перераховані атрибутивні властивості нужди окреслюють (нехай поки що і схематично) її природу. Ми, зокрема, бачимо принципову різницю нашого розуміння порівняно з точкою зору Юнга та інших вчених. Лише тепер ми можемо провести аналіз онтогенезу особистості, який є формою існування і дискретним виявом втіленням нужди.

В контексті цієї задачі передчувається посилена увага на ших читачів до терміна “нужда”. Традиційно, принаймні, у вітчизняній психології, це поняття використовується для опису найбільш примітивних, нерозвинених, суто натуральних енергетичних тенденцій організму (і – виключно організму), реалізація яких забезпечує його чисто біологічне адаптивне існування.

Відношення до такої тенденції в літературі однозначне: особистісне існування, – говорить Г.С.Батіщев, – полягає якраз у подоланні, закресленні, “знятті” вихідних натуральних “нужд”, які прив’язують людину до біології, не дають їй стати вільною [Батіщев, 1969, с. 237]. За рахунок чого повинна долатися так витлумачена нужда? Зрозуміло й це – звісно, за рахунок соціокультурних, вищих потреб.

Звідки беруться ці потреби?..

І от відповідь на це питання являє собою справжній “момент істини”, оскільки вона, водночас, є методологічною позицією, яка буде реалізовуватись у подальших теоретичних пошуках авторів. Існують три варіанти відповіді: особистісні (власне не людські, соціокультурні, – термінологічні тонкощі тут не є важливими) потреби є такими, що “закладені” в людині відпочатково і потім – “розгортаються”. В цій відповіді біля кожного слова можна сміливо ставити знак питання: ким, куди і як закладені, що означає – “відпочатково”, чому і за якими механізмами розгортаються?

Другий варіант відповіді – про соціалізацію: культурні потреби формують у людині соціальне оточення. Тут зовсім нічого не зрозуміло для психології: як саме і, власне, “з чого” формують ся ці потреби? І що означає те, що потребу у людини формує хтось інший? У третьому варіанті здійснюється спроба поєднати “нужденність” (у традиційному розумінні) з культурними потребами: “нужди” зустрічаються з соціальним оточенням і перетворюються на особистісні потреби. І в цьому сенсі не так уже й важливо, що саме відбувається при цій зустрічі – зіткнення і конфронтація, як вважав Фройд, чи засвоєння і привласнення, як думав Віготський. Головне те, що сама трансформація “нужд” у культурне утворення не зафіксована ніким і ніде.

Як видно, жоден варіант відповіді не може нас задовольнити, оскільки всі вони передбачають вихідну “подвійність” людини – організм і соціальна істота (особистість) у кращому випадку співіснують в якомусь дивному явно надуманому просторі.

Тут не просто порушується принцип неперервності (недиз’юнктивності) існування психічного як процесу, а відбувається дещо гірше – психічне якось губиться, втрачається між цими надфеноменами – біологічним та соціальним. (І

от він – справжній момент істини: за великим рахунком, по суті справи, ніхто не відходить від Фрейда, у якого психічне знаходиться “між” інстинктами (біологічним) і *super ego*). І навіть О.В.Брушлінський, який дуже серйозно, компетентно і ґрунтовно захищає принцип недиз’юнктивності, не витримує і робить застереження: “На будь якому своєму онтогенетичному етапі (крім першого) будь яке психічне формується і розвивається з психічного ж.

Деяко оґрубуючи сутність справи, можна навіть сказати, що у будь якого немовляти психічне виникає лише “один” раз – на самому початку онтогенезу, і потім воно лише формується і розвивається на основі вже існуючих психічних утворень” [Бругилинський, 1981, с. 121] (підкреслено нами. – С.М.). Чудовий фахівець робить маленьке, здавалося б, послаблення, але цей один раз – багато чого вартий: ним закреслюється вся концепція, сама по собі абсолютно правильна і евристична.

Ми ставимо дуже просте запитання: чи можна будь яку (взагалі – БУДЬ ЯКУ) внутрішню інтенцію вважати не психічною, тобто такою, що не з’являється в результаті відображення і не спрямовує надалі це відображення, такою, що не само регулює?

І тут є лише одна (і теж – “проста”) відповідь: звичайно, ні! Найпростіша, “найбіологічніша” інтенція є психічною за визначенням, вона є психіка (хоча, звичайно, психіка не є лише інтенція). Таким чином, нужда, навіть у традиційному її розумінні, безумовно, є психічним утворенням.

Отже, немає ніякої “зустрічі” чисто біологічного з соціальним і психіка не народжується, бодай “один раз”, – вона вже є, вона є завжди, і нужда – її носій. Людина – жива істота, і це означає, що її вихідна інтенціональна природа не може істотно відрізнятись від інтенціональної природи будь якої іншої живої істоти. Вона відрізняється принципово, але – не істотно.

Тому ми й не бачимо необхідності відмовлятися від вихідного поняття. Навпаки, ми повертаємо йому його дійсне багатство: нужда, взагалі то, відображає кореневу, ґрунтовну необхідність, і крім того – вона означає виражену динаміку – рух. Це є – неонасичувана динамічна тенденція (в цьому сенсі “потреба” – набагато слабший, з точки зору активної динаміки, термін).

Зіншого боку, ми не уявляємо собі можливості зрозуміти механізми онтогенезу особистості поза психодинамічним аспектом. Адже “винести за дужки” найсуттєвіше – рух системи, що тільки й існує в саморусі – означає приректи себе на повну не успішність, або, в найкращому випадку, на те, щоб придумати ще одну статичну схему, яка жодого відношення до реального стану речей мати не буде.

Особистість, як вже зазначалося, ми розглядаємо як складну відкриту систему, що саморозвивається. Напряму розвитку особистості (філо і онтогенез) не відрізняється сутнісно від загального напряму еволюції – ускладнення, диференційованість, домінування розвитку внутрішнього порівняно з зовнішнім, саморегуляція, інтегрованість.

Ознаками розвитку особистості слід вважати, по перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразку, еталону; по друге, на ступінь, тобто обумовленість попередніми стадіями розвитку; по третє, цілісність, коли система розвивається в цілому і це випереджає розвиток окремих частин, і, по четверте, універсальність розвитку людських потенцій, яке є самоціллю.

Минуле (масштаби, зразки, еталони) не може прямо і без посередньо детермінувати розвиток особистості, оскільки воно є “нижчим” у складі особистості – “вищого”. І це минуле, “нижче”, змінюється і перетворюється в складі особистості, втрачаючи вихідні спрямовуючі тенденції. С.Л.Рубінштейн зазначав: “... з появою нових рівнів буття у нових якостях виступають і всі його рівні, що лежать нижче” [Рубінштейн, 2003, с. 259].

Таким чином, вихідні тенденції і еталони насправді не зникають, а самі стають іншими, опосередковуючись новим рівнем існування та майбутнім цього існування. Розглянемо дві детермінуючі тенденції онтогенезу особистості з боку “минулого” – спадково генетичну і власне історичну (як історію покоління). На перший погляд здається, що код спадковості (генотип) найбільш чітко і жорстко визначає існування людини, оскільки містить у собі інформацію щодо всіх можливих структур і механізмів.

Виходить, існує своєрідна матриця (цілком матеріальної природи), яка зумовлює існування всього, що виникне на ній (але – лише на ній! І це є обмеженням). І знову – маємо вульгарну і спрощену логіку грубого поділу: матриця – матеріальне, а все, що вона породжує, – це її функції, властивості, тобто – не матеріальне, ідеальне (згадаймо: психіка – властивість (функція) мозку; дуже схоже на те, що запах – властивість ацетону).

Ця логіка, що буквально “нав’язла в зубах”, зовсім не відповідає дійсності. Генотип людини виявляється зовсім не схожим на якусь матрицю кліше. Молекулярна генетика впевнено показує, що сам генотип є просто блискуче гнучким і рухливим: існують цілком надійні дані про те, що кількість працюючих генів дорослої людини збільшується порівняно з новонародженою дитиною в сотні тисяч разів (300 трильйонів проти 30 тисяч).

Це зростання не можна пояснити тільки збільшенням у дорослого кількості клітин. Збільшення зумовлене принциповою необмеженістю можливостей людини, і генотип через зв’язок із життєвими умовами (соціальним) ніби надає можливість реалізуватися цій безмежності. Хоча, мова йде саме про принципову, а не актуальну життєву ситуацію: актуально людина завжди обмежена умовами життя.

Інша флуктуація – за 12 років життя після народження об’єм головного мозку людини збільшується різко і значно (на 100% наприкінці першого року і ще на 100% – у підлітковому віці). А як сильно (і все життя) збільшується поверхня кори великих півкуль! Це збільшення є дійсно структурно нескінченним. Отже, генотип людини є принципово іншим (і за структурою, і за функціями) у порівнянні з генотипом інших живих істот.

Як виникла ця іншість?

Вона виникає від опосередкування: взаємодії біологічних структур із соціальними факторами. Наші гени не є чисто біологічними утвореннями, вони, як і цілісна нужда, вже від початку являють собою саме біосоціальну єдність. Точно так, як біологічне стає соціальним у своєму прояві (ознаки, риси, пове дінка), так і соціальне стає біологічним, що помітно вже в існуванні тварин, не кажучи про людину. І оскільки навіть генотип ми не можемо вважати чисто біологічною компонентою, мова не може йти про те, що розвиток особистості хоч якоюсь мірою детермінований біологічно.

Процес обумовлення полягає в іншому: одні біосоціальні тенденції (генотип, нужда) зустрічаються з іншими такими ж біосоціальними тенденціями (оточуючий природний і соціальний світ) і, опосередковуючись одне одним, визначають розвиток цієї цілісності, якою є особистість людини. В цьому сенсі найбільш суперечливим є аспект співвідношення задатків і здібностей. Нам же, навпаки, він здається найбільш яскравим підтвердженням нашої ідеї.

Коли кажуть, що при всіх теоретичних судженнях треба погодитись, що “людина не може вийти за межі її задатків”, то кажуть ніби й правильно. Але нехай нам дадуть відповідь ще на одне просте питання: що таке задаток? Хто бачив, спостерігав хоч один задаток? Відповідають на подібні питання дуже не точно: говорять, що задатки пов’язані з морфоанатомічною структурою, вони є спадковими і, отже, – не психологічними, а здібності, навпаки, є психологічними і не спадковими.

Але, наскільки нам відомо, ніхто ще ніколи однозначно не дослідив жодного задатку. І це не випадково: задаток – це не те, що існує реально, а те, що існує як термін, як концепт – тобто –

в голові дослідника і ніде більше. Чи відповідає цьому концепту якась реальність? Ми певні, що в строгому смислі слова такої чіткої, окресленої, конкретної реальності (як матеріальної, морфоанатомічної) просто нема.

Морфологічну будову голосових зв’язок людини можна назвати задатком мовленнєвої здібності, але, з іншого боку, сміливо можна й не називати. Тому що мовленнєва здібність, насправді, не полягає в членуванні звуків: вона полягає зовсім в іншому. Наділити звукові послідовності значенням і смислом, зрозуміти цей смисл, передати його, “ввійшовши” в контекст життєдіяльності особистості адресату – яке до цього відношення має морфологія людського горла? Звісно, що якимось чином має.

Але здібність – це взагалі то явище дуже далеке від анатомії і морфології: чи є мовленнєва здібність у сліпоглухонімої людини, яка розуміє і транслює думку, але не говорить і не чує? Яким задатком зумовлена чутливість шкіри людини до кольору, яку сформував експериментально О.М.Леонтьєв? Чи втратив музичну здібність Людвіг ван Бетховен, коли став глухим? Ми можемо поставити багато таких питань. На них відповісти не так уже й важко, треба тільки відійти від схоластичного логізування і розтинання всього на елементарні частини. Біосоціальна єдність, якою є організм людини, не детермінує розвиток особистості, а, навпаки, сама детермінується цим

розвитком – змінюється, ва ріює, в тому числі змінюючи і “соціальну спадковість”.

Точно так, як розвиток особистості не обмежується її гено типом, він не обмежується і історією покоління. Діти завжди відрізняються від батьків з точки зору соціального існування, навіть якщо вони продовжують трудові династії, виконують ті самі соціальні ролі і не виходять за межі соціальної стратифікації, займають у ній ті ж місця, що й їхні батьки та діди.

Безумовно, у продовженні соціальної “справи” батьків грає роль і генетична спадковість, безумовно, тут є важливим мікро соціальне оточення в дитинстві. Але тут немає жорсткого детермінізму і рамок: людина все одно сама вибирає шлях життя, сама йде ним, досягаючи власних вершин. Є діти – продовжу вачі справи батьків (хоча їх не так і багато), але вони – не “по ставлені” на цей шлях, і не являють собою простий зліпок – ко пію особистості батьків. Вони йдуть цим шляхом, тому що ма ють власні мотиви і цінності.

Дуже яскраво цей момент висвітлено у Юнга [Юнг, 2003, с. 325]. Розвиток особистості в дитячому і особливо підлітково му віці, як початок руху життєвим шляхом, супроводжується і спрямовується архетипом (зрілість, мудрість, обізнаність). Юнг пише, що для нього особисто в підлітковому віці таким архети пом слугував образ мудрої незнайомої людини, до якої хлопчик часто звертався в скрутні моменти і завжди отримував відповідь, увагу і пораду (звичайно, місце такого архетипу може займати реальна людина – батько, дідусь або хтось із визначних родичів).

Але слідування за архетипом (тут, як бачимо, архетип де термінує і, водночас, обмежує, “еталонізує” розвиток) врешті рещт призвело до гострого конфлікту з ним. Юнг боляче пере жив цей конфлікт – розходження з “провідником”, але на певній межі людина має вирішувати сама.

Отже, розвиток особистості не детермінується минулим (у будь якому його вигляді) і не обмежується ним. Разом з тим, у цьому процесі зберігається наступність – кожний новий етап є результатом і наслідком попереднього. Саме цим забезпечуєт ся безперервність існування психічного в цілому і особистості як його людської форми існування, зокрема. Нас цікавлять межі наступності в часі. Концепція нужди дозволяє відмовитись від дискретності в розумінні існування і розвитку особистості.

Ми, нарешті, починаємо розуміти сенс метафори, згідно з якою розвиток особистості є продовженням існування біологіч ного і соціального, а отже – має історичні характеристики. Мож на тлумачити нашу ідею і так, що ми замінюємо метафору на наукове поняття: особистість у своєму становленні продовжує історію, тому що вона виявляється функцією біосоціальної нуж ди, яка опредметнилась у ній і продовжила тим своє енергетич но інформаційне існування.

Таким чином, особистість, власне – не виникає, а наро джується двома особистостями, продовжуючи їх, а тому – і всіх інших людей. І саме тому вона – носій історії як всезагальної еволюції Всесвіту. Саме звідси – універсальність

і самоцінність: світ рефлексує себе в особистості, в цьому сенсі – немає більш самодостатньої і значущої цілі існування і створення.

Ми вже зазначали, що діагноз розвитку, принаймні в тому розумінні, яке наявне у Л.С.Виготського, відсутній у сучасній психології. Жодний напрям нашої науки не може похвалитися тим, що в ньому, хоч би фрагментарно і частково, розроблені діагностичні процедури саме процесу розвитку. Навіть експериментально генетичний метод не може вважатися власне діагностичним, оскільки він не вирішує такі проблеми, поставленої Виготським: чи є те, що формується в процесі застосування цього методу, тим самим, що формується і без його застосування.

Відсутність методичної дослідницької процедури змушує говорити про причини цього. Нам здається, що основна причина полягає у фрагментарності аналізу особистості – часткові елементи вважаються за суттєві і змістовні, а від цього – деформується і предмет дослідження.

Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?

Концепції розвитку особистості, як розгортання певних “структур”, або “планів”, які від початку існують в особливому згорнутому стані в людині, мають давню історію і є актуальними в сучасній філософії і психології особистості. Одна з причин їхньої стійкості – довільне і, ми б сказали, зручне перенесення законів розвитку організму на особистість у цілому. Біологія ніяк не може звільнитися від епігенетичних уявлень про розвиток живого організму, хоча ці уявлення і суперечать новим науковим фактам.

Абсолютна більшість розуміє процес розвитку біологічної істоти як розгортання і реалізацію генетичної програми.

Після бурхливої і переможної для Е.В.Ільєнкова і його колеги літературної філософсько-психологічної дискусії 70-х років ХХ ст. буквально і прямо перенесення уявлень біологічного епігенезу на розвиток особистості стали в вітчизняній науці все таки непопулярними. Але слід визнати, що генезис окремих особистісних структур розглядається часто саме в рамках цієї парадигми (розвиток здібностей є прямим результатом розгортання задатків, розвиток характеру є розгортанням властивостей нервової системи).

Хоча ці теоретичні погляди в більшості випадків не декларуються, однак побудова і способи аналізу експериментальних досліджень та прикладна психологічна (корекційна) робота засвідчують методологічне підґрунтя таких робіт. Ми вже не говоримо про сферу практичної педагогіки, де уявлення про біологічну запрограмованість і фатальність не лише здібностей і рис характеру, а й ціннісних орієнтацій дитини є абсолютними і єдиними принципами побудови процесу навчання і виховання.

Справа, однак, не лише у біологічній програмі та її розгортанні. Сучасна західна психологія особистості дуже широко використовує принцип розгортання. Офіційно лише теорія Е.Еріксона має назву епігенетичної, але, як засвідчує аналіз, вона да леко не поодинокі. За Еріксоном, розвиток особистості має чітко стадіальний характер, “ці стадії є результатом епігенетичного розгортання “плану особистості”, який успадковується генетично”. Роль суспільного оточення – сприймати успадковані стадії і сприяти їх проходженню дитиною. Що являють собою ці “плани”, залишається незрозумілим.

Точно такою самою є позиція гуманістичної психології і феноменології. Так, Л.Х’елл і Д.Зіглер зазначають: “Роджерс постулює природний розвиток людей до “конструктивної реалізації” властивих їм вроджених можливостей” [Х’елл, Зіглер, 1999]. А.Маслоу говорить про розгортання самості, і процес розвитку, на його думку, полягає в актуалізації цієї самості (само актуалізація). Цікаво те, що гуманістична психологія, яку називають “ новою хвилею” і яка виникла як опозиція психоаналітичним теоріям, залишила той самий принцип епігенезу, який був провідним у психоаналітиків. Тільки вона поміняла програми: якщо у психоаналізі розвиток тлумачиться як розгортання підсвідомого (інстинктів, потягів, архетипів), то для гуманістичної психології розвиток є розгортанням надсвідомого.

Привабливість і уявна зрозумілість явища розгортання поро джує, однак, багато питань і дуже розходиться з реальним життям особистості. Головним є навіть не те, що “плани” і “програми” залишаються явищами незрозумілими і такими, які взагалі не підлягають пізнанню. Важливішим є надто жорсткий детермінізм, який зовсім не відповідає реальності. Досвід свідчить, що людина сама обирає свій шлях, сама переживає прагнення і знаходить способи досягнення мети. Вона часто помиляється і розчаровується, змінює своє життя, знаходить інше оточення, відмовляється від звичок тощо. Усе це якось не поєднується з програмованістю.

Слід визнати, що якими б складними не були програми, вони все таки обмежені. Натомість різноманіття людських індивідуальностей як варіантів розвитку особистості – необмежене. Крім того, існують власне наукові факти, які засвідчують, що значна кількість окремих психологічних структур особистості протягом її розвитку не розгортається, а навпаки – згортається. Так, із виникненням опосередкованості специфічно згортається пізнавальна сфера людини: завдяки опосередкованому впливовуванню, наприклад, людина може “дозволити собі” зберігати в актуальному досвіді не величезну буквальну інформацію, а її знак. Згортання притаманне всім вищим психічним функціям особистості.

У культурно історичній теорії Л.С.Виготського процес розвитку особистості розуміється не як розгортання чогось згорнутого і закодованого, а як виникнення принципово нових психологічних якостей – новоутворень, яке відбувається в активній діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми.

У цьому процесі біологічне (підсвідоме) відіграє свою роль. “Біологічний зв’язок, – зазначає Е.В.Ільєнков, – який відбивається в тотожності морфологічної організації особин виду *homo sapiens*, складає лише передумову, лише умову людсько го, “родового” в людині, але не “сутність”, не внутрішню умову, не конкретну спільність, не спільність особистості і особистостей” [Ільєнков, 1991a]. Такою самою передумовою, з іншого боку, є наявність духовно культурного середовища – носія і зберегача загальнолюдських цінностей (надсвідоме).

Щоб відбувся розвиток особистості (відбулося життя людини), між цими підсвідомими і надсвідомими передумовами повинна “розміститися” цілеспрямована активність самого індивіда, яка приведе до появи новоутворень.

Отже, існує не суперечність навіть, а протиріччя: з одного боку, розуміння розвитку особистості як розгортання внутрішнього плану (програми), який у певному вигляді є в людині за раз. З другого – бачення розвитку як набуття психічних новоутворень в активній розподіленій діяльності. Ці дві позиції можуть бути діалектично поєднані: розвиток особистості являє собою набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому.

Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно історичного досвіду всього людства. Але не зовсім зрозумілими є механізми переплавлення цього досвіду в досвід індивіда. З іншого боку, як привласнення досвіду сполучається з внутрішнім процесом розвитку і з активністю самої людини? Іншими словами, розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він і не відбувається лише в цих процесах.

Це протиріччя є суто епістемологічним і виникає через спрощене розуміння процесу привласнення, ототожнення його з соціалізацією. Остання являє собою адаптивний “зовнішній” процес пристосування людини до соціальних умов існування. Це є процес виникнення ідеального. Зустрічаючись у процесі реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює з цих об’єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби знаки, що допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються на психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи її.

Так відбувається з’єднання власних сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. Фактично, як вказував Л.С.Виготський, розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності та неповторності. Отже, протиріччя долається в тому, що, як пише Е.В.Ільєнков, “індивід повинен “привласнювати” не готові результати розвитку культури, а лише результати разом із процесом, що їх породжує і продовжує породжувати, тобто, разом з історією, яка їх створює” [Ільєнков, 1991a].

Відбувається процес, який має назву “розпредметнення”, коли людина у власній активності здійснює розкриття вселюдських зусиль і механізмів, які привели до появи предметів культури. Це є, власне, квазідослідження, квазітворчість. Але оце “квазі” доречно лише з точки зору соціальної цінності результату. Для самої ж особистості, внутрішньо, це є справжня творчість. Ця теза дуже суттєва для педагогічного процесу.

Вона засвідчує, що принципово неправильно є установка, яка панує в педагогіці і психології, ніби розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їх використання. “У цьому випадку, – зазначає Ф.Т.Михайлов, – розвиток буде мінімальним і випадковим” [Михайлов, 1990].

Натомість, справді розвивальна освіта полягає в тому, що перед людиною ставиться не готовий об’єкт засвоєння, а створюється особлива навчальна ситуація, в якій у суб’єкта виникає власне завдання і власна творча активність, спрямована на оволодіння засобом і ситуацією в цілому. Л.С.Виготський на писав про це: “Лише тоді, коли особистість оволодіває тією чи іншою формою поведінки, вона піднімається на вищу сходинку” [Виготський, 1983, с. 226].

Важливою є проблема взаємовідношення розвитку цілісної особистості й окремих психічних структур. Це, власне, питання співвідношення цілого і частин у розвитку. Теоретично воно, завдяки діалектичній логіці, вирішується досить нескладно: “Розвиток кожної окремої функції, – зазначає Виготський, – є похідною від розвитку особистості в цілому” [Виготський, 1983, с. 237]. Отже, зрозуміло: розвиток особистості є визначальним і випереджальним відносно окремих психічних структур і механізмів.

Ясно, що лише дослідження розвитку цілісної особистості може пояснити особливості розвитку її частин, і аж ніяк не навпаки. Те саме стосується і педагогічного управління розвитком індивіду: вирішального і прогнозованого результату навчання і виховання можна досягти лише через взаємодію з цілісною особистістю, але не на шляху впливу на окремі психічні функції.

Це протиріччя, однак, є достатньо гострим у сфері практичної психологічної та педагогічної. Справді, якщо виходити з того, що особистість не є вродженою, а виникає, треба визнати наявність певного періоду розвитку дитини, коли особистості ще нема. Тут розвиток кожного окремого процесу є вирішальним, а похідною від їх розвитку буде цілісна особистість. Ясно, що ця логіка вимагає своєрідних систем експериментальної роботи і педагогічної діяльності (навчання та виховання).

Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Але водночас розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і про це дуже глибоко писав С.Л.Рубінш тейн, особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльнісної взаємодії людини з оточуючим світом.

Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному “утри манні” цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно поведеною, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризу відповідальності. Врешті решт уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей масок.

Безперервність протікання особистісних процесів означає, що в кожний період свого існування особистість слід розглядати як результат існування минулого, її справжнє ґрунтується на історії розвитку, є похідною цієї історії. Визначальним є досвід, якого набуває особистість, здійснюючи життєвий шлях. Отже, особистість, її дійсний теперішній стан, і її майбутнє можна зрозуміти і пояснити, виходячи з історії її розвитку.

Це положення дуже широко використовується в окремих напрямках практичної психології, особливо в психоаналізі. Абсолютизація його призводить до прийняття тези, що минуле особистості детермінує її життєвий шлях (З.Фройд і А.Адлер). Однак життєвий досвід і наукові факти свідчать про те, що особистість, закономірності її розвитку і прогнозування майбутнього, насправді, не можна зрозуміти лише на підставі досвіду і минулого самих по собі. Зокрема, у когнітивній психології доведено, що відтворення матеріалу з пам'яті відбувається тільки в контексті сучасної ситуації і проблем сьогодення.

Більше того, матеріал, що відтворюється, не є в чистому вигляді таким, як він запам'ятовувався. Він сам є іншим, таким, як бачить його людина зараз. З цим явищем дуже часто зустрічаються практичні психологи і психіатри, коли досліджують преморбідні стани: не лише пацієнт, а й його близькі тлумачать минуле з точки зору того, що людина стала хворою.

Вони ніби шукають у ньому підтвердження розвитку хвороби (або, навпаки, тлумачать його так, ніби ніякої хвороби про це не могло бути. Це – у випадку, коли близькі не приймають хворобливого стану пацієнта). Г.Олпорт, полемізуючи з психоаналітиками, встановив наявність у людини так званих “автономних комплексів”. Ці новоутворення мотиваційного характеру формуються у людини на певному етапі життя і зовсім не пов'язані з історією розвитку. Принаймні функціонування автономного комплексу та його виникнення повністю визначається сучасним життям людини. Перераховані та деякі інші суперечності в тлумаченні розвитку особистості підкреслюють складний і неоднозначний характер цього процесу.

Аналіз засвідчує, що особистість розвивається у формі становлення. Саме це поняття найбільшою мірою відбиває сутнісні особливості даного процесу. Термін “становлення” найчастіше вживається як синонім “розвитку” чи

“формування”. Між тим, у теоретичних шуканнях О.Ф.Лосєва ми знаходимо ретельну розробку цього поняття як такого, що відбиває специфіку роз витку не взагалі, а лише окремих ускладнених систем, до яких належить і особистість.

Становлення, за Лосєвим, є такою формою розвитку, “коли з простого кількісного назрівання виникають усе нові й нові якості, незрозумілі, якщо попереднє кількісне назрівання ро зуміти лише абстрактно кількісно” [Лосєв, 1991, с. 432]. Отже, відносно певних структур і систем розвиток відбувається у виг ляді становлення кількісно якісних структур.

Становлення, визначає Лосєв, “є неперервний процес зміни, коли не можна встановити ні однієї точки, котра б порушувала суцільну безперервність простору” [Лосєв, 1991, с. 250]. Будь яке відхилення, навіть психічну хворобу людини, слід розгля дати лише у контексті цілісного процесу становлення. Життя людини, пише Лосєв, “є перш за все становлення... Життєве становлення не можна скласти з одних лише дискретних то чок. Рух зовсім не є сумою нерухомих точок. Це, як кажуть мате матики, континуум”.

Далі філософ звертає увагу на те, що для того “щоб станови тися, треба спочатку бути чимось, і це “щось” повинне залиша тися незмінним у процесі всієї зміни: що ж тоді і міняється, якщо немає нічого незмінного?” [Лосєв, 1991, с. 432]. Це дуже важлива і глибока думка, і О.Ф.Лосєв багато разів повертався до неї, формулюючи щоразу по іншому. Тим самим поняття розви вається і поглиблюється. За основним правилом діалектики, пояснює він в іншому місці, становлення може відбутися лише тоді, коли є те, що саме становиться і що залишається незмінним при всіх своїх змінах, які фактично відбуваються. “Як тільки порушиться і зміниться в своїй сутності це “що”, так можна сказати, перервалось і його становлення, почалось становлення чогось іншого” [Лосєв, 1991].

Це зауваження дає змогу по іншому зрозуміти і усвідомити весь цілісний континуум розвитку людини. Якщо виходити з того, що особистість виникає, існує і зникає, слід, дотримую чись позиції Лосєва, визнати, що ми маємо не один єдиний, а три різних процеси розвитку людини. Розвиток, який поро джує становлення особистості (до її появи), і розвиток, який про довжує цей процес у зовсім інших формах (після смерті або по вної руйнації особистості).

На жаль, ця думка ніяк не відбивається в психологічних дослідженнях особистості, навіть у генетичній психології та в культурно історичній теорії. Нам здається, що вона може відкрити принципово новий і продуктивний шлях досліджень у майбутньому.

Отже, підсумовує Лосєв, “особистість є перш за все деякою незмінною єдністю, яка ніби сама по собі існує поза всякою зміною” [Лосєв, 1991, с. 73]. Однак реальна особистість – особистість історична. Вона постійно змінюється і становиться. Саме на цьому ґрунтується наша логіка дослідження особис тості: вона сама, як цілісність, є завжди і є незмінною (адже коли це не так, то що ж становиться), водночас вона постійно і вічно змінюється і розвивається за певними лініями розвитку.

Ми вже говорили вище, що кожна з цих ліній являє собою окрему лінію розвитку всієї особистості. Зараз варто додати: саме таке становлення забезпечує дві суттєві і, на перший погляд, протилежні речі – воно визначає єдиний рух особистості при збереженні її як цілісної незмінної єдності (незмінна вона виключно в цій цілісності і єдності).

По перше, ми маємо становлення реальної особистості, конкретної людини. Вона пов'язана зі своєю власною історією, і становлення її – це як раз той нескінченний плин.

По друге: становлення відбувається з ідеєю особистості, яка “поза її історією залишається на своєму місці”. Ідея особистості становиться дуже повільно, разом зі становленням культури (ідея особистості в античності, наприклад, кардинально відрізняється від ідеї особистості в наш час, отже вона теж проходить становлення, але вельми специфічне).

По третє: в особистості, стверджує Лосєв, є те, що “воісти ну керує всім становленням, а не лише його ідейним осмисленням. Це є першообраз, дійсне втілення ідеї” [Лосєв, 1991, с. 112]. Особистість у своєму розвитку керується прагненням до цього образу і, фактично, сама керує власним становленням.

Таким чином, розуміння О.Ф.Лосєвим становлення особистості полягає в тому, що це постійний рух чогось єдиного, цілісного і незмінного. При тому що це, водночас, постійний плин і зміна в межах окремих ліній проявів. Суттєвою є також характеристика становлення як саморуху і саморозвитку.

Ми можемо навести тут лише загальну характеристику основних ліній розвитку особистості, оскільки, як легко помітити, вони відповідають напрямкам дослідження особистості. При цьому ми хотіли б зробити не аналітичний огляд досліджень і теоретичних конструкцій, а викласти концептуальне бачення життя вогну руху цілісної особистості по окремих лініях розвитку.

Отже, в чому полягає розвиток взаємовідносин особистості із зовнішнім світом (перша лінія)?

Якщо відповісти однією фразою – розвиток цієї сфери полягає у подоланні жорсткого протистояння “суб’єкт – об’єкт”, або “суб’єкт – інший суб’єкт” і досягнення стану гармонійної єдності зі світом без втрати суб’єктності, тобто без “розчиненості” в цьому світі. Мається на увазі становлення як діалектичний рух по спіралі і заперечення заперечення (Б.М.Кедров, 1983). До появи особистості організм людини не перебуває в суб’єктній опозиції до зовнішнього світу – об’єкта, оскільки сам є об’єктом серед інших об’єктів, “розчинених” у цьому світі. Народження особистості означає появу суб’єкта, тобто людини рефлексивної, відповідальної, усвідомлюючої і пристрасної. Людини, яка сама приймає рішення, керуючись власними мотиваційними переживаннями, і сама будує власну поведінку. Її рух тепер стає життєвим шляхом. Суб’єктність, крім того, передбачає відстороненість, відмежування від оточуючого (від “не Я”), перетворення його у відчужений об’єкт. Так починалась особистість в історії, так вона починається в кожній людині онтогенетично. Відома криза трьох років (криза “Я сам”) якраз і має своїм внутрішнім сутнісним змістом вказані перетворення.

Спочатку для дитини, засвідчує О.М.Леонт'єв, ставлення до людей та до предметів є недиференційованим, тобто вона не відокремлює одних від інших. Але ставлення ці в обох випадках мають виражений об'єктний, відсторонений характер. На далі ці ставлення, стають різними, але їхня об'єктність зберігається. Протягом подальшого онтогенезу стосунки з людьми подекуди змінюються, в них починає з'являтися подолання відчуженості, і іноді з окремими людьми можуть виникати "рівно людинні" суб'єкт суб'єктні стосунки.

Зрештою предметів і явищ найчастіше об'єктність зберігається протягом усього життя. Але дійсний прогрес становлення особистості, вихід її на вищий виток спіралі пов'язується з можливістю подолати в собі цю відчуженість і "допустити" світ до себе, ввійти з ним у відносини, які М.М.Пришвін назвав "родинною увагою". Те, що особистість здатна на це, ми знаємо з власного досвіду – кожен з нас хоча б раз у житті відчував цю спорідненість і глибоку проникненість світом.

Цей досвід засвідчує, що такий стан – дійсно вищий рівень існування людини порівняно з відчуженою об'єктністю. Принциповим є, що те чи інше ставлення людини до світу визначається її власною активністю, її діями. Вихідним тут має бути філософсько методологічне положення Е.В.Ільєнкова: "Не лише мислення не може існувати без матерії, але й матерія не може існувати без мислення" [Ільєнков, 1991, с. 420].

Як лінію становлення, розвиток виразності особистості можна уявити таким чином. Виразальна активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона стикається з соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей. Утворюється так званий рольовий шар структури особистості. Рольова поведінка, наприклад, професійна, може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. Тоді особистість інволюціонує.

Розвиток же полягає в тому, що виразність «проходить» через шар соціальних ролей і особистість, її сутність відбивається на поведінці і на продуктах діяльності. Якщо говорити про професійну діяльність, то в цьому випадку ми маємо сутність майстерності. Майстер професіонал, який не просто правильно виконує трудові операції: він у них, а також у продукт праці втілює власну особистість. Узагалі, є сенс говорити про особливу людську потребу втілення себе в цьому світі.

Становлення особистості багато в чому визначається розвитком цієї потреби. Традиційно у філософії ця потреба і породжує на нею активність описується категорією "опредметнення". Людина у своїй діяльності постійно ніби "розчиняє" культурні й природні предмети і явища, переводячи їх тим самим у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення). Але вона і втілює ці сили в зовнішній світ. Людина опредметчує себе як індивідуально неповторне соціальне ціле. "Результатом її опредметнення є її твір".

Твір є тим, що робить наше життя і нашу особистість вічним (причому «твір» тут слід розуміти широко, це є, фактично, все, що залишає після себе

людина). “Істинне буття людини... це її дія, – писав Гегель, – в останньому індивідуальність дійсна ... лише твір слід вважати її істинною дійсністю”. [Гегель, 1974, с. 232].

Розвиток вираження втілення особистості становить гостру педагогічну проблему. Як переконливо показав О.С.Арсеньєв, у педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираження, опредметнення) і традиційні завдання навчання й виховання є антиномічними [Арсеньєв, 1981]. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті, перш за все, адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя. Це відбувається через пригнічення виразності (шар соціальних ролей придушує виразність).

Цим досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих за лишається глобальною проблемою сучасної освіти.

Розглянемо тепер лінію розвитку інтеграції особистості. Прогресивні зміни системи взаємозв'язків людини із зовнішнім світом приводять до того, що особистість перетворюється на суб'єкта не лише власної поведінки, а й власного внутрішнього світу, тобто себе самої. Перетворення людини в суб'єкта власного життя і власного становлення означає певне подвоєння процесу розвитку. Адже виникає управління і контроль з боку самого індивіда за розвивальними процесами і механізмами.

Саморозвиток притаманний зрілій, інтегрованій особистості. Що ж являє собою цей рух? Важливою складовою лінії інтеграції є розширення усвідомлення, тобто наближення до збалансованого і цілісного внутрішнього світу особистості (самої, або “синтонного еґо”, – у термінології К.Г.Юнга). Більшість зарубіжних теоретиків особистості саме в розширенні свідома бачають сутність інтеграції.

Іншою суттєвою складовою процесу інтеграції є поява відчуття причетності і інтринсивної мотивації. Ця мотивація означає, що винагороду за виконання певних дій особистість ніби несе в самій собі. Людина, яка діє, дістає задоволення, відчуваючи власну компетентність і самоповагу. Звідси виникає почуття власної ефективності і відчуття себе як джерела змін в оточуючому світі. Така мотивація породжує почуття особистісної причетності людини до того, що вона робить, і зовнішні винагороди стають не такими вже й важливими і ніби другорядними.

Ми вважаємо розвиток інтринсивної мотивації і, відповідно, почуття причетності, не лише наслідками процесів інтеграції особистості, а й важливими умовами розвитку цих процесів. Так, можна висловити припущення, що слабкість інтегративних процесів у шкільному віці викликається оцінюванням навчальних або поведінкових дій учнів майже завжди на зовнішні винагороди.

Дослідження засвідчують, що зовнішні винагороди блокують розвиток почуття причетності й гальмують інтринсивну мотивацію, а особистість залишається внутрішньо байдужою до своїх дій та успіхів. Але ж затримка

вказаних процесів означає й затримку інтеграції особистості взагалі. Більше того, у такій педагогічній ситуації не формується ще один суттєвий елемент процесу об'єднання.

Ми маємо на увазі відповідальність і, зокрема, інтегральний локус контролю. Зовнішньо зорієнтоване, стимул реактивне педагогічне управління розвитком поступово привчає індивіда до того, що визначальними у житті й діяльності є зовнішні умови, а не внутрішні прагнення й переживання. Так виникає екстернальність, безвідповідальність. Це дуже шкодить завершеності особистості, адже відсутність відповідальності означає, що внутрішній світ не усвідомлений і несформований людиною.

Традиційно початок онтогенезу особистості пов'язується з фізичним народженням людини, хоча в цьому випадку, при наймні, вітчизняна психологія оговорювала тезу: “особистістю не народжуються – особистістю стають”, відсуваючи народження особистості ще сильніше в часі (О.М.Леонтьєв взагалі говорив про «подвійне» народження особистості).

Емпіричні дослідження поведінки і особливостей розвитку ембріону людини дозволили зробити на сучасному етапі узагальнення, згідно з якими є сенс говорити про те, що “початковим етапом онтогенезу особистості є запліднення”. Однак нам здається, що цей момент, насправді, не можна вважати відпочатковим, оскільки в цьому випадку розривається первісна біосоціальна єдність нужди як фактору збереження дійсної наступності в існуванні особистості як представника роду “людина”.

Першим етапом онтогенезу особистості ми вважаємо особливу соціальну ситуацію взаємодії двох люблячих осіб проти лежної статі, яка спрямована, у кінцевому рахунку, на створення власного продовження кожного з учасників – появу нової людської істоти. Ці взаємовідносини є абсолютно унікальними і невідтворюваними в принципі. Любовні стосунки являють собою найбільш яскравий і повний вияв нужди як всезагальної генетичної “одиниці” існування людської істоти. Це – унікальний випадок її опредметнення, що співпадає в часі у двох осіб.

У любовних стосунках найбільш відверто, глибоко і яскраво відображаються всі сутнісні ознаки особистості, її життєві смисли і цінності; відбувається мобілізація і активація всіх сфер, у тому числі і власне організмичної. Саме тут складаються оптимальні умови самовияву, і, водночас, вияву всіх тих глибин і пластів людської культури, накопиченої поколіннями, носіями якої є кожна з цих люблячих одна одну істот. Вияву – і втілення. Тут зароджується прагнення, задум і формується образ майбутнього існування результату та органічного продовження любові – унікального створіння (твору), яким є майбутня особистість. Існують численні (хоча й лише первинні) емпіричні дані, отримані в різних галузях, на жаль, виключаючи психологію, про величезне значення для розвитку майбутньої дитини особливостей стосунків між її батьками, які передували її зачаттю.

В іншому місці ми ретельніше розглянемо це питання. Взаємостосунки двох люблячих осіб є важливою компонентою опредметнення нужди і,

водночас, засобом її продовження в новій істоті. З іншого боку, особливості цих стосунків визначальним чином впливають на реалізацію наступного етапу – власне, запліднення. Вони не лише мобілізують всі сили і по справжньому “відкривають” особистості назустріч одна одній і... назустріч новій істоті, їх спільному творінню. В цих стосунках, якщо розглядати суто психологічні межі явища, виникає особливий психічний стан людей, і він, за механізмами, притаманними існуванню будь якого стану взагалі, впливає на діяльність всіх систем істоти, в тому числі, і на біохімію, фізіологію статевої системи. Психічний стан майбутніх батьків визначає наступний етап і опосередковано визначає важливі особливості подальшого розвитку дитини.

Таким чином, перший етап онтогенезу відбувається, на перший погляд, зовсім без цієї особистості. Але він є, багато в чому, вирішальним для неї. Тут з'єднується час: минуле, теперішнє, майбутнє концентрується в миттєвостях і майбутнє стає вирішальним. Ідеальне (психічне, соціальне) має в цьому випадку набагато більшу силу, воно стає біологічним, втілюючись у матеріальні процеси і упорядковуючи, структуруючи, спрямовуючи їх.

Ми бачимо, що мова йде, власне, про важливий механізм онтогенезу: потреба актуалізує внутрішнє (ідеальне), надає йому якості дійсної реальної сили, яка, об'єднавшись з подібною силою люблячої істоти, визначальним чином змінює матеріальні процеси. Крім того, в цьому механізмі дуже суттєвим є фактор інформації – динаміка потреби забезпечує передавання історії ко спадкової інформації через батьків (актуалізуючись в їх особливому стані) в майбутнє через дитину.

Описаний механізм онтогенезу (“потреба”, – вихідна інтенція взаємостосунки в особливому психічному стані, – “соціальне” сексуальний контакт, – “біологічно” нова істота, – “особистість”), як видно, є таким, що прямо суперечить механізму, відкритому Фрейдом, і механізму інтеріоризації. На відміну від Фрейда, ми вважаємо, що дійсно первинним є якраз соціальне, контакт двох особистостей, тобто – істот виключно культурно історичних. Що ж до інтеріоризації, можемо відзначити, що первинним і відпочатковим у народженні особистості є якраз не інтеріоризація, а екстеріоризація (якщо вже користуватися цією термінологією), тобто – вияв внутрішнього світу (внутрішніх умов – С.Л.Рубінштейн) і оформлення в цьому бурхливому вияві принципово нового утворення. Це і означає, що особистість починається з любові.

Другим етапом онтогенезу є, власне, запліднення. Ми вже бачимо, що це не є виключно біологічний, натуральний процес, адже він укорінений у попередньому, соціальному взаємовідношенні і через нього, – взагалі у всіх поколіннях, в історії як такої. Сам процес запліднення є цікавою моделлю для розуміння різних рівнів взаємодії. Адже він, власне, і являє собою взаємодію (тобто – соціальне) на рівні клітин.

Взаємодіють дві “одиниці” життя, чоловіча і жіноча. При цьому, процес запліднення – чи не єдиний у природі акт взаємодії “чистих” одиниць (адже ми звикли, що “одиниця” – це обов'язково щось абстрактне, не існуюче в дійсності

як факт). Взаємодія викликана і спрямована нуждою кожної з люблячих особистостей, адже ні “одиниця” чоловіча, ні “одиниця” жіноча самі по собі не дадуть продовження, вони повинні стати од ним. (Важливо для цього викладення те, що до того, як яйцеклітина і сперматозоїд утворять зиготу (стануть одним), – одним стають на певний час дві особистості, – і фізично і психологічно). Як взаємодію, явище запліднення слід вважати, як не дивно, соціальним явищем. Воно є по своєму складним і конфліктним: уявити собі лишень – із 300000 сперматозоїдів лише 1 (!) проникає в яйцеклітину.

Отже – йде відбір, а це – теж аспект взаємодії. В цьому випадку не так вже і суттєво, які агенти впливають на взаємодію, визначають її. Так, тут ці агенти переважно суто хімічні. Але ж від цього взаємодія не перестає бути такою. І якщо вже говори ти про “рівні”, не слід забувати, що взаємодія дорослих людей теж знаходиться під впливом і хімічних агентів (наприклад, феромонів) і взагалі фізичних – адже зорові і слухові подразники мають, врешті решт, суто фізичну, хвильову природу. Та ким чином, два перших етапи проходять “під знаком” взаємодії, спрямованої на народження твору.

Соціальний аспект нужди явно переважає і (знову до Фроїда) соціальне аж ніяк не подавляє, не “стискає” прояв натурального. Навпаки, воно лише й є єдиним можливим шляхом, спосібом цього прояву. Може здатися, що розгляд онтогенезу ми почали задовго до того, як особистість з’являється і стає фактом існування. Але це – лише здається. Любовні стосунки, породжені, в тому числі, і бажанням свого продовження (бажанням мати дитину), викликають появу очікувань. Це – бажання, образи, мрії, планування: і в них вже є майбутня особистість.

Так, у реальних, суто матеріальних процесах, що тут опи сани, її ще нема, вона – очікування й потенція, але від цього, як не дивно це звучить на перший погляд, вона не є менш реальною! Екзистенціальна психологія дуже ґрунтовно і аргументовано доводить, що світ внутрішній (Eigenwelt) є ніяк не менш реальним для людини, ніж зовнішній, матеріальний світ, що її оточує (Umwelt). Це – її світ, а значить він – найбільш реальний.

І дитина, що вже існує в світах люблячих істот, – не є фантомом і маревом, вона – сама реальність для цих людей: вона – існує. І це означає, що початок, дійсно, саме тут, і немає ніякого протиріччя: адже, говорячи про зрілу особистість, ми дуже чітко і сміливо говоримо, що головне в її ознаках – не зовнішній вигляд, а те, що за ним, тобто – ідеальне, психічне.

То чому ж ця логіка не повинна працювати в цьому випадку? Адже коли люблячі люди думають про свою майбутню дитину, вони її... відчують, переживають, якимось співвідносять своє життя з нею – майбутньою, планують її майбутнє, думають над ім’ям, статтю, над тим, де вона буде жити, як виховувати меться, як зміниться їх життя і т.д., і т.п. Це – цілий світ, і зовнішня поведінка стає такою, ніби вона, ця дитина, вже є.

Ще одне суттєве зауваження щодо перших двох етапів онтогенезу особистості. Безумовно, в цих процесах певне значення має випадковість (знайомство і контакт двох осіб, їх соціальні особливості і приналежність, – це,

так би мовити, – мак рорівень взаємодії; умови середовища всередині організму ма тері, спадкові ознаки, генотип у цілому, – мікрорівень), але ні в якому разі ми не можемо говорити, що тут упорядкованість на роджується з хаосу.

Насправді, все упорядковане – і соціально історичний досвід, і організмичні тенденції, і генотипи батьків. Тобто, упорядко ваність народжується з упорядкованості. Вона, безумовно, нова, але вона, водночас, і продовження. Отже, модний нині вираз “по рядок з хаосу” зовсім не стосується генези людської істоти.

Третій етап являє собою процес ембріогенезу (пренатальний розвиток), який включає в себе дві фази – розвиток ембріона і плоду. На цьому етапі відбуваються суттєві зміни, і зовсім неда ремно він продовжується досить довгий час. Нужда вперше тут з’являється у своїй новій, індивідуальній формі. Її прояв знаме нує початок саморозвитку нової уокремленої живої істоти.

Психологія в останні роки досить багато уваги приділяє дос лідженню пренатального розвитку людської дитини (головним чином, йдеться про зарубіжні емпіричні роботи). Факти, отри мані в цих дослідженнях, засвідчують, у цілому, що психічні функції з’являються у людини вже у внутріутробному періоді (сенсорні, емоційні, зачатки поведінкових реакцій). Для нас, у контексті застосування генетико моделюючого методу аналізу, важливо відзначити таке. В цей період різко зростає різно манітність форм взаємодії людської істоти, що розвивається. Нужда, як вже зазначалося, спонукає саморозвиток, який реалі зується, з одного боку, у хронологічно виваженій і структурно визначеній послідовності закладання і початку розвитку органів і їх систем, які, функціонуючи, породжують власне психічну реальність. Ця хронологічна і просторова упорядкованість давно помічена біологією, але таємниця її залишається нерозгаданою.

Звідки виникає така чітка синхронія? Ми вважаємо, що відповідь слід шукати, об’єднавши це явище з іншим, теж дав но поміченим: за законом Геккеля – Мюлера ембріогенез є ко ротким повторенням філогенезу. Знову ми маємо справу з інфор маційним відгалуженням нужди, тепер вже як самостійної індивідуальної сили: синхронізованість зумовлена історичним корінням і досвідом.

Фактично, нова форма прояву нужди приводить до дифе ренційованості вихідної одиниці нового життя (зиготи), почи нається процес складної взаємодії між окремими компонента ми структурованої цілісності, що зароджується і розвивається.

Ця цілісність знаходиться, в той же час, у складній взає модії з материнським організмом. І тут вже задіяні всі канали взаємостосунків – хімічні, фізичні, біологічні, психічні. Заро дження і розвиток виявляються синхронізованими у часі із взає модією з іншою істотою – мамою. Це – перший рівень, власне, соціального контакту, адже “контактер” – соціальна істота, зріла особистість. Можливо, якісно новий рівень розвитку кла су ссавців пов’язаний саме з тим, що дитина дуже рано набуває буквально органічний і цілком безпечний досвід соціальних стосунків – усередині матері – з нею.

Мабуть, це не усвідомлюється і не осмислюється плодом, але досвід в якихось формах, безумовно, набувається і залишається: і спільне використання необхідних речовин, і нейро взаємодія і ще багато іншого. Мати, водночас, виступає і як по середник перших актів взаємодії людини, що визріває в ній, з зовнішнім середовищем. Емпіричні дані говорять, що біля шосто місяця пренатального розвитку дитина чує звуки і емоційно реагує на них. І чує вона перш за все мамин голос, а інтонації і гучність його виявляються співвіднесеними (біохімічно) із психічним станом матері. Так з'являється готовність до подальшої взаємодії.

Описані етапи онтогенезу являють собою процес взаємодії філогенії і онтогенії і специфічного переходу першої в другу завдяки нужді. Це є початок особистості (у формі індивіда), механізми якого пов'язані з функціонуванням нужди як вихідної сили, що зумовлює з'єднання спадковості і взаємодії. Соціальне є первинним, а отже первинною є й психіка (адже соціальне завжди є продуктом психічного).

Таким чином, ми не можемо говорити про виникнення особистості як про окремий акт: вона має глибокі витoki в філогенії і спадковості, які передаються через любовну взаємодію батьківської пари. Крім того, особистість "проходить" низку специфічних взаємодій і метаморфоз під час пренатального розвитку. Тому вона "починається" задовго до фізичного народження, і тому вже новонароджена дитина обов'язково має певну історію свого існування і розвитку.

І, головне, це є людська дитина (особистість) відпочатково: світ культури є об'єктом її взаємодії вже в пренатальному періоді, а, водночас, сама вона є об'єктом впливу цього світу вже на перших двох етапах онтогенезу. Вона, власне, й започатковується як твір людських нужд, людей.

Цікавим наслідком цього складного шляху ми вважаємо розвиток готовності дитини до життя в світі, поза материнським організмом. Вона виявляється готовою до цього не лише фізично, але й психологічно теж. Західна психологія в останні роки отримала багато фактів, що засвідчують цю готовність. Перерахуємо деякі з них [Крайг, 2001].

Новонароджені діти, що з'явилися на світ всього кілька хвилин тому, висувають язик і широко відкривають рот, імітуючи рухи матері. Імітується і складна міміка, вираження радощів, страху, подиву (це, поки що, – безсвідомо, але це є!). Наслідком виявляється важливою природженою якістю, що сприяє встановленню складної двосторонньої взаємодії з матір'ю. Не мовлячи від початку цілеспрямовано зосереджуються на міміці матері, її інтонаціях і рухах. Їх реакція є адекватною відповіддю: лагідні і заспокійливі дії матері викликають посмішку і приємні, лагідні звуки ("мурмотіння"). Нетерплячий тон і загрожуюча міміка матері призводять до появи вираження страху і відчаю. Тільки народившись, дитина зразу віддає перевагу голосу своєї матері, визначаючи його за тими особливостями, які встановила, ще знаходячись в материнському лоні.

В цілому, знайомство з зарубіжними джерелами засвідчує революційні зрушення в емпіричному дослідженні психології новонароджених дітей, і всі дані свідчать, власне, про одне – фізично народжується не просто жива істота класу ссавців – народжується людина, особистість. Вона готова до зустрічі зі світом, і нам здається, що ця зустріч є бажаною. В світлі сказаного і нових емпіричних даних, ми скептично дивимося на трагічно драматичні інтонації опису “кризи народження”.

М’яко кажучи, трагізм явно перебільшений і негативно метафоризований. Дитині боляче виходити в світ, і вона дуже кричить на початку... Але чи так вже боляче? І чи не кричить вона, заявляючи своє право на цей світ і залишаючи в ньому цим криком перший відбиток нового Я? Здається, техніка експериментування (західна психологія) дозволить дуже скоро відповісти на ці питання (наприклад, ступінь гостроти больових відчуттів, або параметри емоцій), і чомусь уявляється, що ніякого сильного трагізму ми не знайдемо – була б поруч жива мама!

Дитину, яка прийшла в цей світ, Марія Монтессорі дуже влучно назвала “духовний ембріон”. Перше дійсне зіткнення дитини з зовнішнім світом... “В цьому випадку, – зазначає Монтессорі, – можна говорити не просто про важкий, а про вирішальний момент в долі людини. Саме в цей період в людині прокидаються сили, які повинні будуть скеровувати широкомасштабну створюючу діяльність дитини – духовного ембріона” [Монтессорі, 2002, с. 123]. Але ці сили треба викликати, і в цьому випадку слід говорити про те, що викликаємо їх ми – люди, що оточують дитину.

“Соціальне запліднення”, – так, нехай і дещо метафорично, але точно, називаємо ми цей важливий етап онтогенезу особистості. Так, дитина виявляється підготовленою до цього етапу, крім того, прямо з початку її життя в світі прямо таки бурхливо (вибухово!) розвивається пізнавальна сфера, але це все не є сутністю. Нужда породжує ще одну нову форму взаємодії, і – дивовижну форму. Хоча дитина стає автономною істотою, вона зберігає всі форми взаємодії, які існували до народження. І фізичний відрив від матері зовсім не означає припинення взаємодії, яка була – вона залишилась у досвіді, прийняла нові форми. Але нужда виходить на новий оберт спіралі – починається привласнення світу (привласнення як переведення у своє власне).

Нова форма взаємодії являє собою безпосередні і відкриті стосунки з іншими людьми, перш за все з батьками. Це й виявляється вирішальним. Нужда починає розгалужуватися на потреби, “зустрічаючись” з відповідними об’єктами, і ці потреби одразу є людськими. Це перше. Підкреслимо – в новонародженого всі потреби одразу є людськими, вони, власне, тому й стають потребами, що регулюються соціально.

Друге, це світ взаємостосунків з людьми. Мати проявляє випереджуючу ініціативу – вона бачить те, чого ще немає в поведінці дитини, але, реагуючи на дійсну поведінку, коригуючи її, показуючи дитині своїм станом, відношенням, мовленням – чого від неї чекають, вона активно формує рух і отже – саму особистість. Мати мимовільно ставить дитину в діалогічну,

активну позицію по відношенню до себе, тому що інакше, виявляється, просто неможливо.

Особистість виявляється у взаємодії і в ній же вона формується. Так, вона відпочатково самоінтенціональна, вона – самороз вивається, але дуже швидко виявляється, що треба йти разом. І це – приємно, результативно, цікаво і зручно. Дитина дуже рано демонструє радість від контакту, тому що лише в ньому вона здійснюється. Активно, загострено спрямована на дорослих, дитина привласнює соціальний досвід, наслідуючи їхні взаємостосунки, але в аспекті цих стосунків дитина виходить у суб'єктно центровану позицію і “від себе”, як від центру активності, ставиться до дорослих, і саме тут, у цьому процесі, вона стає вперше дійсною особистістю як суб'єктом; починає формуватися самість.

У цьому сенсі, з точки зору соціальної позиції дитини (їй ще неможливо усвідомити ставлення дорослого до себе, але вже легко фіксувати стосунки між близькими дорослими), ми говоримо, що суттєвішим для її розвитку є міжособистісні стосунки близьких дорослих – адже вони – об'єкт привласнення. Це важливіше і з боку психологічного тла розвитку – саме дорослі можуть створити атмосферу любові. Дитина активно охоплює світ, “захоплюючи” і накопичуючи враження, які складають досвід і є підґрунтям для внутрішнього світу.

Але цей світ не виникне без мови. Істота стає культурною через те, що вона “запліднюється” цим світом опосередковано, через символ. Головна здібність людини – символізувати світ, – засвоюється нею через контакт і спілкування з іншою людиною. Так створюється внутрішній світ і виникає Я: соціально відтворена функція взаємодії дорослих, що були пращурами дитини. Поява Я означає, що дитина зрозуміла сутність інших людей як Я, вона увійшла в контекст цього життя. Плин життя дитини набуває рефлексивно і суб'єктно забарвленого стану.

Вираз “Я сам” означає, що дитина усвідомила себе і баланс дихотомічної пари біологічного і соціального в нужді порушився. Це і означає, що відбулося соціальне запліднення. Тепер з'являється необхідність автономної взаємодії зі світом – адже розвиток психіки не здійснюється іншим шляхом. І дитина активно відтворює світ, використовуючи культурні засоби, перш за все мовленнєві. Це – шлях вростання в культуру, і ми вважаємо, що найбільш адекватно його зрозуміла культурно історична теорія. Найголовніше, що відбувається при цьому – виникнення нових психологічних органів – особливих міжфункціональних систем (Виготський назвав їх вищими психічними функціями).

Особистість структурується. Цікаво, що ж це означає реально. Покажемо це явище тільки на прикладі пізнавальної сфери. В дійсності, виникнення психологічного органа означає, що психічна функція перестає бути прив'язаною до певної сенсорної системи. Це дуже примітивно і неправильно, коли сприймання, наприклад, пов'язується тільки з відповідним аналізатором:

особистісне сприймання (сприймання як вища психічна функція) здійснюється за допомогою всієї психіки, тобто, особистості.

Даний етап онтогенезу продовжується до підліткового віку.

Зточка зору вихідного генетичного протиріччя – біосоціальної нужди, він є плінним періодом накопичення соціальності. Цей період дуже непогано досліджений, і ми не будемо зупинятися на ньому в деталях, але зазначимо, що в кінці його нужда знову “виходить на сцену” і в зовсім новій важливій ролі.

В підлітковому віці знову виявляється цілісність нужди в унікальній дивовижній синхронізації біологічного і соціального. Статеве дозрівання означає “вихід” особистості на сутнісний етап розвитку – готовність до власного продовження: через любовні стосунки з іншою людиною нужда тепер може опередитися в твір – інший організм і – продовжитися.

Ця кардинальна готовність, виявляється, існує в єдиному ансамблі з бурхливим психосоціальним розвитком: поява розвиненої самосвідомості, засвоєння соціальних ролей, готовність до життєвого самовизначення, наявність перспективних життєвих планів – далеко не повний перелік сутнісних психологічних новоутворень вікового періоду розвитку, що співпадає соціально в західній культурі з навчанням дитини в середніх і старших класах (підлітковий і ранній юнацький вік, – у понятійно му тезаурусі вітчизняної науки).

Знову ми зустрічаємось з унікальною єдністю нужди: не слід сперечатися, що важливіше в підлітковому віці – сексуальне дозрівання чи виникнення сутнісних психологічних новоутворень. Вони – збалансовані і скоординовані у часі і просторі, тому що йдеться про дуже відповідальну річ: готовність до продовження себе як істоти співпадає з готовністю до повноцінного і ефективного соціального існування – життєвого шляху.

Лише цією єдністю може бути забезпечена “спіральність” руху нужди, коли кожний наступний крок означає – розвиток, інший, більш високий щабель. Ми підійшли до того, з чого, власне, розпочинали – до відтворення собі подібних. Особистість у дійсному сенсі стає суб’єктом власного життя. Цей етап виявляється настільки важливим, що ми розглянемо підлітковий і ранній юнацький вік більш детально і спробуємо це зробити з точки зору генетико психологічної.

Тим більше, що подальший розвиток особистості, ми, власне, не вважаємо онтогенезом у дійсному сенсі слова. Людина сама визначає подальший рух, виникає цікавий “діалог” особи і нужди, яка лише зрілою людиною усвідомлюється як така. І це вже – не онтогенез, а власний життєвий шлях і становлення себе.

Працюють тут зовсім інші механізми, і тому Виготський був правий, коли вважав, що початок дорослого життя пов’язаний з кардинально іншими процесами і не підпорядкований категоріям вікової і дитячої психології особистості.

Стан нужди в підлітковому віці

Підлітковий вік можна сміливо назвати улюбленим об'єктом дослідження вікової психології. І справа тут не лише в наукових інтересах. Цей період є дуже помітним у житті будь якої дитини. Він являє собою доволі довгий і проблемний перехід від дитинства до дорослості. Діти вельми помітно змінюються протягом кількох років, причому зміни ці є багатогранними й багатобарвними, вони далеко не обмежуються фізичним дозріванням, або бурхливим розвитком якоїсь психічної функції чи їх групи, як це було на ранніх етапах становлення особистості дитини.

В цьому віці змінюється все, причому зміни починаються від цілісної особистості: відбувається подальше становлення її структури. Саме через це даний вік завжди в центрі уваги, і саме тому він фіксується в усіх без винятку системах періодизації розвитку дитини, якими б різними вони не були, і на підґрунті яких методологічних засад не створювалися.

І разом з тим, ми не можемо сказати, що психологічна таємниця підліткового віку повністю розкрита. Існує кілька причин, що зумовлюють актуальність подальших наукових пошуків.

По перше, велика кількість емпіричних досліджень являє собою доволі строкату суміш наукових психологічних фактів, результатів педагогічних спостережень, та й просто житейського досвіду, і тут вкрай потрібні серйозні глибокі узагальнення, теоретичні роботи, які, щоправда, існують, але вони, і це – по друге, спрямовані, зазвичай, не на встановлення дійсної логіки об'єкта вивчення, а на розвиток певної системи загально теоретичних поглядів (психоаналіз, біхевіоризм, теорія діяльності тощо) і, насправді, “нав'язують” свою логіку об'єкту. Тож ми й маємо багато “психологій підлітка”, серед яких сам підліток і його дійсна психологія ніби втрачається...

Тим більше (і це – по третє), підлітковий вік є таким, що дуже коваріює з історією культури, отже вираз “сучасний підліток”, насправді, слід розуміти буквально: мова йде про те, що психологія сучасних дітей підліткового віку багато в чому принципово відрізняється від їх однолітків середини ХХ століття, не говорячи вже про більш ранні етапи філогенезу (історіогенезу) людини. Генетична психологія намагається долати вказані недоліки, спираючись на чіткі теоретико методологічні положення.

Вихідною тут є ідея розуміння розвитку особистості як само руху (саморозвитку) складної біосоціальної системи, активність якої спонукає всезагальна нужда – недиференційована, ненасичувана, непередметна і така, що не може бути опередметнена, а отже і завершена, вся: цей єдиний і могутній інтенціональний рух субстанції, що виникає як результат любовних стосунків двох особистостей різної статі, визначає існування людини в світі, і сам є незавершуваним навіть з фізичною смертю індивіда.

Суб'єкт, “запліднений” цим рухом – нуждою, виявляється здатним на зустріч з об'єктами світу і вибір серед них тих, що найбільше відповідають його укоріненій нужді. Так з'являються потреби. Складні механізми цього

постійного саморуху (без межного плину самості) були описані вище, і зараз ми маємо змогу проаналізувати психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці.

Тут, як і в кожному віковому періоді, зберігається встановлена нами генетична закономірність, згідно з якою структура особистості виникає і розвивається як система психологічних засобів взаємодії людини з соціальним світом, активність якої спонукає потреба. Тому найбільш доцільним способом досягнення складних і бурхливих особистісних процесів у цьому віці буде одночасне вивчення особистості підлітка в її динамічному і структурному аспектах. Як зауважував Л.С.Виготський, “для того, щоб відповісти на питання про своєрідність структури особистості в перехідному періоді, слід визначити, як розвивається, як складається ця структура, які найголовніші закони її побудови і зміни” [Виготський, 1983, с. 220].

Різниця між віковим і функціональним розвитком (за О.В.Запорожцем – це два різні процеси; функціональний розвиток означає те, що відбувається всередині певного вікового періоду) полягає якраз у тому, що перший завершується виникненням глобального психічного новоутворення, тобто, фактично, кардинально оновленої і видозміненої структури особистості. Ми не бачимо сенсу аналізувати тут численні і різноманітні теорії підліткового віку, і відсилаємо читача до літератури та досліджень, присвячених цій проблемі [Божович, 1968; Крайг, 2001].

Логіка живого саморуху людської особистості в онтогенезі сама визначає вихідні пункти аналізу вікового періоду. Ще А.Валлон встановив важливий факт, що кожен новий етап вікового розвитку будується і розвивається на базі попереднього етапу. Л.С.Виготський вніс важливе уточнення, згідно з яким цей зв'язок етапів онтогенезу дійсно існує, але є складним і суперечливим.

Це означає відсутність прямої логіки розгортання процесу розвитку: новоутворення попереднього етапу є суттєво необхідними, але вони не означають прямої і безпосередньої наступності поведінки і соціальних взаємодій. Що це означає щодо підліткового віку? З одного боку, зрозуміло, що ми маємо виходити з того, чим закінчився молодший шкільний вік. Центральні його психічні новоутворення добре відомі – довільність пізнавальних процесів, рефлексивність, основи теоретичного мислення, внутрішній план дій.

Кожна з підструктур особистості дитини змінилася, завдяки появі вказаних особливостей. Виникли нові міжфункціональні системи, а отже, змінилася вся структура особистості як цілості. Вона виникла як засіб адекватної поведінки в умовах, що характеризують життєдіяльність молодшого школяра.

Інасамперед – це засіб успішного навчання, оскільки провідною є навчальна діяльність.

Дитина, що має структуру особистості, пронизану вказаними новоутвореннями, є, фактично, “ідеальним подальшим” учнем (інша справа, що далеко не всі діти саме на кінець початкової школи мають сформовані центральні психічні новоутворення. Але це – питання гетерогенності і

гетерохронності та ін дивідуальних варіантів розвитку). І це вже є соціальна позиція особистості, що включає в себе і систему цінностей, і провідні інтереси, і сформовані засоби дій. Здається, що подальші перспективи пов'язані виключно з навчанням, і ці перспективи – зовсім непогані.

Тим більше, що й реально дитина залишається, насамперед, школярем, і це, об'єктивно, ще на довгі роки – її єдина справжня, соціально нормована і відповідальна діяльність. Ця зовнішня “логіка” здається дуже правильною, і в неї свято вірять вчителі і батьки.

Якби розвиток особистості був детермінований виключно соціальними умовами, то так би мало й відбуватися. Але так не відбувається... Зовсім неочікувано виникає момент, коли абсолютна більшість дітей раптово втрачають будь який інтерес до навчання, швидко перевтомлюються, особливо в тих видах діяльності, що пов'язані з активною творчою роботою, стають дратівливими і демонструють непевну і малопрогнозовану поведінку.

Це – на поверхні. Що ж зумовлює такі парадоксальні, алогічні зміни? Якщо коротко – їх зумовлює те, що розвиток особистості зовсім не детермінується виключно соціальними умовами, а має свою логіку і свої закономірності. Поява центральних психічних новоутворень, а отже – принципово новий тезаурус структури особистості в кінці молодшого шкільного віку вичерпує і руйнує соціальну ситуацію розвитку, яка вся (суб'єктивно, для дитини) “оберталася” навколо навчання.

Це означає, що зміст провідних соціальних відносин, які існували між дитиною і оточенням (іншими людьми та об'єктами діяльності) втрачає значущість і цінність. Те, що було ще так недавно важливим, цінним – перестає бути таким. І, головне, зникають сформовані інтереси. Виникає гостра суперечність, на яку вперше вказав Л.С.Виготський: інтереси дитини втрачають свою актуальність (фактично, вони зникають), а разом з тим система дій і навичок, що сформувалися саме в ретині цих інтересів, як засіб їх реалізації, залишається.

Дитина продовжує діяти, але ці засвоєні і автоматизовані дії виявляються невмотивованими. Саме тому й виникає у більшості дітей у цей момент негативне переживання відсутності сенсу діяльності. “Підліткова пустеля” – так назвав цей стан Л.М.Толстой.

Ми згодні з думкою Виготського про те, що криза інтересів є вихідною і кореневою проблемою підліткового віку. При цьому інтереси розуміються як “цілісні структурні, динамічні тенденції – життєві, органічні процеси, які глибоко укорінені в органічній, біологічній основі особистості, але розвиваються разом з розвитком усієї особистості” [Виготський, 1983, с. 14].

Перший, кризовий етап перехідного віку виявляється по казовим саме в аспекті інтенцій особистості. Криза ніби оголює ті таємні і зазвичай глибоко приховані процеси, що засвідчують дуже суттєвий факт, а саме те, що мотиваційно потребова сфера людини не лише визначальною мірою впливає на її розвиток, але й сама теж розвивається. Інтерес як вид мотиву, тобто усвідомлена потреба, прагнення до цільового стану, змінюється протягом

онтогенезу, і зміни ці зумовлені цілісною біосоціальною природою особистості.

Виникає складний суперечливий вузол, в якому центральними й визначальними є три сили, породжені, в кінцевому рахунку, процесом становлення вихідного генетичного утворення інтенціональної природи – нужди. Ці три сили – біологічне дозрівання, соціальні умови існування і психологічні структури самої особистості – складно взаємодіють, приводячи до появи нових інтенцій, а отже – до подальшого саморозвитку людини.

Л.С.Виготський так починає аналіз витоків активності людини. Він пише: “Спонукаюча сила людської діяльності або прагнення є сумою окремих збуджень або інстинктивних імпульсів. Ці прагнення укорінені ніби в особливих гніздах, які можна назвати потребами, оскільки ми приписуємо їм, з одного боку, спонукаючу силу для дії, вважаємо їх джерелом, звідки беруть свій початок схильності і інтереси, а з іншого – зазначаємо той факт, що потреби мають певне об’єктивне значення по відношенню до організму в цілому” [Виготський, 1983, с. 14].

Разом з цим зазначається наявність інших потреб, створених вимогами пристосування дитини до оточуючого соціального середовища. Цим стверджується двостороння “об’єктивно суб’єктивна природа” потреб [Виготський, 1983]. Ми говоримо про те, що тут починається аналіз, тому що стає явно помітним, що Л.С.Виготський просто не встиг зробити наступний суттєвий крок: адже ці окремі “гнізда – потреби” є частковим і конкретним відгалуженням єдиної біосоціальної сили – нужди, що живить їх, розвиває їх, змінює, “примушуючи” взаємодіяти з соціальним оточенням і тоді стає зрозумілим, що “інших” потреб, про які ще пише Виготський як про соціальні, просто не існує, і викликані нуждою потреби всі є відпочатково біосоціальними, і їх розвиток – це є становлення біосоціальних систем.

Те саме стосується і більш загального зауваження Л.С.Виготського про те, що підлітковий вік являє собою “зразок” дуже складної взаємодії двох ліній розвитку – “біологічної і соціально історичної” [Виготський, 1983, с. 16]. В цьому зауваженні ще відбивається специфічно переосмислений, але все ж таки вплив картезіанства, оскільки, насправді, не існує двох ліній, ми лише штучно в межах аналізу можемо розділити єдиний процес само розвитку особистості на біологічне дозрівання організму (1 а лінія) і становлення вищих психічних функцій (2 а лінія).

Ми вже бачили, що відпочатково єдина біосоціальна природа людської істоти визначає швидше протилежне явище – як тільки реально (а не уявно, в голові дослідника) почнуть з’являтися як окремі вказані “лінії”, ми повинні чекати серйозних відхилень і проблем у становленні особистості.

Ця думка уявляється хоча й дещо неочікуваною, проте цілком справедливою і важливою. Її правильність підтверджується не лише емпіричними і життєвими фактами, але й висновками, які знаходимо в теоретичних поглядах таких дуже різних за вихідними методологічними орієнтаціями вчених, як Л.І.Божович і Р.Мей. Л.І.Божович вважає, що

гармонійність особистості визначається складним і рухливим узгодженням інстинктивних неусвідомлюваних інтенцій людини (“біологічна лінія”) зі свідомими потребами – намірами, тобто, власне – цілями (“соціально-культурна лінія”): “Мова йде про наявність у людини свідомих і неусвідомлених психологічних утворень, співвідношення яких, як ми гадаємо, в першу чергу визначає гармонійність або дисгармонію людської особистості” [Божович, 1968, с. 264].

Дисгармонійні особистості, вважає Л.І.Божович, це люди з “подвійною спрямованістю, які знаходяться в конфлікті з собою, люди з розщепленою особистістю, у яких свідоме психічне життя і життя неусвідомлюваних афектів знаходяться в постійній суперечності” [Божович, 1968, с. 273]. У свою чергу, Р.Мей розуміє єдність “двох сторін” існування і розвитку людини в тому, що людина “повинна бути чесною зі своїми інстинктами”, і наше ставлення до безсвідомих інтенцій “повинно полягати не в їх придушенні чи боротьбі, а в розумінні і взаємодії з ними з метою використання цих сил на благо” [Мей, 2001, с. 193].

Тут ще яскравіше йдеться про єдність і цілісність особистості в її існуванні і становленні, адже інстинктивне життя – це її частина, а не якась самотійна інстанція.

Нам здається, що дійсна єдність особистості і становить, насправді, ключову і вихідну проблему всього підліткового віку.

В дитинстві людина являє собою складну, але узгоджену біосоціально-цілісність. Її розвиток являє собою реалізацію нужди у вигляді виникнення і задоволення нових потреб, прагнень, інтенцій. Це приводить до того, що, з одного боку, вивільнюється вихідні біосоціальні сили людської істоти, а з другого – виникають вищі психологічні функції в результаті зустрічі модифіковано конкретизованих форм нужди з продуктами людської діяльності і культурно-історичним досвідом, у цілому.

Ці два процеси не йдуть паралельно, вони є взаємопов’язаними, взаємозалежними і такими, що змінюють один одного.

Вся особистість як цілісна система досягає напруженого, не врівноваженого стану, який є готовністю до переходу системи в іншу, вищу форму єдності, саме такої, що ґрунтується на само свідомості. Цей момент напруження і готовності до переходу відповідає хронологічно початку підліткової кризи.

Ми хотіли б підкреслити, що єдність системи тут не руйнується, але стає такою, що сама себе вже вичерпала. Досягнення дитиною цього стану є закономірним і детермінованим психологічно, соціально і біологічно. З боку психологічного не обхідність переходу до нової форми саморуху особистості зумовлена виникненням нової структури особистості, в якій переважають тепер вищі психічні функції. Так, поява основ теоретичного (відстороненого) мислення означає дуже важливу річ саме для розвитку мотиваційно-потребової сфери (зазначимо в дужках, що в період підліткової кризи, як ніде більше, виявляється дійсна єдність афекту і інтелекту).

Абстрактне мислення дозволяє принципово по новому по бачити навколишнє – предмети, явища, людей, світ у цілому. Дитина відкриває нові грані речей і процесів, що сприяє далеко не лише когнітивному розвитку. Головним тут є те, що ці нові грані потенційно є об'єктами зустрічі з нуждою, отже, й слугують тими “гніздами”, де зароджуються нові потреби, а далі – мотиви, бажання, інтереси, цінності. Криза тому й криза, що вони ще не зародилися, але нужда вже “зустрілася” з цим новим, тому старе втратило актуальність. Звідси виникає афективне напруження єдиної цілісної системи.

Важливу роль відіграють і такі новоутворення, як довільність психічних процесів та рефлексія. Сутність довільності слід вважати в тому, що це є дійсне підґрунтя здатності до цілепокладання і утримання мети. Результати емпіричних досліджень дають змогу говорити, що наприкінці молодшого шкільного та на початку підліткового віку дитина вже дуже яскраво відділяє ті свої дії, що зумовлені власною метою, від дій, які викликані спонуканням ззовні.

З одного боку, довільність дозволяє дитині бути ефективною – зосередитись на діяльності, досягти результату тощо, а з другого, за участі рефлексії, вона сигналізує про недостатність, адже дуже багато дій дитині треба робити за вказівкою, а не за власним рішенням. Рефлексія цих переживань створює додаткову напругу: адже нужда, створюючи міжфункціональну систему з довільністю і рефлексією, вимагає власних рішень і вчинків, і вона ще вимагає по будові своїх ідеалів і зразків, не обмежуючись простим наслідуванням соціальних пред'явлень у вигляді авторитетних за статусом дорослих, або літературних образів.

Отже, виявляється, що психологічні фактори, які зумовлюють підліткову кризу, діють у єдності з факторами соціальними. Світ відкривається дитиною в нових проявах, викликає нові потреби, але, і на це вказував Виготський, система поведінки дитини залишається ще старою, власне... дитячою. Але ж світ – це, насамперед, світ дорослих, і головне прагнення, з ним пов'язане, як правильно зазначив ще А.Адлер [Адлер, 1995, с. 5],

– це прагнення стати соціально повноцінною істотою. Система “дитячої” поведінки не є адекватною цьому прагненню, і підліток, завдяки рефлексії, це відчуває і переживає як неповноцінність. Він рефлексує і ставлення вчителів, батьків, інших дорослих – відношення «як до дитини», що також його не задовольняє. Коли більшість дослідників зазначають, що одним з центральних протиріч цього віку є прагнення до дорослості і неможливість його реалізувати, то це правильно лише наполовину: загострення, напруження пов'язане ще й з тим, що рівень розвитку мислення і рефлексія дають можливість підлітку самому відчути це протиріччя, пережити його.

Тому некоректно називати його маргінальною особистістю, адже він дійсно прагне соціальної повноцінності, і він дійсно переживає те, що в нього зараз ще немає об'єктивних підстав її досягти. Гостра суперечність психологічного і соціального, однак, недостатня для розуміння проблем поведінки дитини в кризовій фазі підліткового віку. Коли Л.С.Виготський зазна

чає про виключення можливості виокремлення окремих стадій розвитку на підставі єдиного критерію, він говорить абсолютно правильно. Але ми бачимо тут, що недостатніми є і два критерії. Слід врахувати, що “критерій статевого дозрівання є суттєвим і показовим для пубертатного віку” [Выготский, 1983, с. 244].

Дійсна єдність трьох основних факторів (психологічного, соціального і біологічного), яка виявляється в підлітковому віці і зумовлює всі його особливості, як це стало зрозумілим з по дальшого, по іншому висвітлює всю проблему взаємовідношення біологічного і соціального в становленні особистості. Позиція більшості вітчизняних вчених щодо цієї проблеми висловлена найбільш чітко і яскраво Л.І.Божович [Божович, 1968] та Г.С.Костюком [Костюк, 1989].

Розвиток особистості не може бути зведеним до біологічного дозрівання людини, але не має ніякого сенсу відкидати цей процес дозрівання, адже він, як зауважує Г.С.Костюк, є дійсним підґрунтям і передумовою становлення особистості, і, з іншого боку, дозрівання як таке змінюється, перебудовується під дією соціальних і психологічних факторів. Як бачимо, позиція ця констатує стан речей, але не пояснює його, що дало змогу О.В.Запорожцю зауважити: “Взаємозв’язок розвитку і дозрівання поки що мало досліджений, ... є підстави вважати, що такий зв’язок існує, що він має не однобічний, а двобічний характер” [Запорожец, 1986, с. 256]. Необхідно зазначити, що проблема буде залишатися недослідженою, поки будуть розглядатися два окремих аспекти і взаємозв’язок між ними.

Насправді, це зовсім не так. Маємо не два, а один аспект розвитку цілісної особистості. Точно так, як статеве дозрівання організму ніколи не відбувається в нормі саме по собі, а завжди лише в контексті дозрівання всього організму, так і дозрівання людини є процесом дозрівання людської істоти, а отже, за визначенням, процесом не біологічним, а біосоціальним. Цілісна система – особистість виходить на рівень здатності відтворювати життя за умови поєднання з іншою цілісною особистістю протилежної статі.

Нужда жити, нужда в оточуючому світі втілюється в кардинальну за своїм статусом потребу – народження свого продовження через сексуальний контакт. І ця потреба, насправді, не укорінюється лише в біології, а визначається нуждою, в якій відпочатково соціальні і біологічні інстанції є одним. Статеве дозрівання існує в триєдності біологічного, психологічного і соціального, як і будь яке (!) новоутворення особистості.

Біологічно воно визначається часом свого виникнення, перебудовою роботи внутрішніх систем органів, перш за все, гормональної, хоча не менші зміни відбуваються і в нервовій системі, і в кровоносній etc., змінами морфологічної структури тіла. Але все це не існує саме по собі, не додається до чогось і не визнає чогось, будучи його підґрунтям. Все це існує в єдиному контексті цілісної особистості. Справа уявляється нам не так, що от визріли анатомо фізіологічні структури і механізми, і після того з’явився сексуальний потяг і готовність до відповідних контактів.

Але все відбувається і не так, як вважав З.Фройд, постулюючи libido єдиним природженим і ключовим інтенціональним процесом людини. Насправді, якщо говорити про розвиток людини, виникнення відповідних морфологічних, анатомічних, фізіологічних і психологічних структур є своєрідною відповіддю людської природи на тенденцію нужди втілитися в Зустріч і продовжити життя через народження іншої істоти. Поява відповідних структур дозволяє нужді стати потребою, оскільки вона опредметнюється в світі зовнішньому і внутрішньому. Це не треба спрощувати.

Ми не маємо на увазі, повторимо це ще раз, те, про що говорив З.Фройд. Наше положення зовсім не означає, що сексуальне бажання виникає в індивіда хронологічно раніше, ніж дозрівають відповідні структури. Це бажання, цей інстинктивний потяг входить у склад нужди відпочатково, але до певного часу – в потенційному і прихованому вигляді. Відпочатково – означає не від народження дитини, а від народження людства.

В онтогенезі цей потяг (уже як зрілий, сексуальний) втілюється в людський плід, продовжуючи в ньому існування всезагальної і вселюдської нужди. І саме тому він відпочатково – біосоціальний, а не лише біологічний, адже втілюють його дві соціально біологічні істоти протилежної статі. Цей потенційний і недиференційований у складі цілісної нужди потяг перетворюється в сексуальну потребу (бажання) одночасно з визріванням вказаних структур. Л.С.Виготський зазначає: “Основні фази в розвитку інтересів співпадають з основними фазами біологічного дозрівання підлітка” [Виготський, 1983, с. 22].

Вже тільки це вказує на тісну й пряму залежність розвитку мотиваційно-потребової сфери від процесів дозрівання. “Ритм органічного дозрівання визначає ритм у розвитку інтересів” [Виготський, 1983, с. 25]. І це цілком правильно, оскільки інтерес виникає, врешті решт, на основі потягів. Слід було б уточнити, що мова повинна йти не про співзалежність, а про єдність, що розуміє і сам Виготський, говорячи трохи згодом: “епоха статевого дозрівання особистості” [Виготський, 1983, с. 33]. Ми знову повинні наголосити, що й досвід, насамперед педагогічний і психопатологічний, вказує на те, що проблеми розвитку особистості підлітка починаються тоді й там, де ця єдність порушується і, як сказав би Виготський, на арену виходять дві лінії розвитку.

Пояснимо тепер відносно онтогенезу, що означає наш вислів про те, що сексуальна потреба відпочатково є не біологічною, а біосоціальною. Те, що вона передана, втілена в дитину як особливий стан, як складова нужди, ще далеко не все. Свого часу К.Маркс, підкреслюючи різницю між людиною і твариною вже на рівні елементарних, так званих “біологічних”, потреб, написав, що, мовляв, голод є голод, але голод, який задовольняється за допомогою кігтів та зубів, кардинально відрізняється від голоду, що задовольняється за допомогою виделки і ложки.

Цю фразу зазвичай тлумачать у тому сенсі, що індивід засвоює із соціального оточення спеціальні культурні засоби задоволення, в тому числі, й елементарних біологічних потреб. І це тлумачення правильне, але лише

наполовину. Друга частина – не менш важлива: іншою за самим психологічним змістом, є сама потреба! Переживання її, образ того, що її може задовольнити, мета, система дій, об'єкти – все кардинально змінено, це – інше переживання. Але те ж саме відбувається і з сексуальною потребою. Фройд доволі невдало і примітивно (тут йому що мусь зрадила притаманна точність і прозорливість) зобразив це так, ніби то у людини існує тваринна сексуальна потреба і все своє життя вона бореться із Супер Его, що й визначає колізії життя особистості.

Насправді, тваринною сексуальною потребою людини може бути лише у випадку патології. З боку засобів, слід зазначити, що кон такт двох людей, у тому числі й гетеросексуальний (але звичайно, що без усякого сексу), це є те, що як необхідний засіб існування засвоюється дитиною постійно і, головним чином, з боку взаємостосунків між батьками. Засоби ці різноманітні, і вони, крім всього іншого, ще й готують дитину до тієї епохи, коли ви никне потреба і спроможність у власне статевому контакті.

В цих взаємодіях розвиваються почуття: дружба, відданість, довіра, побоювання, страх, любов. І вони “наповнюють” внутрішній світ дитини. На момент підліткової кризи вони, ці почуття, вже є. Існують також численні афіліативні потреби, які теж входять у внутрішній досвід переживань. І все це має виключно біосоціальну, людську природу. Тож у нормі виникаюча сексуальна потреба ніколи не може бути тваринною, адже це є перша потреба любити, і це є реальна готовність через любов втілити себе, свою нужду в нове життя. Зараз важко сказати, наскільки, власне, неусвідомлюваною є ця нова для дитини потреба.

Нам здається, що не слід зловживати “відсиленням” її у несвідоме. Хай це буде й спрощено, але можна порівняти її з потребою у тій же їжі – людина завжди може дати собі звіт, що вона хоче саме їсти. Так відбувається і з переживанням сексуальної потреби, то де ж тут несвідоме? Інша справа – перші її появи у внутрішньому досвіді підлітка, коли сам зміст потреби і того, що за нею знаходиться, є ще не присвоєним.

Тепер зрозумілішим стає сенс фрази Віготського про одночасність дозрівання статевого і соціального в підлітковому віці.

З іншого боку, зрозумілішим стає й те, що так звана “парадоксальність” підліткової закоханості, в якій химерно й неочікувано ніби то поєднуються абсолютна платонічність з абсолютно ж натуралістичністю, є не що інше, як красива метафора й вигадка. Так може бути, але не в нормі. І ця проблема має соціальні витoki. Наявність потреби і відсутність відповідних засобів (ми пам'ятаємо, що засоби поведінки в цьому віці залишаються “дитячими”) є конфліктним поєднанням, але спонукає дитину шукати і привласнювати відповідні засоби.

Тут постає питання, а що ми, суспільство, цій дитині пропонуємо в цьому аспекті? А пропонуємо ми ухилення дорослих від цієї теми, велику кількість фактів і зразків у межах дитячої ж субкультури та спрощено примітивні ерзаци сексуальної взаємодії в засобах масової інформації. Фактично, замість допомоги, сучасне суспільство ставить перед підлітком проблему: кожному треба

відшукати і сформувані власний шлях реалізації цієї дуже важливої, кореневої людської потреби. Суто тваринні способи її вирішення не задовольняють підлітка, оскільки кін рефлексивно, нехай і не зовсім чітко, він відчуває, що вони не відповідають нужді.

Тут виникає цілий складний вузол суперечностей і труд нощів, який треба розглядати спеціально. Зараз ми лише зауважимо, що описана цілісна соціальна ситуація розвитку, що складається на початок підліткового віку, характеризується го строю суперечністю, що й зумовлює кризу. Завдяки існуючій вже рефлексії, дитина дійсно на деякий час може відокремити тись від соціальної взаємодії. Оскільки основним психічним новоутворенням цього кризового стану є негативізм.

Особистість починається з любові

Вихідні методологеми генетичної психології визначають магістральні лінії дослідження психології особистості і центральні питання: “як виникає особистість?”, “якими є психологічні механізми її існування і розвитку?”. Відповідь на перше питання полягає в тому, що особистість створюється, і отже вона є – твір. Це зовсім особливий твір, що все життя перебуває у власному становленні. Він продовжує створювати себе, ускладнювати (або – спрощувати), самореалізовуватись, вдосконалюватись.

Він само існує. І в цьому сенсі, особистість є власним автором. Але справжнє диво полягає в тому, що особистість є не лише автором себе як твору: вона потенційно і актуально є автором іншої, нової особистості – людської дитини. Цей абсолютно унікальний акт співтворчості двох особистостей, двох люблячих людей і є дійсним началом...

“Особистість починається з любові” – ця теза суперечить вихідному положенню вітчизняної психології щодо онтогенезу особистості, яке було втілено в назву статті О.М.Леонтьєва: “На чало личности – поступок”, і дало поштовх цілому напрямку української “психології вчинку”. Вчинок, якщо його брати в розумінні О.М.Леонтьєва [Леонтьєв, 1983] і В.А.Роменця [Роменець, 1995], ніколи не може бути “началом особистості”, оскільки для того, щоб його здійснити, треба вже бути особистістю: усвідомлювати власне “Я”, усвідомлювати “Я Іншого” і якимось ставитись до нього.

Началом особистості є не вчинок, ним є любов. “Без любові, – говорить П.Флоренський, – особистість розсипається в дрібність психологічних елементів і моментів. Любов – зв'язок особистості” [Флоренський, 1914 с. 173]. Любов об'єднує і, власне, створює особистість завдяки тому, що не дає людині зосередитись на власному “Я”, а концентрує, втілює її в інше “Я”, тим самим забезпечуючи існування і розвиток себе як цілісності. О.Ф.Лосєв відзначав, що головними прагненнями особистості є абсолютне самоствердження, внутрішня свобода, цілісність і гармонійність. “Вона бажає існувати так, як існують боги,

що споглядають безкінечний світ і розумну тишу свого, ні від чого не залежного, світлого буття” [Лосев, 1991 с. 155].

І це існування стає можливим у любові. Лосев продовжує: “І ось, коли чуттєва і строкато випадкова історія особистості, зануреної у відносно, напівтемне, безсиле і хворобливе існування, раптом приходить до події, в якій виявляється ця відпочаткова і укорінена, світла призначеність особистості, пригадується втрачений всезагальний стан і тим долається стомлююча порожнеча і строкатий гамір емпірії – тоді це означає, що твориться диво [Лосев, 1991, с. 155].

Любов, її переживання і її прагнення і є цим дійсним дивом. Р.Мей зазначає, що любов несе в собі невимірювану психо-логічну енергію. І це є найбільш могутня сила для здійснення впливу і трансформації особистості [Мей, 2001, с. 81].

Творча природа особистості і її існування як співіснування підкреслювалася М.Бердяєвим. Він вважав, що особистість не є субстанцією, а являє собою творчий акт і є незмінною в процесі зміни. В особистості ціле передує частинам і не є чимось самовичерпним, егоцентричним: вона переходить у дещо інше, ніж вона сама, в інше “ти” і так продовжується, реалізуючи всезагальний зміст, який являє собою конкретне життя [Бердяєв, 1936].

Сучасна психологія на диво мало уваги приділяє дослідженню любові, натомість зосереджуючись на вивченні деструктивних потреб і якостей людини, хоча Г.Олпорт підкреслює, що “афіліативні бажання є необхідним підґрунтям людського життя” [Олпорт, 2002 с. 117]. Психологія виявляється просто не готовою до вивчення явищ такого рівня складності і всеохоплюваності, якою є любов, але це не означає, що ці явища не треба вивчати.

В любові Е.Фромм [Фромм, 2002] вбачає найбільш радикальну і, фактично, єдиний належний вихід людини із деструктивності, відчуженості й ізольованості. Але що ж являє собою любов? Звернімося до думок Е.Фромма. Любов, пише він, це “пристрасне прагнення до єдності з іншою людиною, сильніше за всі інші прагнення людини. Це – найголовніша пристрасть, це сила, яка з’єднує в єдине ціле сім’ю, клан, суспільство, весь людський рід” [Фромм, 2001, с. 109].

Виділяються, фактично, дві протилежні форми любові – пасивна (“любов злиття”) і активна, діяльна. Остання є, власне, тим, що ми називаємо любов’ю як такою. Фромм пише: “На противагу симбіотичному зв’язку зріла (діяльна) любов є зв’язок, що передбачає збереження цілісності особистості, її індивідуальності” [Фромм, 2001, с. 111]. Це дуже суттєвий для нас момент – статус особистостей у любовних стосунках. Його досить ретельно проаналізував Ж. П.Сартр, до якого ми звернемося трохи пізніше.

Справжня любов – це діяльна активність, а не пасивний ефект, це перебування в певному стані, а не “впадання” в нього. “Найбільш загальне визначення активного характеру любові, – зазначає Фромм, – можна сформулювати так: любити означає перш за все давати, а не отримувати”

[Фромм, 2001, с. 113]. Тут – центральний момент і доволі тонкий нюанс. Оце “давати” зовсім не означає “віддавати” в смислі – жертвувати, залишатися без чогось, терпіти збитки etc. Лише люди, самі орієнтовані виключно на отримання, так розуміють, що означає “давати”. Така орієнтація заперечує любов, зводить її до обміну: “віддав – отримав”. Зовсім інше має на увазі Фромм: для особистості, яка є продуктивною, цілісною і відкритою, “давати” означає виявляти власну силу, дарувати іншій людині себе, свій світ і ... ставати при цьому ще більш збагаченим, завершеним, сильним.

Слід зазначити, що цей нюанс дуже часто не береться до уваги, і саме через це теоретичні погляди Е.Фромма і критику ються, і розуміються дещо спрощено вульгарно. Виходить, що читачу самому слід подолати споживацьку товарну орієнтацію, щоб зрозуміти. Любити, даючи, не може людина незріла, залежна, не вільна, спрощена: адже “давати” може лише багата людина, з різноманітним і складним внутрішнім світом.

У любові людина не лише віддає, але й “дає” найбільш дороге, що в неї є: вона дає життя. І це – не метафора. Любити – означає дарувати своє життя і народжувати нове життя. “Коли двоє віддають, дещо народжується, і тоді обидва вдячні за нове життя, яке народилося для них обох” [Фромм, 2001, с. 115]. Дуже часто ця фраза сприймається доволі абстрактно. Нам хочеться ризикнути і зазначити – вона є буквальною, коли мова йде про статеву, еротичну любов.

Ми даємо коханій людині своє тіло, свою душу, себе. Вона вдячно приймає цей дар і дає нам своє життя. І ця зустріч двох відданих, подарованих існувань має завершуватися появою нового життя (не в смислі нового забарвлення нашого з нею спільного життя. А в прямому смислі – має народитися нове життя, нова людина). І саме тому любов є творчість.

Отже, закономірно продуктивним завершенням еротичної любові має бути поява нової істоти, твору, в якому відпочатково втілена любов як потреба жити і продовжуватися. Саме тому, скажімо, О.Ф.Лосєв називає особистість дивом. Але так любити, цілком слушно вважає Е.Фромм, може далеко не кожна людина. Така любов “передбачає, що особистість повинна сформува ти в себе переважну установку на плідну діяльність, подолати залежність, самозакоханість, схильність до накопичування і до маніпулювання іншими” [Фромм, 2001, с. 115]. Людина повинна повірити у власні сили, бути самодостатньою у досягненні мети. І крім того, що любити – означає завжди віддавати, “це завжди означає також піклуватися, нести відповідальність, поважати і знати... це найважливіші риси любові, притаманні всім її формам” [Фромм, 2001, с. 116].

Тепер зрозуміло, що по справжньому любити здатна лише зріла, відкрита і продуктивна особистість. Але чому ж тоді ми вважаємо любов початком особистості? Ми можемо підсилити тезу: любов є не просто початком особистості, вона існує раніше особистості, і вона породжує (визначає, детермінує) процес її створення (як дива).

Любов є, якщо вживати терміни А.Маслоу, однією з форм і напрямів самоактуалізації особистості. Тобто в переживанні любові людина стає “тим, ким вона може стати”. Тут говориться про так звану буттєву любов (Б любов), яка принципово від різняється від любові дефіцитарної (Д любові). В цілому, ці два типи любові, що їх виділяє Маслоу, є аналогічними класифікації Е.Фромма. Однак А.Маслоу розглядає цікаве явище, дуже важливе для нашого дослідження. Йдеться про “вершинні переживання”.

Повне розкриття і піднесення, пік творчої активності, споглядальності, відвертості і напруження емоційного стану – так можна описати це явище. “Вершинні переживання” притаманні виключно буттєвій любові, і от які вони мають ключові характеристики. По перше, змінюється сприйняття об’єкта любові (в нашому випадку мова йтиме про кохану людину, оскільки нас цікавить любов до людини протилежної статі). “При любовних переживаннях, – зазначає А.Маслоу, – цілком можливо настільки “розчинитися” в об’єкті, що наше “Я” зникає в буквальному сенсі” [Маслоу, 1997, с. 111].

Ми можемо говорити навіть про ототожнення сприймаючого і об’єкта сприймання, про їхнє повне з’єднання в новій і вищій цілісності, в надскладно організованій метасистемі. І тоді на роджується нова якість – нова істота. По друге, в “вершинному проживанні” любові змінюється самосприйняття особистості.

Зточка зору Е.Фромма, відбувається діяльне (і “давальне”!) проникнення в іншу істоту.

Потяг до пізнання задовольняється шляхом з’єднання. “В з’єднанні я пізнаю тебе, я пізнаю себе... я пізнаю таємницю всього живого єдиною можливим для людини способом – переживаючи це з’єднання, а не шляхом міркування” [Маслоу, 1997, с. 119]. Отже, в любові я пізнаю (відкриваю) і – вивільняю, допускаю до активного життя зовсім іншого себе, такого, що до цього переживання був невідомим мені самому. І це є вивільнення життєвої енергії моєї вихідної невичерпної нужди. А.Маслоу пише з цього приводу: “під час пікових переживань люди найбільш тотожні самим собі, ближче всього до свого істинного “Я” і найбільш неповторні” [Маслоу, 1997, с. 139].

По третє, вершинне переживання любові є тим, що в сучасній психології дістало назву “переживання потоку”. Люди ну підхоплює і захоплює плин самого життя, зникають як такі цілі, прагнення, властивості і передбачення – все підкоряється течії, руху, який сам по собі стає найважливішим, найсуттєвішим. У ньому виявляється сенс існування, який стає легко й безпосередньо сприйнятним.

Людина не контролює плин, не контролює себе в ньому – вона захоплена існує. Ми могли б сказати, що потік, плин пікового любовного переживання являє собою той рідкісний момент в житті людини, коли відпочаткова нужда по справжньому за являє про себе, коли вона стає сильнішою за особистість, сильнішою за все, що є в цьому світі, коли вона – веде.

Четверта характеристика пікового переживання підкреслює його творчу природу: це переживання є інсайт у його чисто му, так би мовити, вигляді. Світ з його константами і умовностями буквально зникає, оскільки закохані в спільному піковому переживанні створюють на короткий час свій особливий, неповторний світ, в якому не діють не лише соціальні, але й природні закони, натомість діють свої унікальні закони любові. Вони створюють новий світ, нових себе, нове життя. І як найбільш напружена, відкрита й відверта точка пікового переживання виникає нова істота, людська дитина.

...Ми повинні зробити відступ і обговорити дві речі, які є дуже важливими для того, щоб нас правильно зрозуміли читачі. Перша з них є частковою, і стосується вона необхідності чіткого розмежування вершинного переживання любові і переживання оргазму (оскільки мова йде про еротичну любов). На цьому розрізненні жорстко наполягав і А.Маслоу. Ці два переживання об'єднують їх приналежність до сексуального контакту. Але це об'єднання дуже зовнішнє.

Про такого типу об'єднання, свого часу, Л.С.Виготський сказав, що є поведінкові прояви або внутрішні відчуття, які здаються дуже схожими, але за механізмами виникнення і психо-логічним змістом вони знаходяться дуже "далеко" одне від одного, оскільки входять до складу принципово різних міжфункціональних психологічних систем. За своїм походженням вершинне переживання є особливою формою продовження плину буттєвої любові.

Підкреслимо – продовженням і підсиленням, а не завершенням і розрядженням напруги. (Е. Фромм, критикуючи теорію еротичної любові З.Фрейда, цілком правильно зазначив, що сутнісною потребою любові є з'єднання, а не розрядження напруги, як це вважав Фрейд [286]). Відпочаткова, біосоціальна за своєю природою, нужда породжує любов, як реалізацію двох укорінених у ній потреб – у повному з'єднанні з коханою людиною і породженні свого продовження – нової істоти. Це – домінуючі, "смилостворюючі" мотиви, і вони не є "дефіцитарними", тобто не зникають при своїй реалізації.

Остання, до речі, й неможлива, адже процес проникнення в іншого, осягнення його, процес створення нового життя є, насправді, нескінченним (у всякому випадку, він є набагато тривалішим за життя однієї людини). Саме момент дискретно го задоволення цих двох мотивів у вершинному переживанні і зумовлює його, забарвлює, затоплює його. І якщо вже мова йде про статевий акт як "операціональний аспект" цього переживання, то розрядження напруги дійсно викликає додаткове відчуття психофізіологічної насолоди, до кінця гармонізуючи і, на даному етапі, завершуючи переживання.

Оця "додатковість" оргазму, насправді, дуже гарно помічається людьми, що люблять одне одного по справжньому, тобто – буттєво (А.Маслоу) або діяльно (Е.Фромм). Результати опитувань, що проводив А.Маслоу [Маслоу, 1997], і деякі наші емпіричні дані підтверджують це.

В житті людини, однак, може статися й таке, що сам по собі оргазм, як зняття напруги і задоволення від цього, може "створити власну

міжфункціональну систему”, зайнявши в ній про відне місце. Але це вже – зовсім не про любов, і ми ще матимемо змогу поговорити про це.

Другий момент стосується стилю викладення матеріалу. В так званій “власне науковій” психології стало звичним критикувати тексти А.Маслоу і Е.Фромма за їхню метафоричність, за відсутність жорсткої парадигмальної логіки, за неможливість “науково” верифікувати ті факти, про які вони пишуть. Віддаючи звіт у тому, що наше викладення дуже схоже за стилем на стиль вказаних авторів, ми мусимо зазначити таке. Просте зведення складних метаявищ до окремих розрізнених елементів за допомогою математичної логіки зовсім не означає їхнього кращого розуміння і осягнення. Про такі дослідження великий Гете сказав вустами Мефістофеля:

Во всем подслушать жизнь стремясь, Спешат явления обездушить, Забыв, что если в них нарушить Одушевляющую связь, То больше нечего и слушать. [Гете, 1976]. Якщо сучасна психологія вважає об’єктивним знанням те, що виникає в результаті узагальнення емпіричних фактів, які, в свою чергу, являють собою певні відповіді людини на штучні стимули, створювані дослідником, то, безумовно, роботи Маслоу, Фромма і подібні до них – належать до такого знання. Звісно, що не лише недоречно, але й ні в якому разі не можна вивчати такі явища, як особистість або любов вказаним способом.

Але ж як бути? Щоб зберегти свою приналежність до “справ жньої науки”, слід... замінити терміни. Так, ті звичайні і зрозумілі, красиві слова, які описують ці явища і ідеї, з ними пов’язані, треба замінити словами сухими, “науковоподібними”: “любов як корелят “чогось там” – таке формулювання більше до впо доби. Але якщо визнати вказані вище стилі не науковими (тобто – феноменологічними, метафоричними, міфічними), а останній тип – науковим, то що ми маємо? О.Ф.Лосєв про це сказав так: “Коли “наука” руйнує міф, то це означає лише те, що одна міфологія бореться з іншою міфологією” [Лосєв, 1991, с. 33].

Фактично, для такої “науки” дійсно потрібна лише власна гіпотеза – і все, тобто це і є цілісна міфологема дослідника, що “одягнеться” ним на певну область дійсності і дасть нові абстрактні терміни.

Цю проблему цікаво і яскраво висвітлює Ж. П.Сартр. На його думку, якщо розглядати людину “як таку, яку можна проаналізувати і “привести” до первинних даних, визначити її мотиви (або бажання), бачити в ній суб’єкта як власність об’єкта”, то легко закінчити тим, що розробити захоплюючу систему субстанцій, які потім зможемо назвати механізмами, динамізмами, патернами etc.

Але виникає дилема, оскільки людське існування стало “чимось схожим на аморфну глину, яка може приймати бажання пасивно, або може бути зведена до простої зв’язки всіх цих неподоланих драйвів чи тенденцій. В будь-якому випадку людина зникає. Ми більше не можемо відшукати того, з ким відбувся той чи інший досвід” [Сартр, 1988, с. 143].

Ми намагаємось відійти від традиції, що склалась мало не з середньовіччя, і спробувати провести аналіз не за постулатами, а за критеріями, адекватними

об'єкту дослідження. Генетико моделюючий аналіз дозволяє нам виокремлювати вихідну змістовну одиницю особистості як відкритої системи, що саморозвивається, створюючи саму себе. Ми встановили, що такою одиницею є потреба як всезагальна енергетична сила самого життя, яка являє собою суперечливу єдність біологічного і соціального.

Генетико моделюючий аналіз дозволяє з'єднати онтогенез і творчість: виявляється, що реальною силою, яка створює особистість і визначає її існування є любов як опредметнена потреба. Розкриття специфіки цього надскладного процесу не може відбуватися в логіці і термінології редукції, оскільки тоді ми втрачаємо сутність явища. З іншого боку, принцип рефлексивного релятивізму означає, що знання, отримані про такого рівня складності системи, ніколи не можуть бути однозначними і кінцевими.

Тепер ми можемо продовжити наш аналіз. Дослідження вершинних переживань може призвести до формування уявлення про наявність у межах буттєвої любові своєрідних "спалахів", чуттєвих загострень, які змінюються більш спокійним плином життя людей поруч. Така логіка можлива, якщо дивитися на явище з боку поведінки і переживань людини і якщо врахувати, що психофізіологічно "спалах" завжди повинен минути, що він дуже "енергоємний" і має відбутися відпочинок і поповнення енергії, яка витрачена, щоб не було зриву.

Однак все це – лише уявлення. Біо і психоенергетика любові залишаються невідомими, і ніщо не заважає нам говорити про її складний і взаємозбагачувальний характер, адже "давання" означає, водночас, і "отримання". Якщо спробувати подивитися на цей процес з точки зору... самої любові, виявиться, що дискретність протікання, насправді, не відповідає її природі. Це є онтологічний стан існування особистості, стан як особливе забарвлення життя і пов'язаних з ним переживань, і стан як постійний плин цього життя. Це, іншими словами (використовуючи термінологію А.Маслоу), є постійне і плинне вершинне переживання як ознака існування.

Інша річ, що всередині цього плину можливі емоційні спадахи і заспокоєння – адже тільки "усередині цього плину" – продовжується звичайне життя звичайної людини. Психологія любові не є, власне, психологією почуття, яке виникає, триває і зникає час від часу. Це – психологія опредметненої потреби буття поруч з коханою людиною. Психологічні особливості (параметри) буттєвої любові, що на них вказують і Е.Фромм, і А.Маслоу, і інші дослідники цього явища, насправді не так і багато можуть сказати про сутність цього людського дива. Евристичність тут буде визначатися охопленням у дослідженні динаміки – виникнення, існування, розвитку любові.

Так, уже зазначалося принципово своєрідне пізнання людей ми один одного, якщо вони люблять. Цей феномен привертає увагу багатьох вчених. Так, Р.Мей зазначає: "Зустріч з існуванням іншої людини (любов) містить в собі силу, яка може викликати сильне потрясіння людини і викликати в ній сплеск тривоги. Але вона може бути і джерелом радості" [Мей, 2001, с. 143].

Можна зазначити, що навіть етимологічний зв'язок між словами “пізнати” і “любити” є дуже тісним. У давньогрецькій і давньоєврейській мовах дієслово “пізнати” одночасно означає і “мати сексуальний зв'язок”. Серйозний матеріал у цьому плані можна знайти в релігійних текстах: “Авраам пізнав свою дружину і вона зачала”... – таких висловів дуже багато в біблійських текстах.

Все це може означати, що по справжньому знати іншу людину, так само, як і любити її – означає спільноту, творчо діало гічну участь у житті цієї людини. Екзистенціальний психолог Л.Бінсвангер називає це “дуальним модусом”: “щоб зуміти зрозуміти іншого, людина в крайньому разі повинна бути готовою любити його” [Бінсвангер, 2001, с. 143]. Чому ж пізнання іншого в любові набуває нових якостей і стає безмежним за ступенем проникнення в таїнство особистості (тобто – воно стає адекватним їй дійсній безмежності)?

Звернемо увагу на такий факт: у коханій людині ми бачимо риси, яких не помічали раніше, про наявність яких не знає ні вона сама, ні оточуючі. В чому причина цього? Нам відповідають, що це ми наділяємо кохану гарними рисами, створюємо їх під впливом почуття і бажання. Але чи це обов'язково так? Можливо, це той онтологічний стан, який викликаний любов'ю, і який є, насправді, найбільш виправданим і найбільш природно відповідним станом людини (саме для нього вона й створює валає!); цей стан вперше і востаннє, остаточно відкриває нас один одному, відкриває саму сутність нашу, саме єство. Ми не створюємо його, а бачимо, очима, не затьмареними жагою, а просвітленими чистою нуждою буття.

Як виникає це явище? Людська істота, в дійсності, довго готується до нього. Потенційно вона виявляється підготовленою до цього “освячення” з самого початку існування, ще будучи майже клітинкою, яка, водночас, є твором двох закоханих і опредметненням їхньої нужди до буття, їхньої любові. В цій клітині є не просто складні хімічні речовини і біоструктури, в ній – втілення віковичного досвіду існування людини як соціальної істоти, тобто такої, що, за визначенням, є твором і творцем любові і життя. (Те, що ми поки що не знаємо, в яких конкретних формах існує цей відбиток втілення, зовсім не означає його відсутності, а означає лише, що їх треба шукати і знаходити).

Тобто, любов вже є в цій істоті, яка ще тільки почалася. Весь період пренатального розвитку – досвід любові, відкритості, захищеності, комфортності і зростання (звісно, ніхто тут не говорить про свідомість і взагалі вищу психіку – йдеться про те, що відбувається в дійсності). Дитина в пренатальній фазі повністю відкрита і повністю захищена любов'ю матері і батька, любов якою захищає матір і, опосередковано, її плід, їхній спільний твір.

Щоб там не говорити і на яких позиціях не знаходитись, але набувається досвід, і він є любов. Так з'єднується любов поколінь, втілена в дитину на рівні “соціальної спадковості” (вираз П.П.Блонського), і любов реальна, як особлива побудова біосоціальних стосунків. Суттєвим етапом є сам по собі акт народження. Психологія і про це знає дуже мало, за винятком того, що “перехід” дитини в світ є травмуючим (хоча й це доволі проблематично: так,

мабуть, повинно бути, думаємо ми, адже дуже вже відрізняється середовище, ну, звісно, і прилади можуть зафіксувати відповідні вегетативні реакції. Але це все – не психологія).

Між тим, не треба й спеціальних досліджень, щоб зафіксувати величезну психологічну складову цього акту. Ми не можемо тут обговорювати цю проблему детально, але знаємо враження дуже багатьох жінок, що народжували дитину очікувану, бажану і зачату в любові. Так, вони говорять про страх і про біль, але не лише про це. Вони говорять про відвертість і відкритість – більшого розкриття, більшої природності і довірливості до світу до бук вального відчуття “розчиненості” в ньому – вони не знали.

Відзначають загострення любові до чоловіка і безмежну любов, піклування, страх за життя дитини і своє власне. Нам здається, що цей акт є обов’язковим складовим людської любові, і він повинен досліджуватись у психології, як суттєвий етап онтогенезу і трансформації нужди. Психоаналітичні і споріднені їм напрями розуміють важливість цього явища і лише завдяки їм ми маємо хоч якусь наукову інформацію. Але психоаналіз – те чия доволі вузько специфічна, часткова і, як вже неодноразово відзначалося, не орієнтована на атрибутивні ознаки особистості.

Так чи інакше, наявність у людської істоти вже на момент народження досвіду існування в любові, розкриття в ній, має бути визнаним. Ми хотіли б ще раз наголосити, що дуже далекі від метафоричності. Ми просто фіксуємо факти. Інша річ, що сутність цих явищ вимагає серйозних досліджень, які можливі в умовах нового синтезу природничих, соціальних і психологічних наук, який ґрунтувався б не на психоаналізі, а на позиціях генетико-моделюючих.

Зокрема, з цих позицій можна, на наш погляд, і оцінити, і до кінця зрозуміти явище дитячої сексуальності, яке геніально помітив З.Фройд, але яке він інтерпретував дуже вузько і при мітивно.

Актуальний досвід любові дитина починає отримувати в перший рік після народження. В заочній дискусії з Ж.Піаже Л.С.Виготський абсолютно правильно відстоював тезу, згідно з якою ранній онтогенез (традиційно мова йшла про перші місяці після фізичного народження) є періодом, коли максимальне значення для розвитку дитини мають соціальні фактори (дитина просто не зможе вижити як людська істота без соціального оточення). Але Виготський не сказав, що саме тут є головним.

На наш погляд, визначальним у цей період життя є любов – любов між батьками, і любов матері до дитини. Інтонанції, лагідні доторкання до найтендітніших, найпотаємніших місць, за тишність, задоволення дефіцитарних потреб і – розвиток, радісні відкриття, нові враження через улюблених людей... Все це є важливою фазою становлення любові і, водночас, набуття її досвіду. Коли Е.Еріксон підкреслює значущість цього періоду онтогенезу, говорячи, що тут формується базальна довіра (або недовіра) до світу – він абсолютно правий, незалежно від його вихідних теоретичних і ідеологічних позицій. Зараз не можна стверджувати, оскільки це також не вивчалось, але цілком логічно

уявити, що для дитини з базальною недовірою до світу буттєва любов буде “закрита”, або ж знадобляться нелюдські зусилля цієї людини і, головне, людини, що її полюбить, щоб вона відбулася, здійснилась і в цій істоті.

Ми бачимо, що особистість дійсно починається з любові. І тут може виникнути цілком слушне питання про те, що буде з особистістю, якщо вона зачинається не в любові, виростає без батьків і не знає любові на ранніх етапах розвитку? Відповідь на це питання багато в чому є вирішальною для ствердження нашої концепції.

Ми дамо їй, ґрунтуючись на методології генетико моделюю чого підходу до вивчення психології особистості, з урахуванням існуючих теоретичних уявлень та виходячи з досвіду терапевтичної роботи в галузі вікового та сімейного консультування.

Біологічно поява людського організму зумовлена, як відомо, явищем запліднення – злиттям чоловічої і жіночої гаплоїдних статевих клітин і утворенням єдиної диплоїдної клітини – зиготи, яка має повний набір хромосом і, відповідно, генів. Спадкові ознаки материнського і батьківського організмів, фіксовані в генах, утворюють унікальне індивідуальне сполучення, і вияв їх зумовлює організмічні особливості дитини.

Момент запліднення є, власне, початком окремого існування нової істоти і, водночас, він є завершенням, біологічним опредметненням біосоціальної нужди. Процеси, які відбуваються під час запліднення і після нього, слід розглядати як складові елементи деякого єдиного явища: нужда, втілена первісно в зародок людини, організовує і спрямовує дозрівання таким чином, що на момент фізичного народження існує людська істота, за своїм рівнем складності, диференціації і інтегрованості, готова до особистісного шляху подальшого становлення.

Сучасна біологія, насправді, не знає, як упорядковуються процеси і окремі тенденції в онтогенезі, і усвідомлення цілісності як вихідного, того, що якісно не співпадає з сумою окремих частин, у біологічній науці має той же рівень, що і в психології. У всякому разі, на питання про те, що виступає джерелом і інтегратором динамічних явищ онтогенезу людини, жоден біолог точної наукової відповіді не дасть.

Нас тут цікавлять кілька ключових моментів. Істота, що являє собою систему, яка саморозвивається, виявляється не лише готовою до “вращування в культуру”, вона ще є дуже пластичною, гнучкою і складно компенсованою, так що наявність доволі значних морфофізіологічних відхилень не припиняє цей шлях. Звичайно, існують межі.

Але численні дані патомедицини і дефектології засвідчують дійсно дуже високу компенсованість. Це означає, що є дещо гловне, про що ми точно не знаємо, але воно й визначає цю гнучкість і величезне прагнення системи організму (нехай і не усвідомлюване) до невпинного розвитку, до буття і соціалізації. Це є нужда. Вражаючою є кількість і різноманіття спадкового матеріалу людини. Сотні тисяч генів, що знаходяться в хромосомах – це ще не все: існує цитоплазматична спадковість, існують біохімічні процеси, які

продовжують існувати в зиготі, і вони також сполучають у собі унікально специфічне і всезагальне.

Зіншого боку, існують різні за функціями гени, і далеко не всі вони синтезують на собі як на матриці інформаційні РНК з подальшим біосинтезом відповідної білкової макромолекули. Існують гени регулятори, існують, нарешті, так звані “мов чазні” гени, функція яких зовсім невідома. Слід також мати на увазі, що зміни в структурі і функціях відбуваються набагато частіше, ніж ми уявляємо, адже заміна всього одного нуклеотида означає, що на відповідному місці в молекулі білка буде стояти інша амінокислота, зміниться просторова конфігурація молекули, а отже, зміниться і її функція.

Отже, дуже багато може змінитися. І набір генів – ще далеко не фатум. Не повинно мінятися лише головне і цілісне: якщо істо та готується стати особистістю, то система повинна зберігатися.

Суттєвим є й те, що процеси на рівні клітини і організму, біохімія, генетика і фізіологія життя є процесами людського організму. І це означає, що вже на цих рівнях ми не маємо чисто біологічних, природних механізмів. Наявність соціальної спадковості не викликає жодних сумнівів у сучасних вчених, інша справа, що не треба спрощувати і вульгаризувати це уявлення.

Якщо ми будемо шукати шматочок ДНК, який “контролює і визначає схильність до злочинів або здатність любити” – це дійсно буде смішно... в такій постановці питання. І ми, власне, не про це. Якщо тіло людини, біологічну конституцію є сенс розглядати як “носія” психічного і водночас – як його обов’язкову змістовну складову (підструктуру особистості), то тут йдеться про зміну форми існування і взаємодії двох факторів: біологічного і соціального. Поза особистістю, навколо неї вони існують як різні сили, а в самій особистості – перетворюються в одне – в інобуття одне одного, в нерозривну єдність.

Розвиток породжує нову якість. Але те ж саме ми можемо сказати про спадковий матеріал. Статева клітина, що несе спадковість, є не лише “плоть від плоті”, але й “дух від духу”, вона – невід’ємна змістовна одиниця тієї унікальної єдності, якою є людська особистість. Інакше, якби вона не несла в собі в зміненому вигляді всю особистість, вона і “клітинкою” б не називалась.

Не набір окремих генів (шматків молекули ДНК), а цілісна інтегрована сукупність спадкового матеріалу, об’єднана в єдину систему з іншими складовими життєдіяльності клітини, утворює ту якісно нову структурно функціональну єдність, яка в зміненому вигляді, як інобуття, несе в собі і інформаційний досвід, і вихідну нужду до буття всієї особистості.

Якщо зрозуміти справу так, то стає ясно, що й саме розділення спадковості людини на біологічну і соціальну є штучно довільною інтелектуальною операцією дослідника для того, щоб краще зрозуміти... Але він втрачає при цьому все... І знову треба згадувати Мефістофеля. Коли Виготський доводить, що дійсні особливості вищої психіки як цілісності визначаються не стільки рівнем і змістом розвитку окремих функцій, скільки

специфікою зв'язків між ними, їхньою взаємодією, то чому не можна використати цю логіку?

Тоді слід сказати, що особливості спадковості людини в цілому визначаються не тільки тим, які гени і скільки виступають як її елементи, а ще й тим, як вони взаємодіють, яка цілісність тут утворюється. І стає ясно, що карколомні досягнення сучасної генетики в галузі розкодування окремих генів є, насправді, дуже попереднім, пробним кроком ще лише в напрямі проблеми спадковості, а ніяк не спробою її вирішення.

Така точка зору пояснює плинність, нескінченність і на ступінь особистості в історії. Адже спадковий матеріал як структурно функціональна цілісність не синтезується людиною за період її життя. Він передається, зберігаючись у певному вигляді протягом всієї історії людства і доповнюється історією життя конкретної людини. Звідси ж стає зрозумілим вічність любові: якщо конкретна істота з'явилась (зачалась) без любові, це не означає, що вона взагалі не несе її в собі.

Спадковість батьків має, несе в собі любов поза їхніми актуальними почуттями: любов як втілення життя тисяч людських поколінь.

Але розгляд любові лише в контексті особистісних взаємостосунків є частковим, неповним і, отже, не дає дійсного розуміння цього унікального і всеохоплюючого явища та усвідомлення його повного значення в існуванні людини, в зародженні і пліні життя взагалі. Тейяр де Шарден сказав свого часу: "Для науки про людину величезне значення має те, що на конкретному просторі Землі виникла і зросла зона думки, де не лише зародилася і була проголошена дійсна всесвітня любов, але та кож було дане життєве свідоцтво, що вона психологічно можлива і здійснена на практиці" [Шарден, 1987, с. 102].

Для того, щоб надійно констатувати наявність любові у людей, слід, згідно загальному правилу генетичного підходу у дослідженні, уявити і дослідити можливість її наявності (нехай і в зародковому, нерозвиненому вигляді) у всьому живому, що існує. Філософи давно вже це помітили і відповідним чином висловились. Так, в одному зі своїх діалогів Платон визначає: "Любов'ю називається прагнення цілісності і потяг до неї" [Платон, 1970, с. 112].

Далі стверджується, що бог любові Ерот розливається в усьому світі, і живе не лише в людській душі і її прагненні до чудових людей, але й багато в чому іншому – в тілах будь-яких тварин, у рослинах, в усьому існуючому, оскільки він є богом великим, дивним і всеосяжним [Платон, 1970].

Інший філософ, М.Кузанський, зазначав, що любов, як зв'язок єдності і буття, в найвищому ступені є природною. "Ніщо не позбавлено цієї любові, без якої не було б нічого стійкого, все пронизане стійким духом зв'язку, всі частини світу внутрішньо зберігаються її духом і кожна з'єднується нею з усім світом" [Кузанський, 1980, с. 386]. Цей дух любові, на думку філософа, з'єднує духовне і тілесне в унікальну єдність. Геніальні філософи у спогляданні помітили те, що зараз все більше привертає увагу позитивної науки: життя виникає і існує всупереч ентропії, і це означає (оскільки воно все ж таки

виникає і існує!), що є протилежна за напрямком і адекватна за могутністю сила.

Ми не знаємо, що вона собою являє, а можливо, й знаємо...

Розглядаючи вихідні підвалини життя, Т. де Шарден зауважує, що найпершим, найпростішим проявом любові є вже явище, коли фізичні або хімічні частинки починають притягувати одна одну і прагнути до цілісності. Так “запускаються” механізми розвитку, починається еволюція матерії, а потім і життя. Ця сила з’єднання водночас є силою (енергією) буття, вона означає потяг до існування, і ми називаємо її нуждою. Прийняття такої позиції означає визнання не випадковості біологічної еволюції, її спрямованого характеру. Це своєрідна антитеза дарвінізму, але вона є прийнятою в науці, принаймні, в певних її напрямках.

Ми не говоримо тут про метафізику і спиритуалізм, мова йде про цілком серйозну наукову думку. В.І.Вернадський вказував, що “процес еволюції життя завжди йшов без відходів на зад, хоча і з зупинками, в один і той же бік – в бік уточнення і удосконалення нервової тканини, зокрема, мозку” [Вернадський, 1988, с. 9]. Він говорить, що це кидається у вічі, але посиляється на емпіричні дані, отримані Дж. Даном ще в 1855 році [Вернадський, 1988]. І далі В.І.Вернадський підкреслює: “Найбільш характерною рисою цього процесу є спрямованість з цієї точки зору еволюційного процесу життя в біосфері” [Вернадський, 1988, с. 59].

Ця революційна думка нашого великого співвітчизника не дуже “помічається” сучасною наукою через її теоретичну слабкість. А вже В.І.Вернадського ну ніяк не звинуватиш у містицизмі і спиритуалізмі. “Життя, взяте як єдине ціле, розглядається не як сукупність живих організмів, живих природних тіл, а як особливий прояв чогось, що в природі яскраво виявляється перш за все в живих організмах, але, можливо, не лише в них має місце” [Вернадський, 1988, с. 169]. Вчений вважає це положення дуже перспективним у плані теоретичного аналізу проблеми життя і загострює, що це “щось” є поки що незрозумілим.

У цілому, В.І.Вернадський схиляється до ідеї, що енергія (сила), що викликає, підтримує і розвиває життя, є силою всезагальною і має космічні витoki. Ці ідеї були підхоплені Т. де Шарденом, який вводить поняття ортогенезу, наголошуючи, що це є загальна характеристика спрямованої ускладненості еволюції живого. І спрямоване воно в бік розвитку психічного (“свідомості”). Говориться про наявність могутньої енергійної сили життя (нужди до буття), яка визначає прагнення до цілісності, гармонійності і має дуже багато модифікацій розгалужень (“віяло” – в термінології Шардена), у людини кристалізується у любов.

Думка, свідомість виникає між двома істотами, підкреслює Тейяр, і це “замикає коло” – тільки любов як потяг до з’єднання могла народити думку: виникла людина. “Щоб світ прийшов до своєї завершеності під впливом сил любові, фрагменти світу шукають один одного. І тут – ніякої метафори і значно більше змісту, ніж у поезії. Сила вона чи кривизна, чи всезагальне притягнення

тіл, яким ми настільки вражені, – це лише зворотний бік або тінь того, що реально рухає природою” [Шарден, 1987, с. 209].

Здається, Тейяр підходить дуже близько, і йому залишається лише назвати наш термін – “нужда”. І для того, щоб знайти ключову космічну енергію (В.І.Вернадський), треба піднятися до вершин особистості, людського духу, адже “любов у всіх своїх нюансах є не що інше, як більш менш безпосередній слід, за лишений в серці елемента психічною конвергенцією до себе уні версуму” [Шарден, 1987, с. 209].

Лише любов, і про це свідчить досвід життя, здатна справді завершити людські істоти як такі, оскільки лише вона одна з’єднує ці істоти їх безпосередньою сутністю. “Дійсно, – зауважує Тейяр, – в яку хвилину двоє закоханих досягають повного володіння самими собою, як не в ту, коли вони втрачають себе один в одному?” [Шарден, 1987, с. 20]. Але з’єднання буде водночас актом творіння, коли воно не відбуватиметься як з’єднання “будь з ким”, і “будь яким способом”, оскільки любов знижує в контакт з безособистісним і анонімним.

Любов породжує в особистості відчуття цілісності, почуття універсуму, і можна зрозуміти і розділити подив Тейяра, коли він вигукує: “Як могла психологія ігнорувати цю фундаментальну вібрацію, тембр котрої для тренуваного вуха вчувається в основі або, швидше, на вершині будь якої сильної емоції?” [Шарден, 1987, с. 210].

Питання це зовсім не риторичне: в ньому приховані дійсні пояснення деструктивності і “розгубленості” сучасного суспільства. Адже якщо прийняти викладене (а його – треба приймати, адже воно не лише очевидне, але й продумане багатьма творцями і навіть досліджене в емпіричній науці, нехай і недо статньо), постає загадка: чому ж тоді люди так мало люблять, і чому так багато жорстокості і деструктивності? Ми повертаємося до конкретної площини. Любов передбачає свободу її суб’єктів, і, отже, коріння проблеми – в реальній несвободі особистості сучасного світу.

Парадоксально, але цілком грамотно і ґрунтовно вирішив це питання Е.Фромм: людина, насправді, може мати свободу в будь якому суспільстві, але вона її... не хоче і від неї “тікає”. А отже – тікає й від любові. Дуже багато західних персоністів досліджували цей феномен. Сам Е.Фромм [Фромм, 2001] доводить, що людина, насправді, “втікає” не стільки від свободи і любові, скільки від відповідальності, яка жорстко й однозначно з ними пов’язана, і до якої людина виявляється зовсім не готовою.

Інший аспект розглядає К. Г.Юнг. Саморозвиток і самореалізація особистості (необхідні атрибути любові) уявляються йому не лише “чудовими” якостями і тенденціями, а ще й дуже важкими. Особистість, що самореалізується, відмовляється від конформізму і існує ніби на гірській вершині – їй там дуже гарно (дух захоплює від захвату), але дуже небезпечно – там жорсткі вітри, холод, височінь...

Тому, зазначає Юнг, “переважна більшість людей обирає не власний шлях, а конвенції, і внаслідок цього кожна з них розвиває не саму себе, а якийсь метод, тобто дещо колективне за рахунок власної цілісності” [Юнг, 1998, с. 73]. Акція особистісного розвитку виявляється доволі “непопулярним” заходом, малоприємним шляхом ухилення від магістральних шляхів конформізму. Художньо оригінально це висловив В.Висоцький у “Балладе о любви”:

И чудаки – еще такие есть – Вдыхают полной грудью эту смесь

И ни наград не ждут, ни наказанья, – И, думая, что дышат просто так, Они внезапно попадают в такт Такого же неровного дыханья [В.Висоцкий, 1997, с. 395].

Дуже цікавий і тонкий погляд на любов як взаємостосунки вдалось висловити Ж. П.Сартру. Суттєве в цих стосунках він визначає так: “не мене тепер повинні розглядати на тлі світу, як “оце” серед інших “цих”, а, навпаки, світ повинен розкриватися завдяки мені” [Сартр, 1988, с. 215]. Тобто, кохана людина стає реально тим об’єктом тлом, у світлі якого сприймається світ.

Але ця позиція виявляється досить складною і вразливою. Любов, що очікується від іншого, нічого не повинна вимагати, вона – “чиста відданість без взаємності”. Проте виявляється, що це пов’язано зі свободою, і пов’язано суперечливо. “Той, хто любить, в першу чергу вимагає (! – авт.) від коханого вільного рішення. Щоб інший любив мене, я – повинен бути вільно обраним ним в якості коханого” [Сартр, 1988, с. 216].

І ми не помічаємо цю тонкість – я вимагаю свободи, а отже, оскільки мене люблять, вже роблю людину не вільною. А така невільна людина мені не потрібна як об’єкт моєї любові: якщо мене обрали не вільно – це мене швидше лякає, або провокує агресію чи маніпуляцію, але аж ніяк не сприяє любові.

Сартр не вирішує цього парадоксу, і нам здається – цілком адекватно сучасним можливостям. Я хочу, щоб мене кохала вільна людина, щоб я був її вільним вибором – цим я “заганяю” кохану людину в дуже скрутну пастку. В житті це часто спричиняє до серйозних проблем, що можуть завершуватися розривом. Ми говоримо про ревності. Залишаючи осторонь інші численні їх причини, розглянемо лише цей аспект: мені хочеться, щоб кохана була людиною вільною і вірною мені, причому вірною не тому, що так хочу я, а тому, що вона не може і не хоче інакше.

І це може втілитись у справжню “садистську” (термін Сартра) позицію по відношенню до коханої людини. І це є те, до чого ми не готові. Завершимо довгою цитатою Сартра без коментарів: “Ми знаємо, що в повсякденній термінології любові, до коханого застосовується термін “обранець”.

Вибір цей, однак, не повинен бути відносним, зробленим стосовно обставин: люблячий стурбовується і відчуває себе не повноцінним, коли думає, що коханий обрав його з числа інших. “Ага, значить, якщо б я не приїхав в це місто, якби не відвідував такого то, ти б не познайомилась зі мною, не любила б мене?” Ця думка є тортурами для люблячого: його любов виявляється однією з багатьох інших, обмеженою випадковістю зустрічі: вона стає любов’ю в світі,

об'єктом, що передбачає існування світу, і, можливо, в свою чергу, існуючим для якихось інших об'єктів.

А він вимагає чогось зовсім іншого... [Сартр, 1988, с. 216]. Великі проблеми любовних стосунків дослідники вбачають в явищі саморозкриття. Ми вже вказували на думку Р.Мея, який підкреслював, що Зустріч у любові може стати джерелом сплеску дуже гострої тривоги. Ближче всіх до цього підійшов К.Роджерс [Роджерс, 1994].

Глибоке саморозкриття і самоусвідомленість, повна відкритість іншому в любові дійсно може бути небезпечною для людей, які не приймають самих себе. Це неприйняття, неконгруентність Роджерс пояснює значною різницею (іноді – антагоністичною) між “Я концепцією” і “організмичним Я” людини. “Я концепція” як сукупність усвідомленої і “дозволеної” інформації про себе, формується в ситуації, яку Роджерс називає “умова цінності”. Що це означає?

Починаючи з раннього віку, дитина засвоює те, якою треба, а якою не можна бути. Її реальні риси, що відповідають цьому треба – усвідомлюються і становлять у своїй сукупності “Я концепцію”. Ті ж, які в людини є, але вони із галузі “не можна мати” – не “пропускаються” у свідомість і приховуються навіть від себе. Вони в сукупності з “Я концепцією” становлять цілісне “організмичне Я”. Повноцінно функціонуюча особистість (термін Роджерса) відзначається практичною відсутністю розходження між Я концепцією і Я організмичним.

Але таких людей небагато. Напруга від наявності прихованих, неприйнятих властивостей і потреб дуже заважає існуванню, породжуючи симптоматику, яка в цілому означає “психічно нездоров'я”. Але ця проблема багатократно загострюється, якщо людина потрапляє в ситуацію, де не просто треба все до кінця відкрити собі і самоусвідомити, а “до дна” відкритися іншій людині. Але ж це – любовні стосунки: приховати тут нічого не можна, адже кохана людина одразу це відчує, а з іншого боку, показувати це ну ніяк не можливо.

Так народжується страх і неправда – найбільші вороги любові. Звісно, любов являє собою феномен безоціночного сприйняття – той ідеал терапії, який, довів Роджерс, дозволяє людині, врешті решт, позбутися напруги і прийняти себе. Але любов – не терапія, і кохана людина – не лікар і не психолог. Вона – сама пристрасть, оголена зацікавленість і всепроникаюча активність. І тоді починається приховування, маніпуляція, а любов зникає, залишаючи місце прагматизму і сексуальності. Найгірше те, що сучасне суспільство ніби сприяє такому повороту подій.

...В одному дуже авторитетному сучасному масовому виданні нещодавно опублікована величезна помпезна стаття про те, як передова сучасна хірургія забезпечує молодій жінці “по новленню” фізичних ознак дівочої недоторканості. Все, що на писане, насправді, дуже примітивне і нудне, але виникає одне питання: навіщо це робити? Журналіст чесно поставив це питання кільком “зацікавленим” особам, і їхні відповіді доволі симптоматичні, і зводяться до простого: “не хочу завдавати прикрості коханій (!?) людині”.

Звісно – це відповіді 100% вих пацієнток психотерапевта. Про яку любов, взагалі, йдеться? ...Проте, ми не вирішуємо тут проблем консультативних, лише хотіли підкреслити доволі дивну орієнтацію суспільства, хоча, можливо, не таку вже й дивну, адже в цьому суспільстві товаром є все.

Любов дійсно може тривожити і лякати, і дуже часто цей страх долається через сексуальність. Ми вже згадували про складне відношення цих феноменів: воно цікавить нас у загальному контексті нашої проблеми дослідження онтогенезу особистості. Зачаття є явищем, яке, ніби, не залежить від почуття, що його відчувають майбутні батьки один до одного і до майбутньої дитини. Але чому тоді ми наголошуємо, що це не так, адже особистість починається з любові, а не з запліднення? Проблема є складною і об'ємною, і ми лише намітимо її, зачепивши один аспект, пов'язаний із зачаттям і народженням дитини.

Можна звернутися до релігійних текстів, в яких досить чітко розрізняються поняття “статевого” і “сексуального”. Перше розглядається в контексті любові чоловіка і жінки не як різностатевих істот, а як подружжя і майбутніх батьків. З другим поняттям складніше. Сексуальне виступає необхідним складовим елементом статевої стосунку і в такій своїй якості доповнює їх і гармонізує. Але виключно в такій якості. Релігія абсолютно і кардинально проти сексуальності поза статевими (шлюбними) стосунками і поза любов'ю.

Враховуючи віковичне існування і величезний досвід, ми можемо припустити зараз, що тут виявляється турбота далеко не лише про додержання етичних норм поведінки: релігію турбує майбутнє, а майбутнє тут – це дитина, нове диво. І не лише релігію. От що говорить В.В.Розанов (якого, до речі, релігійні діячі не дуже приймали): “Від цього почуття, взагалі космого нічного походження (не земного лише) вони і є із всього найбільш плідні, спадкові, створюють і далі в нескінченність “по образу и подобию своєму”... Душа від душі, як іскра від вогню: це є дітонародження” [Розанов, 1913, с. 41].

В чому генетична психологія бачить сутність проблеми онтогенезу дитини, що зачинається і народжується поза любовними стосунками двох осіб різної статі? Нам здається важливим відзначити такі позиції.

По перше, спадковість майбутньої дитини як цілісність визначається, крім усього іншого, ще й специфікою відбору – вибору людьми одне одного як майбутніх батьків. В історії кожної культури склалися певні критерії такого статевого відбору, і ознаки, за якими він проходить, безумовно, мають відношення (уко рінюються) в спадковості, як біологічній, так і соціальній. Але цей відбір визначається не лише культурно-етнічними еталонами, а й самими особистостями. І це останнє дуже залежить від того, для чого, власне, обирається людина протилежної статі.

Одна справа – поверховий, недовготривалий сексуальний контакт, і тоді ми орієнтуємося на одну групу ознак, і зовсім інше – любов, моделювання спільного майбутнього, уявлення і прогнозування коханої людини в ньому. Здається, нема сенсу сумніватися в тому, що в цих двох випадках буде

відбуватися орієнтування на принципово різні ознаки (хоча, звісно, суто морфологічні властивості залишаються важливими в обох випадках, але ж скільки існує іншого!..). Таким чином, вже на етапі вибору і встановлення контакту, ми значною мірою впливаємо на спадковість, а отже, і становлення майбутнього нашого “твору”.

По друге, ми наважимося стверджувати, що у випадку відсутності любові між особами, які починають нове життя, до кінця не розкриється і не кристалізується в новому створінні та потенційна вселюдська і всеприродня любов, яка втілена відби та в цих особах. Особливий стан людей завжди розкриває і актуалізує найглибше й найпотаємніше. Тому, з одного боку, правильним є наше попереднє зауваження, згідно з яким ця потенційна вселюдська любов все рівно втілиться в нову людську істоту, але важливим є цей нюанс – ми можемо говорити про міру цього втілення.

По третє. Сексуальне без любові означає – спрощене (кори стучуючись термінологією З.Фройда, це є стосунки, в яких дуже багато відбувається за “принципом задоволення” і дуже мало (мізерно мало) – за “принципом реальності”). В дійсності це означає відсутність або крайню примітивність стосунків. Один з видатних психотерапевтів (І.Ялом) [Ялом, 2002] зазначає, що значний досвід сексуальних стосунків без почуття любові жорстоко відзивається в майбутньому – людина не може побудувати стосунки, навіть тоді, коли дуже хоче цього – з’явилися стереотипи, а вони – не про те...

Відсутність стосунків означає відсутність піклування, по ваги, інтересу, усвідомлення etc. Найбільш негативно цей фактор діє в перші моменти існування (пренатального і, особливо, після фізичного народження). Адже любов батьків один до одного лише й може народити, оживити, актуалізувати любов самої дитини; лише вона означатиме повне безоцінне прийняття дитини і формування в неї базальних особистісних новоутворень, таких як довіра до світу та ін. Може бути так, що любов виникне вже після зачаття, або народження дитини. В такому випадку, стосунки, що створяться, значною мірою компенсують її відсутність під час зачаття.

З іншого боку, цей фактор визначає те, що відсутність любові психологічно однаково погана для майбутньої дитини як у випадках так званої “неочікуваної” вагітності, так і у випадках, коли жінка йде на сексуальний контакт з єдиною метою – мати дитину.

Нарешті, ми повинні не “скидати з рахунку” явища психосоціальної сфери. Психічні стани визначають багато в чому особливості функціонування соматичної сфери, і ми добре знаємо про це щодо серцево-судинної системи, травної, дихальної. Що не дає нам уявити, що так само вони діють і на статеву систему людини?

Відсутність емпіричних даних у цьому випадку не є аргументом. Отже, така гіпотеза має право на існування. Ми показали, що “вершинне переживання”, що є піком творчості в любові і, власне, оргазм – є різними станами, різними переживаннями. Тож, швидше за все, вони по-різному впливатимуть на статеву систему, тобто на її продуктивність, якість клітин, що

виділяються, точні межа нізми запліднення тощо. Все це може говорити про те, що зачаття, за деякими суттєвими для майбутньої дитини параметрами, буде різним залежно від психічного стану батьків.

У цілому, наша думка щодо впливу любові на становлення особистості в онтогенезі, хоча у значній мірі й гіпотетична, ґрунтується на серйозних положеннях. Може виникнути питання конкретного характеру: чим саме негативним може бути відсутність любові між людьми при “створенні” ними нового життя? Не вдаючись до подробиць (що було б безвідповідально за умови відсутності емпіричних наукових фактів), ми наважимося на припущення: страх любові і “втеча” від неї, неспроможність побудувати стосунки, відмова від зростання і самореалізації – чи не є це все наслідком народження людини не в любові?! І коло знову замикається.

Є ще один суттєвий аспект. Ми зовсім не бажаємо сказати, що все в житті і становленні особистості визначається відпочатковим актом її створення і станом, в якому перебували батьки. Це, взагалі то, не так. Існування особистості як соціального феномена, що саморозвивається шляхом вращення себе в культуру, актуалізації власних біосоціальних потенцій і творчого досягнення світу має багато можливостей компенсувати існуючий недолік і зростати в любові з боку інших і до інших.

На всіх етапах онтогенезу особистості потенційно надаються такі можливості, і їй власна справа – використати їх. Хоча досвід вчить, що дефіцит любові в ранньому дитячому віці компенсувати буває дуже непросто.

На завершення необхідно відзначити, що матеріал монографії є дуже важливим, але, водночас, і гостро проблематичним. Генетико-моделюючий підхід до розуміння дійсних механізмів онтогенезу особистості визначає необхідність науково-психологічного аналізу такого складного і важливого феномену, яким є людська любов. Разом з тим, відсутність емпіричних досліджень (а отже, і даних) змушує сполучати в аналізі вихідні теоретико-філософські положення, спостереження, які проводяться в консультативній роботі та життєвський досвід. Звідси – проблема тичності і дискусійності викладеного, в чому ми повністю віддаємо собі звіт. Але ж дискусія – не найгірший шлях розвитку науки...

Список літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
3. Адлер А. Наука жить // Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - С. 52-64.
4. Адлер А. Понять природу человека. - СПб.: Академический проект, 1997.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М.: Класс, 1995. - 331 с.
6. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. - М.: Знание, 1983. - 94 с.
7. Александрова А.Я. Проблемы науки и познания ученого. - Л.: Наука, 1938. - 512 с.
8. Амонашвили Ш.А. В школу - с шести лет// Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1987.
9. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.
10. Аналитическая философия: Избр. тексты / Сост. А.Ф.Грязнов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. - 181 с.
11. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопр. психол. - 1968. - №6. - С. 2133.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968а. - 338 с.
13. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. - М.: Наука, 1979. - 304 с.
14. Андреева Г.М. Идентичность с социальной средой // Психология социальных ситуаций. - СПб.: Питер, 2003. - С. 248-256.
15. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 3-18.
16. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2002. - С. 207-212.
17. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. - М.: Академический проект, 2000. - С. 27-42.
18. Аристотель. О душе. - М.: Наука, 1976. - 448 с.
19. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1981. - С. 54-73.
20. Аршавина Л.И. Развитие аналитических компонентов мышления младших школьников // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С.Д.Максименко. - К.: Рад. Школа, 1983. - С. 77-97.
21. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М., 1984. - 304 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). - М.: Педагогика, 1977.
23. Балл Г.А. Костюк и его методологические уроки // Психол. журнал. - 2000. - Т. 21. - №3. - С. 112-116.
24. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
25. Басов М.Я. Избр. психол. произв. - М.: Педагогика, 1975. - 432 с.
26. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. - М.: Наука, 1969. - С. 73-144.
27. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1979.
28. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1972. - 321 с.
29. Бердяев Н. Проблема человека. - Путь, 1936. - №50. - С. 12-26.
30. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 421с.
31. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. - 349 с.
32. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М., 1912. - Вып. 1. - 600 с.
33. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности // Психология личности. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - С. 1517.
34. Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли // Экзистенциальная психология. - М., 2001. - С. 308-332.
35. Блонский П.П. Очерк научной психологии // Блонский П.П. Избр. психол. произв. - М.: Просвещение, 1964. - С. 331-331.

36. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. - М.: КСП, 1996. - 247 с.
37. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. - 174 с.
38. Богдавленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопр. психол. - 1999. - №2.
39. Богдавленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. - М.: Наука, 1960. - Т. 2. - С. 286-336.
40. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
41. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника // Вопросы психологии личности школьника. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 3-31.
42. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. - СПб.: Питер, 2001. - С. 227-271.
43. Бойправ М.Д. Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий: Автореферат ... канд. психол. наук. - К., 1982.
44. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - К.: Укртехпресс, 1997. - 215 с.
45. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. - М.: Наука, 1961. - 151 с.
46. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 420 с.
47. Бройль Луи де. По тропам науки. - М.: Наука, 1962. - 295 с.
48. Брушлинский А.В. Деятельность и опосредствование // Психол. журнал. - 1998. - Т. 19. №6. - С. 118-126.
49. Брушлинский А.В. Проблема развития в психологии мышления // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. - С. 38-63.
50. Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 106-126.
51. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах 1991 года. - М.: Политиздат, 1992. - С. 294-370.
52. Будилова Е.А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве // Вопр. психол. - 1979. - №3. - С. 106-124.
53. Булахов Ю.Ф. Соотношение теории и метода в научном познании // Философ. науки. - 1981. - №4. - С. 135-137.
54. Бурменская Г.В., Кабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастнопсихологическое консультирование. - М.: МГУ, 1990. - 135 с.
55. Буюкас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы // Вопросы психологии. - 2003. - №5. - С. 68-79.
56. Быков В.В. Методы науки. - М.: Наука, 1974. - 215 с.
57. Бэкон Ф. Великое восстановление наук // Сочинения. - М.: Мысль, 1977. - Т. 1. - 567 с.
58. В мире подростка / Под ред. А.А.Бодалева. - М., 1982.
59. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1967. - 195 с.
60. Василькевич Х.Н. Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: Автореферат... канд. психол. наук. - К., 1982. - 19 с.
61. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. - М.: Смысл, 2003. - 238 с.
62. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: МГУ, 1984.
63. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. - М., 1989.
64. Вернадский В.И. Философия мысли натуралиста. - М.: Наука, 1988. - 516 с.
65. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. - М.: Гривола, 1996. - 174 с.
66. Вигенштейн Л. Философские работы. - М.: Гнозис, 1994. - Ч. I. - 521 с.
67. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. - М.: Класс, 1998. - 80 с.
68. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. - Минск, 1999. - 295 с.
69. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). - М.: Просвещение, 1996. - 311 с.
70. Восприятие и действие / Под ред. А.В.Запорожца. - М.: 1967. - 332 с.
71. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991.
72. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 1.

73. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 3. - 366 с.
74. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991а. - 480 с.
75. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1983а. - Т. 4. - 332 с.
76. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т., Т. 5. - Проблемы дефектологии. - М.: Педагогика, 1982а.
77. Высоцкий В.С. Избранное. - М., 1997. - 337 с.
78. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 150 с.
79. Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. пси- хол. - 1966. - №4. - С. 123-135.
80. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопр. психол. - 1963. - №5. - С. 6172.
81. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопр. психол. - 1957. - №1. - С. 23-44.
82. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Наука логики. - М.: Наука, 1974. - Т. I. - 452 с.
83. Гегель. Сочинения. - М.: Наука, 1963 - Т. 4.
84. Гете Г. Собрание сочинений: В 10 т. - М., 1976. - Т. 7.
85. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в психологию: Курс лекций. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
86. Глазырина В.М. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков в процессе решения математических задач: Автореферат.... канд. психол. наук. - К., 1985. - 24 с.
87. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности. - СПб.: Питер, 2003. - С. 256-268.
88. Горский Д.П. Проблемы общей методологии науки и диалектической логики. - М.: Наука, 1969. - 352 с.
89. Грэхэм Лорен Г. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. - М.: Политиздат, 1991. - 476 с.
90. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа "Анналов". - М.: Индрик, 1993. - 328 с.
91. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. - М., 1996.
92. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1996. - 540 с.
93. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 422 с.
94. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. - №1-2. - С. 22-32.
95. Давыдов В.В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии. Психология обучения и воспитания // Вопросы организации формирующего эксперимента. - М.: Педагогика, 1978. - Вып. 4. - С. 4-15.
96. Давыдов В.В. Последние выступления. - М., 1998. - 87 с.
97. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 541 с.
98. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. - М.: Наука, 1978. - С. 245-316.
99. Декарт Р. Избр. произв. - М.: ГИПЛ, 1950. - 710 с.
100. Джеймс У. Психология. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.
101. Диалектика. Познание. Наука / Под ред. В.А. Лекторского, В.С. Тьютина. - М.: Наука, 1988.
102. Дорохина В.Т. Причины трансформации учебного задания учащимся // Вопр. психол. - 1980. - №3. - С. 54-63.
103. Дригус М.Т. Дослідження суб'єктивних детермінант результативного учіння: концептуальний підхід // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. - К., 1993. - Т. 1. - С. 187-193.
104. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996.
105. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. - 1996. - №5. - С. 98-109.
106. Егоров А.Г. Тенденции развития экспериментальной психологии // Психол. журнал - 1986. - Т. 7. - №3. - С. 3-17.
107. Ежегодник Лаборатории постклассических исследований РАН / Ред. Е.В. Петровская. - М.: Ad Marginem, 1994. - 422 с.
108. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.
109. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. - М.: Работник просвещения, 1930.

110. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 196 с.
111. Запорожец А.В. Восприятие и действие. - М., 1967. - 322 с.
112. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1986. - С. 223-258.
113. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. - 1989. - №2. - С. 122-132.
114. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 238 с.
115. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. - М.: МГУ, 1981. - 116 с.
116. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 1999.
117. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. - 2003. - №5. - С. 3-17.
118. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. - М., 2002. - 429 с.
119. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. - М.: Тривола, 1994. - 332 с.
120. Иванов В.П. Человеческая деятельность - познание - искусство. - К.: Наук. думка, 1977. - 251 с.
121. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. - М.: Наука, 1992. - 216 с.
122. Ильенков Э.В. Космология духа // Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - С. 415-436.
123. Ильенков Э.В. Что же такое личность? - С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. - М.: Политиздат, 1991а. - С. 319-357.
124. Ильенков Э.Ф. Идеал // Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991б. - С. 204-212.
125. Ильин В.В. Гносеологические функции категорий. - М.: Мысль, 1982. - 368 с.
126. История ментальностей, историческая антропология / Ред.-сост. В.Мухина. - М.: ИВИ РАН, 1996. - 255 с.
127. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. - М.: Прогресс, 1988. - С. 3-30.
128. Категории материалистической диалектики в психологии. - М.: Наука, 1988. - 244 с.
129. Кемпбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. - М.: Прогресс, 1980. - 319 с.
130. Кенинг К. Три первых года ребенка. - Духовное познание. - Калуга, 2002. - 148 с.
131. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. - М.: Класс, 1998. - 368 с.
132. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. - М., 1919. - 187 с.
133. Кле М. Психология подростка (Психосексуальное развитие). - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
134. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. - Харьков: Фолио, 1996. - 464 с.
135. Кон И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
136. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. - М.: Мысль, 1974. - 468 с.
137. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. - СПб.: Союз, 2002. - 334 с.
138. Корнилова Т.В. Акт опосредствования или артефакт? // Психол. журнал. - 1999. - Т. 20. - №6. - С. 104-109.
139. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Рад. школа, 1989. - 608 с.
140. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. - К.: Рад. школа, 1979. - С. 19-32.
141. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1969. - С. 118-152.
142. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Комуністична освіта. - 1937. - №8. - С. 52-64.
143. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Костюк Г.С. Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1988. - С. 76-86.
144. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников // Вопр. психол. - 1991. - №2. - С. 50-59.
145. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2001. - 992 с.
146. Кремень В.Г., Ильин В.В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. - К.: Книга, 2005. - 525 с.
147. Кузанский Н. Сочинения: В 2 т. - М., 1980. - Т.2.
148. Лазурский А.Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. - М., 1919. - 316 с.
149. Лазурский А.Ф. О составе личности // Избранные труды по психологии. - М., 1997. - С. 9-13.
150. Лакан Ж. Семинары. - М.: Логос, 1998. - Кн. 1. - 432 с.
151. Лакан Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу. - М.: Высшая школа, 1996. - 623 с.

152. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Педагогика, 1964.
153. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Наука, 1984. - 493 с.
154. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. псих. труды: В 2 т. - Т. 2. М.: Педагогика, 1983. - С. 94-231.
155. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - 392 с. - Т. 2. - 320 с.
156. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Работы советских авторов периода 1910-1945 гг. - М., 1980. - С. 161-166.
157. Лерш Ф. Розуміння особи у психології // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. - К.: Пульсари, 2001. - С. 93-121.
158. Лисина М.И. Генезис форм общения у ребенка // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. - С. 268-294.
159. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983. - 255 с.
160. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Ан-цыферовой. - М.: Наука, 1978. - С. 156-172.
161. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
162. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991.
163. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. - М.: Наука, 1974. - 171 с.
164. Лурия А.Р., Зейгарник Б.В., Поляков Ю.В. О применении психологических тестов в клинической практике // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. - 1974.-№12.- С. 171-183.
165. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет // Вопр. психол. - 2000. - № 1. - С. 98-109.
166. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. - СПб.: Речь, 2002. - 539 с.
167. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии // Тез. к XXII Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпциг, 6-12 июля. - М., 1980. - С. 37.
168. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников // Радянська школа. - 1981. - №12. - С. 23-29.
169. Максименко С.Д. Генетическая психология. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. - 319 с.
170. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы // Журнал практикующего психолога. - 1998. - №4.
171. Максименко С.Д. Загальна психологія. - Вінниця: Нова книга, 2004. - 701 с. (5 випусків).
172. Максименко С.Д. Історія психологічного аналізу // Філософська і соціологічна думка. - 1995. - № 3-4. - С. 39-46.
173. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения // Психология. - 1988. - Вып. 31. - С. 3-10.
174. Максименко С.Д. Общая психология. - М.; К.: Рефл-бук, Ваклер, 1999. - 528 с. (7вид.: 2001, 2002, 2003, 2004, 2010, 2011, 2012).
175. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі в 2-х томах. - К.: Форум, 2002.
176. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // Вопр. психол. - 1989. - №4. - С. 3139.
177. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. - К.: Наук. думка, 1999. - 216 с.
178. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. - К.: КДІП, 1990. - 240 с.
179. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. - К.: «КММ», 2006 (на трьох мовах, укр. (2006), рос. (2006), англ. (2007)).
180. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
181. Мамардашвили М.К. Стрела познания (набросок естественно-исторической гносеологии). - М.: Языки русской культуры, 1997. - 394 с.
182. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 102 с.
183. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника. - М.: Педагогика. - 221 с.
184. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - М., 1970, Т. 3. - С. 7-544.
185. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 2001. - 472 с.
186. Маслоу А. Психология бытия. - М.; К.: Рефл-бук, Вак-лер, 1997. - 300 с.

187. Маслоу А. Самоактуализация личности // Психология личности. - М., 1982.
188. Материалистическая диалектика и методы естественных наук. - М.: Наука, 1963. - 608 с.
189. Матюшкин А.М. Психологическая структура и динамика, и развитие познавательной активности // Вопр. психол. - 1982. - №4. - С. 5-17.
190. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. - К.: Вища школа, 1987. - 223 с.
191. Мей Р. Искусство психологического консультирования. - М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 2001. - 252 с.
192. Мей Р. Становлення екзистенційної психології // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. - К.: Пульсари, 2001. - С. 124-164.
193. Менегетти А. Система и личность. - М.: Онтопсихология, 2003. - 319 с.
194. Менчинская Н.А. 50 лет советской психологии обучения // Сов. педагогика. - 1967. - №10. - С. 126.
195. Менчинская Н.А. Обучение и развитие младших школьников. - М.: Педагогика, 1970. - 72 с.
196. Меркулов И.П. Метод гипотез в истории научного познания. - М.: Наука, 1984. - 188 с.
197. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. - Пермь, 1988.
198. Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В.Шороховой. - М.: Наука, 1969. - 376 с.
199. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С.Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М.Коула) // Вопр. психол. - 2000. - №2. - С. 102117.
200. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 429 с.
201. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. - М.: Наука, 1990. - 224 с.
202. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования // Вопр. психол. - 1981. - №1. - С. 44-56.
203. Моляко В.А. Методы формирования у учащихся творческого технического мышления. - К.: Рад. школа, 1985. - 57 с.
204. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. - М.: "Каранмуд", 2002. - 270 с.
205. Мостепаненко М.Б. Философия и методы научного познания. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. - 261 с.
206. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М.: Просвещение, 1990. - 174 с.
207. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: Наука, 1960.
208. Наконечна М.М. Допомога іншому як психологічний засіб розвитку особистості. Автореферат дис. ... канд. психологічних наук. - К., 2009. - 20 с.
209. Наконечна М.М. Допомога іншому: аналіз проблеми / За ред. академіка С.Д.Максименка // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К.: Глав-ник, 2005. - Вип. 26, Т. 3. - С. 203-207.
210. Наконечна М.М. Психологічне дослідження розуміння концепту допомоги іншому / За ред. Н.В.Чепелевої // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика - К.: Міленіум, 2006. - Т. 2, вип. 8. - С. 129-133.
211. Нежнов П.Г., Медведев А.М. Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник МГУ. Сер.: Психология. - 1988. - №2. - С. 14-24.
212. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. - М.: Владос, 2001. - 189 с.
213. Нойманн Эрих. Происхождение и развитие сознания. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 464 с.
214. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 356 с.
215. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М.: Педагогика, 1981.
216. Обучение и развитие / Под ред. Л.В.Занкова. - М.: Просвещение, 1975. - 440 с.
217. Оллпорт Г. Личность в психологии. - М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1982. - 325 с.
218. Оллпорт Г. Становление личности. - М.: Смысл, 2002. - 461 с.
219. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н.И.Непомнящей. - М.: Педагогика, 1976. - 232 с.
220. Орлов А.Б. От хаоса к порядку и обратно, туда где... "все во всем" // Вопр. психол. - 2000. - №2. - С. 52-55.
221. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
222. Павлов И.П. Избр. труды. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. - 438 с.
223. Папуча М.В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) // Освіта і виховання в Польщі: Матер. Міжнар. наук.- практ. конф. - Ніжин, 1998. - С. 140-148.
224. Папуча М.В., Кричковська Т.Л. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. - Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. - 146 с.
225. Папуча Н.В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней

- юности // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. - Харків, 1999. - С. 268-271.
226. Петровский А.В. История советской психологии. - М.: Просвещение, 1967. - 367 с.
227. Петровский В.А. Идея свободной причинности в психологии личности // Психология личности. - СПб.: Питер, 2003. - С. 436-448.
228. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. - М.: Прогресс, 1969. - 659 с.
229. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30-60 гг. XX века. - М., 1986.
230. Платон. Соч. - М., 1963. - Т. 1.
231. Платон. Сочинения: В 3 т. - М., 1970. - Т.2.
232. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности // Психология личности. Хрестоматия. - С. 119-129.
233. Практическая психодиагностика. - Самара, Бахрах, 1998. - 668 с.
234. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1968. - 315 с.
235. Пойа Д. Как решать задачу. - М.: Учпедгиз, 1959. - 206 с.
236. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.
237. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. - М.: Наука, 1960. - 264 с.
238. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976. - 302 с.
239. Прейер В. Душа ребенка. - М., 1912. - 460 с.
240. Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой, Г.С.Костюка. - М.: Наука, 1978. - 358 с.
241. Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В.Брушлинского. - М.: Академ, проект, 2000. - 320 с.
242. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. - Казань, 1994.
243. Психические состояния / Под ред. Л.В.Куликова. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
244. Психоанализ в развитии: Сб. пер. / Ред.-сост. А.П.Поренко, И.Ю.Романов. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 176 с.
245. Психология современного подростка / Под ред. Д.К.Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
246. Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И.Анцыферова. - М.: Наука, 1981. - 365 с.
247. Психологія / За ред. Костюка Г.С. - К.: Радянська школа, 1968. - 572 с.
248. Психологія внутрішнього світу / Упор. Т.Гончаренко. - К., 2003. - 127 с.
249. Пуанкаре Л. О науке. - М.: Наука, 1983. - 167 с.
250. Развитие восприятия в раннем дошкольном возрасте / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. - М., 1966. - 301 с.
251. Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьков. ун-та. - 1976. - № 132. Сер. "Психология", вып. 9. - С. 10-16.
252. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков. ун-та. - 1976. - №171. - Сер. "Психология", вып. 11. - С. 40-49.
253. Рихтер П.Ф. Воспитатель ведет за собой будущего светила // Мудрость воспитания. - М.: Педагогика, 1987. - С. 58-59.
254. Розанов В.В. Люди лунного света. Метафизика христианства. - СПб., 1913. - С. 39-41.
255. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. - М., 1994.
256. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. - М.: МГУ, 1986. - С. 200-231.
257. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. - Психология личности. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - С. 224-233.
258. Роменец В.А. Історія психології XIX - початку XX століття: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1995. - 614 с.
259. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. - 508 с.
260. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии // Учен. записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. - Л., 1940. - Т. 14. - С. 5-13.
261. Рубинштейн С.Л. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - С. 186-194.
262. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: Изд-во АН СССР, 1959. - 352 с.
263. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Наука, 1972. - 423 с.
264. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - С. 255-285.
265. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.

266. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. - М.: "КСПТ", СПб.: "Ювента", 1999. - 346 с.
267. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.: Ге-неза, 2002. - 368 с.
268. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм // Проблема человека в западной философии. - М.: Прогресс, 1988. - С. 207-228.
269. Сеченов И.М. Избр. произвед. - М.: Изд-во АН СССР, 1952. - Т. 1. - 771 с.
270. Сикорский И.А. Душа ребенка. - К.: 1911. - 112 с.
271. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. - 1998. - № 6. - С. 3-17.
272. Смирнов А.А. Логические методы анализа научного знания. - М.: Наука, 1986. - 256 с.
273. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. - 232 с.
274. Собчик Л.М. Введение в психологию индивидуальности. - Москва, 2000. - 506 с.
275. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М.: МГУ, 1989. - 214 с.
276. Спиноза Б. Избр. произвед. - М., 1957. - Т. 1.
277. Стивенс С.С. Экспериментальная психология: В 2-х т. - М.: Прогресс, 1960.
278. Талызина Н.Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - С. 269-274.
279. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - 343 с.
280. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 1. - 328 с.
281. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Известия АПН РСФСР. - 1953. - С. 49-74.
282. Титаренко Т.М. Життєвий шлях особистості // Основи практичної психології. - К.: Либідь, 1999. - 536 с.
283. Ткаченко А.Н. Принципы и категории психологии. - К.: Вища школа, 1978. - 193 с.
284. Токарева Н.М. Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту: Автореферат дис... канд. психол. наук. - К., 1997. - 24 с.
285. Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. - М.: Наука, 1977. - С. 81-103.
286. Узнадзе Д.Н. Общая психология. - Питер: Смысл, 2004. - 412 с.
287. Уиллис А. Дух // Глаз разума; Бахрах; М., 2003. - С. 105-108.
288. Урсул А.Д. Кибернетика и диалектика. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - 198 с.
289. Ухтомский А.А. Сочинения. - Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1945. - Т. 5.
290. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. - М.: Академический проект, 2000. - С. 212-226.
291. Ушинский К.Д. Пед. сочинения: В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1990. - Т. 5. - 528 с.
292. Флоренский П. Столп и утверждения истины. - М.: Путь, 1914.
293. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1982. - 216 с.
294. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 364 с.
295. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 284 с.
296. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. - СПб.: Алетейя, 1998. - 251 с.
297. Фрейд З. Разделение психической личности // Психология личности. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - С. 10-30.
298. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. - СПб.: В.-Е. Институт Психоанализа, 1997. - 387 с.
299. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. - М., 1966. - Вып. 1 и 2. - 422 с. - Вып. 3. - 317 с. - Вып. 5. - 108 с.
300. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.
301. Фромм Э. Душа человека. - М.: ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. - 204 с.
302. Фромм Э. Теория любви // Психология личности. - СПб.: Питер, 2001. - С. 100-124.
303. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - 407 с.
304. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 1999. - 606 с.
305. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопр. психол. - 1999. - №6. - С. 3-17.
306. Челпанов Г.И. Психология и школа: Сб. статей. - М., 1912. - 207 с.
307. Чемберлен Д. Разум вашего новорожденного ребенка. - М.: Класс, 2004. - 220 с.
308. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології: Том 2: Психологічна герменевтика. - К., 2006. - Вип. 1. - 127 с.

309. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. - К.: Либідь, 1999. - С. 112-135.
310. Шагеева З.А., Швырев В.С. Опыт в структуре научно-познавательной деятельности // Вопр. филос. - 1989. - №5. - С. 41-67.
311. Шарден Т. Феномен человека. - М.: Наука, 1987. - 240 с.
312. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. - К.: Стилос, 1997. - 238 с.
313. Швалб Ю.М. Развитие целеполагания у школьников в процессе обучения // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д. Максименко. - К.: Рад. школа, 1983. - С. 66-77.
314. Швырев В.С., Джумадурдиева С.М. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания // Диалектика, познание, наука / Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. - М.: Наука, 1988. - С. 54-62.
315. Шинкарук В.И. Единство диалектики, логики и теории познания. - К.: Наук. думка, 1977. - 365 с.
316. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. - М.: КСП, 1998. - 448 с.
317. Шолохов М.А. Тихий Дон. - М.: Художественная литература, 1969. - Т. 4. - 471 с.
318. Шпрангер Е. Формы жизни // Хрестоматия по истории психологии. - М., 1980. - С. 286 - 300.
319. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - С. 186-200.
320. Штерн В. Прикладная психология. - К.: Госиздат Украины, 1925. - 112 с.
321. Экзистенциальная психология / Под ред. Р.Мэя. - М.: ЭКСМО, 2001. - 619 с.
322. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 553 с.
323. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. - 1971. - №4. - С. 6-20.
324. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
325. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Университетская книга, 1996. - 592 с.
326. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. - М.: Наука, 1978. - 391 с.
327. Юнг К.-Г. Libido, ее метаморфозы и символы // Избранные произведения по аналитической психологии. - Т.П.Цюрих, 1939. - 531 с.
328. Юнг К.-Г. Душа и миф. - Порт-Рояль - Совершенство. - К.; М., 1997. - 383 с.
329. Юнг К.-Г. Приближаясь к бессознательному // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Прогресс, 1990. - С. 351-436.
330. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. - М.: Прогресс, 1994. - 336 с.
331. Юнг К.-Г. Символическая жизнь. - М.: Комто-Центр, 2003. - 325 с.
332. Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. - М.: Каган, 1994а.
333. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации. - М.: Наука, 1996. - 269 с.
334. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 346 с.
335. Юнг К.-Г. Человек и его символы. - М., 1997. - 367 с.
336. Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // Вопр. психол. - 1999. - №3-5. - С. 3-10.
337. Ялом И. Психотерапевтические истории. - М.: ЭКС-МО, 2002. - 959 с.
338. Ярошевский М.Г. История психологии. - М.: Мысль, 1996. - 586 с.
339. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. - М.: Политиздат, 1974. - 347 с.
340. Balint M. Thrills and Regressions. - N.Y., 1959.
341. Buhler Ch. Meaning Living in the Mature Years // Aging and Leisure / R.W.Kleemeir (Ed.). - N.Y., 1961.
342. Csikszentmihalyi M. Flow: the Psychology of Optimal Experience. - Harper@Row, 1990.
343. Watson J.B. Behaviorism. - London: Regan Paul. Trench Traubner, 1931.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович

Академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, академік-секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, завідувач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки медико-психологічного факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, дійсний член Міжнародної ради психологів (США), іноземний член Російської академії освіти (РАО), дійсний член Європейської академії природничих наук (ФРН. м. Ганновер), голова Товариства психологів України.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Теорія вищої нервової діяльності І.П.Павлова.....	6
Генетична епістемологія Ж.Піаже.....	13
Біхевіоризм, гештальт-психологія та структурний підхід Вундта	18
Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки	21
Персоналістичні напрями вивчення розвитку	30
Теорія розвитку поведінки людини П.П.Блонського	32
Культурно-історична теорія розвитку Л.С.Виготського	39
Теорія експериментального навчання	53
Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О.Менчинської	60
Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С.Костюка	67
Концепція саморозвитку особистості	75
Теорія навчальної діяльності В.В.Давидова	88
Теорія розвиваючого і виховуючого навчання	94
Теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна.....	100
Теорія керування процесом засвоєння знань Н.Ф.Тализіної	107
Кібернетична теорія навчання	109
Сучасний етап генетичних досліджень у психології. Навчальна діяльність – умова квазівідкриттів	111
Напрями вивчення механізмів розвитку особистості	121
Особистість як внутрішній момент діяльності	126
Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом	128
Процес становлення особистості	130
Від почувань страждання до наукового поняття “нужда”.	
Онтогенез особистості	138
Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?	150
Стан нужди в підлітковому віці	167
Особистість починається з любові	176
Список літератури	195
Відомості про автора.....	204

Наукове видання

Максименко Сергій Дмитрович

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ УЧІННЯ ЛЮДИНИ

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 12,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»

04071, м. Київ, вул Олегівська 36, оф. 310.

тел./факс: (044) 462-48-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
№ 1289 від 20.03.2003 р.