

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

С.Д.Максименко

**Психологія учіння людини:
генетико-моделюючий
підхід**

Монографія



Київ 2013

УДК 159.922/923

ББК 88.37

М 17

*Праці дійсних членів
Національної академії педагогічних наук України*

Максименко С.Д.

Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід :
М 17 монографія / С.Д.Максименко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2013.
– 592 с.
ISBN 978-966-194-118-1

В монографії, з позицій генетичної психології, розглядається особистість, її витоки, структурні компоненти та її внутрішній світ.

Вперше представлені принципи побудови експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методів як найбільш адекватних для пояснення закономірностей і механізмів привласнення, формування і розвитку здібностей людини та генези становлення особистості.

Представлені генетично-вихідні одиниці тих чи інших здібностей та «нужди» як джерела і спонукальної активності індивіда (лат. *Vis vitalis* – життєва енергія), і її глибинність та відпочаткову єдність (синтетичність) (лат. *Vis vitae* – життєва сила), яка конституює особистість.

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.

Виявлено специфічні особливості нужди (життєвої сили чи життєвої енергії) як:

- енергетично-інформаційної властивості людини в онто- і філогенезі;
- зафіксовано генетико-психологічні проблеми, структури особистості;
- доведено (представлено) джерела і рушійні сили активності особистості;
- представлена принципово нова структура особистості, її прогноз розвитку і життєвий шлях; існування (екзистенція) людини; здійснення любові і нужди та мотиваційні регулятори життєвого шляху внутрішнього простору особистості.

УДК 159.922/923

ББК 88.37

ISBN 978-966-194-118-1

© Максименко С.Д., 2013

© Видавничий Дім “Слово”, 2013



**ВИТЯГ З УКАЗУ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ
№594/2011
ПРО ПРИСУДЖЕННЯ
ДЕРЖАВНИХ ПРЕМІЙ УКРАЇНИ
В ГАЛУЗІ НАУКИ І ТЕХНІКИ 2010 РОКУ**

На підставі подання Комітету з Державних премій України в галузі науки і техніки **постановляю:**

Присудити Державні премії України в галузі науки і техніки 2010 року:

– за цикл наукових праць “Психологічні механізми зародження, становлення, здійснення особистості”:

МАКСИМЕНКУ Сергію Дмитровичу – докторові психологічних наук, академіку – секретареві відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України.

*Президент України Віктор ЯНУКОВИЧ
20 травня 2011 року*

Зміст

Передмова.....	7
Вступ.....	12
У пошуках стрижня особистості.....	28
Душа – доцільна основа людини.....	28
Психічний розвиток і навчання: підходи до проблеми.....	31
Генетична психологія: проблеми та перспективи (основи концепції).....	58
§1. Підходи до проблеми.....	59
§2. Г.С.Костюк і генетична психологія.....	63
§3. Предмет генетичної психології.....	65
§4. Методи дослідження в генетичній психології.....	68
§5. Проблеми генетичної психології.....	73
§6. Деякі перспективи.....	74
Механізми психіки людини	76
Психіка і свідомість.....	78
Поняття особистості в психології.....	80
Розвиток і виховання особистості	82
Загальнопсихологічні теорії розвитку, навчання та виховання.....	88
Теорія вищої нервової діяльності І.П.Павлова.....	93
Генетична епістемологія Ж.Піаже.....	101
Біхевіоризм, гештальт-психологія та структурний підхід Вундта.....	110

Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки.....	113
Персоналістичні напрями вивчення розвитку	125
Теорія розвитку поведінки людини П.П.Блонського	128
Культурно-історична теорія розвитку Л.С.Виготського.....	137
Теорія експериментального навчання	156
Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О.Менчинської.....	165
Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С.Костюка	176
Концепція саморозвитку особистості	186
Теорія учбової діяльності В.В.Давидова	204
Теорія розвиваючого і виховуючого навчання	212
Теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна	220
Теорія керування процесом засвоєння знань Н.Ф.Тализіної.....	230
Кібернетична теорія навчання.....	232
Сучасний етап генетичних досліджень у психології.....	235
Навчальна діяльність – умова квазівідкриттів.....	235
Напрями вивчення механізмів розвитку особистості	256
Особистість як внутрішній момент діяльності	256
Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом.....	259
Процес становлення особистості.....	262
Від почування страждань до наукового поняття “нужда”	272
Онтогенез особистості.....	272
Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?.....	288

Стан нужди у підлітковому віці.....	310
Особистість починається з любові.....	323
Генетико-психологічні проблеми структури особистості.....	348
Структура особистості – особливе упорядкування її функцій.....	348
Біопсихічна структура.....	396
Внутрішній світ.....	401
Переживання.....	407
Джерела активності особистості.....	428
Характер.....	433
Психічні стани.....	451
Досвід.....	476
Пізнавальна сфера особистості.....	480
Спрямованість.....	489
Здібності.....	492
Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях.....	507
Існування (екзистенція) людини.....	507
Здійснення любові і нужди.....	522
Етапи життєвого шляху особистості.....	539
Мотиваційні регулятори життєвого шляху особистості.....	555
Післямова.....	566
Список літератури.....	571

*Камінь, яким знехтували
будівельники, став наріжним...*

Передмова

Сучасна практична психологія являє собою досить строка-ту і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, житейських за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а дець зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо.

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генези психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто житейських уявленнях практичного психолога.

Наші дані говорять, також, про те, що цілісність онтогенези психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватися від анатомо-морфологічних структур (задатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Таким чином, об'єкт генетичної психології – особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якийсь її аспект у її власну діяльність. Нормативний об'єкт (на-

лежна особистість) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Звідси і впливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини.

Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах:

1) аксіологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління;

2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження;

3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка, на цей момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такої ступені складності, як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки, тим самим відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом), безнадійно зникають з поля зору дослідника.

Подальший рух у цій емпіричній парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм.

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, який

долає “поелементність” підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично вплині існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволили встановити цей метод у плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей.

Але цей метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (у тому розумінні, яке викладене в книжці), повною мірою є адекватним об’єкту, що досліджується, – існуючій і постійно змінній особистості людини.

Книжка відображає нашу спробу “побачити” психологію особистості саме з цієї позиції і відчуті її (позиції) можливості, щодо прояснення численних таємниць людського існування. Здається, ми не помилилися в евристичності обраного ракурсу, хоча, зазначимо, було дуже нелегко зберігати, власне, науково-евристичний погляд – дуже вже привабливим є бажання “зісковзнути” на аналіз існуючих теорій особистості та й... вибудувати свою власну.

Маємо надію, що нам вдалося уникнути цих спокус і книжка все ж таки – про особистість, а не про теорії щодо неї.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі психології генези особистості – дія нужди як генетично вихідної одиниці розвитку і існування особистості. Являючи собою енергетично ємкий інформаційний потік, нужда специфічно з’єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Суперечливе єднання біологічного і соціального, свідомого і безсвідомого, що відбувається в “точці світу” – особистості, і забезпечує її динаміку, а отже – існування, породжує найбільш важливі, атрибутивні властивості особистості.

Постійний енергетичний плин нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, що трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те, що біологічне і соціальне “в” особистості являють собою співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не метафоричну лише!) єдність, і соціальне в онтогенезі людини стає біологічним.

Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, опредметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками, і це робить її людською живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф.Лосєв).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з’єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, щодо раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина.

Плідне з’єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо релігійний світогляд...

Сподіваємось, нам вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності

особистість структуру, очевидна: будь-яка складна система обов'язково являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм. Нам дуже хотілося в цій книжці подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. Підхід, щодо якого Г.Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до структури особистості будь-які психічні явища, з тих, які йому більше “подобються”.

Нам здається, що цю штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка – структура особистості виникає як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити... Хотілося б, щоб ця думка не пройшла поза увагою тих, кому цікава психологія особистості.

В цілому, ми маємо надію на уважне ставлення читача до нашого твору і вдячні йому за це.

Вступ

Актуальність зробленого нами дослідження визначається необхідністю прискореного впровадження результатів психологічних наук у сферу освіти, і в першу чергу, в тій області, яка безпосередньо пов'язана з теорією і практикою розуміння особистості підростаючого покоління. В зв'язку з цим центральним моментом у психології виступає особистість в її онтогенезі (це і народження особистості, це і дошкільник, це і молодший школяр, це і підліток, і юнак).

У чому ж суть проблеми? Суть проблеми полягає в тому, що треба ввести психологію особистості в атрибутивний і категоріальний апарат психології, тому що парціальний підхід, який існує зараз (за вдалим висловом Ланге), нагадує Пріама, який сидить на розвалинах Трої, це коли всі говорять на різних мовах. Колосальна кількість методик, “могильник” цих методик не визначає і не поглиблює особистість, він її розриває на “шматки”, так само як і предмети загальноосвітніх дисциплін у школі, так само як і предмети у вишах – відсутній цілісний підхід до розуміння професійно значущих якостей і тим більше фундаментальне значення розуміння особистості.

Тому, перш ніж підійти до проблеми особистості, ми гіпотетично передбачали, що потрібно спочатку знайти і обґрунтувати принципи побудови методу, який був би адекватний дослідженню особистості, її цілісності та неповторності. В силу цього, нам необхідно здійснити методологічну рефлексію проблем розвитку особистості в психології, намітити конкретні процедури. Пряме просування по прямій лінії дослідження особистості немов би в “лоб” не дає жодних результатів, йде лише набір характеристик, з одного боку, з другого, тих або інших якостей, властивостей і так далі, що не дає можливості зрозуміти особистість, її внутрішній світ та її рушійну силу. Тому методологічна рефлексія, яка зроблена нами, полягає в тому, що сучасна психологія

підходить, висловлюючись словами Л.С.Виготського: до “просування по прямій лінії”, просте продовження все тієї ж роботи, накопичення матеріалів стає “безплідними”.

І ось у ході цієї методологічної рефлексії нам належить сформулювати нові підходи до організації педагогічних та психологічних досліджень, позначити їх дієві кордони, визначити критерії реалістичної та практичної активності психологічних знань, розробити засоби і способи верифікації, а також шляхи органічного впровадження їх у дослідницьку, евристичну процедуру вікриття особистості заново та шляхи органічного впровадження їх у соціальну, педагогічну практику з позиції такого розуміння особистості. Через це, необхідно зрозуміти, гіпотетично намітити, а який має бути рух до особистості, які підходи повинні конституювати особистість? Чи придатний у цьому випадку експериментально-генетичний метод або треба звертатися до генетико-моделюючого методу? Чи придатні ті або інші процедури, які використовуються в психологічній практиці для більш глибокого вивчення особистості? Ні. Розгрібати цей “могильник” методик і Всіх інших процедур є не доцільним, їх можна використовувати як додаткові засоби. Тому ми, здійснивши логіко-психологічний аналіз теорії особистості і різних підходів, підійшли до того, що, точно так, як і при визначенні тієї або іншої здібності, яка привласнюється школярем, студентом, дорослим, тобто, через конструювання змісту тих або інших дисциплін (математики, історії, природознавства і так далі) вимагає вичленення генетично висхідної одиниці.

Що ж є тим моментом, як говорив О.М.Леонтьєва; що особистість – це внутрішній момент діяльності, це методологічний захід, це методологічна парадигма, в рамках якої ми і працюватимемо, але зосередимо свої зусилля на внутрішніх можливостях особистості. Як же розкрити цю особистість? Чи складається вона з підструктур? Що ж є генетично висхідними одиницями? Для того, щоб правильно розкрити саму особистість, необхідно розкрити її ядерну основу. Що ж конституює особистість? Що ж являє собою те, що “відмирає”, і залишається лише серцевина, яка містить у собі примат цілого? Якщо знайти цю абстракцію, яка неділима, і вичленити її, бо вона містить у собі, як ми вже говорили, примат цілого, тобто розвиваючись, ця генетично вихідна одиниця, власне, довкола неї і “ліпиться”

особистість. А що ж в особистості, яка сама по собі рухається, яка розвивається, яка схильна до всіх соціальних, педагогічних впливів? Що ж основне там? Тому тут ми підійшли до необхідності побудувати нові принципи побудови генетико-моделюючого методу. Гіпотетично ми передбачили, що ось таким “ядерним” утворенням особистості може виступати *нужда*. Що ж це таке? Ми відповімо трішки пізніше.

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не уявного лише) предмета вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука не має головного – методу, який був би адекватним цьому предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Метод являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання.

Експериментально-генетичний метод складається з теорії, у межах якої він виник: проектування (моделювання), перетворюючого (формуального) експерименту та діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих психологічних новоутворень особистості, що розвивається.

Відповідність експериментально-генетичного методу вивченню психічних функцій безпосередньо визначається діалектичними положеннями про соціальний генезис свідомості індивіда, про психічний розвиток як привласнення суб'єктом культурних набутоків суспільства. Тому він є найбільш адекватним методом дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Експериментально-генетичний метод не використовується і не може використовуватися для дослідження особистості як такої. Але ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здійснені у межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглянути його у вигляді концептуального підґрунтя створення методу вивчення особистості.

Отже, пропишемо принципи побудови експериментально-генетичного методу: *принцип аналізу за одиницями, принцип історизму, принцип системності, принцип проектування.*

Принцип аналізу за одиницями. Побудова та використання експериментально-генетичного методу психологічного дослідження передбачає розкриття, з'ясування причинних (каузально-динамічних, за Л.С.Виготським) зв'язків і відношень, що лежать в основі складних психічних процесів. Засобом вирішення цієї проблеми є аналіз “за одиницями”. Аналіз “за одиницями” спрямований на вичленування вихідного відношення (в реальності воно завжди існує у вигляді певного протиріччя), що породжує клас явищ як ціле.

Виділена психологічна одиниця – “клітинка” – зберігає властивості цілого. Цей вид аналізу дає змогу виділити в кожному психологічному цілому певний момент, який зберігає основні властивості цілого. Слід підкреслити, що одиниця зберігає властивості цілого у потенції, як можливість їх виникнення в процесі власного розвитку. Ці властивості – це вся різноманітність форм, конкретних ознак, у яких проявляється одиниця як сутність різноманітного.

Таким є цілісний аналіз. Його основне завдання – не в розкладенні психологічного цілого на частини або навіть шматки, а у виділенні в кожному психологічному цілому певних рис і моментів, які зберегли б примат цілого; використання пов'язане з природничим поясненням психічних процесів.

Аналіз за одиницями дає змогу з'ясувати й інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють це явище. Такий аналіз повинен пояснити виникнення, походження зовнішніх ознак психічного процесу. Це можливо при повному динамічному розгортанні усіх моментів психічного процесу, що вимагає завжди певного уповільнення у перебігу процесів і досягається найкраще тоді, коли їх перебіг ускладнений.

В експериментально-генетичному методі “аналіз за одиницями” поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього цей аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження привів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси.

Принцип історизму. Цей принцип впроваджується як логічне розгортання попереднього принципу (*аналізу за одиницями*). Справа в тому, що вичленована одиниця як суперечливе

вихідне відношення, виходячи з вимог діалектичної логіки, розглядається як процес, що має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає простеження усіх моментів розвитку і закономірностей їх зв'язків та переходів. Використовуючи принцип історизму щодо психічних утворень, слід враховувати його певну адекватність стану досліджуваного, але в жодному разі не тотожність філогенетичному та онтогенетичному аспектам розвитку.

Завдання дослідника за цих умов полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, що розгортається. Охопити у дослідженні процес розвитку якоїсь речі у всіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі – і означає розкрити його природу, пізнати його сутність, бо лише в русі простежується його наявність.

Принцип системності. Першорядне значення для одержання об'єктивних даних про рушійні сили та механізми психічного розвитку має вибір системи, у якій він (розвиток) розглядається. Цей принцип вперше був використаний К.Марксом та Ф.Енгельсом при описі суспільних процесів.

З плином часу відповідний метод аналізу, перемагаючи труднощі, здобув належне місце і в науці про психічне життя людини. Тоді культурно-історична теорія розвитку психіки людини стала результатом застосування цього методу. Причому саме в її розробці вказаний принцип був реалізований найбільш строго і послідовно.

Втілюючи експериментально-генетичний метод у навчальний процес, принцип системності виступає необхідним логічним кроком при конструюванні змісту навчального матеріалу. Він передбачає здійснення логіко-психічного аналізу наукового знання і проектування його в систему навчального змісту. В ЕГМ принцип системності є похідним від принципу аналізу за одиницями та принципу історизму і характеризує історичне розгортання аналізу за одиницями.

Принцип проектування і моделювання форм психіки. Принцип проектування у теорії експериментально-генетичного методу розкриває його якісну відмінність від відповідних структурних компонентів інших психологічних методів. Експериментально-генетичний метод спрямований на штучне ство-

рення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає.

Цією обставиною диктується необхідність конструювання експериментальної моделі їхнього генезису та розвитку, з'ясування закономірностей цього процесу. Подібні експериментальні моделі тих чи інших психічних функцій, тих чи інших здібностей (або процесів) створюються з пізнавальною метою, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Звичайно, конструювання психологічних моделей не є результатом інтуїції дослідника. Воно виникає у процесі складної логічної обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури.

Експериментальна модель, виходячи з принципу проектування і моделювання форм психіки після втрати їх здібностей, полягає в тому, що конструюється культура (математична, фізична, біологічна) у формі навчальних завдань. І ці навчальні завдання вибудовуються так, що вони віддзеркалюють і, власне, проектується в галузь навчального предмета. Цей предмет виступає формою, засобом, методом привласнення цієї культури. Різниця в тому, що в експериментально-генетичному методі, який дає можливість формувати і рефлексію, і здібності, і інтелектуальний розвиток, і теоретичне ставлення до дійсності, випадає аспект особистості і не враховується до деякої міри індивідуально-типологічні особливості школяра, дорослої людини. Отже, для того щоб з'єднати в єдиний органічний вузол проблему вікової та педагогічної психології і проблему генетичної психології, необхідно було б вибудувати метод, який має назву генетико-моделюючий. На відміну від експериментально-генетичного, він спрямований на виділення генетично-вихідної одиниці із тих теорій особистості, які взагалі існують. І ми на основі цього аналізу, проробивши такий шлях, як логіко-психологічний аналіз, теоретичний аналіз, дидактичний і методичний аналіз і вичленили таку одиницю. Такою одиницею у нас виступає нужда.

Отже, **генетико-моделюючий метод** має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку "одиниць" зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування

особистості. Принципи побудови методу відображають природу існування об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування.

Таким чином, аналітична складова генетико-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць у межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – **1-й принцип аналізу за одиницями** (вивчення на основі логіко-психологічного аналізу суперечливої одиниці – нужди, яка тримає в собі в абстракції в нерозвиненій формі приамат цілого: біологічного і соціального).

Згідно нашої методологічної парадигми, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, “повернути людину в психологію”, оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системостворювальне начало особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного і соціального і їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На цьому етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший з них – “аналіз за одиницями” – тут викладено).

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності **біологічного та соціального**. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати цю єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю?

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витоками є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки

виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість. Так і виникає уявлення про дух, як першоджерело активності, яке не може бути досліджено у межах сучасної науки. Знову найцікавіше й найголовніше зникає для психології (між іншим, термін “душа” в Стародавній Греції і означав джерело активності).

Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її в якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є **3-й принцип – креативності**. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей.

Креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф.Лосев називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді є одночасно і актом створення цього світу.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І

це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що не все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень у галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, насамперед, методично, і тому формулюємо наступний **4-й принцип – рефлексивного релятивізму**, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею цієї людини забезпечується її життєздатність і плін життя в цілому. Інша “гілка” нужди спрямовується виключно на зустрічі з соці-альним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній **5-й принцип** генетико-моделюючого методу дослідження особистості – **єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку**. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схиляємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. **принцип креативності**) нічого “змодельовати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес **самомоделювання** і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно”-

генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування – привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей такої цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення існування сенсу людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини є те, що утворює особистість.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Отже, що є, при такому розумінні особистості, джерелом і рушійною силою розвитку особистості? Такою одиницею, як ми вже сказали, приступаючи до розгляду генетико-моделюючого методу, виступає нужда. Вона представляє собою не що інше, як інформаційно-енергетичну властивість людини, яка полягає в експансі життя в онто- і філогенезі. Саме нужда є базальною основою, на якій розвиваються предметні потреби. Потреби завжди предметні. І тут постає питання: а звідки ж вони беруться? А вони беруться з нужди, поскільки саме нужда задає енергетично-інформаційну базу, для того, щоб формувалися та розвивалися потреби (чи то біологічні, чи фізіологічні, чи соціальні, чи пізнавальні і т.д.). І от коли на базі нужди розвиваються ті чи інші конкретні предметні потреби, вони усвідомлюючись стають мотивом, і так людина діє. І тут знову перед нами постає питання: а як же діє людина, і які є її атрибутивні ознаки нужди, які дають можливість визначити особистість у природі чи природу з особистістю? Отже, щоб відповісти на це питання, для цього ми повинні з’ясувати, які ж саме є атрибутивні ознаки нужди.

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 щодо 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 вказувалося, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим 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 продовжується... Таким чином, **третьою атрибутивною ознакою** нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою *ортогенез*.

Четвертою 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, породжує якісно нову нужду (інформаційно і енергетич-

но нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним 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 нужда зовсім не виступає в ролі такої собі модифікованої *libido* (навіть у тваринній царині), адже вона відпочатково є *єдністю* натурального і соціального.

П’ята 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 мікросвіту, 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 прояву. Отже, все залежить від ракурсу дослідження.

Шостою **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*. Так само результатом цього руху є *народження*.

Нарешті, необхідно зазначити, що **сьомою 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.

Отже, гнучкістю на перерахованих атрибутивних ознаках нужди можемо, як зауважувалось, пояснити особистість з природи або природу з особистості. І можна це зробити лише в русі навчання, в генезі як всезагальному життєвому потоці, що ускладнюється й розвивається від покоління до покоління.

Зверніть увагу, те, що З.Фройд називав «libido», – теж носій життєвої енергетики, але він незмінний у контексті поколінь. У кожного представника будь-якого покоління (якщо історично – від кроманьйонця до сучасної людини) libido є і воно завжди однакове. Що ж робить людей різними, розвиває їх і в філо-, і в онтогенезі. Ми теж будемо тут говорити про культуру і соціум взагалі, вже тому, що без цих категорій (тобто без психологічного пояснення) зрозуміти явища філо- і онтогенезу у навчанні людини не вдається.

З іншого боку, ми постулювали інформаційну не насиченість нужди і її спрямованість на онтогенез. Як такі, що дійсно існують, практично-конкретні види активності має викликати в людини нужда, щоб бути адекватною вказаним властивостям? Або й по-іншому, як нужда розвиває навчання людей і світ людей, а не обертається за прикладом libido?

Зробимо одне зауваження: коли ми говоримо: пояснити природу з особистості, ми зовсім не займаємося метафорикою. Адже, ніхто інший, як С.Рубінштейн теоретично бездоганно довів: з появою людини – вся навколишня природа, весь невимірний світ, стає іншим – він стає людським. Тому, коли говорять «природа людини», має йтися не лише про її здоров'я або психіку, або внутрішній світ – має йтися про весь світ, і штучний, і природний – про машини й міста, ліси й озера, всю нашу Землю, про Космос, адже все це стало людським. Як? Ми зробимо спробу відповісти тільки психологічно, не вдаючись до інших дисциплін та напрямів.

Нужда формує і примушує у людини потребу вчитися. При цьому ми зовсім не маємо на увазі шкільне (будь-яке, організоване) навчання і, з іншого боку, заперечуємо тезу, що, буцімто, людину примушують вчитися якісь обставини (хоча і те, і інше в житті людини трапляється).

Мова про інше – бажання, жага навчання, засвоювати нові способи дій і формувати власний досвід є внутрішнім для кож-

ної людини вже в пренатальному періоді і зумовлено воно енергією нужди. При цьому, це бажання не зникає аж до кінця фізичного існування людини. Ідея цього, на наш погляд, така: засвоєння способів дій, набуття досвіду, спрямоване не саме на себе, а на те, щоб людина, засвоївши все це, сама почала створювати світ. Створювати, в буквальному сенсі – створювати власні рухи, власні способи управління сенсорикою, власні думки, ідеї, врешті створювати нове життя. Тож, користуючись філософською термінологією, людина розпредметнює світ у навчанні і опредметнює його (буквально – створює новий світ) у творчості. Цікавим було б прослідкувати рух навчання (як прояву нужди в історії людства, онтогенезі людини і взаємодію його з офіційним навчанням, але це задача нової великої роботи. Для нас тепер очевидним є те, що немає на світі людей (особливо, дітей) які не хотіли б учитися. Адже їм (нам всім) це конче необхідно просто для продовження існування. А те, що люди не вчаться (або вчаться погано) – пов'язане з зовнішніми факторами; вони реалізують жагу навчання, що несе нужда – в інших місцях, в інших предметних сферах. Але люди вчаться всі. І ми вказали на сенс цього явища. Самоактуалізація, досягнення, саморегуляція, індивідуалізація – можна назвати це як завгодно, але сенс один – онтогенез спільноти людей. Конкретно зупинимось на ситуації людини похилого віку. Парадоксально, але з яким бажанням і ентузіазмом вони вчаться нової лексики внуків і їх вчинкам, вчаться слідкувати за політичними подіями, вчаться співати, танцювати, малювати, турбуватися про себе та інших. Як пояснити це? Нам уявляється – дією нужди: навчання як всезагальна недиференційована потреба означає, що нужда є силою життя до кінця життя – і в соціальному своєму прояві теж.

Ми хочемо реально показати, чим відрізняються принципи експериментально-генетичного методу, по відношенню до того, що визначаємо найбільш адекватний метод – генетико-моделюючий, для того, щоб досліджувати саморозвиваюче явище, якого в світі, в природі окрім людини і тваринної істоти немає, яке само себе відтворює. Тому ми для порівняльного аналізу вичленуємо тут принципи дослідження послідовності становлення здібностей, з одного боку, з другого боку, впритул перейдемо до принципів дослідження розвитку і самоздійснення особистості.

Вихідні методологеми генетичної психології, на наш погляд, і є найбільш вдалим, найбільш продуктивним, найбільш значущим підходом, тією парадигмою, яка визначає 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 – якийсь певний твір. З іншого боку, це зовсім особливий твір, що все життя перебуває у власному становленні, тобто він весь час рухається. Людина у 4 роки, людина у 9 років, у 15 років, у 20 років, у 40 років, вона весь час самоздійснюється. Зовсім особливий твір перебуває в русі і продовжує створювати себе, ускладнювати (або – спрощувати), самореалізовуватись, вдосконалюватись. Він самоіснує. І в цьому сенсі особистість є власним автором своєї особистості. 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, неповторний акт співтворчості двох особистостей, двох люблячих людей і є дійсним початком особистості. Я стверджую, що: “Особистість починається з любові” – ця теза суперечить вихідному положенню вітчизняної психології щодо онтогенезу особистості, яке було втілено в назву статті О.М.Леонтєва “Начало личности – поступок” і дало поштовх цілому напрямку української “психології вчинку”. Вчинок, якщо його брати в розумінні О.М.Леонтєва і В.А.Роменця, ніколи не може бути “началом особистості”, оскільки для того, щоб його здійснити, треба вже бути особистістю: усвідомлювати власне “Я”, усвідомлювати “Я Іншого” і якось ставитись до нього. Початком особистості є не вчинок, ним є любов.

Пристаючи до викладу такої складної проблеми, якою є генетична психологія особистості, точніше, будемо говорити про генетичний розвиток психології особистості, то необхідно було б звернутися до тих оцінок, які вже отримала сама система, сам підхід, сама парадигма, до з’ясування психологічних механізмів зародження, становлення та самоздійснення особистості. Тому, перш ніж перейти до розгляду основних матеріалів, які будуть представляти особистість у трьох іпостасях і описані на сторінках 6-ти томів, можна вести читача в проблему

особистості, в проблему її взаємодії із суспільством, з екологічним середовищем, у проблему креативності особистості, те, що через нужду, як прояв любові до зародження особистості, до втілення її, і до креативності її необхідно було б висловити міркування словами рецензентів, які поступили на книгу.

З якою метою ми вважаємо це доцільно зробити? Проблема настільки широка, центральна та потужна, яке б не було суспільство, яке б не було оточення, які б не були природні катаклізми, а особистість була, є і залишається тією “божою” істотою, яка несе в собі оцю нужду, оцю любов. Вона є єдина істота у світі, яка породжує і іншу людину, породжує і інше життя, породжує саму себе як істину природи та Всесвіту. Тому виходячи з цього, ми процитуємо деякі відгуки на цю роботу, для того щоб читач зумів зрозуміти задум нашої великої праці.

У пошуках стрижня особистості

Душа – доцільна основа людини

Термін “психологія” походить від двох грецьких слів: “психе” душа і “логос” закони природи, а психологія означає “закони життя душі”.

Психе – душа поняття давньогрецької філософії. Воно мало декілька значень:

- 1) життєва сила, яка покидає тіло з останнім подихом;
- 2) безтілесна основа, позбавлена після смерті людини свідомості і пам'яті;
- 3) “демон” – невмируща істота божественного походження;
- 4) мета праведного життя;
- 5) “покарання” за первородний гріх Титанів тощо.

Одночасно психе носій пам'яті про всі минулі інкарнації, ототожнюється з психічним “Я”.

У Геракліта психе – феномен субстрату свідомості і носій моральних якостей (суха психе – найбільш мудра і праведна). Він розрізняє різні психе і різні форми її зв'язку зі світом: вищий рівень – це зв'язок з логосом, зі світовим законом, нижчий – з повсякденною діяльністю людини.

Вчення Платона [Платон, 1970] про психе тлумачить її як невмирущість і безтілесність, що робить її близькою до надпочуттєвого світу, а відтак у людини з'являється можливість, спроможна пізнати ідеї через “пригадування”. Платон створив ієрархію трьох частин психе:

- а) раціональна,
- б) емоційногнівлива,
- в) хтива.

Вони локалізовані в різних частинах тіла: раціональна – в голові, емоційногнівлива – у грудях, а хтива – в черевній порожнині.

На підставі поділу психе на частини Платон поділяє членів суспільства на: 1) сторожу-філософів, 2) воїнів і 3) ремісничо-землеробський стан людей. За Платоном невмируща лише вища частина душі – раціональна, яку він називає деміургом – будівником усього світу, ідеальним першопочатком.

Арістотель у “Трактаті про душу” [Арістотель, 1976], окрім аналізу різних виявів психіки, актуального і для сучасної психології, дає оригінальне її бачення. Для нього душа і тіло – неподільні частини цілого, так само неподільні, як форма – образ і матерія, що в ньому відобразилася. Психе – принцип життя, нерозривно пов’язаний з органічним життям.

Арістотель поширює принцип психе на всі рівні органічного життя: кожний рівень має свою, властиву йому душу з певними функціями. Тіло (сома) – це організм, сукупність органів або знарядь душі; душа – сутність тіла. У людині він розрізняє три види душі:

1) рослину, властиву рослинам, які ще не мають ні органів чуття, ні органів регуляції рухів;

2) тваринну, наявну у тварин, тіло яких має диференційовані органи відчуттів, рухів і органи, що їх регулюють;

3) розумну, суто людську, яка має органи для пізнання і діяльності.

Арістотель, розрізняючи три різні форми душі, чітко визначає ідею розвитку людини як еволюцію послідовних форм розвитку психіки в рослин, тварин і у людини. Разом з тим у людини вони пов’язані з різними функціями її душі: а) споживання, б) почування і в) розуму.

Р.Декарт [Декарт, 1950] у гострій формі протиставляє душу й тіло. Його позиція передбачає існування двох різних субстанцій: матерії – субстанції протяжної і не мислячої і душі – субстанції мислячої і не протяжної. А – якщо це так, то вони мають різні атрибути – притаманні лише їм властивості і тому протистоять одна одній як незалежні об’єкти.

Ми не будемо говорити, як таке розмежування душі і тіла вплинуло на розвиток психології і який резонанс це спричинило у філософії.

Р.Декарт вводить до наукового вжитку два нових поняття: рефлекс і свідомість. Поняття свідомості стає головним у пси-

хології всіх наступних століть. Тут почалася трансформація поняття психе; з принципу життя (за Арістотелем), душі, духу вона перетворюється, за Р.Декартом, на принцип свідомості. І таким чином впроваджується принцип інтроспекції – слід вдивлятися всередину себе, у замкнутий у собі внутрішній світ, який є відображенням людиною самої себе.

Б.Спіноза [Спіноза, 1957] до тлумачення проблеми душі і тіла людини підійшов інакше. Проблема душі і тіла, на його думку, сформульована неправильно. Не варто зупинятися на питанні про взаємопов'язаність тіла і душі.

Не існує двох протилежних явищ – душі і тіла, а є один-єдиний предмет вивчення. Це мисляче тіло людини. Живе, реально існуюче, яке, однак, розглядається в науці під двома протилежними кутами зору. От і виходить, що мислить не лише душа, яку “вселяє” в людське тіло Бог, а саме тіло людини.

Мислення – такий самий спосіб існування тіла, як і його протяжність: мислення і протяжність – не дві відособлені і протилежні субстанції, а лише дві властивості одного і того самого матеріального утворення – людини. У такому разі “уява”, “свідомість”, “уявлення”, “відчуття”, “воля” тощо є способами зовнішнього враження, зумовленими природою властивостей мислячого тіла людини.

К.Д.Ушинський [Ушинський, 1990] розрізняв “душевні” і “духовні” психічні процеси. Душевні процеси елементарні психічні явища, загальні для людини і тварини; духовні вищого порядку і пов'язані з моральними, правовими, естетичними, ідеологічними та іншими утвореннями, притаманними лише людині.

І.М.Сеченов [Сеченов, 1952], розглядаючи проблему кому і як розробляти психологію, зазначав, що психологія повинна вивчати:

- 1) історію розвитку відчуттів, уявлень, думок, почуттів тощо;
- 2) способи поєднання всіх видів і родів психічних діяльностей одна з однією, з усіма наслідками такого поєднання;
- 3) умови відтворення різновидів психічної діяльності.

На жаль, протягом тривалого часу поняття “душа”, “психе” було вилучене із наукового вжитку.

Психічний розвиток і навчання: підходи до проблеми

Досвід, набутий у галузі психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного – людської особистості як цілісності. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персоністів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості, але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і невирішених питань.

З іншого боку, тривала робота, пов'язана з реалізацією в науково-психологічних дослідженнях принципу розвитку (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк), розробка методологічних підвалин генетичної психології, її категоріального апарату привела нас до думки, що особистість можна зрозуміти лише як таку, що розвивається.

Розвиток є формою існування особистості точно так, як сама вона являє форму існування психіки людини. Адже ж написав свого часу С.Л.Рубінштейн, що “психіка людини особистісна – за своєю природою”.

Чи можна в науковому аналізі “ухопити” плин такого складноструктурованого утворення, яким є особистість людини? Відповісти на це питання дуже просто: це обов'язково треба зробити, адже лише в такому разі ми отримаємо дані про об'єкт вивчення, а не підтвердження чи спростування власних міркувань щодо нього. Але наскільки реально здійснити таке пізнання на сучасному стані розвитку психології? Це вже питання про метод.

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та “елементності” підходу. Генетико-моделюючий метод, якому присвячено значне місце в нашій книзі, дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Використання цього методу дозволило впритул підійти до розуміння таких глобальних питань, як витоки особистості та співвідношення

біологічного і соціального в ній. Відкриваються захоплюючі обрії наукового пошуку. Скажімо, “початок”, відправна початкова точка життя особистості. З деяким подивом ми встановили, що психологія ніколи серйозно не досліджувала цей вихідний суттєвий момент, визначаючи “за звичкою”, що все починається після фізичного народження людини. Але чи так є насправді? Що відбувається до цього акту? Чітке дотримання фундаментального положення А.Валлона про те, що будь-яка психічна структура виникає на основі попередньої, змусило нас серйозно аналізувати це питання. І виявляється, що проблема виникнення особистості це, насправді, проблема виникнення життя, вона не виникає, в буквальному сенсі, з не-особистості (так, як і життя не виникає з не-життя, принаймні, земній науці невідомі такі явища). Особистість створюється (в тому сенсі, що вона – є твір) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком людського духу, культури, цивілізації. Так довічне існування особистості при “кінечності” життя окремої людини, виводить у дуже актуальну площину – проблему часу. Його дійсними вимірами є соціальне і біологічне (природне) в людині. Співвідношення цих двох феноменів також виявляється дослідженням у психології. Між тим, ми встановили, що воно є неоднорідним і змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – визначає початок руху нової особистості. Соціальне стає біологічним, і це є кардинальний момент, у світлі якого і соціалізація, і виховання (в цілому, інтеріоризація культурно-історичного досвіду) є процесами обов’язковими, але – не унікально-вихідними.

Дослідження особистості як саморуху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого і яскравого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є нужда. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка “запліднює” собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформацій-

не сплавляється в єдність у нужді, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства.

В цілому, генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості. Маємо надію, що читачу наша книжка допоможе дещо по-іншому побачити вузлові моменти цього захоплююче-складного і прекрасного феномену.

Бурхливий інтерес до проблеми особистості, що легко констатується в сучасній українській психології, є закономірним. Він пов'язаний далеко не лише з відкриттям численних і змістовних надбань світової науки (передусім персонології), що відбувається протягом існування України як самостійної держави, яка рухається до відкритого суспільства. Вагомішою причиною є те, що цей рух поступово привів до усвідомлення необхідності існування в суспільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога, як фахівця, який має вирішувати дуже важливі і унікальні проблеми існування особистості, і вирішувати їх може тільки він.

Так виник запит на реалізацію психологічного знання – явище цілком виправдане і абсолютно закономірне, добре відоме представникам усіх галузей науки: існування наукового напрямку є виправданим лише тоді, коли його здобутки на часі і активно використовуються в житті суспільства. Явище це, однак, зовсім не було знайоме радянській психології (за винятком короткого, хоча й продуктивного періоду існування педології. Він був продуктивним саме тому, що йому було знайоме це явище). Поява реального практичного запиту означає, що вітчизняна психологія отримує другий за коротку історію шанс стати справжньою наукою. Ми пам'ятаємо слова Екклізіаста, використані Л.С.Виготським як епіграф до роботи 1927 р. “Исторический смысл психологического кризиса”: “Камінь, що ним знехтували будівельники, покладено в основу кута” [68]. Виготський мав тоді на увазі саме практику: “Не лише життя потребує психології і практикує її в інших формах, але й психології потрібно чекати піднесення від цього зіткнення з життям” [68, с. 390]. І далі – криза в психології “почалася, відбувається і закінчиться по лінії *практики*” [68, с. 393].

У цій роботі класик показав, якою має бути психологія, щоб бути справжньою наукою – тобто потрібною для життя. “Психологія, яка покликана практикою підтвердити істинність власного мислення, яка прагне не стільки пояснювати психіку, скільки зрозуміти її і оволодіти нею, ставить практичні дисципліни в принципово інше положення ніж попередня психологія” [68, с. 387]. “Психотехніка тому не може сумніватися у виборі тієї психології, яка їй потрібна... вона має справу виключно з каузальною, з психологією об’єктивною; некаузальна психологія не відіграє ніякої ролі для психотехніки... Ми виходимо з того, що єдина психологія, якої потребує психотехніка, повинна бути описово-пояснювальною наукою. Ми можемо тепер додати, що ця психологія, крім того, є наука емпірична, порівняльна, наука, що використовує дані фізіології, і нарешті, експериментальна наука” [68, с. 390]. (Зазначимо, що “психотехніка” Виготського це й є сучасна “практична психологія”). Положення Л.С.Виготського є зрозумілим і незаперечним, але виявилось, що результати, отримані в межах наукової (емпіричної, порівняльної, експериментальної) психології не можна прямо й результативно використати в психологічній практиці. Вони – не *прикладаються*. Усвідомлення цього факту призвело до появи міфологем про існування ніби то двох психологій (знову двох, як і за часів Виготського), фактичної відмови практиків від використання в своїй діяльності наукових даних (те, що наша практична психологія на сьогодні є *позадіагностичною*, на жаль, не викликає жодного сумніву).

Натомість розвинувся колосальний інтерес до існуючих теорій особистості, і інтерес цей, треба сказати, є не стільки пізнавальним, скільки прагматичним: вивчається навіть не теорія особистості, а модель психологічної допомоги, що розроблена в її межах. Потім ця модель безпосередньо використовується, і пацієнтів активно лікують “за Фройдом”, “за Юнгом”, “за Роджерсом”, і т.д., і т.п. Виникають відповідні “спеціалізації”, абсолютно недопустимі в практиці психологічної допомоги. Адже що при цьому відбувається? Реальна особистість, з її унікальним внутрішнім світом і психічним тезаурусом, без будь-якої наукової психодіагностики просто “втягується” в рамки існуючої в голові психолога схеми корекції і впливу. І навіть

схема ця є зовнішньою і абстрактною, адже дуже мало хто засвоює відповідну *теорію*, проходячи довгий і важкий шлях її автора. Вплив стає неадекватним, звідси – численні проблеми. Ми забуваємо “заповідь” К.Г.Юнга: “Я взяв для себе за правило відноситися до кожного випадку як до абсолютно нової проблеми, про яку я не маю навіть вихідних даних. Життєвські відповіді можуть бути практичними і корисними до тих пір, поки ми маємо справу з поверхнею, але, як тільки зустрічаємося з внутрішніми проблемами, саме життя вступає в свої права, і навіть найблискупчіші теоретичні положення стають недійсними словами” [317, с. 425].

Зрозуміло, що ця індивідуально зорієнтована, єдино правильна в практичній психології позиція, повинна ґрунтуватися на об’єктивному науковому знанні саме про цю людину, індивідуальність. Чому це ігнорується, чому психолог не може і не хоче використати наукове знання, а покладається на буденні враження і схеми? Тому що таким є об’єктивний стан речей – існуючі в науковій психології результати не можуть бути *прямо* й безпосередньо використані – втілені в практиці. Так само не можуть *прямо* використовуватися і способи отримання цих знань. Наукова психологія дуже довго розвивається за схемою природничої науки – її об’єкт штучно відсторонюється і розглядається за логікою мети дослідження, а не за власною логікою самого об’єкта (психіки людини). Накопичуються маси окремих фактів про окремі (штучно виокремлені) явища, але їхня сума ніколи не дає цілісності. І не може дати. Відбувається те, про що Г.Олпорт образно сказав: ми знаємо, як працює мислення більшості здорових людей, але це нічого нам не дає для того, щоб зрозуміти, про що і як думає конкретний представник цієї більшості [210]. У цьому випадку мовиться про різницю предметів вивчення: предмет психолога-дослідника завжди дуже вузький (це може бути навіть не окремий процес, а його елементи – складові), і, з наукового погляду, чим він вужчий, тим ефективнішим буде дослідження. А предмет психолога-практика завжди один і той же – психологічні особливості конкретної особистості, тієї, яка перед ним. От і виявляється, що практичний психолог не може *прямо* використати наукові знання, як би він їх не об’єднував, – заважає важливий нюанс: вони

отримані за логікою дослідників. Не може він використати і способи отримання цих знань (з тієї самої причини). Така суперечність долається, якщо змінюється методологія наукових досліджень – вони повинні давати цілісні, а не розрізнено-елементні знання і відображати (відтворювати) логіку об'єкта, а не логіку дослідників. Нам здається, що мова повинна йти про інтеграцію предмета наукової психології – ним має стати психологія особистості як цілісності. Хотілося б наголосити: особистість повинна бути не предметом теоретизування і узагальнення нескінченного сонму емпіричних даних, а предметом справжнього науково-експериментального дослідження. Свого часу ми зазначали, що структура предмета пізнання значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається його формування. Існують два рівні пізнання і, відповідно, наукового дослідження: емпіричний та теоретичний. Ці рівні суперечливо пов'язані між собою, хоча й ніколи не утворюють єдності. Емпіричне дослідження вимагає штучно звуженого (за логікою дослідника), відстороненого і виокремленого предмета вивчення. Емпіричні узагальнення отриманих фактів у поєднанні з наявними у суб'єкта пізнання теоретичними знаннями, зумовлюють появу власне теоретичного предмета і теоретичного пізнання. В психології особистості теоретичний предмет (теоретичний рівень) у цілому тяжіє до об'єднання з об'єктом пізнання. Таким об'єктом у психології є психологічна реальність, людина в її цілісності – дійсний і дискретний носій цієї реальності. Оскільки поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб'єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття.

Реально психологія оперує трьома об'єктами. Первинним об'єктом виступає уявлення про людину як суспільну духовну істоту. Цей об'єкт вбирає всі науки про людину, отже, є *загальним (гносеологічним) об'єктом*, який виконує світоглядну функцію для визначення специфіки об'єкта пізнання стосовно тієї чи іншої конкретної науки.

Справжнім же об'єктом психології є людина як наявна, духовно-тілесна реальність, що породжена предметно-практичною діяльністю в конкретно-історичних умовах. Цей об'єкт виступає перед дослідником як *об'єкт-данність* (а для психолога-практика він і є предметом його професійної діяльності).

Ідеальний об'єкт – людина як універсальна, цілісна істота, яка формується програмою віддалених цілей. Цей об'єкт може бути означений як *об'єкт-конструкт*.

Таким чином, говорячи про зміну методологічних орієнтацій наукової психології, які дозволили б їй бути більш ефективною у практично затребуваній сфері, ми маємо на увазі зближення емпіричного і теоретичного рівнів психологічного пізнання, а отже – зближення предмета і об'єкта психологічного дослідження. Така можливість, на наш погляд, реально існує. З одного боку, особистість (як дійсний об'єкт психології людини) об'єктивно є цілісною. Цілісність – атрибут, форма існування і розвитку цього утворення, притаманна йому *абсолютно* (це відображено навіть на рівні лексичному – вираз “нецілісна особистість” є нонсенс). Будь-яке штучне, уявне розмежування цієї цілісності, яке здійснюється не за її логікою, призводить до неможливості (знову ж таки) уявного наповнення її здобутими в усій “операції” емпіричними фактами.

Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати “логіка дослідника”.

Водночас, отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання, і подальше його звуження, а отже, “здрібнення” отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання є відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Необхідний новий науково виважений погляд, нові методологічні позиції для подальшого результативного руху. До його створення нас спонукає і та очевидна обставина, що сучасна психологія підійшла до тієї межі, коли, за думки Л.С.Виготського

кого, “подальше просування по прямій лінії, просте продовження все тієї ж самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним або навіть неможливим” [68, с. 292].

Нове бачення проблем особистості як дійсного предмету психологічного дослідження, вимагає серйозної методологічної рефлексії: нам належить виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії евристичності і практичної ефективності психологічного знання про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Розробити засоби і методи верифікації емпіричних даних і окреслити методологічні парадигми, щоб була можливість “звести кінці з кінцями” знанням про особистість протягом її онтогенезу. Нас принципово цікавить той шлях, яким має йти наше дослідження. Вихід на нього, у свою чергу, передбачає пошук способів аналізу і засобів експериментування, які дадуть нам можливість вийти на нові обрії розуміння зародження самого життя і визначити, де, чому і як з’являється психічне, та реальність, яка існує і є істотною в житті кожної людини.

Всі ці питання загальнонаукового методологічного плану необхідно вирішувати в межах сучасних досягнень і завдань не лише педагогічної, загальної чи патопсихології, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, що пред’являються системі народної освіти, охорони здоров’я і організації тих соціальних впливів, які здійснюються в дошкільних закладах, школах, вишах і в галузі післядипломної освіти.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: “З чого ж починається життя?”, “Що конституює саме по собі життя людини?”

Саме так принципово ставимо ми питання, і саме з цієї позиції намагаємося рефлексувати науково-історичний досвід, що накопичений у світовій психології. Нам слід з самого початку визначитись по відношенню до цього могутнього поля сучасної персонології: наша робота не має на меті ще один всебічний аналіз існуючих теорій особистості. Водночас, ми не ставимо перед собою завдання створити нову, власну теорію. Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення і існуван-

ня, відкрити психологічні механізми цього грандіозного явища, цього дива, яким є особистість людини, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження. І з цієї точки зору ми прагнемо обережного, зацікавленого і професійного використання тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є зазвичай дуже глибокими і правильними, а часто й просто геніальними. Проте вони не відповідають на поставлені суттєві питання.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість у наступних періодах свого життєвого шляху. З цієї позиції нам необхідно звернути особливу увагу на аналіз існуючих теорій розвитку особистості. Цих теорій багато: А.Адлер, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, П.Я.Гальперін, Е.Еріксон, Г.С.Костюк, А.Маслоу, К.Роджерс, З.Фройд та ін. Постає завдання знайти генетичне вихідне відношення, яке могло б висвітлити смисл і джерела існування самих цих теорій (правомірних, геніальних і взагалі таких, що в принципі є дійсно теоріями). У зв'язку з цим я хотів би повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на мою думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних у певну парадигму, яка дозволяє вчену, його школі рухатись у межах того напрямку, який він створив (типовий приклад тут – теорія З.Фрейда). Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, і в принципі, використовувати дослідження у практиці.

У всій сукупності існуючих теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні вихідні, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З.Фройд, Ж.Піаже, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.). І другий пласт складають теорії, для яких вихідним є наявність соціального навчання. Тож у цих теоріях домінує те, про що говорив і Л.С.Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до цих пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається

дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічної істоти соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Чи правомірні, в цілому, вказані пласти знань про особистість? Так, безумовно, вони є правомірними. Чи можна сказати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, – красиві, чітко логічно вибудовані і чи можна сказати, що деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить нам визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Один з авторитетних сучасних персонологів, С.Мадді, розглядає три можливі напрями, по яких можуть розвиватися нові дослідження особистості, з огляду на численні світові напрацювання у цій галузі: “доброзичливий еклектизм”, “тенденційний фанатизм”, і “об’єктивний порівняльний аналіз” [161]. Перший напрям включає в себе опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і “шану”. В другому напрямі автори виокремлюють одну єдину теорію, або ж “будують” власну, піддаючи нищівній критиці всі інші. Третій напрям С.Мадді вважає найбільш доречним, відзначаючи, що його мета – “виявлення схожості і відмінності між чисельністю існуючих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною” [161, с. 14]. Ми хотіли б тут загострити увагу читача: позиція Мадді відображає *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? “Це об’єднання зусиль заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність, буде стимулювати і розвиток самої галузі” [161, с. 15]. І після цього ми будемо мати надійні і ефективні теорії, які можуть використовуватись для подальших дослі-

джень і практики. Принципово і показово тут те, що ці істини передбачається вишукувати не в особистості, як предмет психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це принципово, оскільки це переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що само по собі дуже важливо і корисно) і відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих у них фактів, а не поглядів інших вчених (і це є недоречним і шкідливим, хоча саме це і відбувається зараз). Ми впевнені, що психологію особистості слід ще довго і скрупульозно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобуті іншими дослідниками. Дійсне і єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти в їхній власній логіці. Все інше – це є створення міфів, про що, до речі пише і сам Мадді, хоча зовсім не виключено, що тут накопичуються і неоцінено важливі і яскраві факти, які мають аналізуватися. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати *філософією факту*, і саме її існування, її наявність призводять до “катастрофічно” чисельних побудов у галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток – це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим у світі за особистість?) і багатогранний. В.Франкл гарно пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому та “до вподоби”), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але, насправді, дуже часткова і однобічна теорія особистості. Це, свого часу, яскраво описував і Л.Виготський у роботі, що цитувалася вище.

Ми повинні виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і дуже суттєвим є завдання виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. І от, якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то єдність людської природи буде уяв-

лятися дещо проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості, однак їхні керівні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Ното. Кожен теоретик малює свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З.Фройд, К.-Г.Юнг, К.Роджерс, А.Маслоу та ін.) будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а життєвські факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового дослідження здійснюється “прорив” до сутності явищ, хоча він є “заслугою” мислення науковця, його інтуїції. В цілому ж, строго кажучи, наука не може і не повинна обмежуватися *лише* інтуїцією. Саме через цю підміну “інтерпретація емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає все більш очевидною по мірі того, як теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми”, – вважає Е.Касіер [122, 25]. З.Фройд підкреслює значення сексуального інстинкту, А.Адлер проповідує волю до влади, А.Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. І в *цих* галузях перераховані дослідники (як і інші – в своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже важливі висновки. Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на “прокрустове ложе”, на якому *будь-які*, в тому числі і нові емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е.Касіер зазначає, що “ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу” [122, 26]. Тут ми дозволимо не згодитися з відомим філософом, і трішки згодом аргументуємо свою незгоду. Зараз же необхідно наголосити ще раз, що ми збираємось поважно і критично *використовувати* існуючі в психології матеріали, не критикуючи їх огульно, але й не перетворюючи не фетиш.

Вже поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психо-

логії особистості засвідчує, що ми повинні відступити від жорсткої логіки, згідно з якою є ніби то більш “правильні” і більш “хибні” теорії та наукові дані. Практично будь-яка теоретична концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має бути дуже кваліфікованою і відкритою людиною, яка здатна асимілювати різні судження (різний досвід), не відкидаючи їх. Отже, діалогічність дослідницької позиції в галузі сучасної психології особистості є необхідною. Цю ситуацію яскраво і образно окреслив класик – персонолог Г.Олпорт: “Осудження заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім однієї. Найкращий спосіб втратити істину – повірити в те, що є дехто, хто вже повністю володіє нею... Нам треба відкрити двері, особливо ті, що ведуть до утворення і розвитку людської особистості. Оскільки саме тут наша неосвіченість і наша невпевненість є максимальними” [209, 137].

З огляду на це, розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду в такій же мірі, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на більш високі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на ґрунті певної і своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка в психоаналізі, своя – в гуманістичній психології, своя – в теорії діяльності тощо. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння загадки особистості, коли теж буде спиратися на певну логіко-концептуальну основу. Ми можемо зараз говорити лише про те, що така основа має бути створена, хоча, з іншого боку, маємо зазначити її напрям – особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, що постійно розвивається. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб’єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Тому можлива в майбутньому наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації. Особистість є тим, що об’єднує і вибудовує психічний світ людини,

утворюючи неповторний візерунок, властивий цьому конкретному індивіду. Зазначимо, що “ранній” Г.С.Костюк саме таким чином сформулював предмет психологічної науки.

З іншого боку, В.Штерн визначає особистість як “свідомо діючу цілісність, що самовизначається і має певну глибину”. [307, 188]. Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є, і не може бути нічим іншим, як сумою окремих своїх частин – пізнавальних процесів, мотивації, рис характеру тощо. Адже ми розуміємо, що хоча це ніби то й правильно, насправді особистість ніколи не є лише сумою цих частин, є ще якісь “речі”, що постійно “вислизують” з аналізу. Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. В.Штерн зазначає: “Цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно” [307, 201]. В цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв’язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Г.Олпорт зазначає: “Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуації становить особливий інтерес [209, 87]. Таким чином, ми бачимо цікаве поєднання: дійсне розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури (вживаю ці терміни: “якоїсь” і “штучної” через те, що яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є штучним продуктом цієї теорії, набором концептів – отже структури як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного психологічно здорова особистість, вочевидь, не має). Натомість дійсна структура особистості, яка несе “на собі, в собі” сутність людини, є завжди гнучкою, багатомірною, і такою, що змінюється і розвивається, залишаючись усе ж структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і

унікальність визначається ... рухом, динамікою, але відносно психології особистості це видається єдино правильним вирішенням проблеми. Адже й факти засвідчують: призупинення людини в своєму зростанні, розвитку одразу негативно відбивається на особистості: людина стає менш цікавою, поверховою, суто функціональною та просто спрощено-нудною. Ми говоримо – втрачається унікальність, індивідуальність, цілісність. Саме рух і постійний розвиток зумовлюють те, що особистість складається, як зазначав А.Маслоу, “не з частин, а з граней” [181], і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага, чи емоція, чи мислення), а інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і, водночас, вияв усього складного цілого.

Так виникає “передчуття” методу, про відсутність якого писав Е.Касіер. Адже *дійсна* філософія факту обов’язково ґрунтується на дослідженні не лише його особливостей “тут і тепер”, а на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. І це означає, що ми повинні охопити особистість як таку, що має цілісну структурувану природу, що *рухається*. Це є галузь генетичної психології, і це повинен бути генетико-моделюючий метод.

Ми виходимо з того фундаментального положення, яке було сформульовано ще Львом Семеновичем Виготським: культурно-історичний розвиток індивіда має свій “перед-початок” у деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Мені здається, що Виготський просто не встиг, у зв’язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею “повернення на новому рівні” і ту лінію, що має назву генетичної.

Психологія особистості має своє “зачароване місце”, або, якщо хочете, власний варіант завдання на “квадратуру кола”. Ми говоримо про проблему біологічного і соціального в особистості. Ця прадавня, закам’яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена ніяким іншим шляхом, окрім “зняття” її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є *розвиток*, рух, його витоки і наслідки.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і *звідки* зароджується цей продукт – є, водночас, і невідомим, і ... очевид-

ним. Людина входить у соціум. З “чим” же вона входить сюди? Якщо проаналізувати всі теорії і експериментальні дані, зокрема, побудови Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка з приводу само-руху, само-реалізації (а також теорії А.Маслоу і Р.Мея), можна прийти до такого висновку: “між” народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише прийдеться сформуватися, відпочатково існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і конститує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С.Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С.Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В.Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Л.Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *нужда*.

Коли ми говоримо, що життя породжує життя, слід відповісти на питання: “Яким же чином це відбувається?” Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетично вихідну суперечливу “одиницю”, яка лежить в основі і біологічного і соціального існування людини, оскільки вона, *нужда*, фактично і являє собою “неможливу”, “дивну”, суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

Отже, витоки, істотні особливості руху особистості слід шукати в витоках самого життя. Послухаємо, що говорить Аллен Уїлліс: “Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений. Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені – але швид-

ко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глибокий вік. Несчислені потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого окрім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій” [277, 105].

Що забезпечує і викликає цей постійний, невпинний, віковий рух людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з нежиття, воно *продовжує*, наслідуює інше життя. І це – кардинальний момент: життя породжує саме життя, і у витоках цього – особлива життєтворюча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається нами як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками *нужда* є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. С.Л.Рубінштейн зазначав свого часу: “Вона (людина – С.М.) пов’язана з оточуючим світом, у неї існує *нужда* в ньому... Ця об’єктивна *нужда*, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба” [254, 103].

В світовій літературі дуже багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності (“*libido*” Фройда, “інстинкти” Мак-Даугалла, “базові потреби” Маслоу тощо). Категорія *нужди*, яку вводимо ми, найбільше корелює з “базовими потребами” Маслоу, хоча існують і значні відмінності. А.Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, “організмичні”, все ж таки бачить у них виключно *біологічне* коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, у людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: “Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є час-

тиною біологічної природи людини, такою ж невід’ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання адекватних способів їхнього задоволення” [180, 160] (виділено нами – С.М.). Відмінність нашої позиції уявляється суттєвою.

Нужда, як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “*модифікується*” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, насамперед – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з’єднанні *двох* нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись у новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка

привласнилася її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) – стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, строго кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали виключно тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, за змістом, за способом вияву і засобами досягнення, за особливостями переживання (як представленості у свідомості), всі інтенції є виключно людськими, які вирости на єдиному біосоціальному носії – нужді. І точно так же, у людини немає жодної чисто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення нужди живого, природного ества. Саме в цьому – дійсна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу на цей момент єдності звертав увагу К.-Г.Юнг. “У всій людській діяльності існує, – говорить Юнг, – апіорний фактор, так звана вроджена, досвідома і безсвідома індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їх індивідуальний характер, тобто неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їх виникнення” [318, 214]. К.Юнг, як відомо, вважає, що за реальною поведінкою знаходяться особливі образи, архетипи, що містять у собі способи і стилі людської активності. Він наполягає на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з паттернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це й є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, що набувають її дії. “Ця форма спадкова і існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожній дитини, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає ранком, це інше сонце порівняно з тим, що сідає ввечері” [318, 215]. Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити те-

пер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті. “Загальний напрям руху – зростання форми, все більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі по старовинному шляху, що веде до більшої свободи і усвідомлення” [318, 108].

Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують, у принципі всі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що сутність справи в тому, що в спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нужда є виключно біологічною, немає в ній соціального компоненту. Тож при зустрічі з соціальним оточенням і не формуються відповідні потреби, а отже й відсутній соціально-культурний розвиток. І разом з тим, людська дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, несучи в собі нужду стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше. Тут – ключовий момент.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто “вхоплюють” окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С.Костюк, П.Я.Гальперін, Ж.Піаже, Л.С.Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до од-

ного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги важливе положення Е.В.Льєнкова [116], який зміг встановити, що є визначальним у цьому випадку. Він загострив значення соціального впливу, і це дуже правильно, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут дійсно дуже складні, дидактично і методично вельми важкі і дійсно дозволяють дитині (за умови втрати провідних аналізаторів) ставати особистістю. Але важлива й інша сторона: у цих дітей існує відпочаткова, біосоціальна нужда стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови істотних відхилень. І в цьому – сутність проблеми. Якщо б не було нужди, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності – особистості людини.

Нужда, таким чином, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з’являється “на сцені” двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут нужда входить у соціальний контекст

продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості.

Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномену зародження-продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну сітку поняття нужди. Чому ми звертаємось до цього? Мова йде про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини і тоді можна говорити про метод дослідження особистості.

Коли Л.С.Виготський аналізував у своїх творах цю проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. З чого ж воно починається? Ми впевнені, що воно починається з нужди. Коли опрідметнена нужда двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (на мові Л.С.Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з'являється в світ. І правий був Г.С.Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” – це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду, як історичний сенс відтворення роду людського.

Ще раз повернемося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то в одного індивіда, чи то у двох. Чому я говорю про двох індивідів? Тому що існує той “гала-ефект”, який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одна на одну, що породжує те, ім'я чому – закоханість. Звідки ж вона береться? Дійсні витоки її – біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій з середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здібність, яка виявляється в любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а відтворення в самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую поба-

чити в майбутньому. Це те моє генетичне вихідне, яке вже на рівні з'єднання яйцеклітини і сперматозоїда несе в собі і соціальне і біологічне: будучи за своєю природою, за своїм началом соціальним, воно стає біологічним, оскільки зароджує нове життя. Породжуючи нове життя, воно проходить певні етапи. Це достатньо описано в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо увагу зараз на той момент, коли новонароджена дитина займає позицію готовності стати особистістю.

Народжена соціальна істота є водночас і біологічною, і вона, власне, рухається в дихотомічній парі: по-перше, вона несе в собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, що виступає механізмом власне розвитку. Але є другий аспект: як же поводить себе подружня пара, яка виступає атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку? Тут-таки все й відбувається: з одного боку, йде (ніби) реалізація анатомо-фізіологічних задатків, які проростають у людській потенції через сенсорно-перцептивну сферу, через рухливі дії, в яких привласнюється культура як здібність (реалізована, моя), привласнюються стосунки, поведінка і норми соціальних ролей, які є бажаними для тих батьків. Я хотів би підкреслити, що ми маємо справу не з стосунками “мати-дитина”, “батько-дитина”, а з стосунками “батько-мати”, “дід-бабуся”, “бабуся-мама”, і оце доросле оточення виступає конституюючим моментом і додає вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реагування по відношенню до дитини спочатку, а спочатку йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку.

Тож коли ми міркуємо про те, яким же чином нам рухатись далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватись треба від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С.Виготський, і Г.С.Костюк, і О.М.Леонтьєв, і П.Я.Гальперін, і О.Р.Лурія – механізм цей є інтеріоризація як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні. Власне, на цьому побудована й сутність концепції навчальної діяльності. Але ми говоримо – “відштовхуватись”, бо треба йти далі.

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психіч-

не, спонукане нуждою, викликає особливу – *особистісну дію* – людини. Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у планування, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, в кінцевому рахунку, цілісну когнітивну сферу особистості. Але зверніть увагу – ми говоримо, що все починається з вираження нужди, тобто – з власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П.Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод – генетико-моделюючий експеримент.

У зовсім іншій парадигмі (точніше сказати – в різних парадигмах) працювали західні вчені – З.Фройд, А.Адлер, К.Роджерс, А.Маслоу, інші персонологи. Вони доволі штучно (хоча, іноді, й геніально тонко) виокремлювали парціальні носії базальних властивостей людини, які зводили один – до сексуальних потягів, інший – до домінування, деякі – до прагнення самореалізації, екзистенціалісти бачили кореневе, те, що визначає сенс життя, в духовності, в проблемах внутрішніх переживань людини, її очікуваннях, прагненнях, плануваннях і т.д.

Китайський філософ Лао-Цзи говорив, що існування є нічим не породжене, але воно породжує все, воно є батьком Всесвіту. Але на певному етапі цього всесвітнього руху виникає диво – “внутрі” всезагального існування починає існувати особистість – істота, що не лише виникла в існуванні, але й увібрала, захопила і пережила його кардинально. Особистість – це існування – унікальна мить рефлексії і надії.

Екзистенційна психологія приділяє центральну увагу існуванню, доводячи, що існування людини породжує її внутрішній світ, особливу правду Я-переживання. Існування розуміється як становлення. Але ж існування особистості не лише є становлення, воно й самовиникає, стає, розвивається. Цей процес, генезис існування особистості, як нам здається, вміщує в собі відповіді на масу питань про сутність людської природи. Необхідно лише зуміти (методологічно відрефлексувати) сформува-

ти новий зважено-діалогічний підхід до вивчення: не порушуючи унікальної цілісності існування особистості, отримати достовірні емпіричні дані.

Ми повинні констатувати, що перед нами все ж – цілісне знання, незважаючи на його різноманітність. І нам здається, що культурно-історична теорія може “охопити” його – і вітчизняні концепції (Г.С.Костюк, Л.І.Божович, Б.Г.Ананьєв, Н.К.Платонов, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З.Фройд, К.Г.Юнг, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс і т.д.). Адже все це – гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, як ми говоримо, ідеальним об’єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота – людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані погляди, в кінцевому рахунку, поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні, і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

І вирішуючи завдання пізнання моменту зародження і моменту становлення психічного, ми прийшли до необхідності використання генетико-моделюючого методу, який ґрунтується на таких *принципах*: принцип єдності біологічного і соціального, принцип аналізу за одиницями, принцип системності, принцип проектування, принцип креативності як прояв акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду в процесі привласнення здібностей (ці принципи будуть розкриті у відповідному розділі книги).

Центральним для нашого дослідження є принцип єдності біологічного і соціального. Протиставлення біологічного і соціального є, на наш погляд, до деякої міри правильним, але “підігнаним” під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (в логіці об’єкта), важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим більше, що в онтогенезі соціальне стає біологічним.

Перед нами постають фундаментальні питання. Як накопичуються знання в історії культури, і яке “представництво” в цьому має конкретна особистість? Чому ці знання стають надбанням людини? І, з іншого боку, чому іноді виявляється пра-

вильним вислів, що “на дітях геніїв природа відпочиває?” Останнє питання можна попередньо пояснити в нашій парадигмі. Це є специфічна форма “вибирання” креативного компоненту нужди, яка вимагає паузи для поновлення могутності точно так, як її вимагає земля після кількох зібраних врожаїв. Так і людське дитя, успадковуючи біосоціальну могутність, яка приводить його в життя, не знаходить чи то адекватних соціальних впливів на його мотиваційно-потребову сферу, чи сама ця сфера, або ж і вся цілісна нужда, існує в цьому випадку в якомусь неповноцінному вигляді (Може бути, що геній нужду свою втілює у свої креативні продукти, і її просто “не вистачило” для повноцінного і всебічного опредметнення в його дитині). Креативний компонент перетворює людську нужду в самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток здібностей, як таких, що реалізують власну нужду особистості в предмети культури, що залишає після себе особистість, і здібності, що відтворюють саму нужду в роді людському.

В цілому, ми вважаємо, що на основі логіко-психологічного аналізу теорії особистості, та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів, нам вдалося підійти до виокремлення і вибудови власного розуміння проблеми, побачити “відсутню ланку”, нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Так, теорія діяльності, розглядаючи діяльність як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків. Найближче до них був все ж таки М.О.Бернштейн, який у “живому русі” [27] побачив відтворення всього людського життя. Порівнюючи його погляди з положеннями З.Фрейда, необхідно відзначити, що останній, безумовно, досить тонко “спіймав” цей вихідний інстинкт, сексуальний потяг (*libido*), який дійсно притаманний всім живим істотам. І він вивчив важливі явища “заміщення *libido*” – своєрідної символіки, що якимось чином нагадує “знаряддя” й “знак” у Виготського. Але що ж

привело (й постійно приводить) до створення знаряддя і знаку і їх привласнення як здібностей у процесі діяльності? Це питання навіть не піднімається. З іншого боку, З.Фройд, пояснюючи різні поведінкові реагування (головним чином, в аспекті патопсихологічному) невротичні стани тощо, апелює до минулого. Але як же все це з'явилося там, у минулому? Ми можемо припустити, що ці поведінкові патерни з'явилися в процесі неадекватного соціального впливу оточення на нужду, яка існує в індивіда. Якщо це так, то лише аналіз цього прикладу дозволяє сказати, що нужда – без перебільшення альфа і омега психології особистості (термінологія Л.С.Виготського). Це є та одиниця аналізу, з розгляду якої повинне починатись дослідження особистості. Нужда, як сказав, у класичному своєму варіанті виявляється в акті народження, і вдруге вона “з'являється на сцені”, очікуючи зустрічі зі світом, у підлітковому віці, де вона в своїй дійсній природі виявляється дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, які здатні народжувати третю, новонароджену людську істоту. І саме в цьому сенсі дитина це є опрідметнена нужда двох дорослих людей протилежної статі.

Нужда, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є виток, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

На нашу думку, введення категорій нужди необхідне і в діяльнісному підході, і в екзистенціальному, і в психоаналізі, і в глибинній психології. Адже нужда – це науковий факт, це те, що описує реальність, яка не лише існує в особистості, але й конститує її. Адже все дійсно починається з нужди, котра ви-

никає на з'єднанні двох фундаментальних векторів двох соціальних істот, які в соціальному контакті породжують нову біологічну особину – потенційну особистість.

Підводячи попередній підсумок, відзначимо головне: прогрес у науковому пізнанні психології особистості ми пов'язуємо з необхідністю організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмета вивчення (логіка об'єкта) в його цілісності і унікально-специфічній складності. Природа особистості така, що вона існує як факт лише в русі, в розвитку. Отже, адекватним до її вивчення буде або генетико-моделюючий підхід, або генетико-моделюючий метод. Ця теза означає, що ми повинні викласти наше бачення специфіки вивчення явища розвитку в генетичній психології, щоб довізначити і чітко відкрити свою позицію. Лише після цього доречно приступати до концептуального викладення нашого бачення проблем психології особистості.

Генетична психологія: проблеми та перспективи (основи концепції)

Використання поняття “генезис” для розуміння експериментально-генетичного методу дослідження психічних явищ дає можливість розглядати їх з точки зору походження, породження, становлення і перетворення в процесі навчання і виховання людини.

У книзі розглядаються механізми перетворення змісту і форм відображення в психіці, свідомості і діяльності людини, за посередництвом яких відкриваються можливості створення з природної чутливості людини новоутворень – механізмів творчості. Операціональні перетворення зовнішніх впливів у психічні явища відбуваються за схемою: задаток – здібність – механізм. Створення психічних механізмів діяльності людини здійснюється за такою схемою: становлення – зміни – рух – розвиток – творчість.

Ключові поняття: задатки, здібності, механізми, становлення, зміна, рух, розвиток, дія, експериментально-генетичний метод, діяльність, творчість.

§1. Підходи до проблеми

Для психології ключовим, що задає напрям будь-якому дослідженню або теорії, і разом з ти, визначаючим стратегію пізнавальної діяльності є поняття “людина”.

Вважається, що якраз це поняття повинно бути покладено в основу світоглядної установки, що визначає характер різних предметів психологічної науки, так і способу їхнього розгортання, як у різних предметах психологічної науки, так і способах проектування його діяльності.

Якщо допустити, що об'єктом психології виступає сутність людини – сукупність суспільних відносин, в яких вона живе і діє, тоді таке розуміння людини визначає межі категоріально бачення і задає світоглядну функцію для розбудови системи предметів різноманітних досліджень психічних явищ. Зокрема, це стосується і генетичної психології, предмет дослідження якої має бути визначений з дотриманням усіх методологічних умов об'єктивності.

Мета генетичної психології людини – вивчити умови, за яких вона у процесах перетворення змісту і форм своїх психічних явищ, станів свідомості і способів дій може досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, коли виникне здібність здійснювати відкриття, винаходи або створювати художні образи. Тобто, мета – знайти закономірності генезису вихідного змісту, недиференційованої чутливості людини, для створення механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, який приводить предмет чи явище до певного стану, виду, змін того-таки предмета або явища – були в центрі уваги вже античних філософів і мудреців, які замислювалися над питаннями виникнення і становлення явищ. У подальшому, внаслідок тривалого дослідження процесів генезису, ще задовго до побудови теорії генезису, був створений генетичний метод наукового пізнання.

Як і у давнину, для якої характерне міфологічне знання, так і на сучасному етапі розвитку методів науки, генетичний метод дослідження передбачає аналіз певного вихідного стану предмета чи явища і розбудова з цих знань наступних перетворень.

Історично генетичний метод виник внаслідок твердження в науці (починаючи з XVII ст.) ідеї розвитку: у математиці – диференційного обчислення, в геології – теорії Лайслея, в космогонії – гіпотези Канта-Лапласа, в біології – теорія Ч.Дарвіна тощо.

Основна мета генетичного дослідження – вияв зв'язків явищ, які вивчаються, у часі, вивчення переходів від менш розвинутих до більш досконалих форм існування і функціонування предметів і явищ. У філософії Гегеля генетичний метод покладено в підвалини феноменологічного аналізу свідомості, який має на меті показати історичні метаморфози форм свідомості і розкрити становлення науки як способу добування наукового знання.

Проникнення генетичного аналізу в науки, які 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 і еволюції теоретичних поглядів у психології, які дедалі більше прагнуть залучити до арсеналу своїх загальнопсихологічних теорій дослідження і результати генезису психіки, свідомості і діяльності.

Разом з багатьма розділами психології, які почали посилено розвиватися наприкінці XIX – на початку XX ст., привернула до себе увагу і дитяча психологія. Поштовх до розвитку цієї галузі психології був зроблений Ч.Дарвіним, який випустив у світ книжку “Биографический очерк одного ребенка, де були наведені ретельні спостереження над процесами психічного розвитку. Найбільшої популярності набули в той час праці В.Прейера “Душа ребенка” і В.Штерна “Психология раннего детства”. В подальшому розвитку науки застосування генетичного методу в психології пов'язане з іменами Д.Болдуїна, К.Гросса, Карла і Шарлотти Бтолера, А.Біне, А.Валлона, Е.Клапареда, Р.Заззо, Ж.Піаже та інших.

Генетичний метод у дослідженні проблем дитячої психології широко використовувався К.Д.Ушинським, П.К.Каптеревим, А.Ф.Лазурським, І.А.Сікорським у дореволюційній Росії.

У розуміння законів розвитку психіки дитини, а тим самим і в загальну психологію зробили внесок П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.Б.Запорожець, Г.С.Костюк, О.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та інші.

При цьому помилковою вважаємо думку, що саме лише використання генетичного методу в психологічному дослідженні, відразу відносить автора та його праці до галузі генетичної психології. Генетичний метод, використаний у певній галузі психології, є способом дослідження її предмета, заснований на аналізі його творення і становлення до повноцінного функціонування.

Адже коли йдеться про конкретну науку, ми міркуємо, що вона визначається наявністю відрефлексованих компонентів: пізнавальної ситуації, предмета дослідження, сукупності психічних фактів, на основі яких розгортається предмет дослідження. При цьому до складу поняття “пізнавальна ситуація” входять такі елементи:

- а) пізнавальні труднощі, зумовлені усвідомленням суперечності між знанням і незнанням;
- б) “білі плями” в предметі дослідження;
- в) вимоги до продукту дослідження, який треба одержати;
- г) засоби організації та реалізації наукового дослідження.

Предмет генетичної психології – більш складне явище. Він включає в себе: а) дійсність, над якою дослідник працюватиме; б) завдання чи низка завдань, які він повинен розв’язати; в) різні наукові описи, що містять у собі відображення цієї дійсності; г) дослідницькі засоби – наявні або які треба створити; д) згадані вже вимоги до продукту дослідження, який є результатом застосування засобів і смислу задачі; е) продукт дослідження – елементи теорії предмета і технологічні рекомендації про його подальше вивчення або практичне вдосконалення.

Практична сфера розгортання предмета дослідження спирається безпосередньо на методи спостереження та експерименту.

На відміну від, так би мовити неспецифічного застосування генетичного методу, генетична психологія має свій власний предмет дослідження, в якому поряд з багатьма іншими психічними процесами, явищами і матеріальними утвореннями – психічними механізмами, співіснують: процеси *породження*,

створення і наступна динаміка їх функціонування. Все це підлягає науковому вивченню.

До речі, поняття “генетичний” у широкому розумінні цього слова, має охоплювати еволюційні та історичні аспекти психології. Але так склалося, що за поняттям “генетична психологія” в нашій літературі звично визначаються лише ті дослідження, які пов’язані з розвитком дитини. Разом з тим, у часописі *Psychological Abstracts* є рубрика під назвою “Генетична психологія”, котра включає в себе розділи: 1. Період немовляти. 2. Дитинство (научіння, здібності, особистість, взаємини між дітьми і батьками). 3. Підлітковий вік. 4. Вік змужніння. 5. Геронтологія.

Поряд з генетичною психологією розвиваються й інші, так би мовити, “дочірні” галузі науки. Так, генетична епістемологія, заснована Ж.Піаже, є яскравим прикладом оригінального визначення предмета, завдань і методів, що підлягають дії законів генезису і вимагають свого вивчення. Ж.Піаже визначав епістемологію як науку про психологічні механізми та умови виникнення у людини: а) різних форм і типів знання; б) понять; в) пізнавальних операцій; г) співвідношення знань різного типу і рівня між собою.

Мета генетичної епістемології – дослідити, в якому віці і як людина оволодіває знаннями, поняттями, коли у неї виникають пізнавальні розумові операції і які їхні зв’язки з іншими сторонами її психічного життя. Із аналізу вихідного стану психічного явища можливе виведення нового знання про наступні його стани. І це виведення ґрунтується лише на знанні механізму набуття психічним явищем, що виникає, якісної визначеності: воно до певного моменту існує і не існує, виникає чи знищується тощо.

Відтак, від виникнення перших ідей генетичного методу до формування предмета генетичної епістемології пролягли звивисті і непрості шляхи. До ідеї генезису психічних явищ людської природи дослідники дійшли досить швидко, але створення ж системного предмета генетичної психології відбувається повільно. Вірогідно, це триватиме до того часу, поки не буде віднайдено спосіб розбудови системи генетичної психології, яка б задовольнила логічні та суттєві критерії буття предмета дослідження.

§2. Г.С.Костюк і генетична психологія

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.

У цьому плані оригінальне дослідження Г.С.Костюка, яке можна без перебільшення вважати чисто генетичним за своєю сутністю предмета дослідження, методу і продукту, одержаного в наслідку. Про результати свого дослідження 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 освічувався спалахом електронно-імпульсної лампи. Короткочасність освічування не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: піддослідному давалось щось, недоступне свідомості у плані форми і змісту.

Внаслідок численних освічувань імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору піддослідного і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. До яких висновків прийшов Г.С.Костюк внаслідку 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'єктів, 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 правдоподібнішими догадками.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'

екта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує. Воно являє собою складну пізнавальну діяльність, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх її етапах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим 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 тим більше духовного життя особистості, її різноманітної творчої діяльності.

Таким чином, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до нього генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні взаємовідношення живої істоти з зовнішнім світом, виникають нові їх системи.

Який гносеологічний смисл наведених результатів дослідження? Що приховано за зовнішньою простотою оригінального досліду? Ось коротко, 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 обрису з невизначеними межами та з порожнинами в його цілісному образі.

Третій – пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мислительні), що здійснюють *зміни* образу і фіксації відмінностей, завдяки чому, перетворюють енергію впливів у визначений образ.

Четвертий – *рухом* 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 його ознак, структури, віднесення його до певної категорії, вербалізації і аж до впевненого розв’язання перцептивної задачі.

Шостий – *творчість*. Аналіз психологічних складових (характеристика психічного), який 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.

§3. Предмет генетичної психології

Таким чином, об'єкт генетичної психології – людина, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якийсь її аспект у його власну діяльність. Нормативний об'єкт (належна людина) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Але звідси і впливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини. Але, в свою чергу, будь-яка зміна предмета дослідження чи регулювання в практичній діяльності навчання чи виховання людини, тягне за собою і докорінні зміни способів пізнання, тобто і саму людину, а модифікація способу пізнання вимагає заміщення вихідних абстракцій.

Всі ці методологічні операції щодо предмета психологічного дослідження дозволяють не лише визначити новий предмет дослідження, а й передбачати нові загальні ознаки предмета дослідження.

Отже, генетична психологія, на відміну від генетичної епістемології, повинна мати своїм предметом дослідження: а) виникнення психічних явищ; б) їхнє походження; в) становлення у життєвих процесах; г) функціонування; д) їх відновлення (відродження) після втрати ними дійових функцій.

Іншими словами, генетична психологія покликана вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених перспектив і/або проектів розвитку.

Багатогранність поняття “генетична психологія” полягає в тому, що воно охоплює три більш-менш глибокі аспекти змісту. Перший породжується діяльністю людей, якою вони повинні спочатку оволодіти, щоб потім продуктивно працювати, користуючись психічним її змістом для регуляцій дій та вчинків.

Другий – сукупність знань, надбаних людством стихійно в процесі виробничої, культурної, державної та художньої діяльностей. Це рівень знань, одержаних без застосування наукових методів дослідження, можна назвати психологічною мудрістю, або здоровим глуздом. У ході накопичення такого знання, люди прагнуть втілювати в певні логічні та смислові схеми, передаючи їх новим поколінням водночас з навчанням і вихованням.

І нарешті, третій – породжується системою наукових знань, що створюється в результаті впровадження в психологію наукових методів дослідження і особливо експерименту. Основна риса цього змісту – планомірне, або програмоване виробництво нового знання. Так, внаслідок величезної роботи психологів були відкриті основні принципи і сформульовані пояснювальні поняття психології, і разом з тим, розширювалися галузі психологічної науки.

Зрозуміло, інтенсивна диференціація окремих галузей генетичної психології, яка робить спроби визначити їхні предмети і методи дослідження, створює лише приблизні схеми. Адже системи понять (чи конгломерат) сучасної психології становить досить строкату картину.

Візьмемо хоча б процес створення понять. Для цього найчастіше вдаються до розведення понять за принципом смислового розрізнення: свідоме – несвідоме, процес – зміст, процес – структура, спадкове – надбане, структура – функція тощо. Причому, що характерно, залежно від напрямку психології, кожне з полярних понять зводиться до одного з них згідно з уподобанням дослідника, а протилежне бажаному – просто не береться до уваги.

До того ж, багато понять психології страждають надмірністю функціональності в термінологічному найменуванні: відчуття, сприйняття, емоції, пам’ять мислення тощо. Відповідно, їх зміст встановлюється на зразок визначення змісту біологічних понять про функції організму людини, де уявлення про при-

значення цих функцій виведено із самого погляду на організм, біологічну, біохімічну і фізіологічну його природу. І коли психолог розглядає процеси мислення, відчуття, сприйняття чи пам'яті тощо, то замість того, щоб бачити в них результати дій, діяльності чи поведінки, проти власної волі він їх абсолютизує, перетворюючи на самотійно існуючі сутності.

Безумовно в сучасній психології поступово відбувається подолання застиглих функціональних понять і перебудова їх у генетичному плані. Так, наші дослідження (С.Д.Максименко, 1980, 1988) експериментального генезису цілепокладання учнів молодшого шкільного віку показало, що в цьому віці складаються сталі механізми прийняття навчальних завдань, тоді як навчання учнів за звичайними програмами дало їм можливість дійти лише до уявлення про результат або предмет дій. Ще більш вражаючою є картина генезису цілепокладання у розвитку особистості – становленні її самостійності та ініціативності. Також доведено, що якісні зміни в самостійності однозначно не визначаються віком; зростання активності відбувається завдяки особистому ставленню учня до виконання навчальних завдань і формуванню на цій підставі умінь передбачати, планувати, здійснювати контроль, а також адекватно оцінювати результати своєї роботи. В експерименті сформований рівень самостійності може перевищувати характерний для цього віку учня.

Але все ж таки, переосмислення системи понять психології людини в генетичному плані – проблема, яка вимагає значно більших за інтенсивністю зусиль.

Адже, скажімо, такі форми психічних явищ (осмислене сприйняття, довільна пам'ять, активна увага, вольова дія, мислення), що розглядалися лише у вигляді природжених властивостей психіки і свідомості людини, насправді це продукти тривалого розвитку в активній життєдіяльності людини, це ще потребує особливої концептуалізації.

До того ж, хоча названа тенденція розробки нових психологічних понять ні в якому разі не є простою заміною “старих” понять, проте і робляться спроби встановити певну систему більш простих систем прагматичних понять, які описують те, що в експерименті можна перевірити на істинність і знайти в них (за допомогою логічних умовиводів) коріння функціональ-

них понять психології. Так що названа проблема далеко не так проста, як її формулювання.

Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах: 1) аксеологічному – як вид загальнолюдського знання, то передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління; 2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження; 3) прагматичному – це застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

§4. Методи дослідження в генетичній психології

Основними методами дослідження в генетичній психології є спостереження й експеримент, а останній поділяється на два види: констатуючий та формуючий. Споглядально-констатуючі методи дослідження вже вичерпали свої продуктивні сили, і їхнє місце посіли активні методи, розбудовані на основі і у формі експериментального навчання.

Дослідження проблем психічного розвитку за допомогою формуючого експерименту дали певні позитивні результати. Теоретично і практично доведено те, що формуючий експеримент за своєю сутністю – тип *реального* навчально-виховного процесу.

Мета формуючого експерименту – забезпечити кращі результати порівняно з тими, що досягаються в школі традиційними шляхами навчання і виховання. Таким чином, він зумовлюється потребами школи, виправдовується і мотивується необхідністю вдосконалювати навчально-виховну роботу, підвищити її ефективність.

Еволюцію формуючого експерименту можна представити у вигляді низки етапів, що характеризують розширення психічної реальності, яка підлягає формуванню: а) властивість, або особливість, психічного процесу; б) психічний процес; в) розумова дія; г) цілісне психічне новоутворення в умовах формування діяльності.

Якісно нова стадія у розвитку генетичної психології, зумовлена переходом до експериментально-генетичного методу дослідження, характеризується синтезом, власне, психологічного дослідження з *проектуванням* нових форм засвоєння людиною суспільно-культурних цінностей, нових ефективних форм навчально-виховного процесу, завдяки якому стає можливим розкриття закономірностей психічного розвитку дитини.

У підвалини експериментально-генетичного методу дослідження була покладена гіпотеза Л.С.Виготського про принципи вивчення розвитку психіки людини. Гіпотеза дістала назву “лінії Виготського” і дала поштовх цілій низці досліджень – О.М.Леонтєва, П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та інших.

Методологічним змістом вказаної “лінії” було уявлення про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Тому психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, у тому числі у процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

Логіка експериментально-генетичного дослідження предмета генетичної психології передбачає не просто фіксування у ході спостереження чи то у формуючого експерименту особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки людини, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це моделювання дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій і здібностей. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях як їхній необхідний елемент включає формуючий експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних явищ в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших психологічних методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного моделювання і конструювання є те, що модель, створена дослідником з пізнавальною метою, відповідає реальній внутрішній структурі психічного процесу. Тут родовий психічний процес, приміром спосіб мислення чи пам’ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Образно кажучи, експериментально-генетичний метод, фіксує через власну організацію “об’єктивну діалектику речей”, породжує “суб’єктивну діалектику ідей”, складну діалектику психічного світу індивіда, який розвивається за законами відображеної дійсності.

При цьому закони відображеної дійсності даються йому не в загальній абстрактній формі, а як змістовно-операціональна система певної діяльності. Лише у такій формі і якості закони дійсності стають основою тих зв’язків та відносин, які утворюють психічний *процес*, психічний апарат, що перебуває у стані становлення. Таким чином, саме змістовно-операціональна система експериментально-генетичного методу є психологічним центром дослідження.

У цьому і полягає сутність методу: досліджуване психічне явище або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності людини. Таким універсальним способом організації активності людини є задача, вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу. Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійсненого процесу вирішення задачі її моделі.

Навчальна задача в експериментальному дослідженні є штучним засобом викликання і розвитку психічних процесів, специфічною їх моделлю. Звичайно, між психічним як об’єктивним та психічним як суб’єктивним, породженим на її основі, немає повної тотожності, але між ними існує адекватність одне одному. В процесі інтеріоризації (присвоєння) зовнішні соціальні зразки спочатку стають засобами психологічної організації й регуляції діяльності людини. А потім переходять у внутрішні плани, набуваючи форм психічних процесів. Надалі вони не залишаються незмінними, а в ході свого функціонування збагачуються, набуваючи необхідної лабільності.

Відтак експериментально-генетичний метод несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних процесів, які присвоюються людиною у процесі перетворення нею певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об’єктивної реаль-

ності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному, інтеріоризуючись, способи перетворення навчального матеріалу виступають психологічними механізмами діяльності людини. Таке уявлення про психічні процеси як регулятори діяльності та поведінки змушує інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок цієї лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Реалізація генетико-моделюючого підходу може здійснюватися у вигляді конструювання шкільних програм, що дозволяє експериментально поєднати в єдиний органічний вузол вікові можливості учня і процес його навчання, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання його виховання та розвитку. Найважливішим тут уявляється момент вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності. Тому актуальна задача вичленування принципів побудови методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації.

Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі генетичного підходу, приводить до необхідності створення *системи принципів* побудови експериментально-генетичного дослідження, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, за допомогою яких він реалізується.

Наші дослідження (С.Д.Максименко, 1981, 1989) дають підстави для виділення серед багатьох провідних:

- 1) принцип аналізу за одиницями (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле);
- 2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження);
- 3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень);
- 4) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

Безперечно, поряд з експериментально-генетичним методом дослідження використовуються й інші підходи до вивчення предметів генетичної психології.

Системно-структурні та функціональні методи аналізу самі по собі не можуть бути достатніми інструментами дослідження і наукового пояснення. Лише вивчаючи *умови* виникнення і *закони розвитку* структур психіки і свідомості, можна пізнати їх природу і закономірності функціонування, щоб ними в процесі навчання людини керувати.

Експериментально-генетичний метод разом з іншими функціями – методологічний принцип психологічного дослідження. Залежно від особливостей предмета дослідження в генетичній психології він може сприяти вирішенню таких наукових завдань:

- 1) філософсько-історичних;
- 2) порівняльно-психологічних;
- 3) функціонально-генетичних;
- 4) формування вищих психічних процесів;
- 5) сприяння розвитку здібностей.

Таким чином, експериментально-генетичний метод дослідження – спосіб побудови і обґрунтування системи знань, який об'єднує сукупність прийомів і операцій практичного оволодіння психічною дійсністю.

Як і будь-який науковий метод, він корінням пов'язаний з фактичною діяльністю людини, витікає з неї – з одного боку, а з другого – є проекцією теорії предмета генетичної психології – сукупності властивостей і законів розвитку психічної дійсності, узгоджених між собою, і з об'єктивною логікою предмета, над яким працює дослідник.

Власне кажучи, будь-яка зріла теорія предмета виступає в організації і проведенні дослідження як його метод. Це стосується і споріднених теорій, які ще не мають власних методів дослідження. Разом з тим теорія як метод, здатна до добору і визначення змісту і послідовності дослідницьких операцій в експерименті. Тобто розбіжності між методом і теорією лише функціональні: теоретичні результати *попереднього* дослідження стають складовою методу – вихідного пункту і умовою *наступного* експерименту.

§5. Проблеми генетичної психології

Трансформація задатків у здібності і механізми

Сучасна психофізіологічна і традиційна вікова психологія зосередила свої зусилля на переважному вивченні задатків – органічних підвалин здібностей та інших психологічних властивостей людини. Здібності вивчалися під кутом зору лише того, що вони:

а) є умовами успішності здійснення певних видів діяльності: інтелектуальної, сенсорної, перцептивної, психомоторної тощо;

б) зумовлюють різницю в динаміці оволодіння людиною потрібними їй знаннями, вміннями та навичками.

Внаслідок невизначеності предмета здібностей психологія стала оперувати *величезною* низкою задатків – анатомо-фізіологічних можливостей людини і здібностей, які відповідають *вузькому колу* вимог до людини в умовах конкретної діяльності. Іншими словами, із реальної живої і діючої людини були штучно “вилучені” потенціальні здібності, які не планувалися шкільною програмою до розвитку, перетворення їх у здібності і тим більше в механізми психіки, свідомості і діяльності.

Де, в такому випадку, шукати здібності? В задатках? Ні. Задатки – це психобіологічні функції, що стали результатом історичного розвитку живих організмів, у ході якого відбувалася певна диференціація їх структур і спеціалізація фізіологічних органів людини. І треба сказати, всюди ці функції живих організмів не лише нічим не поступаються штучним, а і переважають їх. У деяких видів тварин можливості настройки і розмах сенсibiлізації (підвищення чутливості), а також ширина шкали, смуга частот, що сприймають енергію чи інформацію, – що це – недосяжна мрія представників біоніки...

Так ось у чому проблема: скільки ж *працюючих* здібностей може бути створено із задатків у людини? Потенційно – стільки, скільки існує каналів зв'язку з навколишнім середовищем, людиною та її внутрішнім світом; реально – залежно від організації учіння і діяльності людини на її життєвому шляху. Завдяки цим живим пристроям – задаткам, перетвореним на здібності, людина одержує, відбирає і зберігає енергію та інфор-

мацію для задоволення своїх потреб. Використовуючи цю оснастку, формуються багатомірні образи впливів, що відображаються органами почуттів: від субсенсорних – неусвідомлюваних – фактів, між тим реальних, які можуть виконувати регуляторні функції, до фактів свідомості – понять і теорій, конструюючих нову реальність.

На субсенсорному рівні відображення людина володіє нескінченними можливостями виходу за межі своєї індивідуальності, а на рівні теоретичної свідомості можливості пізнання безмежні. Таким чином, призначення здібності – трансформація виконавчими органами психіки – моторикою і сенсорикою – вихідного змісту психічного відображення у найтонкіші диференційовані багатомірні образи. Що ж може стати інструментом інтеграції здібностей психологічних знань у деяку цілісність, що відбиває в собі сутність діючої людини – здібність до творчості?

Можна вважати, що таким інтегративним інструментом, психічним знаряддям є сукупний психічний апарат (психічний механізм), що створюється і викликається до життя цілеспрямованим генетико-моделюючим навчанням.

Виходячи з цього, психічний механізм – новоутворення, що забезпечує одночасно і дію, і пізнання на основі дії. Людина пізнає, діючи, а пізнаючи – діє, розв'язуючи практично необмежене (в перспективі) коло задач.

§6. Деякі перспективи

Психологічні закономірності керування розвитком особистості

Вихідною, і в крайньому разі, на найближчу перспективу розвитку генетичної психології, може слугувати ідея вивчення психологічних закономірностей керування розвитком особистості упродовж всього життя.

Відповідно до зазначеної ідеї доцільно відокремити такі етапи: дошкільне дитинство; інституціоналізованих форм навчання; постнавчальну фазу її життєдіяльності. Наскрізними мають вважатися проблеми: вікових особливостей, творчості, самокерування і самоконтролю.

Періодизація психічного розвитку в онтогенезі

Парадоксально, але в наш час саме сутнісну основу вікової періодизації майже обійшли увагою сучасні дослідники. Прийнята досі в психології періодизація (Виготський-Ельконін) будується за критерієм провідної діяльності (предметно-маніпулятивна, гра, учбова діяльність, спілкування тощо). Водночас дослідження останніх років дають підстави вважати, що принцип, який виносить наперед провідну діяльність дещо абсолютизувався, та що за його межами залишалися інші види діяльності, які можуть посідали місце провідних (у структурі навчальної діяльності спортивна, художня, музична, ігрова тощо) – але можуть і залишатися просто значущими діяльностями, визначаючи спрямованість активності особистості. Поза увагою дослідників залишилася й така сфера діяльності особистості, як рекреаційна.

Досить актуальна і проблема розробки психології дошкільного дитинства з урахуванням національних особливостей, сімейного оточення, віртуальних впливів культури, соціальних і економічних змін, що приводять до змін суспільної та індивідуальної свідомості, а також до зміни цінностей. Психологія сучасної дитини має свою специфіку, свої особливості, та витоки.

Настав час дослідити вищі психічні функції: мислення, пам'ять, уяву і їх співвідношення з віковими психофізіологічними корелятами. Встановити, яким має бути оточення, та гігієнічні норми і які соціальні та соціально-педагогічні впливи (система навчання чи виховання) необхідні, щоб зберегти і розвинути здорову дитину. Звідси випливає завдання діагностики: структури особистості дитини, її спрямованість як джерела і рушійної сили активності (потреби, інтереси, світоглядні з'явлення, паростки переконань), потенціал здібностей розуму і серця, генетичні складові характеру та культурних систем саморегуляції.

На етапі шкільного дитинства найважливішою проблемою є психологія навчання, зокрема інституціалізованого навчання в системі різних освітніх закладів, оскільки якраз навчання виступає соціальною формою керування розвитком.

На постнавчальній фазі життєдіяльності людини найважливішими є такі проблеми: психологія зрілості – період трудової

професійної діяльності; психологія “власного часу” (пенсійного) – період післятрудоваї адаптації особистості до нових, особистісно інакше насичених способам буття тощо.

Таким чином, генетична психологія в нашому розумінні є принципово самостійною галуззю в системі психологічних дисциплін. Галузь, яка являє в своїй основі діалектичну єдність предметів і мотивів, що формують одну наскрізну перспективу вивчення і проектування різноманітних аспектів, етапів і закономірностей людського і особистісного (діяльнісного) буття.

Механізми психіки людини

Механізм – знаряддя, пристрій у людини, завдяки якому поєднуються у цілісність її органи і системи для передачі і перетворення енергії та інформації в процесах її діяльності.

І.М.Сеченов 1878 році відводив поняттю “механізм” важливу роль у психології і стверджував: думка про машинність роботи мозку – скарб для натураліста. А О.О.Ухтомський цю думку конкретизував: що людини не є єдиним, одноманітним механізмом, і не монотонною машиною, але є множиною машин і механізмів, котрі калейдоскопічно змінюючи одна одну залежно від умов роботи у кожен окремий момент.

Виходячи з цього можна визначити і склад механізмів психіки людини, а саме:

відображення – проектування – опредметнення.

Психічне відображення характеризується системою функції як регулятора діяльності людини.

По-перше, психічне відображення має активний характер, пов’язане з пошуком та вибором адекватних умовам середовища способів дій.

По-друге, психічне відображення має випереджальний характер, забезпечує функцію передбачення в діяльності та поведінці.

По-третє, кожний психічний акт є результатом дії об’єктивного через суб’єктивне відображення, через людську індивідуальність, що накладає відбиток своєрідності на психічне життя.

По-четверте, в процесі діяльності психічне відображення постійно поглиблюється, вдосконалюється й розвивається.

Проектування. Основною функцією проектування – впорядкування і гармонізація змістів відображення відповідно меті дій чи діяльності людини.

Процес проектування – сукупність і послідовність розумових чи психомоторних дій, унаслідок яких створюються образи, схеми чи знакові системи – теорії будови матеріальних предметів чи дії машин, споруд, їх вузлів, а також власних дій, що ведуть до розв’язання теоретичних чи практичних завдань.

Але перед людиною відкривається можливість конструювати, будувати і розглядати предмети і явища з елементів відомого і усвідомленого – в межах потенційної здійсненності.

Опредметнення. Определення – елемент свідомої і доцільної діяльності людини. Ця діяльність має три основні форми:

1) матеріальну: виробництво, фізична праця тощо, робота, якою людина перетворює і втілює себе в довкілля;

2) психічну – виробництво та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції і переживання тощо, які виступають конструктивними елементами будь-якого виробництва;

3) творіння себе самого – розвій душевних і духовних потенцій, а також усувати різні форми відчуження.

Таким чином, **опредметнення – процес перетворення і втілення людських душевних сил і здатностей із форми живої активності в образ застиглої предметності.** Завдяки цьому процесові, вироблений людиною предмет, – стає людським предметом. Недарма Протагор засвідчив: Міра всіх речей – людина. А те, що створене людиною потім, В.І.Вернадський назве ноосферою – сферою людського розуму.

Психічне життя людини – складне явище й має багато форм свого існування. Психічні явища – це своєрідні переживання, суб’єктивні образи відображуваних (усвідомлюваних і не усвідомлюваних) явищ реальної дійсності, це внутрішній світ людини в усій його повноті й різноманітності.

Психічне життя людини виявляється:

1. В активності, що існує суб’єктивно, внутрішньо;

2. В активності, що виявляється у ставленні до довкілля;

3. В активності, що виявляється, втілює відображене і перетворене (образ, думку чи почуття) зовні – предмет чи явище.

Активність людини, що існує суб'єктивно, включає в себе її відображаючу діяльність – відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уяву.

Активність, що виявляється у ставленні до довкілля, виявляється у формі емоційно-вольової діяльності різноманітні почуття, переживання, а також прояви волі – вольові якості. Важливим аспектом психічного життя є спонуки до активності – потреби, інтереси, переконання, *щепли* тощо.

Особливу групу психічних явищ складають індивідуально-психологічні властивості особистості – здібності, темперамент, характер та психічні стани – піднесеність, пригніченість, схвильованість, байдужість та ін.

Значення психіки в житті та діяльності людини винятково важливе.

Знання природи психічних явищ та їхніх закономірностей має велике значення для керування психічним розвитком особистості та її діяльністю.

Психіка і свідомість

У процесі еволюції живих істот психіка як відображення об'єктивної дійсності розвивалася залежно від умов життя того чи того виду живих істот, набувала дедалі складніших форм. Найвищий рівень її розвитку – людська свідомість.

Психологія пояснює виникнення людської свідомості суспільним способом буття людей і трудовою діяльністю, що спричинила її розвиток. З переходом до суспільних форм життя докорінно змінилася структура людської поведінки.

Поряд з біологічними мотивами, які залежали від безпосереднього сприймання середовища, виникали вищі “духовні” мотиви та потреби, вищі форми поведінки, які засадово зумовлені здатністю абстрагуватися від безпосередніх впливів середовища.

Разом з двома джерелами поведінки – спадково закріпленою програмою та власним досвідом самого індивіда – виника-

ло третє джерело, що формує людську діяльність, – передача та засвоєння суспільного досвіду. У задоволенні цієї важливої соціальної потреби одним з вирішальних чинників була мова, що стала формою існування свідомості.

Характерними структурними компонентами свідомості є:

1) знання про навколишню дійсність, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня засвоєння знань і досвіду особистості. В процесі суспільно-історичного розвитку у людини розвинулася потреба в знаннях, яка є головною спонукою, мотивом пізнавальної діяльності;

2) виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – “Я” та об'єкта – “не Я”, протиставлення себе як особистості іншому об'єктивному світові. Характерним стосовно цього є самопізнання, що стало підґрунтям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних якостей;

3) цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, у їх перебудові, у змісті стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини;

4) ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе. Ставлення особистості до свого оточення виявляється в його оцінці та самокритиці, в яких важливу роль відіграє емоційно-вольова сфера.

Виокремлення та протиставлення людиною себе предметам – світові, природі і суспільним явищам, і також переживання свого ставлення до об'єктивної дійсності та самої себе – засадові функції самовиховання людини.

Завдяки свідомості та самосвідомості людина стає суб'єктом виховання, тобто сама ставить перед собою виховні цілі й досягає їх.

Свідомість людини характеризується активністю. В процесі відображення дійсності інформація, що надходить до людини, не механічно відображається, а свідомо переробляється відповідно до мети, завдання та її досвіту.

Рівень розвитку й виявлення свідомості у людини залежить від нагромаджених знань і виробленого світогляду, її ідейних і моральних переконань, ставлення до інших людей і до самої себе.

Самосвідомість людини – усвідомлення за допомогою мови себе самої, свого ставлення до природи і до інших людей, своїх дій і вчинків, своїх думок, переживань і різноманітних психічних якостей. Розвиток самосвідомості людини виявлявся у:

- 1) самопостереженні,
- 2) критичному ставленні до самої себе,
- 3) оцінці своїх позитивних і негативних сторін,
- 4) самовладанні і
- 5) відповідальності перед суспільством за свої вчинки.

Людині властиві також і неусвідомлені форми психічної діяльності (інстинктивні та автоматизовані дії, потяги тощо). Але несвідоме включається в свідоме й завдяки цьому воно може контролюватися людиною.

Вивчаючи форми психічної діяльності, треба мати на увазі, що психічне життя, свідомість та діяльність людини завжди постають в їх єдності. Ця єдність виявляється в цілеспрямованій діяльності людини, в її ставленні до інших і до самої себе, в її різноманітних пізнавальних, емоційних та вольових реакціях.

Людина взаємодії з навколишнім середовищем як цілісний організм. Цілість взаємодії забезпечується насамперед вищим відділом центральної нервової системи – корою великих півкуль головного мозку, яка інтегрує (об'єднує) в собі всю діяльність організму й керує нею.

Поняття особистості в психології

Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей цієї цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення,

свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Л.І.Божович визначає особистість як “такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй керувати і обставинами власного життя, і самою собою” [38, 228]. В різних підходах обов’язково відзначається якість саморегуляції і саморозвитку, як фундаментальна для особистості.

Прокоментуємо наше визначення. В ньому підкреслене головне: природа людської психіки – особистісна. Вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо в світі інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони – втілення особистості. Опредметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність саме цієї особистості – автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд з цим у ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам’ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в “чистому”, так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди – мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось “дріб’язковим”, стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями, власне, інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров’я – все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування цього положення в галузі практичної психології.

Розвиток і виховання особистості

Проблема розвитку та виховання особистості – один найбільш актуальних соціальних аспектів суспільного життя і завжди вимагає глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу.

У психологічних теоріях можна виокремити два напрями, які по-різному розглядають джерела психічного розвитку дитини, – це біологічний та соціальний напрями.

Біогенетична концепція розвитку. Ця концепція вважає, що провідною у розвитку людини є спадковість, яка наперед визначає всі особливості розвитку особистості. Американський вчений Е. Торндайк твердить, наприклад, що всі духовні якості особистості, свідомість – це такі самі дари природи, як і наші очі, вуха, пальці та інші органи нашого тіла. Все це спадково дається людині й механічно втілюється в ній після її зачаття та народження. Американський педагог Джон Дьюї вважає, що людина народжується навіть з готовими моральними якостями, почуттями, духовними потребами.

Представники теорії, відомої під назвою “біогенетичний закон” (Ст. Холл, Гетчінсон та ін.), вважають, що дитина, народившись, в своєму розвитку поступово відтворює всі етапи історичного розвитку людини: період скотарства, хліборобський період, період торговельно-промисловий. Лише після цього вона включається в сучасне життя.

Проходячи певний період, дитина живе життям того історичного періоду. Це виявляється в її нахилах, інтересах, прагненнях і діях.

Прихильники теорії “біогенетичного закону” обстоювали вільне виховання дітей, бо, на їхню думку, лише за такого виховання вони можуть повноцінно розвиватись і включатися в життя того суспільства, в якому живуть.

Соціогенетична концепція розвитку. Згідно з соціогенетичними теоріями, розвиток людини визначається соціальними умовами: в якому середовищі народилася та виховується дитина, в такому напрямі відбувається її розвиток. Представники цього напрямку, як і генетики, недооцінювали внутрішню активність особистості як свідомого суб'єкта діяльності, її природжені особливості.

На початку XX сторіччя виникла методологічна концепція розвитку особистості. Педологія дотримувалася теорії двох чинників розвитку: біологічного, або спадкового, та соціального, вважаючи, що ці два чинники конвергують, тобто взаємодії не завжди знаходять у теорії належне обґрунтування, залишаючи певною мірою відкритим питання про рушійні сили психічного розвитку.

Теорія психічного розвитку особистості у вітчизняній психології базується на визнанні того, що рушійні сили розвитку виявляються у протиріччях між потребами, які постійно змінюються (ускладнюються) в діяльності людини, та реальними (такими, що не відповідають новим вимогам) можливостями їх задоволення.

Подолання протиріч у діяльності через оволодіння відповідними засобами її виконання (вміннями, способами, прийомами, знаннями) веде до розвитку і становить його суть. Провідна роль в оволодінні новими ефективними способами задоволення потреб належить навчанню та вихованню. Відбір, розвиток і культивування потреб, що мають суспільну та особистісну цінність, є одним з центральних завдань формування особистості. Цей процес тривалий, відбувається впродовж усього свідомого життя людини й характеризується низкою особливостей.

Кожний віковий етап розвитку особистості (дошкільний, молодший, середній та старший шкільні) має свої анатомо-фізіологічні й психологічні особливості та можливості. Відповідно до цих особливостей планується і здійснюється навчально-виховна робота в яслах, дитячих садках і в школі.

У формуванні особистості істотно важливу роль відіграє наступність у навчанні та вихованні. Базуючись на досягнутому дитиною у своєму розвитку на попередньому етапі, дитячі ясла, дитячі садки та школа готують дитину до засвоєння нею суспільного досвіду та знань на наступному етапі навчання і виховання.

Дитячий садок готує дитину до навчання в школі, а середня школа – до навчання у вищій школі, до праці.

Вікові особливості розвитку не є чимось сталим, статичним у межах віку, що механічно змінюється на особливості, властиві наступному етапу розвитку.

Розвиток особистості – це складний процес, в якому рівні розвитку постійно змінюються.

Розвиток пізнавальних психічних процесів, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості

та самосвщомості, здібностей, темпераменту та характеру, вмінь, навичок і звичок перебуває у складній міжетапній взаємодії.

Вищі рівні зароджуються на попередніх етапах розвитку, але й особливості попередніх вікових етапів виявляються на наступних етапах. Щоб сприяти своєчасному зародженню та успішному розвитку всього прогресивного, нового у дитини на всіх етапах формування її як особистості, треба знати вікові особливості фізичного та духовного розвитку дитини.

Спрямовуючи розвиток людини, слід мати на увазі й те, що характерні для певного віку особливості розвитку не завжди збігаються з паспортним віком дитини. Є діти, які у своєму розвитку випереджають свій вік або відстають від нього.

Це зумовлюється у деяких випадках природженими анатомо-фізіологічними особливостями організму, але здебільшого причиною цього є суспільні умови життя та виховання дитини, які сприяють розвитку або гальмують його. Завдання школи та вчителя – виявляти ці причини або зміцнювати те, що сприяє успішному розвитку, й усувати все, що негативно позначається на вихованні особистості дитини.

У формуванні особистості важливу роль відіграє наслідування дитиною дорослих. Діти наслідують як позитивне, так і негативне, оскільки у них ще не вистачає досвіду й немає критичного ставлення до дій, вчинків дорослих. Наслідування особливо яскраво виявляється у дітей дошкільного віку.

Діти цього віку не виявляють власної самостійності в ставленні до вчинків, поведінки, думок, висловлювань дорослих і механічно повторюють їх з розвитком особистості у підлітковому та юнацькому віці, зі зростанням розумового розвитку і самостійності діти критично оцінюють вчинки та поведінку дорослих, запозичують краще, а гірше заперечують і відкидають.

Проте і в старшому віці вони можуть переймати від дорослих негативне, якщо позитивний досвід навколишньої дійсності не стане домінуючим в їхньому житті і не сформується морально-етичне ставлення до вчинків інших і самовладання.

Дошкільний вік – це період підготовки дитини до навчання в школі та елементарного самообслуговування. В цей період життя настають значні зміни в анатомо-фізіологічному та духовному розвитку дитини, завдяки яким вона стає здатною навчатися в школі, засвоювати знання, норми моральної поведінки й виконувати посильні суспільно корисні трудові доручення.

Цьому сприяє те, що вже у дошкільному віці діти досягають значного розвитку мови й мовлення, а на його ґрунті – здатності міркувати й під керівництвом дорослих робити логічні висновки.

Важливим аспектом розвитку дітей-дошкільників є їхнє прагнення до знань, оволодіння першими нормами поведінки в колективі, здатність самостійно виконувати нескладні доручення дорослих, обслуговувати себе, допомагати іншим, спрямовувати свої дії не тільки на безпосередньо сприймані, а й на уявлені предмети та ситуації.

Хоча емоції в дошкільному віці ще неусталені, воля слабка, переважає навіюваність, за належно організованих умов дошкільники виявляють наполегливість і уважність під час виконання цікавої роботи, здатні виконувати найпростіші трудові доручення.

Життя та діяльність дітей молодшого шкільного віку зумовлені їхньою навчальною діяльністю. У процесі навчання у них успішно розвиваються психічні процеси – сприймання та спостережливість, пам'ять та увага, уява, набуваючи цілеспрямованого, довільного характеру.

Молодший шкільний вік. Діти мають можливість глибше осмислювати і здатні аналізувати мову та мислення: слово усвідомлюється як частина мови, висловлювані судження – як речення, в реченні усвідомлюються його члени.

Це сприяє поглибленню суджень і міркувань, формуванню логічних висновків, засвоєнню абстрактного математичного та граматичного матеріалу, формуванню культури мовлення.

Молодші школярі оволодівають правилами поведінки в колективі, розглядають свої вчинки та поведінку не тільки з власної позиції, а й з позиції колективу, критично оцінюють поведінку товаришів, стають вимогливими до них. У молодших школярів розвиваються такі якості, як самовладання, наполегливість, цілеспрямованість, витриманість, дисциплінованість.

На цих засадах формується здатність керувати власною поведінкою, підпорядковувати її шкільним завданням. Молодші школярі успішно включаються в трудову діяльність, усвідомлюють її соціальний зміст і значення.

Середній шкільний, або підлітковий, вік привертає до себе увагу своїми анатомо-фізіологічними змінами в організмі дитини, особливо зі статевим дозріванням. Ці зміни значною мірою позначаються на психічному розвитку особистості підлітка, на його пізнавальній діяльності та поведінці, на стосунках у колективі.

У підлітків підвищуються пізнавальна активність і розумовий розвиток, зростають допитливість, прагнення пізнати невідоме, зазирнути в майбутнє. Учні середнього шкільного віку помітно виявляють прагнення до самостійності.

Але це прагнення при неправильному вихованні може виявлятися у викривлених формах – негативному ставленні до доручень, порад учителів і батьків, невмотивованих вчинках та браваді порушеннями норм поведінки. Це трапляється тоді, коли підліток не включається в життя колективу, не виконує суспільно корисних доручень, не бачить і не переживає результату своєї діяльності, а вчителі та батьки не спонукають його до цього, не враховують вікових особливостей його розвитку.

У підлітка помітно зменшується навіюваність і міцніє воля, зростає інтерес до трудової діяльності, змінюються стосунки в колективі, зростають і стають більш стійкими моральні почуття, естетичні смаки. У старшому підлітковому віці інтенсивно формується ідейна спрямованість і світогляд, і самосвідомість особистості. Діяльність стає більш цілеспрямованою і соціально вмотивованою.

На особливу увагу заслуговує нове в стосунках між хлопчиками та дівчатками: чіткіше визначаються статевий поділ, специфічне в дружбі, інтересах і поведінці хлопчиків і дівчаток, зароджуються інтимні стосунки між хлопчиками та дівчатками. Ці особливості підліткового періоду розвитку потребують великої уваги до організації групової та навчальної діяльності підлітків, дружби і товаришування й особливо статевого виховання.

Старший шкільний, або молодший юнацький, вік є періодом поглиблення розумового і морального розвитку особистості. В центрі уваги молодшого юнака стають самопізнання та самокритичність, які при неправильному вихованні можуть набути негативних рис самовпевненості, самозакоханості або невпевненості, невіри в свої сили.

У цьому віці чітко окреслюються пізнавальні інтереси, схильність займатися певною науковою діяльністю, видом спорту, визначаються професійні нахили. Але ці особливості не завжди бувають глибокими та стійкими, якщо вони не спрямовуються й не зміцнюються школою, вчителями, досвідченими старшими.

Молодший юнацький вік це період формування стійкої дружби і товаришування, зокрема між юнаками та дівчатами,

усталення вольових якостей, рис характеру, дійового застосування засвоєних морально-політичних позицій. Властива старшому шкільному вікові спрямованість на прагнення разом з колективом реалізувати свої задуми є важливим чинником морального й розумового формування особистості у цей період.

На розвитку особистості позначаються весь уклад суспільного життя, досягнення науки і техніки, багатство інформації, одержуваної через кіно, радіо, телебачення, книги і газети. Тому не обмежуватися суто шкільними засобами навчання та виховання підростаючої генерації.

За останні десятиріччя помічається прискорення, або акселерація, фізичного й розумового розвитку дітей. Дослідженнями доведено, що зрілість настає на 2–3 роки раніше, ніж вона наставала на початку минулого сторіччя. Відповідно раніше починається і статеве дозрівання.

Разом з тим виявляється розбіжність між розумовим розвитком і невмінням керувати собою, що спричиняє порушення норм соціальної поведінки. Акселерація розвитку особистості потребує значної перебудови навчально-виховного процесу в змісті, засобах, організації життя дітей.

Діяльність і поведінка людини залежать не тільки від вікових, а й від індивідуальних її особливостей.

Індивідуальні особливості особистості. Особливості людини за своєю природою та походженням бувають природжені та набуті за життя. До природжених належать фізичні особливості, з якими дитина народжується. Серед них важливу роль відіграють типологічні особливості нервової системи – сила, врівноваженість і рухливість, що є фізіологічним підґрунтям темпераменту.

Природжені індивідуальні особливості в процесі виховання, під впливом умов життя змінюються. Серед набутих у процесі навчання, виховання та діяльності індивідуальних особливостей найбільш важливими є спрямованість особистості, її інтереси, здібності, ідеали та переконання, риси характеру, індивідуальні особливості, природжені та набуті за життя, під впливом виховання змінюються, але більшість з них має стійкий характер і тому вони позначаються на діяльності та поведінці особистості.

Успішне керування формуванням особистості вимагає досконалого знання психологічних особливостей розвитку дитини та його використання в практиці навчально-виховної роботи.

Загальнопсихологічні теорії розвитку, навчання та виховання

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; Выготський, 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, задовго 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 XIX – початку XX 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, застосовуваний 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 задачі;
- 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 змушніння. 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 [Рубінштейн, 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 струк-

тур 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.Ананьев 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 рефлекторною діяльністю мозку. Фундатором вчення про рефлекторну 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 рефлекторній 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, – спричинюють 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. Необ-

хідне 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 не підкріплюваних 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 поведін-

ки 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 сис-

теми 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 контакт 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, соціогенезу 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 “наچهбто” 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 діяль-

ності 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 навмання рухів.

Головне в поведінці – це навички. Мислення зводить їх до мови та мовних навичок. Провідний метод навчання – навчання, 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 навчання, 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, протя-

гом 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 противагу 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 напряду 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 напряду, 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.Винникотт), 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.Фрейда, 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, парапраксиси (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 розрізняти 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; Виннікотт, 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 провиню. 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 сформувавши 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 юнганстві 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 Его, 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 молодого людини істотно відрізняються від розвитку в другій половині життя. Юнг пише: “Життя молодого людини, як правило, проходить під знаком загальної експансії з прагненням до досягнення цілей, що лежать на поверхні, а її невротизм, очевидно, ґрунтується головним чином на нерішучості чи відступі від цього напрямку.

Життя старої людини, навпроти, проходить під знаком контракції, утвердження досягнутого і скорочення зовнішньої активності. Її невротизм 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 невротизм, опір, витиснення, фікції тощо у молодого людини мають протилежне значення в порівнянні з літнім, незважаючи на удавану зовнішню подібність” [Юнг, 1997]. Таким чином, розвиток, відмінний від ідеї “дорослішан-

ня”, 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 відкидає 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 Фрейдю. Він надавав ще одного виміру розумінню несвідомого: вроджений досвід людства як виду, успадкований від своїх предків-тварин (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 розрізнати.

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 досягнувши 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 концеп-

ція. 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 відчуває. 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, регістром 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, інако-мислячий, 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, дру-

гий – 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 сформувати 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 самотність 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, схиль-

них 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, принципів положення нового курсу наукової психології, запропонованого П.П.Блонським.

За сформульованою в “Нарисі” позицією стояла довга і не легка передісторія духовного (філософського) розвитку автора. “Коло читання по суспільних науках передової молоді мого часу, – згадує Блонський про студентські роки, проведені ним на історико-філософському факультеті Київського університету в 1902–1907 р., – було досить одноманітним, тобто всі читали при-

близно одне й те ж саме. Це були насамперед книги по соціології” [Блонский, 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 (пато-психологія). На противагу колишній психології, що вивчала людину в її статистиці, 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 пи-

тання 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 парази-

тизму, 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 соціальною взаємоприспосованістю. 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 природничонаукової 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 “дике 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, Блонсь-

кий 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 знов-таки 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 залишалося 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 мінли-

вого 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, підкріпленого 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 “внутрішньою 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 “прощавай” 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 частотолах 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, що правда, 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 соціальної (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, 1991а].

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" [Виготский, 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 кон-

структивної 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” [Выготский, 1983a].

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” [Выготский, 1983a], Виготський далі розкриває “філософію всього дослідження Піаже” і показує, як логіка даної філософської концепції визначає метод дослідження, тобто розроблений Піаже функціонально-генетичний метод [Выготский, 1983a].

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” [Виготський, 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 слабко. 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 тими 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 [Виготський, 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” [Виготський, 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 запозиченого 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.Лурії, 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” [Лурія, 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, 1983а].

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 інтеріорізації 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” [Гальперін, 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 розвит-

ку 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 Гальперінім, виступає формування його орієнтовної частини, від якої безпосередньо залежать характер і успішність власне дії.

Одним з основних результатів, отриманих Гальперінім 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.

Орієтовна 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 орієтованій основі першого типу, не виникає.

Орієтовна 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 спіранні 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 вказівок, 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 способом розумових дій змістовного характе-

ру, 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 сформувані 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 понять 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 – назвемо 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 (формулюючий) 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” [Давидов, 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 якби 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” [Анцыферова, 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. Анцыферова, формуванням також є “процес утворення під впливом різних соціальних чинників певного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості” [Анцыферова, 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 внутріш-

ній 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” [Рубинштейн, 2003, с. 39].

Віншому 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 экс-

периментального уроку. Навчаючи дитину, ми прагнемо не зафіксувати стадію чи рівень, на якому знаходиться дитина, а допомогти їй просунутися 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 переносять 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 ємним 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 скла-

дався 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, сформувавши 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 навчальності пов'язані з особистістю в цілому.

Факти, що підтверджують це положення, були виявлені, зокрема, при вивченні учнів із тривалою неуспішністю, знач-

ну 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, “випробувальний 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” [Богоявленський, 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 [Богоявленський, 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-рефлекторну 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-рефлекторним 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. Основ-

ний 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 нав-

чальної 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, пересажене 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 місце в 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 проти-

стояла 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 докладні-

ше 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 функцій: 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 рухів 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 посту-

пово 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 перцептив 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 впевненим 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 досліджу? 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 русійні 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 (навчання) 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 зневаження 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 отожднення 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 обмежу-

валися жорсткими рамками, тобто сферою дії швидкоплинних цілей, вихід за межі яких позбавляв сенсу ці психологічні новоутворення.

Г.С.Костюка не влаштовували 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 вважалось 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 побудо-

вані 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, взаємовідносинах 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 вміннями 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 со-

бою 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 вибіркості 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.Заззо, 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 рівноваженості 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, підсумовувались 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.Леонтьєва, 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 вrostанням 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 взаємоперехідни-

ми, пов'язаними між собою в цілісну систему. О.М.Леонтьєв у своїх дослідженнях дійшов висновку, що генетично вихідною і основною формою людської діяльності є діяльність зовнішня, чуттєво-практична.

Практична діяльність, на думку О.М.Леонтьєва, 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 теоретич-

ному 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 [Давидов, 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.Ананьев, – 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” [Ананьев, 1968а].

Свого часу Б.Г.Ананьев 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.Ананьев, – 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” [Ананьев, 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.Ананьев, Ю.А.Самарін, С.М.Лейтес та деякі інші автори не роз-

кривали 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. Від

характеру 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” [Ельконін, 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, 1991a].

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 випливає, 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.Репкіна, 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 генезис і динаміку становлення психічних новоутворень як концентрованих показників розумового розвитку учня.

Дослідження передбачало такі основні напрями:

1. Конструювання навчального змісту на основі психологічних 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, передуює ознайомленню учнів з більш частковими і конкретними знаннями.

Початкове засвоєння наукових 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 всезагального до часткового і навпаки. Вони повинні вміти перехо-

дити 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 посильним. 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 контрольньо-оцінних навчальних дій визначається характером матеріалу, який перевіряється;

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

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

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 навколишньої 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 діяль-

ність 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 побудованого 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 особистості 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” [Виготський, 1983а, с. 251–252].

Виготський, відзначаючи, що таке навчання йде слідом за розвитком, “плететься у нього в хвості”, висунув ідею конкретно-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 тім, 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” [Виготський, 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 загально-психологічної 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 питання 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 діяль-

ності 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 заснована на необхідності формування в учнів теоретичного знання, а не емпіричної свідомості, особливістю якого є виділення людиною в різних сферах духовного виробництва загального змісту. "...Застосування адекватних способів побудови наукових понять, художніх образів, моральних цінностей і правових норм" [Давыдов, 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 потребнісно-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 “відтворення” 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 засвоюваного 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 засвоюваний 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 формувань 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 (залежні змінні), так і другі (незалежні змінні), відповідно до дослідницьких 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 досліджуваного 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 гіпо-

тезі, 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 окремих 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 задачу вивчення узагальнення цих дій на окремих проявах у предметах розглянутого класу. Крім того, піддаються аналізу особливості формування оцінювальної діяльності учня, вміння перетворити й удосконалювати 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, заміни об'єкта дослідження, зміни центральної гіпотези на теоретичному етапі і побудови формуючого експерименту. Залежними змінними можуть виступати сторони цілісних психічних явищ – такі як теоретичне мислення, мотивація в навчальній діяльності. Відповідно це може бути досягнуто лише як шляхом 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 завдання 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 механізм 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.Леонтєва й його школи.

Розуміння психологічного розвитку суб'єкта вимагає і певного розуміння його діяльності. Відомо, що історично сформо-

ване 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.Леонтьєвим 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 пристрасність 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, необхідно 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 таке протиріччя знаходить 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 не інституційну, 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, нагромаджених 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 зумовлюється, 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 впливає 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 учитися, 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 про-

цесу 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.Леонт'єв, 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 скоріше має місце асоціація діяльностей 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 яку сферу 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 учасни-
ка 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 пе-
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 мо-
мент 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.Ви-

готського і групи його учнів. Зупинимося на описі основних фактів і науково-психологічних подій, під впливом яких склалися основні напрямки в психології навчання, що спираються на формуючий експеримент як на основний метод дослідження.

У першу чергу, розглянемо теорію поетапного формування розумових дій, що пов'язана з ім'ям П.Я.Гальперіна [Гальперин, 1976, 1966] і його послідовників. Із середини 50-х років ХХ ст. формуючий експеримент став застосовуватися в роботах О.В.Запорожця, Н.С.Пантиної, З.О.Решетової і П.Я.Гальперіна. Основна заслуга в розробці подальшої теорії самого формуючого 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, щонайбільше виражає центральну ідею теорії.

Але узята 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'ятдесяти 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 Тализіною, 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, “обов'язково і представлення про систему тих ознак нового матеріалу... керуючись якими можна правильно виконати зазначену дію” [Гальперін, 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 необхідно 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 “го-

ловне полягає в тому, що формування розумової дії дозволяє нам простежити, як на її основі виникають власне психічні явища...” [Гальперин, 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 випливають з нього як для психологічного дослідження, так і для педагогічної практики.

У 1963 році П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець і Д.Б.Ельконін [Гальперин, Запорожець, Ельконин, 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 [Давыдов, 1996].

П.Я.Гальперін думав, що вивчення у людини вже сформованих психічних процесів і дій не може виявити їх справжньо-

го психологічного механізму, оскільки їхня структура вже згорнута і, так би мовити, “застигла”. Це значило, що від констатації 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 автоматичну 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 методологічному 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 сховану 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 самоспостереженню” [Гальперин, 1966, с. 29].

П.Я.Гальперин формулює основне призначення формуючого експерименту – як такого методу, що фактично відновив генетичне дослідження функціонального формування розумових дій і понять. Нова лінія генетичного дослідження полягала насамперед 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 продовжує: “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.Гальперин 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. Зрозуміло, що таке допущення вимагає спеціальних застережень і певною мірою обмежує сферу застосовності теорії. Дійсно, безпомилково 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 мо-

жуть не формалізуватися при рішенні відповідно до логічних операцій.

Але при цьому виникає вже психологічне питання – у навчанні можна сформувавши лише визначені здібності, інтелектуальні уміння, 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 вирішення.

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 основну 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 обумовлені 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 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 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 поступово 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” [Гальперин, 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 опосередковані 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 здійснював Виготський). Однак Виготський не обмежувався лише методикою 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.

З розвитком досліджень у рамках теорії поетапного формування розумових дій відбувалося усвідомлення того, що найважливішим у цій теорії є не що інше, як основний метод її розгортання – метод формуючого експерименту. І 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.Тализіної

Логічним завершенням цієї теорії була робота Н.Ф.Тализіної “Керування процесом засвоєння знань” [Талызина, 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, пропонованих кібернетикою. Це фіксація мети керування, вихідного стану керованого 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.Тализіної 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 сьогоденного стану цієї теорії. Отже, еволюція формуючого 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 Тализіної 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 формуючого 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 формуючого 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. Тализіна вказує: “Теорія навчання, що реалізує діяльнісний підхід до процесу навчання П.Я.Гальперіна, дозволяє формувати змодельовані види діяльності з заздалегідь 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” [Тальзіна, 1981, с. 286].

Кібернетична теорія навчання

Ми маємо на увазі насамперед виникнення в той час нової науки – кібернетики. Кібернетика як наука про керування технічними, біологічними і соціальними системами виникла наприкінці сорокових – початку п’ятдесятих років. У вихідному пункті свого розвитку вона, як це бувало і з іншими науковими напрямками (фізіологією, фізикою й ін.), заявила про своє універсальне значення і претензії на монополізацію засобів, методів і задач наукового пізнання, що пов’язані чи можуть бути описані за допомогою поняття “керування”.

Затвердилася думка, що кібернетика не є “звичайною” окремою наукою, кібернетика – наукове явище, що поєднує низку галузей знання в наукову систему за визначеними загальними властивостями об’єктів їхнього вивчення. Вона досліджує загальні причини руху функціональних, головним чином самокерованих, систем, що існують у біологічних, соціальних і практичних сферах дійсності. Причому, незважаючи на розходження кібернетичних систем за рівнем організації і розвитку, їхнє функціонування відбувається відповідно загальним закономірностям, 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 формулювалася в такий спосіб: людина є настільки складним системним утворенням, що застосування кібернетичних методів дослідження 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 породила – принаймні спочатку – чимало спроб їхнього некритичного переносу в інші області наукового знання. Показовою в цьому відношенні є редукція кібернетичних ідей у сферу педагогічної психології, що знайшла своє вираження в розгляді процесу навчання з погляду загальної теорії керування.

Відзначимо, що редукція кібернетичних ідей і методів проявилася також, наприклад, і в теорії оптимізації навчання, розробленої Ю.К.Бабанським. У ній використовується математичне 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 психічна діяльність учня, мета керування полягає в зміні стану керованого об’єкта, доведенні його до заздалегідь наміченого, тобто внесенні деяких змін у психічну діяльність учнів – збагаченні 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 [Талызина, 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, поширених у середині ХХ століття, – асоціаністичної, біхевіористичної, гештальтської тощо.

Насамперед – на противагу біхевіоризму як теоретичній основі 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 становлення, 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) – довелося 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, чиї 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 каузально-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 тім, щоб за допомогою експериментально викликаних і штучно організованих процесів поведження 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 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 очевидні, 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 дотепер 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, спростувалися 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 визначимося 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 діяльністю. 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-решт, це може бути що завгодно) зробити (створити) засобом. Тут,

по-перше, враховується реальний (“природний”) генезис (характерний вираз Виготського з приводу того, як мавр “записав” 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 “прояснюється” 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 генези 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-модельючий”, “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, модельючий. Виникає перспектива (яка захоплює дух) цілеспрямованого формування психіки людини. Мабуть, 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 способів 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 (проектування) психічних процесів.

До речі, найближче до Виготського в плані прояву особливої обережності в питанні керування розвитком був Г.С.Костюк. Нам здається зовсім необґрунтованою розхожа 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 сліпо-глухонімих 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 підтвержені. 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 [Давыдов, 1996], а також у нашій книзі [Максименко, 2000] докладно простежена еволюція експериментально-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 визначитися з терміном “формуючий”, оскільки дотепер деякі праці і прихильників, і супротивників напрямку відбивають примітивно-неправильне його розуміння: нібито ми перетворюємо дитину в пасивну, об'єктну істоту (древня “tabula rasa”) і своїми впливами 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.

Виявилося, 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 прийоми 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. Дослідниками отримані 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 проведено дослідження, присвячене вивченню розвитку творчого музичного мислення молодших учнів [Василькевич, 1982]. В аналітично-установчій частині цієї роботи ми намагалися відійти від традиційно багатофакторного 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 кожнім з витків якої учні засвоювали визначені операції предметно-значеннєвої і логічної організації мовного висловлювання, а також розширювали арсенал прийомів їхнього використання.

Характерною рисою цієї системи навчальних задач є реалізація принципу єдності предметного змісту мисленнєво-мовленнєвої 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 значеннєві структури тексту, що, у свою чергу, говорить про розвиток аналітико-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. Інтеріоризуючись, 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 формуючого 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, установлюються 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” [Ельконин, 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 поводження, але і служить розвитку більш високих рівнів свідомості.

мости. 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 приходить 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 стоюється відразу значного контингенту учнів.

Окремі дослідницькі задачі цієї групи робіт були визначені ще основоположниками теорії розвиваючого навчання (Д.Б.Ельконін, 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.Виготський 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, навчальний 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 використований у спілкуванні рідною мовою) і шару “теоретичних – теоретичної – науково-теоретичного” (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 почасти. 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 випливати 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]. Логіко-психологічний 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 ек-

сперименті, 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 в трохи 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 довизначення 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 виносить 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-типологічні 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 ескізно змальовану 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 напрямки, 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.Леонтьев)) 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 проводиться 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, основу якої 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 породжує деяке відношення не тільки до всіх навчальних предметів, але і перетворюється в загальну позицію особистості. Пов’язано ж це не тільки 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 установити, що індивідуальний стиль навчальної діяльності стар-

шокласників, 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 [Папуча, 1998]. У ній встановлено, 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 молодший шкільний вік найбільш сприятливий для зміни егоцентричної 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, робо-

ти 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 [Давидов, 1992, 1996]. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійшов висновку про те, що “особистістю є людина, що володіє творчим потенціалом” [Давидов, 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 шлях 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 методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (И.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” [Давидов, 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 схоплюється раніш частин, “схоплюється 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.Сафонової [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, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [Вьготский, 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 вульгарним 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 говорити 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 бажано протиставлень 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 непрофесійно іноді

намагаються зробити собі ім'я в психології, по-своєму “пору-
бавши” 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 навчаль-
ній діяльності представляє концепція особистісного опосеред-
кування цієї діяльності. У цьому напрямку не створюється тео-
рія особистості, ми виходимо з класичного положення Л.С.Ви-
готського 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 ста-
новлення особистості” [Выготский, 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 очевид-
ними 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 зроби-
ти (звичайно, необхідно урахування вікових особливостей). Ви-
ходить, у неї завжди вже є якийсь набір інших засобів (зона
актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвит-
ку полягає саме в тім, що не навчальна діяльність розвиває щось
у дитині, а вона сама, за допомогою навчальної діяльності, роз-
виває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично цю концепцію (яка, підкрес-
лимо ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних

фактів), ми провели низку досліджень, пов'язаних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна “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 тім, 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: умови 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 (наодинці) 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 вивчалися вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [Ельконин, 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 якостей особистості неповне.

Отже, наш підхід не суперечить теорії навчальної діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що передбачались 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 переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформулювати 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 формуючий експеримент – це не просто метод дослідження.

Саме в силу навчального характеру він створює начебто “третью” 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 учителем) 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 педа-

гогічної 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, використання 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. Ус-

тановленою 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 процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Більш того, можна з упевненістю сказати, що незадоволене зауваження 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 опосередкування як “одиниці” психічного розвитку, зупинимось коротенько на тім, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередкування є власна специфічна активність суб’єкта, і в такій якості містить практично всю

психічну сферу людини (пам'ятаєте, яка кількість думок повинна була бути в кафра, щоб записати повідомлення за допомогою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, ступеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілюється в створенні засобу).

Отже, опосередкування 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 опосередкування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є акт саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередкування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у логіці причинності. Цей акт може відбутися чи ні, тому що опосередкування самопричинно. Його виникненню можна чи 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 опосередкування: 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 сліпо-глухоніми 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 опосередковування 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 опосередковування 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 мов би 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 засто-

совувати 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 психологів. 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 непростя: потрібно моделювати інтимний, багат шаровий і багат факторний процес, у якому який-небудь 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 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 перетворення власних психічних процесів свій внутрішній досвід. Це добре видно в експериментах щодо розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, у дослідях з дізнавання і пригадування, 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 порушених 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 привели 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 розвиваються 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 (останнє 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 змінилося). 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 витоки, рушійні сили саморозвитку цілісної особистості. Тут знову працює генетична логіка: констатація наявності явища (саморозвитку), його опис зовсім не означає його дійсне розуміння, коли ми не вирішимо, як, завдяки яким витокам це явище

виникає і розвивається. З іншого боку, увага до феномену саморозвитку 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: витоком саморозвитку (а отже, і особистості в цілому) є нужда як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Нужда виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої “запускає” складну систему “особистість” і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини.

Нужда породжує не просто існування, і не просто онтогенез; саме нужда зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу. Таким чином, нужда 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”. Нужда 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, нужда 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 нужда рослини, тварини і 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, подальше всезагальне її існування вимагає і з необхідністю породжує більш складні системи, які її реалізують.

Ми зовсім недаремно зачіпаємо і підкреслюємо тут глобальність природи нужди. 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 нужди до фрейдівського *libido*, і отже, виникає бажання ототожнити 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, схематизованій, біологічно запрограмованій поведінці [Фрейд, 1998, с. 35]. Таке розуміння дійсно дуже далеко від нашого уявлення про нужду, хоча слід зазначити й таке: за самим сенсом слова, за його етимологією, *libido*, в цілому, є повністю адекватним нашому розумінню нужди, хоча й не тотожним.

Редукція терміна, швидше за все, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах все більше схилявся 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 цим поняттям, все ж залишається в межах суто сексуально-інстинктивних.

Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозній енергетиці, при виключно конфліктному підґрунті розвитку структури і динаміки особистості.

Набагато змістовніше і цікавіше розробляв поняття *libido* К.-Г.Юнг, приводячи його до дійсного філософсько-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 роз-

виває 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 природничо-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 формуванні. 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, непомітно 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: нереалізо-

ваний 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, Фройд залишається непереможеним. Коли Юнг переносить свою логіку в галузь онтогенезу, він виявляється ще ближче до Фройда. До речі, ми могли б тут з цікавістю поуявляти, в чому ж проблема Юнга-дослідника? Парадоксально: він набагато раніше Фройда почав розробляти ідею Libido як всезагального (а не лише вузько-сексуального) носія життя, в тому числі – розумного життя. Він перевершив Фройда у філософсько-методологічному плані, але, повернувшись з цією власною (дійсно цікавою, глибокою і перспективною) позицією в психологічні 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 Фройда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилась від початку програшною: він хотів розширити галузь улюбленого поняття 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 – Фройд обов’язково відчув це випередження Юнга, і мабуть, для їхніх взаємостосунків було б краще, якби останній не побоявся 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 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 теорією ми спробуємо порівняти наші уявлення про нужду.

Нужда, безумовно, є плином енергії життя, але вона не є сексуальним інстинктом. І вона взагалі не є інстинктом. Останній у точному розумінні являє собою виключно біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватись нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізних 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 нескінченним потягом до співіснування. Нужда є відпочатковим 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 боротьбу, 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,

урізномбарвлення 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 вказувалося, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим 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 продовжується... 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.Лосев). Але ми зупинимось тут на найбільш суттєвому. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живі істоти різної статі, породжує якісно нову нужду (інформаційно і енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним 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 нужда 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 мікросвіту, 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 прояву. 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 наших 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 побу-

довах авторів. Існують три варіанти відповіді: особистісні (власне 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 формує у людині соціальне оточення. Тут зовсім нічого не зрозуміло для психології: як саме і, власне, “з чого” формуються 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 Виготський. 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 якимось губиться, втрачається між цими надфеноменами – біологічним та соціальним. (І от він – справжній момент істини: за великим рахунком, по суті справи, ніхто не відходить від Фройда, 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.

Дещо огрублюючи 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” [Бру-

гилинский, 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 відрізнятися 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 – ненасичувана динамічна тенденція (в цьому сенсі “потреба” – набагато слабший, з точки зору активної динаміки, термін).

З іншого 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 неуспішність, 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. Напрямок розвитку особистості (філо- і онтогенез) не відрізняється сутнісно від загального напрямку еволюції – ускладнення, диференційованість, домінування розвитку внутрішнього порівняно з зовнішнім, саморегуляція, інтегрованість.

Ознаками розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразку, еталону; по-друге, наступність, 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 безпосередньо 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 дорослому кількості клітин. Збільшення зумовлене принциповою необмеженістю можливостей людини, і генотип через зворотний 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 саме 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, поведінка), 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 неточно: 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 життєіснування особистості адресату – яке до цього відношення має морфологія людського горла? Звісно, що якесь-таки має.

Але здібність – це взагалі-то явище дуже далеке від анатомії і морфології: чи є мовленнєва здібність у сліпо-глухо-німої 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, варіює, в тому числі змінюючи і “соціальну спадковість”.

Точно так, як розвиток особистості не обмежується її генотипом, 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 мікросоціальне оточення в дитинстві. Але тут немає жорсткого де-

термінізму і рамок: людина все одно сама вибирає шлях життя, сама йде ним, досягаючи власних вершин. Є діти – продовжувачі справи батьків (хоча їх не так і багато), але вони – не “поставлені” на цей шлях, і не являють собою простий зліпок – копію особистості батьків. Вони йдуть цим шляхом, тому що мають власні мотиви і цінності.

Дуже яскраво цей момент висвітлено у Юнга [Юнг, 2003, с. 325]. Розвиток особистості в дитячому і особливо підлітковому віці, як початок руху життєвим шляхом, супроводжується і спрямовується архетипом (зрілість, мудрість, обізнаність). Юнг пише, що для нього особисто в підлітковому віці таким архетипом 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 детермінує і, водночас, обмежує, “еталонізує” розвиток) врешті рещі призвело до гострого конфлікту з ним. Юнг боляче пережив 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 забезпечується 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 біологічного і соціального, а отже – має історичні характеристики. Можна тлумачити нашу ідею і так, що ми замінюємо метафору на наукове поняття: особистість у своєму становленні продовжує історію, тому що вона виявляється функцією біосоціальної нужди, яка опредметнилась у ній і продовжила тим своє енергетично-інформаційне існування.

Таким чином, особистість, власне – не виникає, а народжується 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-таки 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 колег літературної філософсько-психологічної дискусії 70-х років ХХ ст. буквальні і прямі перенесення уявлень біологічного епігенезу на розвиток особистості стали в вітчизняній науці все ж

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 далеко не поодинокка. 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” [Хьели, Зіглер, 1999]. А.Маслоу говорить про розгортання самості, і процес розвитку, на його думку, полягає в актуалізації цієї самості (самоактуалізація). 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 породжує, однак, багато питань і дуже розходиться з реальним життям особистості. Головним є навіть не те, що “плани” і “програ-

ми” 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 запам'ятовуванню, 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 людського, “родового” в людині, але не “сутність”, не внутрішню умову, не конкретну спільність, не спільність особистості і особистостей” [Ільєнков, 1991а]. Такою самою передумовою, з іншого боку, є наявність духовно-культурного середовища – носія і зберігача 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 зараз. 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 епістеміологічним 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, 1991а].

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 неправильною 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]ю

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 написав 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 практично-психологічній та педагогічній. 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.Рубінштейн, особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з оточуючим світом.

Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному "утриманні" 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-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи 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 просто 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.Лосева ми знаходимо ретельну розробку цього поняття як такого, що відбиває специфіку розвитку не взагалі, а лише окремих ускладнених систем, до яких належить і особистість.

Становлення, за Лосевим, є такою формою розвитку, “коли з простого кількісного назрівання виникають усе нові й нові якості, незрозумілі, якщо попереднє кількісне назрівання розуміти лише абстрактно кількісно” [Лосев, 1991, с. 432]. Отже, відносно певних структур і систем розвиток відбувається у вигляді становлення кількісно-якісних структур.

Становлення, визначає Лосев, “є неперервний процес зміни, коли не можна встановити ні однієї точки, котра б порушувала суцільну безперервність простору” [Лосев, 1991, с. 250]. Будь-яке відхилення, навіть психічну хворобу людини, слід розглядати лише у контексті цілісного процесу становлення. Життя людини, пише Лосев, “є перш за все становлення... Життєве становлення не можна скласти з одних лише дискретних точок. Рух зовсім не є сумою нерухомих точок. Це, як кажуть математики, континуум”.

Далі філософ звертає увагу на те, що для того “щоб становитися, треба спочатку бути чимось, і це “щось” повинне залишатися незмінним у процесі всієї зміни: що ж тоді і міняється, якщо немає нічого незмінного?” [Лосев, 1991, с. 432]. Це дуже важлива і глибока думка, і О.Ф.Лосев багато разів повертався до неї, формулюючи щоразу по-іншому. Тим самим поняття розвивається 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” [Лосев, 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, дотримуючись позиції Лосева, визнати, що ми маємо не один-єдиний, а три різних процеси розвитку людини. Розвиток, який породжує становлення особистості (до її появи), і розвиток, який продовжує цей процес у зовсім інших формах (після смерті або повної 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 Лосев, “особистість є перш за все деякою незмінною єдністю, яка ніби сама по собі існує поза всякою зміною” [Лосев, 1991, с. 73]. Однак реальна особистість – осо-

бистість історична. Вона постійно змінюється і становиться. Саме на цьому ґрунтується наша логіка дослідження особистості: 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 Лосев, є те, що “воістину керує всім становленням, а не лише його ідейним осмисленням. Це є першообраз, дійсне втілення ідеї” [Лосев, 1991, с. 112]. Особистість у своєму розвитку керується прагненням до цього образу і, фактично, сама керує власним становленням.

Таким чином, розуміння О.Ф.Лосевим 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 напрямам дослідження особистості. При цьому ми хотіли б зробити не аналітичний огляд досліджень і теоретичних конструкцій, а викласти концептуальне бачення життєвого 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, відмежовування 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.Леонтьєв, 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. Надалі 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 “рівнолюдинні” суб’єкт-суб’єктні стосунки.

З рештою 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. Прин-

циповим 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 породжена 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 опредмечує 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 індивідуальності 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.Арсен'єв,

у педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираження, опредметнення) і традиційні завдання навчання й виховання є антиномічними [Арсен'єв, 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 залишається 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 (самості, або "синтонного еґо", – у термінології К.Г.Юнга). Більшість зарубіжних теоретиків особистості саме в розширенні свідомості вбачають 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 інтегратив-

них процесів у шкільному віці викликається орієнтацією оцінювання 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, принаймні, 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 протилежної 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 їй 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: нужда 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 нужди забезпечує передавання історико-спадкової інформації через батьків (актуалізуючись в їх особливому стані) в майбутнє через дитину.

Описаний механізм онтогенезу (“нужда”, – 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 Фройда, 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 такий. 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 одним. (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 психологіч-

но). 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 говорити 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. Таким чином, два перших етапи проходять “під знаком” взаємодії, спрямованої на народження твору.

Соціальний аспект нужди явно переважає і (знову до Фройда) соціальне аж ніяк не подавляє, не “стискає” прояв натурального. Навпаки, воно лише й є єдиним можливим шляхом, способом 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 описані, 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 виховуватиметься, 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, – макрорівень взаємодії; умови середовища всередині організму матері, спадкові ознаки, генотип у цілому, – мікрорівень), але ні в якому разі ми не можемо говорити, що тут упорядкованість народжується з хаосу.

Насправді, все упорядковане – і соціально-історичний досвід, і організмичні тенденції, і генотипи батьків. Тобто, упорядкованість народжується з упорядкованості. Вона, безумовно, нова, але вона, водночас, і продовження. Отже, модний нині вираз “порядок 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 недаремно він продовжується досить довгий час. Нужда вперше тут з'являється у своїй новій, індивідуальній формі. Її прояв знаменує початок саморозвитку нової уокремленої живої істоти.

Психологія в останні роки досить багато уваги приділяє дослідженню пренатального розвитку людської дитини (головним чином, йдеться про зарубіжні емпіричні роботи). Факти, отримані 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 різноманітність форм взаємодії людської істоти, що розвивається. Нужда, як вже зазначалося, спонукає саморозвиток, який реалізується, 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 давно поміченим: за законом Геккеля – Мюлера ембріогенез є коротким повторенням філогенезу. Знову ми маємо справу з інформаційним відгалуженням нужди, тепер вже як самостійної індивідуальної сили: синхронізованість зумовлена історичним корінням і досвідом.

Фактично, нова форма прояву нужди приводить до диференційованості вихідної одиниці нового життя (зиготи), починається процес складної взаємодії між окремими компонентами структурованої цілісності, що зароджується і розвивається.

Ця цілісність знаходиться, в той же час, у складній взаємодії з материнським організмом. І тут вже задіяні всі канали взаємостосунків – хімічні, фізичні, біологічні, психічні. Зародження і розвиток виявляються синхронізованими у часі із взаємодією з іншою істотою – мамою. Це – перший рівень, власне, соціального контакту, адже “контактер” – соціальна істота, зріла особистість. Можливо, якісно новий рівень розвитку класу 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 нейровзаємодія і ще багато іншого. Мати, водночас, виступає і як посередник перших актів взаємодії людини, що визріває в ній, з зовнішнім середовищем. Емпіричні дані говорять, що біля шостоного 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 е!). Наслідкування виявляється важливою природженою якістю, що сприяє встановленню складної двосторонньої взаємодії з матір’ю. Немовлята від початку цілеспрямовано зосереджуються на міміці матері, її інтонаціях і рухах. Їх реакція є адекватною відпочатково: лагідні і заспокійливі дії матері викликають посмішку і приємні, лагідні звуки (“мурмотіння”). Нетерплячий тон і загрожуєча 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 – саморозвивається, 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. З точки зору вихідного генетичного протиріччя – біосоціальної нужди, він є плинним 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 опредметнитися 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 жит-

тевих 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 понятійному 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 смислі слова. Людина сама визначає подальший рух, виникає цікавий “діалог” особистості 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 пе-

рехід від дитинства до дорослості. Діти вельми помітно змінюються протягом кількох років, причому зміни ці є багатограними 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 життєвого 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 саморуху (саморозвитку) складної біосоціальної системи, активність якої спонукає всезагальна нужда – недиференційована, ненасичувана, непередметна і така, що не може бути опредметнена, 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 (безмежного 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 нужда. 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” [Выготский, 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 цілісності. Вона виникла як засіб адекватної поведінки в умовах, що характеризують життєдіяльності молодшого школяра. І насамперед – 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 індивідуальних 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 всередині 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 усєї особистості” [Виготский, 1983, с. 14].

Перший, кризовий етап перехідного віку виявляється показовим 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 дозрі-

вання, 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” [Виготский, 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 [Виготский, 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” [Виготский, 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 саморозвитку 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 самостійна 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, інтересів. 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, неврівноваженого 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 необхідність 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 побачити 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, їй 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 побудови 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 зазначає 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” [Виготский, 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 подальшого, по-іншому висвітлює всю проблему взаємовідношення біологічного і соціального в становленні особистості. Пози-

ція 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” [Запорожець, 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 визначає 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 інтенціальним 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” [Виготский, 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” [Виготский, 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” [Виготский, 1983, с. 33]. Ми знову повинні наголосити, що й досвід, насамперед педаго-

гічний 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.

Пояснімо 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 чомусь 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 сексуальна потреба людини може бути лише у випадку патології. З боку засобів, слід зазначити, що контакт 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 виникне 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 витоки. 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 ерзаці сексуальної взаємодії в засобах масової інформації. Фактично, замість допомоги, сучасне суспільство ставить перед підлітком проблему: кожному треба відшукати і сформулювати власний шлях реалізації цієї дуже важливої, кореневої людської потреби. Суто тваринні способи її вирішення не задовольняють підлітка, оскільки рефлексивно, нехай і не зовсім чітко, він відчуває, що вони не відповідають нужді.

Тут виникає цілий складний вузол суперечностей і труднощів, який треба розглядати спеціально. Зараз ми лише зау-

важимо, що описана цілісна соціальна ситуація розвитку, що складається на початок підліткового віку, характеризується гострою суперечністю, що й зумовлює кризу. Завдяки існуючій вже рефлексії, дитина дійсно на деякий час може відокремитись 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 спів-творчості 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: “Начало 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 якось 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” [Флоренский, 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 цілості. О.Ф.Лосев 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 приходять 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 психологічну 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 підкреслювалась М.Бердяєвим. Він вважав, що особистість не є субстанцією, а являє собою творчий акт і є незмінною в процесі зміни. В особистості ціле передре 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 “аффіліативні 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 радикальний і, фактично, єдиний належний вихід людини із деструк-

тивності, відчуженості й ізольованості. Але що ж являє собою любов? Звернімось 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’єднає 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 критикуються, і розуміються дещо спрощено-вulgарно. Виходить, що читачу самому слід подолати споживацько-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 нужда жити і продовжуватися. Саме тому, скажімо, О.Ф.Лосев називає особистість дивом. Але так любити, цілком слушно вважає Е.Фромм, може далеко не кожна людина. Така любов “передбачає, що особистість повинна сформувати в себе переважну установку на плідну діяльність, подолавши 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 відрізняється 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 народжується нова якість – нова істота. По-друге, в “вершинному проживанні” любові змінюється самосприйняття особистості. З точки 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 єдино 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”. Людину 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 піко-

вого любовного переживання являє собою той рідкісний момент в житті людини, коли відпочаткова нужда по-справжньому заявляє 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 чистоту, 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'єднуює 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 психологічним 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 – домі-

нантні, “смислостворюючі” 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 дискретного 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 провідне 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 явленья 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 – не 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 “справжньої 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 вподоби. 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 висвітлив 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-модельючий аналіз дозволяє нам виокремлювати вихідну змістов-

ну 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 опрідметнена 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 спалахи 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 опрідметненої потреби буття поруч з коханою людиною. Психологічні особливості (пара-

метри) 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 людьми 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 означало “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 біблейських текстах.

Все це може означати, що по-справжньому знати іншу людину, так само, як і любити її – означає спільноту, творчо-діалогічну 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 її 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 створювалась!); цей стан вперше і востаннє, остаточно відкриває нас один одному, відкриває саму сутність нашу, саме ество. 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 “осяяння” з самого початку існування, ще будучи маленькою клітинкою, яка, водночас, є твором двох закоханих і опредметненням їх нужди до буття, їх 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 якого 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-реалія, 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 буквального відчуття “розчиненості” в ньому – вони не знали.

Відзначають загострення любові до чоловіка і безмежну любов, піклування, страх за життя дитини і своє власне. Нам здаєть-

ся, 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 – течія 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 примітивно.

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. Інтонації, лагідні доторкання до найтепліших, найпотаємніших місць, затишність, 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 ло-

гічно 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-моделюючого 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 організмичні особливості дитини.

Момент запліднення є, власне, початком окремого існування нової істоти і, водночас, він є завершенням, біологічним предметненням 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 “врощування в культуру”, вона ще є дуже пластичною, гнучкою і складно компенсованою, так що наявність доволі значних морфологічних відхилень не припиняє цей шлях. Звичайно, існують межі.

Але численні дані патомедицини і дефектології засвідчують дійсно дуже високу компенсованість. Це означає, що є дещо головне, про що ми точно не знаємо, але воно й визначає цю гнучкість і величезне прагнення системи організму (нехай і неусвідомлюване) до неперервного 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.

З іншого 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 “мовчазні” 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 нуклеотиду 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 істота 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’яз-

кову 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 змінено-спрощеному 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 наступність 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 жит-

тя 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 також 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” [Кузанский, 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 невідповідності 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 назад, 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. Адже 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 кристалізуючись 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, залишений в серці елемента психічною конвергенцією до себе універсуму” [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 зникає в контакті 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 тренованого 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 сус-

пільства. 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 недостатньо), 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 персоналогів 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 обраний 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 неповноцінним, 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 “психічне 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 “повнення” фізичних ознак дівочої недоторканості. Все, що написано, 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 відчують 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 статевих стосунків 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 космогонічного походження (не земного лише) вони і є із всього найбільш плідні, спадкові, створюють і далі в нескінченність “по образу и подобию своему”... 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 (укорінюються) 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 залишаться 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 зачинають нове життя, до кінця не розкриється і не кристалізується в новому створінні та потенційна вселюдська і всеприродня любов, яка втілена-відбита в цих особах. Особливий стан людей завжди розкриває і актуалізує найглибше й найпотаємніше. Тому, з одного боку, пра-

вильним 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 (користуючись термінологією З.Фрейда, 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, поваги, 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 безоціночне 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” явищ психосоматичної 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, швид-

ше за все, вони по-різному впливатимуть на статеву систему, тобто на її продуктивність, якість клітин, що виділяються, точні механізми 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 осягнення 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 її власна справа – використати їх. Хоча досвід вчить, що дефіцит любові в ранньому дитячому віці компенсувати буває дуже непросто.

На завершення необхідно відзначити, що матеріал цього розділу 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 – проблематичність і дискусійність викладеного, в чому ми повністю віддаємо собі звіт. Але ж дискусія – не найгірший шлях розвитку науки...

Генетико-психологічні проблеми структури особистості

Структура особистості – особлива упорядкованість її функцій

Цілісність і унікальність особистості не відкидають, а передбачають наявність її особливої *структури*. Л.С.Виготський зазначав: “Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх агрегат, але самі визначають долю і значення кожної з тих, що входять до їх складу, частин” [Выготский, 1982, с. 256].

Структура особистості як цілісності є об’єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас, з погляду генетичної психології, вона є *результатом* діяльності цих процесів. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, її виникнення, в свою чергу, призводить і до зміни самих функцій. Таким чином, структура особистості тісно пов’язана з процесом її становлення: вона є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості.

Отже, структура являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – *особлива упорядкованість*, новий синтез. Структура особистості є суперечливою відносно фактору стабільності. З одного боку, вона є стабільною і сталою (включає в себе однакові компоненти, робить поведінку прогнозованою). Але, водночас, вона є плинною,

змінною, ніколи до кінця не завершеною. В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу.

Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни ці відбуваються і всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини.

Отже, прагнення дослідження особистості як цілісності зовсім не означає для нас відмову від структурування цієї цілісності. Свого часу С.Л.Рубінштейн звертав увагу на недопустимість нехтування структурними аспектами особистості. “Особистість, – зазначає С.Л.Рубінштейн, – визначається своїми відношеннями до оточуючого світу, до суспільного оточення, до інших людей” [Рубінштейн, 2003, с. 1]. Ці стосунки зумовлені відношеннями між внутрішніми складовими психіки, в тому числі і неусвідомленими. Тому, “в психологію особистості входить вивчення всіх цих утворень у їх взаємозв’язку” [Рубінштейн, 2003, с. 273].

Рубінштейн далі зазначає: “Не можна ігнорувати динаміку цих відношень у розгляді психічних процесів, так само як не можна все розчинити в цій динаміці відношень, зовсім виключивши статику відносно сталих властивостей. Все розчиняти в динаміці особистісних відношень означає ігнорувати наявність у людини стійких властивостей, що склалися й закріпилися в процесі історії” [Рубінштейн, 2003, с. 273].

У переважній більшості теорій особистості її структура декларується, як, власне, і окремі її складові. Ми схильні підходити до цього питання по-іншому: на наш погляд, дійсна структура особистості – та, в якій втілена “логіка самого об’єкта”, повинна ще бути встановленою в результаті емпіричних і теоретичних досліджень. Розкриємо нашу вихідну позицію. Цілісність являє собою, насамперед, узгоджену й гармонізовану *систему* окремих частин, які, власне, і утворюють її. Тобто цілісність передбачає структуру.

Остання може (і повинна) виступити предметом психологічного дослідження, оскільки саме недостатність достовірних наукових даних про структуру особистості породжує ту кількість уявлень про цілісність, які можна вважати швидше ме-

тафорами і міфами, ніж науково обґрунтованими узагальненнями. (Варто лише подивитися сучасні підручники з теорії особистості, щоб упевнитися, що уявлення авторів про структуру особистості людини є справжніми “творами на вільну тему” – у кожного своя логіка, свої уподобання, а отже – і своя структура. Такий стан речей є дуже далеким від науковості).

Водночас, наукове вивчення структури цілком закономірно вимагає аналізу, “розчленування” цілісності. Ми згодні з думкою Д.В.Ушакова про те, що для продуктивного вивчення особистості необхідно прийняти до відома відмінність гносеологічного плану цього поняття від психологічного [Ушаков, 2000, с. 220]. Якщо в гносеологічному плані особистість є цілісністю, яка далі не розкладається, то в плані психологічному такий аналіз можливий, навіть необхідний.

У гносеологічному плані поняття “особистість” (“суб’єкт”) не може бути розкладеним, оскільки воно означає дійсного носія думок, почуттів, цінностей (С.Л.Рубінштейн зазначав з цього приводу, що мислить і пізнає не мозок, а людина як суб’єкт, як особистість). “В цьому сенсі, – правильно зазначає Д.В.Ушаков, – не можна далі розкладати поняття “суб’єкт”, оскільки носієм мислення і пізнання є він в цілому, а не якась його окрема частина. Якщо ми спробуємо вичленити в таким чином зрозумілій особистості якісь підсистеми, то носій мислення просто зникне” [Ушаков, 2000, с. 220].

В плані ж психологічному, аналіз необхідний, оскільки інакше на обрії знову з’явиться стара ідея “гомункулуса”. Але чи не суперечить це нашій ідеї щодо зближення предмета і об’єкта в дослідженні психології особистості? Здається, що дуже багато залежить від чіткості і послідовності дослідницької позиції. Показовою в цьому плані є думка В.Франкла: “Наука не лише має право, але й зобов’язана виносити за дужки багатомірність реальності, відмежовувати реальність, виокремлювати з цього спектру реальності якусь одну хвилю. Тому проекція реальності є більш ніж виправданою. Вона необхідна. Вчений повинен вміти робити вигляд, наче він має справу з одномірною реальністю.

Однак він повинен при цьому знати, що він робить, інакше кажучи, він повинен знати джерела можливих помилок, щоб

уникнути їх у своєму дослідженні” [Франкл, 1990, с. 51–52]. Структура особистості як цілісності є об’єктивною реальністю, що втілює – відображає внутрішні особистісні процеси, тобто процеси виникнення, існування і розвитку. Вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм, водночас вона є результатом їх діяльності.

Це є точка зору генетичної психології. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Причому, якщо бути послідовним, слід зазначити, що спочатку вона виникає як нероздільна і недиференційована, отже – нерозвинена цілісність, яка потім, у процесі подальшого існування, ускладнюється і диференціюється, залишаючись при цьому цілісністю (але тепер це вже інша цілісність).

У такому вигляді структура має зворотній вплив на функцію (на існування), спрямовуючи, обмежуючи і своєрідно розвиваючи її. Такий спосіб взаємодії є суперечливою єдністю самостійних і окремих частин, які не можуть існувати одна без одної. Таким чином, для генетичного психолога логіка об’єкта дослідження (особистості людини) являє собою закономірні процеси існування: виникнення, розвитку, становлення. Саме в межах цієї логіки ми схильні розглядати структуру особистості, і саме в цих межах виокремлювати її ланки (складові).

Але сказаного недостатньо. Диференціація структури особистості є не єдиним напрямом її розвитку в онтогенезі. Відбувається й інше суттєве явище: особистість формується. Ми вже зазначали, що розуміємо формування особистості не в парадигмі педагогічній – як організацію відповідного впливу на людину – а як набуття особистістю певної *форми*, що являє собою цілісну систему соціальних властивостей, а точніше, соціальних “органів” особистості.

Вона відбивається на психологічній організації особистості, з останньої як зі свого підґрунтя виростають соціальні “органи” особистості, але ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів, що постійно зароджуються, потенцій, що весь час накопичуються, співвідношень, які постійно зароджуються. Таким чином, форма особистості є постійно незавершеною і незавершимою.

Разом з тим, форма означає ієрархізацію, специфічне об’єднання і задіювання в існуванні особистості різних рівнів її орга-

нізації. Рівні психологічної організації зрілої особистості є втіленням її інтегрованого функціонування і розвитку. Зрозумілий таким чином процес формування пояснює і явище гетерогенності та гетерохронності існування – адже структури, що пішли “в глибину”, звільнивши місце іншим, не перестають функціонувати – змінюється лише якість і прояв їх активності.

Г.Олпорт, до речі, так і розуміє явище становлення особистості: “Становлення – це процес включення більш ранніх стадій в пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв’язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями” [Олпорт, 2002, с. 180]. Автор настійливо вживає відносно особистості цей термін “становлення” замість традиційного “розвитку”, і мабуть, він правий. Для нашого аналізу явище формування важливе в тому плані, що воно пояснює багатомірність особистості, і зокрема, її структури.

Конкретно це означає таке: будь-яка психічна складова може вважатися ланкою (складовою частиною) структури особистості, якщо процеси, що забезпечують її існування, працюють не на одному, а на багатьох рівнях психічного. Наступною вимогою є те, що ця складова повинна втілювати в собі і віддзеркалювати всю структуру як цілісність (тобто, це явище не може мати безособистісну природу). Як у крапельці води, в ній повинна бути втілена *вся* особистість, звісно, в специфічному, “знятому” вигляді. Ця ланка повинна розвиватися як самостійно, так і в складі цілісності, мати власну історію і власне майбутнє.

Таким чином, ми приходимо до логічної неможливості оперувати терміном “частини”, якщо це стосується структури особистості. З цього приводу красиво висловився А.Маслоу, зазначивши, що особистість складається не з частин, а з граней! Л.І.Божович, акцентуючи проблеми розвитку, вживала поняття “лінії (сторони) розвитку особистості”, які, в її розумінні, є релевантними окремим структурним елементам: “є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї сторони – раціональної, вольової чи емоційної ... можна вважати, що існують певні новоутворення, що послідовно виникають і характеризують етапи центральної лінії онтогенетичного розвитку” [Божович, 1968, с. 227].

Але повернемося до терміна А.Маслоу і побудуємо образну аналогію. Перед нами – кристал, як самодостатній існуючий об’єкт. Що являють собою його грані? Кожна з них лежить на поверхні, втілюючи в собі одночасно внутрішню природну логіку існування цього цілого, і особливості контакту (взаємодії) цих внутрішньо-закономірних процесів з оточуючим середовищем: те, якою вона є, являє собою результат цієї складної взаємодії.

Разом з тим, грань виражає ті складні процеси, які відбуваються всередині кристалу, інтегруючи їх у своєму вигляді (формі). Грань може розглядатися і досліджуватися окремо, хоча існує вона виключно в складі цілісності, і відірваною від неї бути просто не може. Сукупність граней надає кристалу індивідуально своєрідної форми, яка водночас є в чомусь типовою для цієї хімічної речовини.

Грань може змінювати свою будову (форму) разом зі зміною цілого (наприклад, ростом кристала), але може змінюватися (розвиватися) і відносно самостійно (явище кристалізації). Нарешті, грань є тим найменшим, що не тільки може вивчатися окремо (конкретний предмет емпіричного дослідження), але й через що ми можемо “увійти” всередину всього кристала, пізнаючи його.

Аналогія, звичайно, є досить умовною, але де в чому вона точно відображає проблему дослідження особистості: дослідник не може вивчати цілісність як предмет, але йому уже й не потрібна частина (кусок кристала), йому потрібна грань – те психологічне утворення, яке зосереджує в собі всю цілісність структури особистості і тому відкриває її потаємні механізми.

Виходячи з цих аналогій, слід констатувати ще раз, що ми не знаємо, якою є психологічна структура особистості – вона повинна бути встановленою в результаті емпіричних досліджень.

Важливою і не розв’язаною остаточно є проблема визначення окремих змістовних складових структури особистості. Вся трудність психології особистості полягає у визначенні цих змістовних ланок.

Щоб ця проблема стала зрозумілою, наведемо давнє міркування Л.С.Виготського [Выготский, 1982] з приводу пошуку змістовних одиниць аналізу психіки в цілому. Він проводить вдалу аналогію з хімічним аналізом речовини. Якщо перед науковцем постає завдання встановити дійсні глибинні механізми

і властивості, наприклад, такої речовини, як вода, він може обрати два шляхи аналізу. По-перше, можна розчленувати молекулу води (H_2O) на атоми водню і атоми кисню і ... втратити цілісність, оскільки окремі елементи, що виділяться при цьому, не будуть мати жодних властивостей, притаманних воді (це так званий аналіз “по елементах”).

У другому випадку, якщо спробувати сумістити аналіз із збереженням властивостей, ознак і функцій цілісності, слід не розкладати молекулу на елементи, а виділяти окремі молекули як дійсні “цеглинки” (Виготський пише – “одиниці”) аналізу, які вже можуть бути досліджені і в той же час зберігають у найбільш спрощеному, але й загострено-суперечливому, “всезагальному” вигляді всі особливості речовини в цілому [Виготський, 1982].

Якщо перенести цю логіку в галузь психології особистості, виявиться, що справа пошуку змістовних одиниць її психологічного аналізу є не такою вже й безнадійною, як вважав Г.Олпорт, саркастично зауваживши, що в плані пошуку одиниць аналізу все дуже просто і безнадійно – все залежить від ставлення дослідника: якщо йому більше подобаються “риси” – такими одиницями будуть саме вони; якщо “мотиви” – в основі аналізу буде мотиваційна сфера тощо. [Олпорт, 2003]. Заради справедливості зазначимо, що так і відбувається в абсолютній більшості теорій особистості. Порушується одна з головних методологічних вимог, що висувалася, зокрема, видатним українським вченим В.І.Вернадським стосовно науки взагалі (тобто, будь-якої наукової думки): дослідник має намагатися встановити логіку самого об’єкта дослідження, а не нав’язувати йому (об’єкту) власну логіку.

Вернадський, до речі, спеціально зауважив і щодо психології: вивчаючи будь-яке психічне явище, не слід забувати, що воно має власну, окрему логіку існування, яка може принципово і кардинально відрізнитися від того, що з цього приводу думає науковець [Вернадський, 1981]. Проте проблема є важливою не лише через своєрідну підміну дослідниками логіки об’єкта власними роздумами. З цього приводу, до речі, гарно і образно висловився К.Г.Юнг: “В дійсності, ми знаходимо певні факти, які сгруповані специфічним способом, і у відповідності до історич-

них і міфологічних паралелей, даємо їм назву... Виходячи з цього, можна вибудувати теорію – фрейдівську, адлерівську чи будь-яку іншу.

Можна думати про фактичну сторону світу все, що вам завгодно, але в результаті теорій буде стільки ж, скільки людей, що ламають голову над ними (підкреслено нами – С.М.) [Юнг, 1994, с. 68].

Існує, зазначаємо ми, ще одна суттєва проблема, про яку теж красиво написав Юнг: “У психологічних питаннях ніхто не буває абсолютно правий. Ніколи не забувайте, що в психології засіб, за допомогою якого ви формуєте судження про психічне і спостерігаєте за ними, це й є саме психічне. Чи чули ви коли-небудь про молоток, що сам себе б’є? У психології об’єктом спостереження є сам спостерігач. Психічне не лише об’єкт, але й суб’єкт нашої науки. Як бачите, це своєрідне зачароване коло, тому нам треба бути дуже обережними” [Юнг, 1994, с. 41].

Отже, хоча особистість, безумовно, є об’єктом психологічного дослідження, але об’єктом специфічним. І головна специфіка полягає навіть не у складності, а в тому, що це об’єкт, здатний до *власних*, вільних дій (ознака “активність”). Тобто, особистість, виступаючи об’єктом вивчення (або впливу), водночас існує і як суб’єкт, що дуже ускладнює проблему розуміння її психології, але лише ускладнює, а не робить безнадійною.

Виділення змістовних одиниць психологічного аналізу є провідним принципом генетичної психології. Як це може бути застосовано відносно особистості? Л.С.Виготський писав: “Під одиницею ми розуміємо такий продукт аналізу, який, на відміну від елементів, має всі основні властивості, притаманні цілому, і який є такою, що далі не розкладається, живою частиною цієї єдності” [Виготський, 1982, с. 15].

В останніх роботах В.П.Зінченка підхід до одиниць аналізу психічного був розширений і поглиблений, результатом чого стало формування методологічних вимог до цих цікавих абстрактних утворень. Наведемо ці вимоги з нашими коментарями [Зінченко, 2002]. По-перше, одиниця повинна бути структурним утворенням, синтетичною психологічною структурою, отже, вона сама має бути складною і різноплановою, суперечливою. По-друге, це яскраво відзначається в другій вимозі В.П.Зінченка:

“Одиниця повинна бути гетерогенною, з’єднувати різні і навіть протилежні властивості” [Зинченко, 2002, с. 86].

Одиниця, далі, має бути здатною до розвитку і саморозвитку, отже у неї повинні бути породжуючі властивості. Четверта вимога полягає в тому, що одиниця аналізу психічного повинна бути живою частиною цілого. Що має на увазі автор? Для нашого дослідження це уявляється дуже суттєвим. Одиниця мусить бути реальним психологічним фактом, а не абстракцією. Вона повинна бути рухливою, плинною і змінною, всіма своїми зв’язками укоріненою в явищі більш розгорнутому.

П’ята вимога В.П.Зінченка теж суттєва для досліджень саме в психології особистості. Йдеться про можливість наявності потенційної і реальної великої кількості одиниць, які можна організувати в таксономічну єдність. Саме щодо особистості дослідник поставлений у такі умови, адже тут не може бути однієї одиниці. Наступні вимоги стосуються того, що одиниці повинні дійсно відображати в дослідженні сторони того явища, одиницями якого вони, власне, і є.

Аналіз засвідчує, що в особистості не можна виокремити *одну* одиницю (“клітинку”) аналізу. Існує кілька різних за психологічною природою структур, які задовольняють вимогам, що висуваються до одиниць аналізу:

- структура повинна бути специфічною і самостійною, але при цьому – існувати і розвиватися вона буде лише в складі цілісної особистості;

- в цій структурі повинна відбиватися *вся* особистість в її реальній єдності, але відбиватися водночас “поглиблено-спрощено” у вигляді сутнісного протиріччя;

- ця структура не являє собою щось схоже на “будівельний блок” – вона є динамічною і здатною як до власного розвитку, так і до гармонійної участі в становленні цілісної особистості;

- структура, про яку йдеться, має відбивати певний сутнісний ракурс існування особистості і відповідати всім суттєвим ознакам цілісної особистості.

Фактично мова йде про уявлення особистості як відкритої складної динамічної *системи*, здатної до саморозвитку, і визначення ключових змістовних структурно-динамічних “вузлів” цієї системи. Ці “вузли” не є, власне, *частинами* особистості,

слідом за А. Маслоу доречніше назвати їх гранями, маючи на увазі, що кожна грань – відображення окремого аспекту існування особистості в невід’ємності від усєї цілісної структури.

Уявлення про особистість як про *структурно-динамічну систему* (термін К.К. Платонова), насправді означає поєднання, на перший погляд, непоєднуваного: структура передбачає сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість і постійність. Динаміка означає постійний плин – становлення (ситуація нагадує парадокс, з яким свого часу зіткнулася квантова фізика: електрон – частинка чи хвиля (плин)?, і який був тимчасово вирішений Н. Бором за допомогою *принципу доповнюваності*).

Генетична методологія розв’язує це протиріччя через категорію руху – становлення: особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні – становленні). Постійні зміни і *самозміни є умовою* існування структури. Якщо особистість, образно кажучи, “зупинилася” (хоча такого в житті людини не буває ніколи), або ж “зупинилася” динаміка якоїсь її змістовної одиниці – грані (що, на жаль, відбувається досить часто), одразу ж починаються процеси спрощення – примітивізації, а потім і руйнації структурної цілісності. Це можна вважати *генетичним законом* існування особистості людини.

В зв’язку з тим, що структура особистості складається з кількох *різних* “змістовних одиниць”, виникає питання щодо особливостей взаємозв’язку між ними та, з іншого боку, між кожною такою “одиницею” і цілісною структурою. Тут ми можемо сформулювати *провідний принцип* такого взаємозв’язку, який потім буде “наповнено” емпіричними даними. Це – принцип сполучальності (термін введено в психологію Г.С. Костюком у контексті розгляду взаємодії процесів навчання і розвитку особистості) [усна розмова].

Взаємозв’язок і взаємодія якихось начал за принципом сполучальності означає, як уже відзначалося, що кожний учасник взаємодії є самостійним і завершеним та існує й розвивається за власними законами. Водночас все це виявляється *відносним*, оскільки, з іншого боку, існування і розвиток кожної ланки сполучальної взаємодії можливе лише за умови присутності і зв’язку з іншими ланками. Вони існують як самодостатні і не-

залежні, але існувати так одна без одної не можуть, доповнюючи і завершуючи одна одну.

Сполучальність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, але ще й напруженість, конфліктність, протиріччя. Саме це є умовою єдності.

Виходячи з викладеного та враховуючи величезний масив наукових даних із психології особистості, можна визначитися щодо структури особистості більш конкретно (хоча, за великим рахунком, як уже говорилося, ми вважаємо, що це питання являє собою наукову проблему, і тут, можливо, найбільш недоречно, як казав Л.С.Виготський, “перетворювати проблему в постулат”).

Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних теорій особистості засвідчує величезне різноманіття поглядів вчених на проблему структури особистості: від практичної відмови розглядати це питання (К.Роджерс, А.Маслоу, у нас – представники теорії діяльності), до дуже ретельних і скрупульозних спроб, які, однак, є вельми довірливими, відображаючи логіку авторів, а не логіку об’єкта вивчення (Б.Г.Ананьєв, А.К.Ковальов, С.Л.Рубінштейн, З.Фройд, Р.Кеттелл, Г.Олпорт та ін.). Теорія і методологія цього питання у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах К.К.Платонова, який вживає вираз “функціонально-динамічна структура особистості”, розглядаючи її як складну відкриту систему, що саморозвивається.

Динамічна система – це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв’язок між ними при збереженні функції. К.К.Платонов вводить термін “підструктури” особистості, в котрі “можуть бути включені всі відомі властивості особистості” [Платонов, 1968, с. 122]. Таких підструктур особистості автор бачить чотири.

1..... Біологічно зумовлена підструктура, що об’єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значною мірою зумовлені фізіологічними і морфологічними особливостями організму, зокрема, нервової системи.

2..... Підструктура форм відображення, яка охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.

3..... Підструктура соціального досвіду, що включає в себе знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді, шляхом навчання.

4..... Підструктура спрямованості, яка об'єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості.

Важливими є критерії виділення цих підструктур, які наводить К.К.Платонов.

Перший критерій являє собою “співвідношення біологічного і соціального, природженого і набутого, процесуального і змістовного” [Платонов, 1968, с. 87]. Дійсно, в наведених підструктурах можна помітити закономірну динаміку змін цього співвідношення: від максимуму природженого процесуального в першій – до максимуму набутого в четвертій. Автор абсолютно справедливо зазначає, що “ця послідовність допомагає глибше зрозуміти співвідношення соціального і біологічного не лише в особистості в цілому, але й у підструктурах різних рівнів, аж до окремих властивостей особистості” [Платонов, 1968, с. 123].

Другим критерієм виділення вказаних підструктур є внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної з них, і виділення “в кожній з цих підструктур, прийнятої за ціле, своїх підструктур більш низького рівня” [Платонов, 1968, с. 123].

Третім важливим критерієм виокремлення цих підструктур є те, що кожна з них має свій власний, особливий тип формування. Взаємодія цих різних типів формування визначає індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Четвертий критерій К.К.Платонов вважає “найбільш значущим”. Він полягає в наявності об'єктивно існуючої ієрархічної залежності цих підструктур. Різні зв'язки існують як між підструктурами, так і всередині кожної з них. “Але каузальні зв'язки субординації більш чітко виражені у взаємодії різних підструктур” [Платонов, 1968, с. 124].

П'ятий критерій є більш “організаційним”, але теж важливим: йдеться про те, що реально в психології окремі виділені підструктури, а також їх складові виступають дійсними предметами емпіричних і теоретичних досліджень.

К.К.Платонов зауважує, що перераховані критерії “дозволяють вважати, що чотири виділені підструктури відобража-

ють об'єктивну дійсність і тому є основними підструктурами особистості" [Платонов, 1968, с. 125].

Генетичний ракурс дослідження, а також отримані за останній період численні наукові факти дозволяють суттєво доповнити і розвинути цю концепцію, яку ми вважаємо, разом з тим, цілком обґрунтованою. Якщо враховувати ще два суттєвих критерії, можна говорити, що в дійсності виділені К.К.Платоновим підструктури і є "змістовними одиницями аналізу" особистості. Ми маємо на увазі таке:

Шостий критерій полягає в тому, що виокремлена підструктура, залишаючись специфічною, в той же час відображає (містить у собі в "знятому" вигляді) *всю* цілісну унікальну особистість.

Сьомий критерій означає, що реально взаємозв'язки між підструктурами та, з іншого боку, між окремою підструктурою і цілісною особистістю, – є не лише ієрархічними: вони існують за фундаментальним *принципом сполучальності*. Аналіз фактів дозволяє визнати, що статус підструктури (тут ми маємо намір зберегти цей термін Платонова) мають також і *здібності*, як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності. Ця якість означає також *міру* оволодіння людиною способами діяльності в культурно-історичному середовищі.

Таким чином, з урахуванням сучасних наукових даних у контексті генетичного підходу, є сенс виокремлювати в особистості *п'ять* окремих *підструктур* (одиниць):

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Разом з тим, слід зауважити, що такий розгляд особистості не є повним відбиттям її структури. Особистість має ще й інші якості, які за своєю природою являють собою дійсні "одиниці аналізу" (грані), але, на відміну від перерахованих, вони набагато більш динамічні (плинні), і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої *локалізації* – вони охоплюють *всю* особистість.

Маємо на увазі “внутрішній світ особистості”, “характер” і “психічні стани”.

“Внутрішній світ особистості, – зазначає Л.І. Анциферова, – це індивідуально-інтерпретований, насичений модальностями особистісних переживань, осмислений в діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення” [Анциферова, 2002, с. 209]. Це – світ смислів, життєвих планів і сутнісних переживань. Але внутрішній світ особистості, насправді, набагато більш суперечливий і драматичний, оскільки він складається не лише з усвідомленого, але й з несвідомого.

Інстинкти і потяги, архетипи – все це є, так би мовити, другим полюсом, другою складовою внутрішнього світу. Сбме суперечливе протиріччя “свідоме – несвідоме” складає підґрунтя і породжує цю грань (“одиницю”), яка ніби *заповнює* внутрішній суб’єктивний простір існування особистості.

Характер (буквально з давньогрецької – відбиток, “чекан”) особистості ми розглядаємо, як неповторний індивідуальний відтінок всіх якостей особистості, що виявляється в сталих (звичних, типових, “характерних”) способах взаємодії і емоційного реагування людини. Характер – це те, що “проростає” на поверхню, те, що визначає “форму” особистості; визначає особистість з точки зору іншої людини і соціального світу в цілому. Характер є змістовною одиницею особистості, остільки, оскільки соціальна дія (взаємодія), вчинок, – відбиває *всю* особистість, весь її психічний і психофізіологічний тезаурус.

Психічний стан – це цілісна характеристика функціонування психіки людини за певний період часу, яка відбиває і зумовлює своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображення дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості. Психічний стан ніби огортає і пронизує всю особистість, інтегруючи її і “забарвлюючи” сам контекст існування.

Стан може впливати на адекватність відображення світу, ефективність діяльності, утримання життєво важливих цілей та орієнтацій. Дуже суттєвим є те, що стан може переходити в іншу форму існування, а саме – у властивість особистості, і саме в цьому сенсі ми говоримо, що психічний стан – це те, що може

здійснитись, відбутись (у смисл – реалізуватись у поведінці, рисі etc.).

Таким чином, структура особистості може уявлятися такою, що складається з восьми змістовних одиниць (граней). Аналіз засвідчує, що одиниці ці різні як за змістовною наповнюваністю, так і за загальним тезаурусом – існують п'ять підструктур і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості. Звідси випливає дійсна гетерогенність структури особистості.

Викладене можна розглядати як класичний (типовий) підхід до проблеми структури особистості. Здається, є сенс виділити і заострити ті аспекти, що цікавлять власне генетичну психологію. Необхідно, зокрема, розглянути таке важливе питання: чому взагалі виникає необхідність вивчення структури особистості. Нам уявляється, що поняття структури актуалізується в персонології у зв'язку з тим, що особистість, як ми вже відзначали, виявляється дуже складним об'єктом дослідження, і ця складна цілісність, яка самоіснує, не може бути охоплена сучасною наукою як щось єдине: нероздільне (тобто так, як воно й є насправді).

Кожне конкретне дослідження вимагає розчленування особистості і зосередження на окремих її елементах. А для того, щоб це був дійсно змістовний елемент, потрібно уявити структуру, в яку він входить. Звідси і виникає необхідність вивчати структуру особистості як вихідну абстракцію.

Водночас структура викликає інтерес сама по собі, через те що вона включає і об'єднує в собі, як в єдності, різні компоненти і психічного, і непсихічного. Те ким є людина як цілісність складає певну форму особистості, яку, однак, не слід розуміти буквально, спрощено. Це не матеріальна форма, але вона все ж дійсно існує, і в кожній особистості є дещо іншою. Тому розгляд будь-якої окремої складової особистості, як і особистості в цілому, вимагає постановки відповідних наукових задач. З іншого боку, можна сказати, що є окрема задача дослідження структури і її становлення.

Адже особистість є унікальною єдністю, яка саморозвивається, і дослідження структури особистості дозволить нам вирішити проблеми виникнення самої особистості, механізмів, напрямків і витоків її розвитку, і важливі практичні питання, пов'язані зі взаємодією частин особистості.

Для генетичної психології особливо важливо зрозуміти структуру такою, якою вона дійсно є в живому русі-розвитку. Не створити її штучно, включивши в неї три елементи, як Фройд, чи чотири як Платонов, etc, а саме: зрозуміти такою, якою вона дійсно є. Але ж для того, щоб зрозуміти логіку об'єкта, потрібно зрозуміти, як він виникає. Взагалі центральна наша теза полягає в тому, що виникнення структури є тією галуззю дослідження, яка може відкрити дійсні змістовні підвалини особистості. Вона з'являється, коли особистість диференціюється у своїх функціях, забезпечуючи її існування в світі.

Ми розглядаємо вісім структурних складових не тому, що це нам здається правильним, гарним, красивим, не тому, що нам подобається ця цифра, а тому, що орієнтуємося на реальне функціонування людини в соціальному оточенні, виходячи з того, що упорядкована і цілісна структура для цього необхідна і виникає закономірно від самого зіткнення з життям. І тоді виходить, що кожний елемент структури є закономірним з огляду на існування людини.

Втративши хоча б одну складову з цілісної організації особистості, ми втратимо всю особистість. Хоча ми не стверджуємо, що ця модель є повною, але на цьому етапі дослідження вона є правильною і достатньою.

При дослідженні підструктур особистості важливо звернути увагу на необхідність дотримання низки суттєвих для генетичної психології положень. Вивчення структури особистості завжди має на меті цілісність, і кожне проведене дослідження повинно вносити якийсь змістовний аспект у цілісне розуміння і правильне тлумачення особистості. Цей методологічний погляд, а також ті, що будуть зазначені нижче, прямо витікають з положень генетичної психології відносно особистості.

З досвіду ми можемо сказати, що коли вживається термін "структура особистості", зазвичай, очікується, що зараз мова йтиме про те, з чого особистість складається. Ми ж говоримо зовсім про інше: вживаючи термін "структура особистості", маємо на увазі складно влаштовану цілісність, і для нас вже другорядним є питання розкладання її на частини.

Ці підструктури не є одиницями особистості насправді, тому що взагалі не можна виділити в особистості одиницю. Вони є

особливими об'єднаннями (Виготський це назвав міжфункціональними системами), які відповідають за функціонування, точніше, забезпечують функціонування особистості в тому чи іншому розрізі існування. Строго кажучи, підструктури слід вважати не “одиницями” особистості, але “одиницями” її цілісної структури. Отже, для нас важливим є те, що поняття “структура особистості” – це насамперед відображення і визнання складної цілісності.

В контексті цього положення потрібно обов'язково підкреслити, що особистість спочатку змінюється як цілісність, а вже потім змінюються її частини. І це є тим, чого недооцінює багато дослідників. Так, наприклад, у підлітковому віці структура особистості вже оформлена, вже цілісна, і має всі складові, які повинні бути, і їх набір вже не буде змінюватися. Але якщо у підлітка виникає акцентуація характеру (що відбувається дуже часто через складну взаємодію біологічної і соціальної сфери), це означатиме, насамперед, зміну всієї особистості. Тобто, цілісність залишатиметься, але вона змінить форму. При цьому поміняється зміст і динаміка всіх інших складових, і вся особистість стане іншою.

Зупинимось на цьому прикладі детальніше, оскільки він, з одного боку, є показовим, а з другого – досліджуване явище має принципове практичне значення. Акцентуація як “крайній варіант норми”, “як вип'ячування якоїсь риси”, – що стоїть за цими, здавалося б очевидними і правильними, але суто поверховими визначеннями? І чому саме в підлітковому віці ми маємо, зазвичай, справжній “парад акцентуацій”?

Риса характеру являє собою стабільний спосіб взаємодії людини з оточенням і, власне, спосіб задоволення людиною власної потреби. Тобто, інтенція проходить дуже довгий шлях (довгий психологічно, а не хронологічно), і на кожному кроці цього шляху вона зустрічається з оточенням – внутрішнім (організмичні особливості, досвід, система цінностей, поглядів і смислів) і зовнішнім – є широке коло обставин, власне, те, що в сучасній психології вводиться в поняття “ситуація”).

Кожна така зустріч зумовлює зміни і, врешті-решт, формується індивідуально-специфічна “траєкторія” руху інтенції від зародження до задоволення: формується поведінка. Склад-

но-багатозначні, нюансовані процеси ці на певному етапі генеза все ж стабілізуються, виникає те, що можна назвати ансамблем, тобто узгодженою цілісністю (звичні, очікувані способи реагування, переважаючи нахили і цілі – все це є цілісною особистістю і все це ми маємо у дитини на кінець молодшого шкільного віку).

Цю цілісність можна, звичайно, оцінювати (“гарний хлопець”, “вредна дитина” тощо), можна говорити про гармонію-дисгармонію (що, власне, теж є нічим іншим, як нашою оцінкою), але головне – є узгоджена цілісність. Підлітковий вік відкриває більш глибоке підґрунтя і примушує ввести інші суттєві показники аналізу. Різке, швидке і бурхливе порушення співвідношення біологічно і соціально внутріцілісності – ось те, головне, що відбувається. Могутній протуберанець біологічної гілки нужди змінює, насамперед, інтенціальну сферу. Фактично ж, він приводить у стан напруження всю систему цілісної особистості. Але, з іншого боку, соціальне теж підсилюється через зміну соціальних поглядів, еталонів і прагнень.

Таким чином, нам здається, що в свідомості підлітка цей могутній “викид” нужди до власного продовження як суто біологічної істоти, відображається не як чисто сексуальний потяг, а як з’єднання його з прагненням соціальної повноцінності. Рівновага все ж таки досягається, але залишається дуже велика сила інтенції. Вона може змінювати, руйнувати (“скорочувати”, “прокладати стежки напроям”) в тому ансамблі, що вже склався, і тоді можуть виникати нові зв’язки і на іншому рівні між біологічним (як уже “носієм”) тілом і соціальним як системою стосунків, пріоритетів і цінностей.

Адже скажімо, “шлях” істероїда – це не лише реалізація прагнення будь-що бути центром уваги (соціальне), але і відповідні нейропсихологічні, темпераментальні властивості і тенденції, що не забезпечують адекватного для певного суспільства способу досягнення цього прагнення (слабкість, хворобливість, ригідність тощо), і, отже, істероїдна поведінка є своєрідною компенсацією неможливості досягти реального успіху.

Виникає певне досягнення і закріплюється відповідна поведінка, а особистість набуває дещо іншої форми. Таким чином, ми спостерігаємо складне і багатопланове явище: при виник-

ненні акцентуації вся цілісність змінюється двічі. Спочатку це стосується вихідного генетичного підґрунтя – нужди, і інформаційно-динамічні процеси, що лежать в основі і охоплюють всю особистість, набувають іншого, більш могутнього, по-іншому спрямованого руху (1) і після цього відбуваються зміни часткові (власне, характеру, окремих рис, що психологічно означає руйнування і перебудову надскладних взаємостосунків окремих складових цілісного ансамблю); і вже наслідком цього є принципові зміни поведінки, що викликають відповідні зміни форми цілісної особистості (2).

Від рівня співвідношення біологічного і соціального (тілесність – оточення) реально залежить, чи залишиться акцентуація фактом поведінки в майбутньому (у більшості підлітків акцентуації зникають після пубертату, і саме це мав на увазі Виготський, коли писав про те, що новоутворення кризового періоду часто не залишаються в поведінці, а ніби “в тінь” відходять – до речі, цікаво, чи не мав він на увазі “тінь” у розумінні Юнга?).

Але так чи інакше, підліток “вийде з кризового віку” іншим, і це перше, що ми вважаємо важливим з практичної точки зору: батькам і педагогам зовсім недоречно жалкувати за тією дитиною, що була ще зовсім недавно, адже ці ностальгічні переживання не такі вже й безневинні – вони неусвідомлювано задають стиль виховання, що повертає дитину до старого, а воно в контексті пережитої кризи для неї вже виглядає дуже малопривабливо. Отже, ця затримка і є те, що може бути джерелом конфліктів.

З іншого боку, психолог-практик, що має справу з акцентованим характером підлітка, якщо розглядає акцентуацію лише “тут і тепер”, не враховуючи і не реалізуючи знань про механізми і динаміку її виникнення, приречений на дуже примітивну “корекцію”, яка до того ж буде вельми трудомною і малорезультативною. Адже він сприймає ситуацію так, що у цього підлітка є така-то негарна риса і її треба позбутися. А насправді все зовсім інше – не в “нього є”, а “він є таким”, що йому властива така поведінка і система переживань.

Іншою є вся форма особистості: це новий тезаурус, нова узгодженість, і корекція має насправді полягати не в тому, щоб

позбутися (“вирізати апендикс”, “витягти колючку”, “позбутися головного болю”), а в тому, щоб сформувати поведінку і систему переживань цієї особистості (з акцентуацією), яка була б позитивною, продуктивною і ефективною. Чи не те саме мав на увазі К.Роджерс, коли писав, що “організмичне Я” – це не те, що треба витіснити або чого потрібно позбутися, а те, з чим треба навчитися співіснувати у відкритому конгруентному діалозі?

Важливо, таким чином, також розуміти різницю між поняттями “структура” і “форма”, або релевантними їм поняттями. Структура набуває форми, диференціюючись і водночас узгоджуючись, об’єднуючись біля центральних, ядерних утворень особистості. Тобто форма виступає як ознака, як дериват структури особистості. На противагу цьому, в загальноприйнятій логіці структурою розуміють деяку форму особистості в контексті завдань формування та розвитку.

Ми розрізняємо ці два поняття: розвивається дещо ціле за своїми законами і за своїми закономірностями, і в цей час воно набуває форми, яка виникає в цьому процесі, у зв’язку з тим, що цей останній стикається з оточуючою дійсністю, з одного боку, та з внутрішніми, біологічними передумовами, з другого боку. Саме так і виникає певна форма.

Особистість здобуває її у своїх основних проявах, і тепер форма є виявом структури. Тож структура, з одного боку, є похідною цілого і включає основні обов’язкові складові частини, а з другого боку, вона має індивідуально-специфічні особливості в цих структурних утвореннях, і це виявляється як форма.

Крім того, наголосимо ще раз: структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого неособистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом. Особистість народжується, з’являється вся одразу як ціла, неподільна. Інша справа, що вона потім диференціюється на окремі частини, але ж обов’язково в межах цілого.

Це означає, що особистість структурується, і це, в свою чергу, означає, що вона диференціюється. Виявляється, що нерозчленоване ціле, яке утримує в собі споконвічно певні можливості, потенції для подальшого існування, при зіткненні з ото-

ченням, у яке воно потрапило, з необхідністю формує в собі не схожі одна на одну частини. Наприклад, скажімо, для того щоб існувати в соціальному оточенні, сучасній людині обов'язково потрібно щось уміти робити, і – виникає структурний компонент, який ми називаємо здібностями.

Все відбувається таким чином: деяке неструктуроване ціле, яким є особистість при виникненні, при народженні, вже у пост-ембріональному існуванні, стикається з соціальним оточенням, яке пред'являє їй певні вимоги, деякі умови життя – це з одного боку, а з другого – весь час працюють внутрішні біологічні передумови. І саме “зіткнення” між цими системами призводять до виникнення окремих, не схожих одна на одну, ділянок, частин цього цілого.

Так відбувається диференціація. За аналогією, на біологічному рівні, такий процес існує у заплідненій клітині: вона спочатку ділиться, і дуже поступово організм у цілому здобуває окремі структури. Точно те саме відбувається в особистості: вона спочатку виступає як єдине нерозчленоване, і отже – примітивізоване ціле, і лише з часом диференціюється в ході свого існування, свого розвитку.

В цьому процесі грають однаково важливу роль і внутрішні умови, і умови життя, в які потрапляє особистість. Так детермінується цілісність: це можна сказати і про особистість, адже, почавши “закреслювати”, “заперечувати”, “відкидати” якийсь певний структурний компонент особистості, ми закреслимо всю її. Така неподільність пов'язана з тим, що функція з'являється раніше, ніж структурна цілісність, адже є деякі обов'язкові функції, які повинна виконувати особистість у своєму існуванні, коли вона потрапляє у цей світ.

Ми можемо назвати їх: це функція виконання певної діяльності і вростання в соціум, завдяки цьому – продовження роду і себе в інших (у процесі спілкування). Це – набуття вмінь і навичок. Ми можемо показати важливість і обов'язковість будь-якої функції у формуванні і розвитку особистості. Наприклад, функція взаємодії людей між собою: спілкування, обмін інформацією, обмін почуттями, – це є взагалі розвиток у процесі контакту. І настільки специфічними виявляються ці взаємовідносини, що виникають деякі стабільні для цієї людини форми комунікації, і там виникає характер.

Стабільність взаємовідносин цієї особистості, стабільність її умінь і навичок породжує здібності, і така сама логіка притаманна процесу виникнення-виокремлення інших підструктур. Тут слід зупинитися і звернути увагу читача на наявність суттєво, ми б сказали, методолого-лексичної проблеми в галузі дослідження особистості, адже це, великою мірою стосується наших уявлень, тобто знаходиться в просторі концептів. Реально ми сприймаємо лише поведінку людини. Ми, наприклад, фіксуємо: “людина спілкується з іншими” і можемо описати стабільні способи спілкування.

Скажімо вона поважна зазвичай або роздратована зазвичай, або невихована зазвичай. Ось це ми бачимо і про це говоримо: “це стабільні форми її поведінки”, – і об’єднуємо їх у певному терміні. Ці якості об’єднуються в одну підструктуру, яка й називається “характер”. І вже потім, виокремивши стабільні способи взаємодії, ми можемо пізнати людину по цих способах, спрогнозувати її поведінку. Говоримо ж при цьому про те, що це сталося завдяки тому, що ми враховували характер.

Або ми можемо спостерігати, що людина вміє гарно грати, наприклад, на скрипці або на піаніно, що вона робить це специфічним способом, досягає певних успіхів; ми бачимо, як це робиться, відчуваємо і чуємо результат. І знову об’єднуємо це, і “говоримо”, що увесь комплекс того, що ми спостерігали, визначається терміном “здібності”.

Так ми визначаємо будь-яку підструктуру. Фактично, кожний елемент структури достатньо умовний, тому що дуже складний, але він походить від функції. Звісно, можлива компенсація; є сенс говорити, що людина може мати поганий характер, але бути дуже здібною в якійсь області, і ми “терпимо” цю людину, тому що вона дійсно досягає якихось успіхів: це компенсація через цілісну структуру.

Потрібно ще наголосити, що цілісна структура існує лише у зрілої особистості, і лише в неї кожна підструктура має в собі всі інші підструктури. Тут ми відкриваємо інший і абсолютно безмежний простір існування особистості. Пошук “вглиб” – це зовсім не обов’язково розкладання: це може бути виявлення вихідних і базисних структур-тенденцій, що виявляються такою ж мірою унікальними і цілісними, як і вся особистість. Цей “мікросвіт” особистості ще чекає своїх дослідників!

Контекст розгляду особистості як цілісності дозволяє чітко розвести і, в аспекті генетичного бачення, на новому рівні інтегрувати такі поняття, як “структура особистості” і “розвиток особистості”. Коли йдеться про існування особистості як цілісності, слід зважати на те, що її розвиток відбувається по певних лініях (“лінії розвитку особистості”). Ці лінії, в принципі, відомі. Зокрема, про лінії розвитку особистості говорили Л.С.Виготський, А.Валлон, Л.І.Божович *etc.*

Лінія розвитку – це не розвиток окремої підструктури, складового елемента – це лінія, напрям, за яким розвивається вся цілісна структура. Це треба чітко зрозуміти: коли я говорю про розвиток особистості, я маю на увазі існування певних напрямів, за якими розвивається вся особистість, змінюється її цілісна форма, і лише в її складі змінюються і підструктури.

За цією логікою неправильно говорити про те, що, скажімо, характер людини розвивається окремо, здібності – окремо, когнітивна сфера – окремо тощо. Насправді в особистості нічого не розвивається окремо. Вона розвивається лише вся, лише як цілісність, і розвивається по окремих лініях. Це не означає, що ми відкидаємо наявність унікальних і специфічних механізмів розвитку окремих підструктур, але згідно з цією точкою зору ці специфічні механізми спроможні діяти виключно в складі єдиного глобального надскладного механізму, що забезпечує розвиток особистості як цілого.

Скажімо, існує лінія розвитку взаємовідносин особистості з оточуючим світом – з іншими людьми, предметами, явищами тощо. Якщо ми беремо її як окрему лінію, то в ній (в її “проходженні”) представлена саме вся особистість: спочатку змінюються взаємовідношення і вся цілісна особистість, а слідом – наявні підструктури: характер, спрямованість, здібності, когнітивна сфера *etc.* На перший погляд, може бути незрозумілим, наприклад, значення, роль здібностей у цьому процесі.

Але – лише на перший погляд. Не говорячи вже про спеціальні здібності, такі як комунікативні, ми повинні врахувати, що розвиток здібностей відкриває людині нову унікальну сферу стосунків – професійні відносини. Їх наявність та новий рівень розвитку окремих здібностей зовсім по-іншому висвітлює ці стосунки, впливає на місце людини в них. З іншого боку,

для того, щоб це відбулося, щоб здібності відіграли свою роль у цій сфері, попередньо повинні відбутися зміни у самих стосунках, і змінитися цілісна структура особистості (для “входження” в професійне середовище і формування здібностей людина повинна “минути” сферу навчання, дозріти як індивідуальність, засвоїти соціальні ролі тощо).

Нам здається, що розуміння співвідношення структури і ліній розвитку особистості (ліній розвитку) є дуже важливим для усвідомлення особливостей самого існування людини: особистість структурована відпочатково як потенція, і продовжує структуруватися все життя. Вже навіть ненароджена ще дитина, і раніше – коли плід лише набуває людського вигляду (морфологічного), вже мають окремі “підструктури” (сенсорика, біопсихічне підґрунтя, потяги тощо).

Ми називаємо їх тут “підструктури”, оскільки, скажімо, під терміном “сенсорика” маємо на увазі не лише відчуття (в тому сенсі, що прийнятий у сучасній науці), а нерозвинену, синкретичну, але все ж таки єдність зачатків всіх психічних явищ, що дають змогу на певному рівні відображати дійсність теж як цілісність (безумовно, неповну, недостатню і дифузну).

Взагалі, потенційно, структура вже існує. Якщо не прийняти цього, як можна пояснити, скажімо, ті факти, що й 6-ти, і 7-місячні діти виявляються готовими до людського існування, як і ті, що народжуються в строк? До речі, ці випадки можна розглядати й як свідчення могутньої компенсації соціальним тих біологічних механізмів і структур, що не встигли визріти.

Генетико-моделюючий метод, який ми застосовуємо тут для аналізу структури особистості, передбачає врахування не лише цілісності, а й саморозвитку особистості. Лише цілісний підхід може дати змогу зрозуміти явище саморозвитку, і навпаки, саморозвиток слід розуміти як функцію виключно цілісності. Недостатня увага до внутрішніх, індивідуальних витоків розвитку (за що справедливо критикується культурно-історична теорія) викликана була тим, що людині відмовлялося у відпочатковій суб’єктивності, а отже, і цілісності.

Ми виходимо з того генетичного положення, що відпочатково (потенційно) існуюча біосоціальна єдність: цілісна особистісна структура – має вихідну властивість (функцію) самороз-

виватися. Ця функція зумовлена самою її біосоціальною природою. Якщо структура виникає як результат диференціації при пристосуванні дитини до соціального життя – це лише половина правди. Інша її половина полягає в тому, що ця відпочаткова істота несе в собі нужду як вихідну інтенцію, що включає в себе і біологічний, і соціальний носій як єдність.

Соціальна її складова, що потрапляє до плоду від батьків під час запліднення, діє “внутрі” самої цієї істоти, і діє дуже специфічним чином – вона породжує в ній прагнення саморозвиватися, саморухатися і, врешті-решт, самоусвідомлювати. Це положення майже не обговорюється в науці про особистість, насамперед, через відсутність емпіричних досліджень, але, на наш погляд, настав час їх проводити і отримувати відповідні наукові дані.

Акцентуючи суто людську, особистісну природу інтенції до саморозвитку, ми, залишаючись у межах генетичної психології, даємо собі звіт про те, що вона виникає і, отже, має коріння. Але мало сказати, що ця інтенція укорінена в соціальному, слід обов’язково мати на увазі, що соціальне теж розвивалося і розвивається. Воно виникає як взаємодія, і, отже, – в якихось формах, в якомусь вигляді є притаманним усьому існуючому, зокрема, живому. Адже будь-яка жива істота (найпростіше, рослина, тварина) теж саморозвивається, і це є безперечний факт.

І отже – вона має цей потяг, цю нужду до саморозвитку, як єдино можливого способу існування. І ця інтенція тут також має виключно соціальне підґрунтя – соціальне в тому сенсі, що воно зумовлене взаємодією живих істот, як обов’язковим (атрибутивним) фактором життя як такого. Тому точніше буде говорити про розширення меж саморозвитку у людини, внаслідок охоплення нею (людиною) всього Універсуму і отримання властивості, яка полягає в тому, що людина є природною істотою, що може змінювати всю природу, привласнювати її і тим самим змінювати себе.

Тут виникає цікава й гостра проблема, яка навіть не ставиться сучасною наукою: наявність інтенції до саморозвитку приводить до того, що будь-яка жива істота взагалі є структурованою (вона є – структурою), і в цьому сенсі людина не є винятком і, власне, не відрізняється від будь-якої істоти. Відмінність полягає не в самій по собі структурі (як її наявності), а в специ-

фіці і відмінності цієї структури. Витоки цих відмінностей слід шукати в особливостях психічної енергетики і інформаційних процесів, властивих виключно людині.

Вона є, безумовно, станом становлення Буття, Існуючого, оскільки в ній Буття пізнає, розуміє само себе (в цьому сенсі рефлексія – це швидше не пізнання людиною самої себе, а пізнання Існуючим самого себе через посередництво людини). Людина є не тому, що їй дано усвідомити себе, а тому, що в ній може сконцентруватися принципово все Буття, через неї пізнати і зрозуміти само себе, а людина здатна це зрозуміти, і саме цим – вона вища за Буття: адже вона не механізм, який використовують, а та, хто сама бажає і може це робити.

І саме тому вона – не “закинута” у світ, а є його відпочатковою трансценденцією. Цілісна структура людської особистості є, безумовно, “органом”, що забезпечує виконання трансцендентальної функції, і вона тому є такою, як є – найбільш придатною для виконання цієї функції (в сучасній науці ця функція репрезентується в поняттях “свідомість” і “самосвідомість”, які дуже мало про що говорять цій науці, тому що розглядаються нею у відриві від цієї функції).

Неправильною є точка зору, що сучасна психологія “виносить за дужки” явища свідомості і самосвідомості. Але правильним є те, що ці явища не вивчаються в позитивних дослідженнях (або вивчаються дуже фрагментарно і примітивно). І відбувається це через особливості сучасної науки (коріння якої заклад ще І.Ньютон) – розчленування цілого і нав’язування об’єкту дослідження власної логіки.

Ми можемо стверджувати, наприклад, що насправді психологія не те, що не вивчає свідомість, – вона не вивчає нічого іншого, окрім свідомості, але як вона це робить? У цьому вся справа. Найбільша помилка, на наш погляд, полягає у нерозповсюдженні на свідомість принципу розвитку. А вона, між іншим, виникає, розвивається, має свої коріння. І прийняття цього до уваги, врешті-решт, дозволить зрозуміти, з чим же ми маємо справу.

На думку таких різних (але однаково визначних) філософів, як О.Ф.Лосев і Т. Де Шарден, коріння свідомості ми знаходимо вже там, де річ має зовнішнє і внутрішнє, які не співпадають,

хоча й впливають одне на одне, взаємно існуючи в унікальному сполученні. Тейяр де Шарден взагалі схильний називати свідомістю внутрішнє будь-якого предмета, тільки б воно відрізнялося від зовнішнього і тільки б взаємодіяло з ним. І, як не дивно, в цьому є свій сенс. Адже, щоб там не говорити – саме це й робить кожен предмет унікальним і неповторним.

Щось дуже суттєве і невідоме нам відбувається в межах цього співвідношення при переході від нежиття до життя, і щось (ще більш суттєве) – при появі людини. Ми знаємо лише те, що біологічна еволюція є спрямованим процесом, її напрямом є ортогенез – тобто ускладнення. І ускладнюється при цьому нервова система (внутрішнє). У людини ускладнення досягає такого рівня, що в її психіці може концентруватися (миттєво і “нематеріально”) весь світ, або ж, іншими словами, людина здатна, завдяки цьому, охопити весь світ. Це й є особистість, адже вона уособлює в собі все Буття.

Повертаючись до проблеми саморозвитку, ми повинні ще раз підкреслити, що він є вихідним атрибутом і відкриває всі істотні особливості онтогенезу особистості (оскільки сам містить їх у собі). Розвиток особистості – не адаптація до соціуму. Все набагато складніше: дитина, що з’являється на світ, відпочатково переживає два потяги (а не один, як вважав Фройд) – до адаптації, яка буде продовжуватись все життя і, з іншого боку, у неї одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку.

В кожному мить цей процес діє, тому в кожному мить – це інша (хоча, водночас, і та ж сама) істота, і цим розвиток особистості відрізняється принципово. І саме тепер ми кінцево розуміємо сутність структури як цілісності: особистість відрізняється від позаособистісних форм існування саме тим, що вихідна інтенція – нужда – має ніби подвійне призначення – вона, з одного боку, є чисто природною, біологічною інтенцією і в такому вигляді зумовлює розвиток механізмів входження у світ, і це ті самі процеси, хоча й дуже ускладнені, що відбуваються в живому світі взагалі.

Але у людини є набагато яскравіше виражена соціальна складова нужди, яка саморозвиває цю істоту зсередини, з себе самої. А точніше – з віковичного досвіду існування людських поколінь. Тож дитина виникає як істота, що саморозвивається,

і далеко не лише тому, що зустрічається з зовнішнім, передусім, соціальним середовищем, як це представлено в класичних варіантах культурно-історичної теорії. Це – як “двигун”, який працює все життя (як працює серце людини) від зачаття до фізичної смерті. І це приводить до самозміни.

Так існують ці два процеси: адаптація (соціалізація) і саморозвиток. Це – різні процеси, які не можуть існувати один поза одним. Нам здається, складність розуміння особистості, її структури і розвитку зумовлена саме наявністю цих двох суперечливих одне одному активних механізмів. Не одного, як вважав Фройд. І більшість теорій так чи інакше “скочуються” до Фрейда саме через те, що вони мають на увазі один механізм, одне “крило” нужди.

Справа не лише в тому, що особистість зустрічається з соціальним оточенням, а й у тому, що соціальне приходить у неї, зумовлює її – від її батьків, разом з їх статевими клітинами. Ця енергія, соціальна за сутністю, від початку є в дитині так само, як енергія, власне, натуральна. І лише зараз ми можемо оцінити дійсну складність структурування особистості, і взагалі її існування в цілому.

Розробляючи власну логіку аналізу структури особистості, ми враховували численні критичні зауваження, і, зокрема, цілком справедливу і ґрунтовну критику В. Франкла стосовно штучних концепцій у галузі персонології [Франкл, 1990]. Ми зовсім не схильні розчленовувати особистість на окремі елементи, в дослідженні ми не відокремлюємо певні складові особистості (“грані”) від цілісної структури. Процес пізнання особистості означає для нас, що при вирішенні конкретно-наукової (часткової) задачі, наприклад, вивчення досвіду, здібностей тощо, у так званій активній уяві вченого відбувається динамічне утримання всієї цілісної особистості.

І лише за умови розгляду конкретних отриманих результатів у контексті цієї цілісності можна говорити про те, що досліджується особистість як така. Мова йде про два принципово різні дослідницькі завдання і процедури проведення дослідження. Наведемо елементарний приклад: я можу досліджувати різницю механічного і логічного запам’ятовування, застосовувати конкретні експериментальні методики, отримувати дані і аналізу-

вати їх відносно особливостей пам'яті людини. Це – конкретна психологічна процедура, і на цьому вона, власне, завершується.

Однак я можу поставити інше завдання – вивчити певні особливості особистості через специфіку мнемічних механізмів. Таке завдання може бути поставлене, але в цьому випадку все кардинально змінюється. Можна обмежитися відомими експериментами, але для дослідження тут принципово важливими стають інші показники і явища: дослідника повинно хвилювати, як саме і чому конкретна людина сприймає саме ці слова-стимули, в якій формі стимульний матеріал сприймається краще. Чи важливим є сам зміст слів, який, врешті-решт, стан зараз у досліджуваного – і багато інших, суто особистісних питань.

Дослідник виходить з того, що пам'ять входить у контекст цілісної особистості, і він використовує її, як своєрідне “віконце”, через яке може щось побачити в цій цілісності. Відбувається зміна предмета дослідження – особливості запам'ятовування і процедури, пов'язані з їх вивченням, є тепер засобами проникнення у світ цілісної особистості. В такій постановці виходить, що дослідник “через” окреме явище (процес) отримує доступ до всього своєрідного ансамблю особистісних складових.

Суттєвим у такому підході є те, що цілісне, особистісне не добудовується дослідником “у власній голові” за законами логіки, а вивчається в процесі цілком конкретного експерименту. Методологічно і методично існує принципова відмінність між вивченням конкретної “грані” як такої і дослідженням цілісності через посередництво цієї грані. В останньому випадку не робиться власне те, що має назву “зріз”: дослід наповнюється колосально складною атрибутикою, тому що дослідник має не просто “утримати”, але й врахувати в ньому масу невідомих йому змінних, визначити логіку проведення процедури саме з цією людиною, власне, “ухопити” індивідуальну логіку досліджуваного.

Це – клінічна форма експериментування, і вона дуже складна не стільки технічно, скільки професійно-психологічно: експериментатор повинен мати дуже високу кваліфікацію. Мабуть, тому такого типу дослідження практично не проводяться в сучасній науці, натомість цілісність просто придумується на підставі конкретних часткових матеріалів (даних експерименту, тесту тощо).

Такий стан речей критикував ще Л.С.Виготський у 20-х роках ХХ ст., і він залишився таким самим: ми отримуємо конкретний результат, але не вивчаємо психологію його виникнення. Як у цьому прикладі – елементарний дослід засвідчує, що логічне запам'ятовування ефективніше, ніж механічне, але нічого не говорить про те, чому це так, які механізми працюють в обох випадках (а може, в цієї особистості взагалі своя логіка і така, яку дослідник взагалі не може назвати логікою!).

Відповісти на це питання можна лише тоді, коли я проведу експеримент, в якому буде побудована модель існування цілісної особистості, а запам'ятовування виступить у ролі “віконця” до дійсної природи цієї цілісності. От звідки необхідність генетико-моделюючого методу: ми повинні створити цілісну модель в її розвитку. В неї ввести всі складові особистості саме на рівні конкретного дослідження: і спрямованість, і характер, і біологічні процеси, і внутрішні переживання, і стани особистості в певний час. Все це повинне надійно фіксуватися в експерименті – тоді може бути здійснений крок до розуміння психологічної природи особистості.

Підкреслимо ще раз – метод не передбачає “зрізу”, він передбачає створення “входу” в світ цілісної особистості, і це є логічним. Недаремно Г.С.Костюк ще в 20 роки ХХ століття зауважував, що як би не прагнула психологія до вивчення цілісності особистості, цей об'єкт настільки “великий” і складний, що все одно слід виокремлювати певну конкретику. Питання не тільки в тому, що саме виокремлювати (це вирішував Л.С.Виготський), але і як його використовувати (цього, на жаль, не вирішував ніхто).

Застосування генетико-моделюючого методу дозволить подолати недоліки традиційного “зрізового” підходу: коли ми говоримо про генетико-моделююче дослідження структури особистості, життя особистості, йдеться про модельне відтворення всієї складності в конкретному експерименті. Це дуже важко, зараз неможливо назвати жодного дослідження, в якому б до кінця витримана була ця логіка – ми тільки починаємо вивчати ці можливості, оскільки розуміємо, що це є принциповий шлях до дійсного пізнання особистості.

Генетична психологія, нагадаємо, розглядає структуру особистості, враховуючи тезу про те, що структура виникає цілком

логічно і абсолютно закономірно. Тут слід розрізнити: особистість як така не виникає, вона створюється – продовжується. Ми ніде в природі і в соціумі не маємо такого факту, коли особистість народжується від неособистості, вся історія існування людства не надає нам жодного такого факту.

Тому ми говоримо про рух особистості в межах покоління і переходах її від покоління до покоління. Отже, в генетичній логіці говорити про виникнення особистості сенсу немає, вона є продовженням, вона є тим, що розвивається. В той же час, як було показано, структура особистості виникає як необхідність для забезпечення існування людини в цьому світі.

Виходить, що чітка детермінованість цілісної структури і кожного її елемента іде від того, що на ранніх етапах онтогенезу особистість вже є цілісною, але недиференційованою, у неї немає складових частин. Це структура, але дуже спрощена, нерозчленована, і вона забезпечує, відповідно, найпростіші функції. Пізніше ці функції ускладнюються. Цей момент дуже важливий і суттєвий. Структура виникає, і це стосується кожної ланки і кожного елемента.

Наступне. Слід дати собі звіт у розділенні трьох понять, які фактично мало розділяються в сучасній психології особистості. Я маю на увазі поняття біологічного, соціального і власне психічного. Особистість інтегрує і об'єднує ці три сфери і являє собою єдність. Як в особистості співвідносяться вказані явища? Ми, поки що гіпотетично, висловлюємо таке твердження: та елементарна, нерозчленована, первинна структура, якою є особистість на перших етапах онтогенезу, складається фактично із двох форм існування: з форми біологічної і форми соціальної.

Вони поєднуються між собою і подальший рух, розвиток особистості в бік ускладнення і диференціації породжує психічне [2] як певний вектор, як певне об'єднання біологічних і соціальних форм існування взагалі. Психічне утворюється на стрижні цих двох напрямів. На етапах раннього онтогенезу те, що потім стане розвиненою людиною, являє собою деяке матеріальне тіло, яке є інтеграцією, сумою соціальних і біологічних тенденцій, рухів, важелів. Психічне, як і особистість, не виникає кожного разу і в кожній людині.

Воно створюється на векторі з'єднання біологічного і соціального, в істоти, яка розвивається, в результаті і в процесі її

взаємодії з оточуючим середовищем. Психіка з'являється як функція, що зумовлює людській істоті можливість існування в цьому світі, в цьому оточенні.

Генетична психологія при аналізі структури особистості враховує нескінченність існування особистості. Це можна пояснити таким чином: індивідуальне життя людини є кінцевим, воно починається і закінчується фізичною смертю тіла. Якщо ж ми говоримо про існування особистості в межах поколінь, а не в межах єдиного життя, то зустрічаємось з явищем нескінченності існування особистості. Не слід плутати життя окремого індивіда з існуванням особистості в межах поколінь, адже його життя є дискретним, а існування поколінь нескінченне в своїй зміні.

Під час розгляду особистості з точки зору її структури обов'язково слід враховувати, що сама особистість є таким утворенням, яке має внутрішній зміст. Будь-який предмет: і фізичний, і хімічний, і біологічний – може бути проаналізований з точки зору його зовнішнього і внутрішнього, але коли ми говоримо про особистість, цей аналіз дуже ускладнюється. Особистість являє собою такий об'єкт, в якому внутрішнє саме і є тією інстанцією, яка в принципі визначає все існування людини як такої.

І тому, коли мова йде про елементи структури і виокремлюється внутрішній світ, не слід це розуміти так, ніби існують елементи поза внутрішнім світом, не пов'язані з ним. Коли особистість на якомусь етапі онтогенезу диференціюється, всі частини структури мають відношення до внутрішнього світу, він ніби охоплює, пронизує всю особистість. І цілком правильно говорили екзистенціалісти про абсолютну реальність внутрішнього в особистості: таку ж саму, як і реальність зовнішню.

Внутрішнє не тільки існує, воно волає вираження, і це є абсолютним законом особистісного життя. Виразити своє внутрішнє, тим самим його змінити, розвинути і зробити крок в житті: це імператив існування особистості взагалі.

Структура, яку ми будемо досліджувати, завжди в русі. Вона змінюється, розвивається, але розвиток цей відбувається в межах форми, структурні компоненти і структура цілісності як такої залишається протягом всього терміну її життя незмінною. А на рівні форми, на рівні окремих змін, з'являється те, що

Виготський називав “міжфункціональні системи”, отже – зміни відбуваються.

Ми б хотіли наголосити тут на одній серйозній речі: зміни не йдуть по колу, вони являють собою спіраль, і кожен етап у розвитку особистості є в чомусь вищим, ніж попередній етап. Спіральність цього процесу досягається єдиною енергетичною вихідною – нуждою, яка є не тільки енергетичною, але й інформаційною. І кожен раз, коли проходить якийсь період існування особистості, всі зміни, які відбуваються з нею в цей час, не зникають, а фіксуються на оцьому носіїві, який продовжує свій рух далі.

А вся інформація про те, що відбувалося з людиною в цей час, зберігається і передається у такому ж або видозміненому вигляді на подальший етап. Таким чином, подальший етап завжди чимось вищий, у чомусь інший, ніж етап попередній. Саме таким чином виникла спіраль. Вона стосується власне і структури: кожний віковий період, якщо говорити про вік, є внеском у структуру. Існує думка, що перехід в інший віковий період знаменує собою зміну структури особистості в цілому. Це, на наш погляд, необережне зауваження: структура все ж залишається постійною, але те, що кожний віковий етап змінює форму особистості – це абсолютно точно. Змінює цілісність, вигляд, динаміку цієї цілісності.

Розглядаючи структуру, ми повинні весь час мати на увазі, що найцікавішим і найсуттєвішим в особистості є те, що називається інстанція-Я. І при побудові будь-якого уявлення про структуру, буде абсолютно некоректно, з наукової точки зору, обійти інстанцію-Я. Ми відносимо інстанцію-Я до внутрішнього світу особистості, але досить умовно, тому що насправді вона сутнісна і всеособистісна. Інстанція-Я є насправді центральним моментом в особистості, і в її структурі теж. Ми б хотіли при описі структури віддати їй належне місце: її не треба ігнорувати, зводячи тільки до однієї з підструктур, а з іншого боку – не треба її фетишизувати, говорячи, що все інше не має такого значення і слід вивчати тільки Я, що це – якась надтаємнича структура.

Це важливо розуміти і для опису всіх інших підструктур. Інстанція-Я не є чимось надзагадковим, надприродним і недоступним для науки. Ми повинні глибше це розуміти, ніж

У.Джеймс, який постулював неможливість пізнання “Я-суб’єкта” [Джеймс, 1994] (тут, як бачимо, знову виникає ідея “гомункулуса”). Інстанція-Я – це те явище, яке визначає, що людина розуміє свою відмінність від оточуючого світу. Себе вона, при цьому, якимось чином називає: росіяни і українці це називають “Я”, англійці “Ай”, німці “Іхь”.

Але коріння такого виокремлення є і в тваринному, і рослинному світі: ми не знаємо, за якими механізмами, але за поведінкою тварини і навіть рослини очевидно, що вони не плутають себе з собою подібними і з іншими предметами. Тобто, їм дано відокремлення себе від зовнішнього світу. Коли О.М.Леонтєв говорить, що на перших етапах онтогенезу дитина не розрізняє відношення людей до себе і відношення себе до них, а також – своє відношення до людей і до предметів, він правий, але дещо необережний: ми ніколи не маємо щось злите і “аморфне”: суб’єкт, який живе і, отже, саморозвивається, уже відчуває свою відокремленість. Так, у людини це ускладнено порівняно з тваринами, але Маркс правильно сказав, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, а не навпаки.

Адже й будь-яка тварина не ототожнює себе з іншою твариною. Вона не спарюється, наприклад, сама з собою, вона шукає іншу, і не спарюється з особинами своєї статі, а шукає протилежної статі, тобто вона розрізняє, і, отже, в найнерозвиненішій, найпримітивнішій формі те, що ми називаємо Я, – дано й тваринам, там коріння цієї інстанції. По-іншому вони це відчують, по-іншому з цим обертаються, вона не розвинена, не розчленована, не встановлена в мові, – з цим ніхто не сперечається, але надавати їй якісь надприродні риси теж не можна. Мова йде про те (знову повертаємось до Маркса), що по-справжньому ми розуміємо інстанцію Я не тоді, коли будемо шукати щось у “нірвані” і йти кудись у глибину (адже там тільки інстинкти), а далі вже йдуть молекули, – таке вже було у біології з клітиною.

Ми будемо розуміти інстанцію-Я і не тоді, коли будемо уповати на “космічну” силу. В цьому сенсі Маркс дуже точно сказав: людина спочатку, як у дзеркало, дивиться в іншу людину, і тільки зрозумівши, що перед нею людина Петро, людина розуміє, що вона людина Павло. Іншого шляху немає. Мається на увазі, що наявність іншого і взаємодія з ним є сутнісним фактором

виникнення власного Я. Цікаво, що в екзистенціальній психології з цього приводу Р.Мей вважає, що дійсною одиницею аналізу особистості є якраз взаємодія її з іншою особистістю.

Отже, Я-інстанція – це те, що народжується у взаємодії з іншими людьми. Саме взаємодія з іншим дає людині можливість зрозуміти, що вона – це не інший. Виготський писав, що коли людина засвоює досвід людства, тоді тільки у неї виникає її власний світ, а не у результаті “занурення” в свої містичні чакри. Інстанція-Я виникає у взаємодії. Взаємодія існує завжди, а значить, ця інстанція теж існує завжди, з різним ступенем усвідомлення, з різним рівнем представленості, з різним ступенем розуміння і використання.

І немає такого етапу в онтогенезі, коли людина плутає себе з оточенням, і навіть не відомі випадки, щоб психічно хворі плутали себе з оточенням, а це означає, що інстанція-Я існує і в них. І не треба її фетишизувати, це абсолютно нормальний атрибут особистості, і немає тут ніякої надтаємниці: все абсолютно природно – людина, щоб існувати, повинна себе відокремлювати від інших.

Викладене уявлення щодо структури особистості може легко перетворитися на “одне з” багатьох інших, і, як таке, дуже мало дасть психологу, якого цікавить особистість. Адже принциповим і суттєвим як для теорії, так і для психологічної практики є зовсім не констатація того чи іншого структурного цілого, а усвідомлення дійсних психологічних механізмів, що зумовлюють існування (функціонування і розвиток) особистості людини. Відповідь на це питання – не в описі структурних утворень, а у виявленні виникнення закономірних взаємозв'язків між ними і всередині кожного з них.

Тривала історія вивчення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології засвідчує, що психологія дуже мало чого може дати сьогодні в цьому аспекті. В межах традиційного експериментування виявляється практично неможливим “виявити” складні і багат шарові взаємозв'язки між окремими підструктурами цілісної особистості. Свого часу з цим фактом зіткнувся Л.С.Виготський, виявивши неможливість дійсно зрозуміти природу окремих вищих психічних функцій, якщо вивчати їх у зрілому, сформованому вигляді із застосуванням звичних у психології експериментальних процедур.

Він зрозумів, що вища психічна функція на стадії зрілості специфічно згортається, перетворюється на “окам’янілість” (термін Виготського), і в такому вигляді глибинні і сутнісні механізми її функціонування не піддаються науковому пізнанню. Саме цей факт визначив напрям подальшого пошуку Виготського, який завершився створенням і впровадженням у психологію генетичного методу.

Логіка тут проста й водночас – геніальна: дійсна структурно-динамічна природа вищої психічної функції може відкритися досліднику, якщо вивчати не сформовану, не “готову” функцію, а процес її виникнення, коли всі складові є відкритими, навіть “оголеними”, коли зв’язки ще багатоваріантні і лише утворюються, обираючи з багатьох можливих найбільш оптимальні варіанти. Тобто відбувається процес утворення вищої психічної функції як складної міжфункціональної психологічної системи.

Отже, сучасна генетична психологія використовує принцип, відкритий Виготським, реалізуючи його в галузі психології особистості. Для того, щоб зрозуміти суттєві питання існування особистості людини, треба відійти від феноменологічного погляду на її структуру: дійсні механізми цього дуже складного явища відкриваються, як уже зазначалося, коли ми підійдемо до його вивчення з точки зору того, що *структура особистості у тому вигляді, як вона існує в зрілому стані, – виникає і функціонує. І цей процес виникнення є закономірно обумовленим і жорстко детермінованим цілком об’єктивними (в смислі – реально існуючими) обставинами.*

Іншими словами – якщо ми фіксуємо структуру зрілої особистості такою, як це описано вище, то для дійсного розуміння її (особистості) сутнісної природи слід відповісти на питання – **чому** особистість людини має саме *таку* структуру і **як** вона виникає. Ці питання і відповідь на них важливі не лише самі по собі – в них приховується таємниця становлення і існування особистості в цілому. Слід зазначити, що, хоча процес розвитку особистості вивчається в психології дуже давно і вельми активно, сам момент *виникнення* її (виникнення закономірного і обумовлено-детермінованого) залишається поза увагою дослідження.

Це видається цілком зрозумілим, оскільки цей акт, по-перше, не може бути зафіксований емпірично і не верифікується експериментально, по-друге, його пояснення обов'язково означає зіткнення з проблемою біологічного і соціального, яка, як ми вже показали, хоча й існує у хибній постановці, але є в цій постановці дуже звичайною, традиційною і ... такою, що абсолютно не має рішення, і, по-третє, пояснити (і головне – зрозуміти) явище виникнення особистості виявляється можливим, якщо дійсно, а не декларативно виходити з логіки, що цілісне з'являється, існує і розвивається *раніше* від його частин.

Останнє потребує спеціального пояснення, і тут ми пошлемося на давнє і нібито “часткове” дослідження Г.С.Костюка [Костюк, 1989]. У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, переривання поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нового способу дій. У цьому плані дослідження Г.С.Костюка є чисто генетичним за сутністю предмета вивчення, методу і продукту, одержаного в результаті. Воно відрізняється нюансованістю і оригінальністю, оскільки на досить “простому” матеріалі відкриває цілісний, складнопов'язаний і обумовлений характер сенсорно-перцептивного процесу.

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

Внаслідок численних освітлювань імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору досліджуваного і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. Г.С.Костюк відзначив такі особливості зародження і виникнення образу предмета, коли він сприймається в ускладнених 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'єктів, 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 правдоподібнішими здогадками.

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 їх станах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим її розв'язанням.

Це яскравий приклад становлення "суб'єктивного образу об'єктивного світу", який неможливо зрозуміти без його психологічних, власне, особистісних складових. Звернімо на це додаткову увагу. Вже рефлекторний акт, як відповідь на подразнення, в даній ситуації є зміненим. Адже перцептивна *задача*, що була поставлена перед досліджуваним, надає принципово нового змісту і динаміки і цьому акту, і всій сенсорно-перцептивній сфері. Задача і актуалізований *самим суб'єктом* набір сенсорно-перцептивних і розумових *дій опосередковують* весь процес сприймання в цій ситуації, який стає власне суб'єктивним.

Таким чином, мета (задача) та способи дій як суто соціальні надбання цілісної особистості, в цьому експерименті *змінюють* суто біологічні характеристики сенсорно-перцептивної сфери (чутливість, концентрацію, обсяг тощо). Далі – актуалізація особистісного досвіду, розвиток особливого *стану* людини в умовах експерименту привносять нові аспекти і нюанси в акт визначення і побудови образу подразника – в цьому випадку ми зустрічаємось з унікальним явищем "другого", власне, особистісного опосередкування діяльності.

Це *подвійне* опосередкування і зумовлює, врешті-решт, і нову форму, і динаміку роботи органів чуттів, і креативний акт побудови людиною *власного* образу предмета, що задається. Ми маємо тепер вже не лише суб'єктивну, а *особистісну* ситуацію дослідження. Фактично, саме особистість як ціле і визначає

пізнавальну діяльність людини, що філігранно показав Г.С.Костюк у цьому дослідженні.

Отже, ситуація розгортається не так, що стимул (погано освітлений предмет) діє на органи чуття, викликаючи реакцію-образ. Особистість, як цілісність сама обирає (визначає) стимул, актуалізуючи всі свої наявні психічні складові – досліджує (вичерпує) його, сенсорно-перцептивна сфера, водночас, і надає інформацію, коректуючи вихідні суб'єктні (цільові) і особистісні (смыслові) інтенції, і сама в своєму функціонуванні коректується особистісними структурами.

Таким чином, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до нього генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні взаємовідносини живої істоти з зовнішнім світом. Адже, в дійсності, ми в цьому експерименті і спостерігаємо розвиток і народження нової міжфункціональної системи, і, підкреслимо, насамперед – суто особистісні системи.

Який же гносеологічний зміст наведених результатів? Ось, коротко, основні етапи створення суб'єктивного образу в цих спеціальних умовах:

Перший – чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу, виявилась недостатньою через малу її потужність, тому аналізатор виявився нездатним перетворити її у факт свідомості одразу.

Другий – вимальовування предмета, що сприймається, – виникнення його на сітківці ока і *становлення* його обрису виявляється теж незавершеним, з невизначеними межами та порожнинами в його цілісному образі.

Третій – існуюча вже суб'єктна перцептивна *задача* зумовлює складне перетворення рефлексорних актів у пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленнєві), що здійснюють *зміни* образу і фіксації відмінностей, завдяки чому відбувається перетворення енергії впливів у визначений образ.

Четвертий – *рух* наявної, але не досить повної інформації про предмет викликає актуалізацію власне особистісних структур (досвіду, станів, спрямованості). Створюються *гіпотези* – образи, які змінюються більш правдоподібними.

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

Шостий – *творчість*. Аналіз психологічних складових, який необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Цей “ухоплений” в експерименті Г.С.Костюка момент і механізм є методологічно дуже суттєвим. Він засвідчує не лише той факт, що розвиток має свої закономірності і механізми. Важливіше інше – розвиток будь-якого процесу людини є завжди і виключно *особистісним* явищем, оскільки тільки цілісність породжує нову цілісність всередині себе як складну міжфункціональну психологічну систему (тимчасову чи стабільну). В описаному дослідженні виокремлена, на наш погляд, та “крапелька”, в якій у концентрованому вигляді зосереджені основні механізми і закономірності, що можуть бути перенесені на всю особистість.

Наступне. Структуру особистості важливо зрозуміти як таку, що виникає цілком закономірно і жорстко детерміновано. Для дійсного осягнення значення цієї тези цілком доречно використати аналогію з існуванням живої істоти (тварини). Атрибутивні властивості її, такі, як живлення, подразливість, виділення, розмноження *etc.*, “вимагають” появи відповідних органів (структур). Це свого часу переконливо показав О.М.Леонтьєв у дослідженні філогенезу психіки [Леонтьєв, 1984].

Послідовність саме така: сутнісна властивість (функція) виникає раніше і в своєму існуванні та розвитку фактично породжує орган (скажімо, рух з'являється набагато раніше, ніж морфоанатомічне утворення – кінцівка ссавця і т.д.). У нас немає підстав вважати, що формування структури особистості не підпорядковується цій закономірності.

Важливість цього положення вбачається в тому, що його реалізація зміщує акцент дослідження: від констатації і опису існуючої (такої, що вже стала) структури, слід переходити до вивчення процесу її становлення, і саме в цьому процесі відкриваються дійсні глибинні і сутнісні механізми та закономірності,

що й забезпечують виникнення, існування і розвиток структури особистості як цілісності.

На цьому шляху ми одразу зустрічаємось з суттєвою проблемою, що залишається невирішеною в психології особистості, незважаючи на те, що саме її вирішенню присвячено чи не найбільше психологічних теоретичних і емпіричних досліджень. Якщо саме існування як активний саморух людської істоти породжує структуру особистості, що являє собою необхідну умову цього існування і розвитку, то виникає першочергове питання про витoki (джерела) цієї активності. Це дійсно кардинальна проблема. І не дивно, що будь-яка теоретична побудова в галузі психології особистості обов'язково включає в себе розгляд витоків активності людини.

Водночас ми опиняємося перед дуже цікавим і показовим фактом – виявляється, що в усій сучасній психології не існує науково обґрунтованого і загальноприйнятого погляду на цей, чи не найсуттєвіший, аспект науки. Тлумачення джерел активності і механізмів їх дії виявляється настільки різноманітним і різнобічним, що сам лише їхній аналіз вимагає дуже великих зусиль і об'ємних текстів (ми можемо послатися тут на одну з рідких вдалих спроб такого аналізу, яку зробив Х.Хекхаузен [293], проте цей аналіз так і не привів до якогось загального погляду). Ми вбачаємо в такому положенні речей низку суттєвих причин, якщо не розглядати серйозно прагнення деяких дослідників “нав'язувати” власну логіку об'єкту вивчення. Мова не про ці спроби, а про серйозні дослідження.

Одна з причин полягає у відмові від генетичного аспекту аналізу. “Зрізові” техніки і побудовані на отриманих з їх допомогою результатах теоретичні узагальнення просто не можуть, так би мовити, “за визначенням”, відповісти на питання про дійсні витoki активності особистості. Ми не будемо тут перераховувати причини цього, які аналізував ще Л.С.Виготський [Виготский, 1991].

У генезисі розвитку можна гіпотетично передбачувати, що новонароджена дитина є не просто дуже складною біологічною системою [3]. Вона є людською дитиною, оскільки унікальні взаємозв'язки нервової системи і тілесності визначають особливий стан цієї істоти – стан готовності *увійти* в соціальний

світ і *стати* особистістю. Але цей стан викликається *не тільки* унікальною біологічною структурою.

Генеza такого явища полягає в такому: початок народження людини лежить у соціальних умовах взаємодії двох особин, які фізіологічно з'єднуються для подальшого народження біологічної істоти, як продовження свого роду. Вона потім стане соціальним атрибутом всього сукупного онтологічного буття.

Народжена біологічна істота є втіленням нужди як вихідної тенденції – потягу в потребово-мотиваційному осмисленні світу. Ця нужда перетворюється в свою чергу і в потребу, і як усвідомлена потреба – в мотив. Тож від початку особистість у своєму становленні має подвійне спонукання – нужду і деякі задатки, які можуть бути здійснені. Це і породжує потребово-мотиваційну сферу і проростає згодом у структурні компоненти особистості.

Навіть світоглядний компонент народжується з сенсорно-перцептивного поля, яке зароджується в *зустрічі* нужди як певного біологічного динамічно-інформаційного утворення з соціальним світом. Нужда, як зазначалося, розуміється нами, як певний базальний стан біосоціальної істоти, що виражає об'єктивну необхідність у доповненні, яке знаходиться поза ним. Ми говоримо, що нужда є *базальним* станом, маючи на увазі і її *первинність* як джерела спонукальної активності індивіда, і її *глибинність* та відпочаткову єдність (синтетичність).

Вихідна нужда людської істоти задається і визначається самою специфікою організації життя і є достатньо постійною протягом онтогенезу. Фактично, це є нужда жити, бути, здійснюватись і продовжуватись в іншій особистості, а також у своїх творах.

Нужда породжує і визначає (окреслює) потребово-мотиваційний простір кожної особистості, але потреби і мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну конституюючу природу нужди. Кожна потреба є частковим і конкретним задоволенням нужди (щоб не сказати фрагментарним). Так, наприклад, біологічна потреба в їжі є дуже суттєвою, вітальною, але вона – лише частина, фрагмент всезагальної нужди *жити*.

Те саме можна сказати і про інші потреби й мотиви. В цьому сенсі нужда, на відміну від потреби – *не предметна*.

Саме поняття нужди як базальної спонукальної сили пояснює різноманітність потреб і мотивів людини (що взагалі-то заз-

вичай *не пояснюється*, а лише констатується і класифікується). Нужда зустрічається з тим колом біологічних і соціальних явищ, які по-різному, в різному ступені можуть її частково (завжди саме *частково*) задовольнити.

Саме так і виникають потреби, і саме тому вони – *ті*, що є в людини. Те, що це дійсно так, дуже добре видно, якщо порівняти потреби людини сучасної західної культури з потребами людей різних епох, або інших етносів. Потім вступають у силу ті впливи, які ми називаємо соціальними, педагогічними і т.д. Тут і народжується те, ім'я чому – психічні процеси, психологічні стани, психічні властивості. І вони проходять шлях через потребово-мотиваційне поле.

Виражаючись, здійснюючись, реалізуючись через психічну діяльність, вони стають нашими характерологічними, абсолютно унікальними властивостями, тому що сплав біологічного і соціального і породжує характер. Темперамент, як і генотип взагалі, являє собою відпочаткове, задане в нужді, в потребово-мотиваційному полі розгортання здібностей. Не здібностей у смислі “людина здібна до того чи іншого”, а просто людина виявляється фундаментально і *спрямовано* здібною.

Коли ми ставимо питання про те, яким же чином у генезисі здійснюється особистісний розвиток, як, власне кажучи, біологічна особа стає особистістю, – слід враховувати такий момент: ця відпочаткова сенситивність і певний прояв нужди реалізується через соціальні впливи у вищих психічних функціях, створюючи унікальну, неповторну, абсолютно приголомшуючу систему взаємодій сенсорно-перцептивних, імажинативних, моторних та інших проявів. Створюються складні міжфункціональні рухливі динамічні системи, які в сукупності і складають те, що прийнято визначати як структуру особистості.

Коли ми ставимо питання про те, де ж витoki психічного, відповідь є такою: начала психічного – в нужді, що проростає згодом у потреби. В свою чергу, потреба детермінує соціальні впливи, які задовольняють її. Отже, і на особистісному, цілісному рівні маємо унікальний механізм: не стимул діє на людину, а вона сама, вже дуже рано, обирає якийсь очікуваний стимул з багатьох, а саме – той, що відповідає її актуальній нужді (потребі).

Зі свого боку, ці відпочаткові потреби є проявом фундаментальної анатомо-фізіологічної основи, яка проявляється в задат-

ках. Вони ж мають властивість і здатність розвиватися виключно в соціальному середовищі. В цілому, нам здається, що в становленні особистості генетично вихідним, повторюваним мільярди разів є психосексуальна особистісна взаємодія між двома людьми, як той конструкт, що виявляється в біологічному продукті цієї взаємодії (людське дитя) і привласнює соціальне як те, що має власні витоки і функціональне призначення і, власне, здатність до розвитку, щоб стати особистістю.

Мабуть, О.М.Леонт'єв був правий, коли говорив, що зустріч потреби з об'єктом несе в собі народження психічного як такого. І коли йдеться про те, що нужда народилася в парі закоханих, які мають взаємну потребу народити людину, ми маємо на увазі, що саме вона й виступає тим генетичним підґрунтям, що народжує суб'єкта чи індивіда або біологічну особу, яка повторює шлях своїх батьків.

Таким чином, нужда люблячих людей різної статі одне в одному і їхня потреба *продовжити* одне одного через створення нової людини проростає в деяку просто приголомшуючу особистість. Яким же чином? Виявляється, дуже просто: між двома індивідами протилежної статі народжується те *третє*, що несе в собі *вектор* їхніх, власне, сутнісних сил. Це, з моєї точки зору, є фундаментальний вихідний генетичний факт, який дуже давно і "старанно" не помічає психологічна наука.

Якщо говорити про любов, то вона завжди породжує нову *векторну* істоту, яка є *бажаною* і *очікуваною*. Якщо ж народження нової істоти відбувається без любові, без її очікування, бажання, без надії на неї, то це є акт простого (тваринного) народження біологічного організму, який не несе в собі сили мужнього ставлення до світу, тому що в ньому не втілені одвічно найвищі духовні вияви людини – любові, не втілені в нього і високі рівні анатомо-фізіологічних здібностей, які можуть надати майбутній людині здібність стати красивою, потрібною, доброю особистістю.

Соціальні особи, що привласнили у своєму становленні досвід поколінь, який став їхнім біологічним еством, у своїй парній взаємодії, яка ґрунтується на сексуальній основі, в яскраво-гострому моменті, який є спрямованим і здатним відтворювати потомство, рід, створюють і укорінюють у світ лише те, що вони можуть. І в цих взаємодіях проростає чи то геній, та-

лант, чи то посередність, чи і взагалі – безпритульність. Все визначається тією *дійсною* нуждою, що з'єднала цих людей.

Світ відтворюється в людському дитяті, яке несе в собі примат цілого, і цьому цілому нужда породжує вибірккову функцію по відношенню до соціуму. І соціум, адекватно реагуючи на нужду людини, розвиває, власне, її потреби, її спрямованість, її сенсорно-перцептивну сферу. І це є *ключ* до розуміння розвитку: таким є генезис розвитку, початку і функціонування особистості. Це положення дозволяє суттєво уточнити одну з вихідних ідей екзистенціальної психології про “закинутість людини в світ”. При цьому, екзистенціалізм не має на увазі “непотрібність”, “безпритульність” особистості. Йдеться про суттєво інше: “закинутість” означає, що людина *сама* не визначала рік і місце свого народження, рівень розвитку і особливості культури, в яку “потрапила”, своє найближче оточення.

Вона сюди *попадає*, отже – “закидається”. І перед нею відкриваються дві принципові можливості – максимально пристосуватися, “плисти за течією”, – стати “гвинтиком”, тобто розчинитися в цій мільярдній масі, – стати “рабом власного світопроекту” (каже про це Р.Мей). Або ж, і це принципова альтернатива, – усвідомити себе, здійснити трансценденцію, “вийти за” обставини і... збутися, подолавши, врешті-решт, стан “закинутості”.

Наше уточнення, яке витікає з фундаментального положення щодо генези особистості, пов'язане з тим, що “закинутість” буде різного ступеня і різної інтенсивності відчуженості, в залежності від того, як нужда привела до народження, появи в світі цієї людини. Якщо вона – очікувана, бажана, якщо вона – плід дійсної любові і результат втілення соціально-біологічних історичних потенцій двох людей (батьків) – ця людина не може називатися “закинутою в світ”, адже вона вже відпочатково не просто існує, вона *співіснує* в ньому, бо і біологічно, і соціально, і духовно вона не сама.

Те, який саме тип взаємовідносин між двома люблячими людьми приводить до народження такої особистості, можна вважати центральною проблемою перетворення нужди в соціально значущу людську потребу. Ми не одинокі у світі і в пізнанні. Це засвідчує і аналізована вище думка М.Бубера. Фактично, процес становлення особистості як цілості являє собою ніби

вичерпування з існуючої нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Але їх за різними причинами – немає. Справа в тому, що соціум у тому конкретному часі і конкретних історико-економічних умовах, коли в нього приходить і існує ця особистість, досить жорстко детермінує вияв і розвиток одних здібностей і призупинення та не-реалізованість інших.

Соціальний індивід (тобто індивід, який стає соціальною істотою, носієм всезагально-історичних здібностей) спочатку в своїх можливостях вичерпує самого себе для того, щоб з цього середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються в соціальне середовище в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребово-мотиваційних силах.

Відпочаткова нужда як всезагальна людська інтенція не лише зумовлює активність дитини. В цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і суттєвих її змістовних складових. За деякими емпіричними даними, як ми вже зазначали, людське дитя вже в перші місяці після народження принципово відрізняється від тварини в галузі почуттів. Ця відмінність виявляється в незвично ранньому розвитку почуттів, які прийнято називати вищими: естетичних, інтелектуальних, моральних. Ці почуття з'являються із загального чуттєвого недиференційованого стану, який Гаффдінг назвав “почуття життя”. Вже цей стан несе на собі особливий відбиток, який ставить його вище за інстинктивне життя тварин.

Саме “почуття життя” можна розглядати як суму фізичних відчуттів, які йдуть від всіх точок організму, але на початку воно визначається, головним чином, існуванням і задоволенням суто вітальних потреб. Але завдяки тому, що нужда формує й інші, суто соціальні і духовні потреби, почуття життя набуває вищого відбитку, який слід розглядати, як зародок майбутнього переважання духовного життя над тваринним. Цей новий напрям можна помітити у дитини, вже починаючи з другої половини першого року життя.

Унікальна цілісність людської істоти охоплює не лише афективну сферу (потреби та емоції), але й царину інтелекту.

Принципова єдність афекту і інтелекту конститується, на наш погляд, вже на ранніх етапах онтогенезу єдністю біосоціальної природи нужди. Нужда спонукає активність, в якій відбувається зустріч індивіда з різноманітними об'єктами соціального світу. Вибір об'єкта, що найбільше відповідає нужді, є сутнісною *подією* в житті дитини. В ній не лише народжується потреба, в ній вперше відбувається акт пізнання світу, коли умовно рефлекторні (отже, суто природні) механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери, специфічно “запліднюються” нуждою і потребою (афективним), і виникає образ. Лише тепер виникає те “ключове переживання”, яке Виготський вважав дійсною “одиницею” становлення особистості.

Складне поєднання в зустрічі афективного і інтелектуального компонентів породжує дію, тобто спрямовану й цільову активність, яка вже відпочатково, як бачимо, має характер *особистісної дії*. Отже, особистісна дія є тим психічним феноменом, який дійсно реалізує певний аспект нужди, “утримує” в єдності афективні і інтелектуальні компоненти особистості і забезпечує їх сполучальну взаємодію. Що б не виступало предметом психологічного дослідження – моторні дії (“живий рух”, – за Бернштейном), робота аналізаторів, особистісні вчинки – ми повинні завжди давати собі звіт, що це є, в кінцевому рахунку, *особистісні дії*, які в єдності свого внутрішнього психічного змісту відбивають і реалізують єдину біосоціальну сутність нужди, а отже – і особистості в цілому.

Подальший розвиток особистості як присвоєння внутрішньої специфіки взаємостосунків близьких дорослих, і, на цьому підґрунті, зміну міжфункціональних систем, сполучених з диференціацією внутрішнього світу. В певний момент виникає враження про відокремлення і розходження афективної і інтелектуальної сфер людини. Проте ми схильні стверджувати, що це – лише враження. Тут не існує дихотомії, тут діють два сполучених процеси, забезпечуючи єдине унікальне явище – життя й розвиток особистості, що спонукається нуждою.

І якщо психологія не бачить за формуванням, скажімо, способів розумових дій єдиної біосоціальної природи особистості, якій, у кінцевому рахунку, і потрібні (чи не потрібні) ці способи, якщо вона, з іншого боку, не бачить, що кожна потреба, ко-

жен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою (реалізуючи кожного разу все ту ж єдину нужду), то це – проблеми психології, а не її єдиного об'єкта – людської особистості.

Нарешті, ми повинні відзначити, що після народження генетично вихідним, конститууючим фактором розвитку цілісної особистості дитини є змістовні особливості взаємодії її батьків, інших дорослих, що її оточують. Дитина в своїй активності, викликаній нуждою, зустрічається з великою кількістю нюансованої системи взаємостосунків найближчого оточення. *Зустріч* означає не лише задоволення нужди, виникнення потреби, вона означає *вибір*, засвоєння соціальних способів існування і розвитку. Те, що саме зустріло дитя в оточенні, визначає наявність перших недиференційованих переживань, які при цьому ніяк не є малозначущими.

Таким чином, особистість як вища форма існування людської психіки *визначається* біосоціальними стосунками і духовними взаємодіями двох людей, що її народжують. У певних умовах істота, що народжується, не лише за своїми анатомо-фізіологічними параметрами, але й за наявним особливим психічним станом виявляється готовою до входження в соціум і має ситуативні передумови, тобто до того, щоб стати особистістю.

Вищі міжфункціональні взаємодії (вищі психічні функції) *здійснюються* всім цілісним біосоціальним індивідом і *спираються* на вищі нервові фактори, що визріли на даний час. Цей процес відбувається як дихотомічна пара, в якій існує, з одного боку, спираючись на задатки розвитку індивідуальних здібностей. З другого боку, нужда, потрапляючи в те соціальне середовище, яке адекватне їй, викликає до життя особистісні якості і властивості. Вони *породжуються* складними взаємостосунками з соціальним середовищем [4] і конститууючим, генетично вихідним фактором тут є стосунки між собою дорослих, що оточують дитину.

Подальше *формування* особистості як системи вищих психічних функцій здійснюється в умовах розширення простору суспільного життя для дитини, який сприяє *виникненню* нових функціональних систем, у відповідності з якими *змінює* свою діяльність і біологічне – зокрема, нервова система людини.

Суттєво відзначити, що цей рух – розвиток первинного – починається зі зміни цілісності, і, отже, є *особистісним* на всіх етапах онтогенезу.

Біопсихічна підструктура

Свого часу К.Г.Юнг досить яскраво говорив про те, що нам просто не під силу дійсно зрозуміти й висловити єдність біологічного і психічного в існуванні людини. Він вважав, що це питання не психологічне, а філософське, і отже, на рівні позитивної науки його просто слід прийняти і з ним працювати. В цій роботі вже доволі багато говорилось про проблему взаємодії біологічного і соціального, але в дійсності важливіше виокремити дещо інший аспект – тенденцію, функціонально-динамічне явище співіснування біологічного і психічного.

Традиційно психічне розуміється як сукупність психічних явищ, які відомі всім. Біологічне ж є тим, що стосується життя організму, життя тіла, його функцій, структури. Але ми не маємо насправді окремого існування того і іншого, просто вони порізному між собою з'єднуються на різних етапах онтогенезу.

Співвідношення біологічного і психічного в особистості завжди міняє свою конфігурацію, міняє свій зміст: одна справа, коли йдеться про це співвідношення на дуже глибинних рівнях, в існуванні кореневих потягів, організмичних потреб, і зовсім інше – коли береться поєднання біологічного і психічного, наприклад, у діяльності. Вони й тут, безумовно, поєднані, але поєднані по-іншому. Якщо на глибинному рівні це є біопсихічна напружена єдність, частини якої не можуть існувати одна без одної, то на рівні більш поверховому ми можемо говорити про іншу природу взаємодії.

В деяких дослідженнях показано, співвідношення біологічного і психічного міняється в особистості в процесі онтогенезу. Вже зазначалося, що О.Р.Лурія [Лурія, 1974] показав, що воно не є незмінним. Точка зору О.Р.Лурії дуже мало, на жаль, використовується в сучасній психології. Традиційно вважається, що на більш ранніх етапах онтогенезу у дитини переважає в діяльності і активності біологічний компонент, а на більш пізніх

етапах переважаючими стають соціальні чинники. О.Р.Лурія, який проводив дослідження мислення та пам'яті дітей і дорослих, показав протилежну картину, причому вона доведена емпіричними фактами, і в принципі, не викликає ніяких сумнівів.

На початкових етапах онтогенезу процеси мислення і пам'яті якраз найбільш соціалізовані, вони максимально залежать від умов виховання і тієї діяльності, в якій дитину, власне, вчать мислити і запам'ятовувати. Ці процеси лише поступово починають набувати індивідуально-неповторної природи, і в ній виявляються найбільше власне спадкові і генетичні фактори. Якщо слідувати логіці Лурії, індивідуальне виникає від того, що біологічне, спадкове займає все більше місця в діяльності того чи іншого процесу.

Здається, що це можна поширити на всі процеси, хоча це буде лише припущення, тому що інших емпіричних досліджень у цьому напрямі не проводилось. Незрозумілим залишається, чому на перших етапах онтогенезу біологічне, спадкове ніби придушється соціальним досвідом, який активно захоплює людину, і як воно вивільняється в подальшому, як соціальне вступає в нові взаємостосунки з біологічним. Ці механізми, процеси і явища вимагають емпіричних досліджень, але нам здається, що в контексті цієї проблеми потрібно звертати на це увагу.

Особливості взаємодії біологічного і психічного в межах підструктури особистості полягають у тому, що її "відголоски", наслідки відбиваються в цілісній особистості взагалі і будь-яке явище, будь-яка особливість містить у собі це співвідношення як виявлення їхньої єдності. Конкретним проявом є, наприклад, явище психосоматики, яке привертає в наш час найбільшу увагу практиків. Ті, хто займається прикладними дослідженнями, практичною психологією, медичною психологією, відкривають дуже багато невідомих поки що механізмів співвідношення розвитку особистості в цілому. Медицині зараз відомі факти, що, за статистикою, до 80% виразок шлунка мають психогенну природу, існує також багато інших фактів.

Але знову-таки ми не знаємо механізмів: що психічно впливають на роботу соматичних органів, і можна навести багато фактів, коли існує і зворотний вплив: стан соматичний, стан системи органів впливає на психологічне функціонування особистості в цілому. Зрозуміло, що подібні речі є серйозним підтверд-

женням дійсної єдності людської істоти. Але, з іншого боку, вони вимагають розгортання науково-психологічних досліджень. Адже, окрім статистики і суто житейських спостережень, не існує на сьогодні інших знань про дійсні механізми подібних явищ.

Слід згадати знову Виготського, який ставив перед психологією задачу: не теоретизувати на рівні цих життєвих фактів, які є очевидними, а отримувати наукові факти і вже від них відштовхуватися для пізнання дійсної психології явища. Тож неможливо в цій роботі давати якісь змістовні характеристики психосоматики, через те що це явище вимагає серйозних емпіричних досліджень, яких практично немає, як і в медичній психології. Зокрема в розділі, який присвячений онтогенезу, ми говоримо про любов і зазначаємо, що галузь психосоматики не досліджує, як психічні стани і психічні особливості батьків впливають на продукування статевих клітин і отже – на подальше зростання і розвиток дитини, що розвивається. Але це означає не те, що цього впливу немає, а те, що дослідження в цьому напрямі не ведуться. Навіть на поверховому, статистичному рівні ми таких досліджень не маємо, хоча їх не так важко здійснити.

В межах аналізу цієї підструктури викликає увагу дуже цікава теорія провідних тенденцій Л.М.Собчик [Собчик, 2000]. Вона виділяє в особистості темпераментальні властивості, які у найбільш чистому вигляді втілюють дійсне поєднання біологічного і психічного. Кожна властивість темпераменту і є ніби “зерняткою”: у ній дуже чітко і ясно видно, “що там з біології і що з психології”. Л.М.Собчик підкреслює, що це є не властивості, а тенденції, тобто вони мають енергетично-динамічну природу, розвиваються, і, розвиваючись, орієнтуються і формують стабільні якості особистості в галузі поведінки.

Автор продовжує цю логіку до характерологічних рис, до комунікації і спілкування особистості в соціумі, показуючи, що прояв тенденцій, їх угруповання забезпечує зовсім різні поведінкові стилі. Темперамент як зерняткою, як клітинку біологічного і психічного розглядає далеко не лише Л.М.Собчик. Це, можливо, найбільш давні і традиційні дослідження. У вітчизняній психофізіології можна назвати Б.М.Теплова, Небиліцина і їхню школу. Це і теорії темпераменту Кречмера і Шелдона, які, щоправда, розглядали єдність на рівні консти-

туціональному. І дуже багато робіт у галузі фізіології мозку, і всі вони мають “вихід” саме в динаміку, тобто в темперамент.

Ми згадали Л.М.Собчик, тому що вона робить, на наш погляд, крок уперед, говорячи про тенденції, про те, що вони пронизують далі всю особистість і її вершинні рівні, такі, як цінності, спрямованість, характер, досвід. Тенденції зумовлюють індивідуальний стиль діяльності та поведінки. Таким чином, на сьогодні існує достатній емпіричний матеріал у традиційній психології, щоб говорити про наявність певної теорії біопсихічної єдності людини.

Деяко окремо в межах цієї підструктури існує проблема тілесності. Традиційно в сучасній психології, аналізуючи біологічне і психічне в особистості, говорять про нервову систему, за винятком, можливо, названих вище імен: Кречмера і Шелдона, які аналізують тілесне. І нам уявляється, що роботи, наприклад, фрейдиста Райха, роботи Кречмера, О.М.Сікорського в галузі фізіогноміки, і філософські обґрунтування, яким присвятив увагу О.Ф.Лосев і дуже багато інших вчених, повинні повернутися в психологію, оскільки особистість являє собою далеко не лише набір нематеріальних за природою психічних структур.

Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов’язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи на психіку, йдеться про єдність. В останніх дослідженнях О.Т.Соколової [Соколова, 1989] яскраво показано, що образ тілесного Я, образ тіла і саме тіло є дуже важливими психологічними компонентами і водночас причиною численних відхилень у поведінці підлітків і дорослих людей, розвитку різноманітних комплексів.

Тобто, психологія поступово повертається до того, щоб розглядати тіло не як носія психіки, носія ідеального, а як складовий компонент, просто необхідну складову частину особистості в цілому. Справа в тім, що логіка нам підказує: все тілесне в людині – це є в той же час і психічне. Звісно, тут потрібно відзначити, що найважливішою є теоретична конструкція М.О.Бернштейна [Бернштейн, 1966]: його “психологія живого руху” і засвідчила цю дійсно реальну єдність тілесного і психічного: це є дві назви одного і того ж самого. Будь-який рух, найеле-

ментарніший, найпримітивніший прояв артикуляції чи руху в просторі – це обов’язково явище психічне настільки ж, наскільки і фізичне. І будова тіла, особливості тіла дуже рано входять у тезаурус особистості. Дитина дуже рано знайомиться зі своїм тілом, її образ “Я”, самосвідомість абсолютно не відокремлює тіла. Тобто, все тілесне є психічне.

І ми тут згодні з Маслоу в тому плані, що у людини немає виключно і чисто натурального тіла як такого. Тіло визначає образ “Я” так само, як його визначає дух. Тобто, тілесність є структурним компонентом особистості, і, як така, обов’язково повинна входити до психології особистості, адже ми не можемо уявити особистість як “голову професора Доуеля”. Про це свого часу говорив О.М.Леонт’єв, а він, між іншим, не належав до вчених фізіологічного напрямку. Він належав до того напрямку психології і філософії у вітчизняній науці, який був, з одного боку, наляканий політизованим тиском павловського вчення, а з другого – сам був агресивно настроєним проти цього, і тому його звинуватити у фізіологізмі ніяк не можна. Але і його роздуми про фізіологічне і біологічне, фізіологічне і психічне показують, що це є відпочаткова єдність [Леонт’єв, 1983].

Правильно пише Е.В.Ільєнков, що ми не можемо шукати в будові і у фізіології мозку психічний процес, оскільки це повертає до ідеї “гомункулуса”, якого ми там, звісно, не знайдемо, але це крайня і полемічно загострена точка зору. Вже давно фізіологія нервової системи, взагалі фізіологія не розмовляють у таких термінах, ніби дійсно потрібно шукати якийсь таємничий процес, або субстанцію психічного.

Це, повторимо, крайня точка зору. Мова йде зовсім про інше: говорячи про особистість, ми не можемо відокремити її від її тіла, так як відокремив фантаст Беляєв голову професора Доуеля. І це означає, що все тілесне пронизане психікою, розумом людини, який є символікою, а, отже, він проходить через всю свідомість. На це хотілося б звернути увагу.

І, нарешті, аналізуючи біопсихічну підструктуру, ми не повинні обійти традиційну, давню думку У.Штерна [Штерн, 1986] про конвергенцію. У.Штерн дуже багато зробив для психології особистості, це найбільш видатний персонолог, з нього взагалі-то і почалася наука персонологія. Розглядаючи цент-

ральну проблему біологічного і психологічного та їх співвідношення, яка представлялась традиційно як протистояння, Штерн вперше висунув ідею конвергенції, тобто поєднання.

Мається на увазі, що біологічне і психічне в людині функціонують разом: це два процеси, які співіснують, які працюють один на одного. Вони відносно незалежні і, конверзуючись, об'єднуючись, і створюють, власне, те, що називається особистістю. В принципі, з цією точкою зору можна погодитися, якщо не зважати на нашу вихідну ідею про те, що насправді психологічне в особистості є вектором, який виникає на поєднанні біологічного і соціального. І це ми хотіли б тут акцентувати.

Розглядаючи біопсихічну підструктуру, слід не забувати нашої вихідної логіки щодо онтогенезу особистості. Ми розуміємо появу особистості як цілісного носія психіки людини, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних.

Сама психіка є, на наш погляд, результуючою силою, результуючим вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез і про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі-то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно є і соціальним водночас.

З іншого боку, все, що ми знаємо про особистість, безумовно, є соціальним: це взаємовідносини, діяльність людини, її стосунки, її ідеї. Все це є завдяки тому, що існує не мозок, а тіло як ціле. Тому ми цю структуру уявляємо як вихідну, кореневу, психічну.

Внутрішній світ

Аналіз підструктур особистості почнемо з розгляду внутрішнього світу. Взагалі, це поняття не належать тільки до психології. Помилковою є точка зору, ніби лише психологічні об'єкти мають те, що ми називаємо внутрішнім світом. Насправді, як це вже вказувалося, будь-який феномен життя і навіть більшість фізичних тіл мають зовнішнє і внутрішнє. Наявність зовніш-

нього і внутрішнього – це загальний принцип структурування природи, і за цим принципом особистість людини мало чим відрізняється від усіх відомих природних явищ і тіл. Йдеться про рівень розвитку внутрішнього і чіткість розділеності внутрішнього і зовнішнього у психіці людини. Це перший момент.

Л.С.Виготський [Выготский, 1983] дає дуже цікаве і красиве визначення особистості: особистість – це те, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, ким вона стає для інших. Якщо проаналізувати цю думку, то можна визначити, що мав на увазі Виготський, говорячи про особистість у цілому. Звичайно, він мав на увазі, насамперед, самосвідомість, він так і пише прямо про це в деяких роботах: саме з появою самосвідомості ми пов'язуємо дійсну появу особистості як такої.

Але ж людська істота має внутрішнє спочатку, із самого початку зародження її як істоти, ще з часу запліднення і появи першої клітинки – в ній вже є внутрішнє і зовнішнє. І це існує завжди, впродовж усього життя людини. Л.С.Виготський говорить ось про що: до якогось моменту це внутрішнє в людині і лише для цієї людини розглядається як “предмет у собі”. Тобто той, хто несе внутрішнє, ще не став для себе, тому що він ще не знає, що у нього є внутрішнє. І появу особи Виготський пов'язує з цим переходом: коли я зрозумів, побачив, що у мене є внутрішнє, коли я зрозумів, що у мене є переживання, коли я зрозумів, що у мене є думки, коли я зрозумів, що у мене є ідеї, і побачив їх, і відчув їх, і взяв їх, тоді, власне, і з'явився Я, з'явилась особистість. Фактично, повторимо, йдеться про появу самосвідомості.

Цей перехід кардинально і принципово важливий, і тут Виготським вказаний шлях цього переходу. Він говорить, що людина приходить до цього через те, ким вона стає для інших, і це означає, що коли я ще не знаю про цей свій внутрішній світ, про те, що в мені є, інші вже про це знають, вони вже знають мій характер, мої думки, мої відчуття, вони вже бачать їх, вони знають: розумний я чи ні, спокійний чи неспокійний, багатий у мене внутрішній світ чи бідний, які образи у мене переважають, яка удача у мене переважає.

Отже, Я спочатку став для Них. Виникає дуже цікава річ: у маленької дитини з самого початку дитинства встановлюється з

рідними близькими людьми те, що називається особистісними взаємостосунками. В цих взаємостосунках дитина не тільки досягає задоволення своїх потреб, викликаних її нуждою, і використовує при цьому інших людей, вона ще й розкривається в цих відносинах. І вона це робить непомітно для себе, звичайно, не спеціально. В маленькій істоті ще немає того, що називається в соціальній психології процесом самопрезентації, коли людина сама працює над тим, як показати себе іншим, вона просто показує себе – і все. І це якось відображається в ній. Маркс мав рацію, коли говорив, що особистість спочатку як у дзеркало дивиться в іншу людину, і лише після того звертає увагу на себе. Я відображаюся в цих людях, і я по них знаю, який я. По тому, як вони про мене говорять, яке спілкування вони будують зі мною: вони відповідним чином поведуться, включають мене в якісь справи.

Головне – що вони говорять і порівнюють; і саме це приводить до того, що я слідом за ними починаю дивитися на себе своїми очима: спочатку я дивлюся очима назовні, на них, бачу їх, повертаю очі і їх очима спочатку дивлюся на себе, в себе, а потім вже і свої очі повертаю в себе. І так я визнаю себе, і стаю людиною для себе. Ось три етапи, три моменти, які фіксує Виготський, і ось що вони означають: я стаю особою тоді, коли я перетворююся з людини в собі на людину для себе: через те, ким я є для інших, через людину для інших. Це перше, що хотілося сказати про внутрішній світ.

Що стосується самого змісту внутрішнього світу, він існує з самого початку у маленької дитини і є не відкритим нею. Він собою являє те, що ми, слідом за Фройдом, після його великих відкриттів, називаємо несвідомим. Тобто, це є інстанції, потреби, образи, які не усвідомлюються, але вони при цьому викликають активність. Усвідомлюється дитиною потреба, яка виникає при зустрічі нужди з об'єктом, який може задовольнити її (нужди) конкретне відгалуження.

Наприклад, дитина зараз може навіть не знати, що вона хоче їсти, її просто турбує дефіцит чогось, і лише коли відбувається зустріч з їжею, ця тривога пропадає, виникає перший момент усвідомлення потреби, стану потреби. І потім це диференціюється саме в потребу в їжі. Так виникають і інші потреби, тому що задовольняється нужда і за допомогою інших предметів.

Отже, вже на початку інтенції є не тільки тим, що побачив Фройд: бурхливе, похмуре, незрозуміле, *Id*. Відпочатково там є відтінок і відбиток соціального. У внутрішньому світі маленької дитини ми ніколи не маємо тільки біологічного. І це найбільша помилка, яку повторюють за Фройдом усі і яку не хочуть усвідомити. Це чисто і виключно біологічне є лише у хворої людини, неповноцінної особистості, і, до речі, глибоко неповноцінної, тому що вже спочатку весь потяг, усі бажання складаються зі вкладеного в неї батьками і біологічного, і соціального.

І тому внутрішній світ не репрезентується дитині, вона про нього не знає, але вона вже виражає його: плачем, діями, іншими видами активності. Вона виражає цей світ, ще не знаючи про нього.

Існує цікаве уявлення І.О.Сікорського [Сикорский, 1911] про перші акти усвідомлення: дитина прагне до повторення нових рухів, положень тіла тощо, тому що це пов'язане з одночасним виникненням внутрішніх переживань. Повторення дають змогу “вивчати” їх, звикнути до них, зробити своїми. Це й є, вважав Сікорський, першими зародками внутрішнього світу як особливого і цілком реального змісту. І це є першими “спалахами” свідомості.

Разом з цим із зовнішнього світу з'являється те, що я знаю про себе. І ось ця єдність усвідомленого і неусвідомленого, складна, суперечлива, але все-таки єдність, і складає власне те, що ми називаємо внутрішнім світом. Він дійсно суперечливий у цьому протистоянні: відпочатковому генетичному протистоянні неусвідомлюваного і усвідомлюваного. Свідомість з'являється як відношення, як пізнавання людиною чогось про себе.

Механізм цього феномена гарно вивчений у межах культурно-історичної концепції, тож ми не будемо його обговорювати. Нам важливіше “утримати” уявлення про генетичний рух.

Вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального породжує потреби, цілі, вона породжує потім цінності. Виникають значення, смисли, і все це представлено у вигляді образу. Що є образ, що означає наявність у людини образу? П.Я.Гальперін, між іншим, говорив, що дійсним предметом психології є образ [Гальперин, 1976].

Це дуже смілива заява, і начебто зовсім далека від глобальності психіки, але якщо вдуматися, що ж означає виникнення

і наявність образу? А означає це те, що існує деякий суб'єкт, який буде і споглядає образ. Тобто, є Я, є особистість, перед якою цей образ існує, і це вже надскладно для сучасної психології. Це означає, що у внутрішньому світі існує не тільки свідоме і несвідоме, а саме свідоме дуже складно розчленувалося і в ньому є об'єкт (образ), і є суб'єкт, який його бачить, – і все це вкрай ускладнений варіант.

Як виникає образ? Він виникає не від того, що я щось бачу, чую, і це ніби вже є образ. Це ще далеко не образ. Згадаємо, що показав дослід Г.С.Костюка. Це був довгий, дуже довгий процес: образ з'являється в результаті дуже тривалого цілісного активного процесу, і в цьому процесі відбувається ніби вичерпування дійсності, і будується повторно те, що адекватне цій дійсності.

Наявність образу означає наявність особи, означає наявність свідомого і несвідомого в ній, отже, означає унікально складну ситуацію і унікально складну структуру. Ми зараз говоримо, що все багатство внутрішнього світу особистості є перетвореним, засвоєним нею з навколишньої дійсності. Але виникає дуже важливе питання: а як виникають образи тих предметів і явищ, які людина не сприймала ніколи? Чому я можу уявити віддалені галактики, віддалені планети, я можу уявити закони всесвітніх процесів, які я ніколи не бачив, про які ніколи не чув і нічого такого не знав? Ми думаємо, що такі побудови, сама їх можливість має велике значення, не оцінене поки що психологією.

Різноманітність світу набагато більша, ніж ми можемо уявити; коли ми говоримо про те, що людина включає в себе весь Всесвіт, – це правда. Адже ми дійсно можемо помислити і побачити те, чого ніколи не бачили і про що ніколи не чули. Це не можна пояснити тільки процесом уяви, в усякому разі тим, що під нею розуміє сучасна наука. Це – дійсно проблема.

В будь-якому разі, коли ми говоримо про внутрішній світ, ми стикаємося з дуже серйозними загадками, і однією з них є загадка духовного. Дух є цілковитою реальністю, якщо ми говоримо про особистість, її внутрішній світ. Говорити про особистість і не говорити про дух було б неправильно. Нам здається, що неправильно накладати на психологію обмеження, ніби духовне, душевне виходить за межі цієї науки: проблема тут у методах і теоретичних позиціях. А саме духовне є суттєвим атрибутом особистості і, як таке, повинно вивчатися позитивною наукою.

Ми говоримо про дух як про те, що відрізняє людину від усієї живої природи, що робить її істотою, яка може продовжитися, народити цінність, народити ідеальне, може вчинити попри біологічні потреби. І це істота, яка тягнеться до любові, до мистецтва, до моральності. Ми говоримо, що це дуже складні речі і вони існують, і складають внутрішній світ особистості.

Що є дух? Нам здається, що ми знайдемо відповідь свого часу, коли зрозуміємо, як соціальне життя насправді контактує з біологією. Як насправді цей контакт породжує психічне, і як це психічне, розвиваючись, стає духом. Справа в тому, що дуже довгий час вітчизняна психологія взагалі не займалася цими питаннями, вирази “внутрішній світ”, “переживання”, “стан” взагалі не входили в наукову термінологію. Був величезний “страх субстанціональності”.

Тобто, коли ми говоримо про внутрішнє, ми говоримо, що є реальний його носій, і починаються пошуки “гомункулуса”; якщо це не гомункулус, то це душа, і пошук душі. Це близьке до теології, це близьке до релігії. Л.І.Божович була першою, дуже сміливою жінкою, яка за радянських часів, у своїй монографії, що вийшла в 1968 році, перемогла цей страх. Вона говорила про переживання, як про один з елементів внутрішнього світу, і дуже важливий елемент. Він і складає зміст душевного життя, внутрішнього життя людини.

Дійсно, ці питання дуже тендітні, тонкі, але ми не одержимо ніколи відповіді про єство особистості, якщо сміливо не будемо вивчати все, що є в людині. Врешті-решт, наука не повинна боятися, вона повинна відкривати: якщо ми маємо проблему, то повинні її вирішувати.

Якщо в цілому говорити про внутрішній світ як структуру особистості, слід зазначити таке: існують механізми його виникнення, він має тенденцію виявлятися, виражатися, а вираження є лінією розвитку особистості. Вираження внутрішнього через зовнішнє (це дуже точно показав О.Ф.Лосєв) є сутнісною ознакою життя людини: ми шукаємо в особистості виразний рух, виразні слова, виразні дії тому, що внутрішнє існує, як не дивно, тому, що воно виражається. Виражається ж воно через переживання, стани, дії, через слова. Якщо внутрішній світ не буде виражатися, він не існуватиме.

Коли формується внутрішнє, воно одразу змінюється; це формування є водночас і розвиток. І коли ми говоримо про вираз думки, то виражаючись (втілюючись), вона завжди “тягне” за собою іншу думку, сама уточнюється, ускладнюється або спрощується. Вона завжди змінюється. Тобто, вираз внутрішнього завжди приводить до його ж зміни.

Ось тому і виходить, що ми не можемо говорити слідом за Виготським однозначно, що особистість виникає тоді, коли вона усвідомлює наявність у себе внутрішнього світу, тобто стає особою для себе. Для того щоб це відбулося, це внутрішнє вже повинно бути. Воно повинно виражатися, інакше ніяк і нікому буде його усвідомити, воно не розвиватиметься.

Таким чином, ми повинні шукати початок онтогенезу багатого “нижче” (раніше), тому що інакше виникає розрив єдиного руху. Якби не було внутрішнього спочатку, воно б не виражалося, і значить – воно б не формувалося. Тобто, внутрішнє в особистості є завжди, а мова йде про його розвиток-ускладнення.

Переживання

В аналізі внутрішнього світу чільне місце має бути відведене переживанню, яке виступає центральним компонентом того, що ми називаємо внутрішнім світом особистості, і в психології цей феномен вивчався достатньо довго і дуже по-різному. Традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Натомість, Ю.Васильок у дуже цікавій книжці “Психологія переживання” дає розуміння переживання як процес активного діяльнісного подолання, проживання особистістю якихось несприятливих ситуацій.

Ми можемо сформулювати дещо іншу точку зору. Переживання слід розглядати (за логікою слова) як перенесення чогось у живий стан, тобто переведення події, якогось відчуття, предмета, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення. Тобто, якщо розшифрувати це тлумачення, можна сказати, що процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або “всередині” самої особистості.

Таким чином, термін “переживання” фактично виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну “свідомість”.

З іншого боку, можна говорити про переживання як про такий своєрідний місток, який зв’язує неусвідомлювані й усвідомлювані процеси. І якщо, наприклад, мова йде про стани (про це буде окрема розмова у відповідному розділі), то слід відокремлювати їх так, як і переживання. В цій дихотомії, в цьому протистоянні понять, переживання виступає як доведення стану до свідомості людини, тобто, спрощено кажучи, так, що я можу бути в стані афекту, але не переживати цього, і не знати, що я в стані афекту.

Коли ж я переживаю стан афекту, це означає, що мені репрезентований цей стан. У зв’язку з цим виникає низка дуже цікавих аспектів взагалі щодо тлумачення внутрішнього світу як такого. Якщо центральне місце в ньому займає переживання (до цього схилився і Виготський у своєму останньому періоді творчості, до цього схилиються численні персонологи; власне кажучи, і В.Штерн будує свою теорію саме на розумінні переживання як центрального феномену особистості), тоді по-іншому виглядає, наприклад, тлумачення образу. Раніше ми говорили про нього як центральне явище психіки і згадували П.Я.Гальперіна, який вважав образ взагалі предметом психології і, напевне, він не помилявся, але ми хочемо сказати про інше.

Традиційно розуміється це так, що у людини формується якийсь образ предмета, речі, ситуації, і потім цей образ переживається, наповнюючись якимось особистісним смислом, якимись емоційними реакціями. Нам здається, що це потрібно розуміти дещо по-іншому.

В дослідженнях свідомості її функції зводяться зазвичай до породження та відображення. Можна їх дещо подрібнювати, говорячи про смислоутворення, але це, в цілому, і є породження. Чомусь їх відокремлюють, у тому числі і в нових роботах, присвячених свідомості, від дуже важливої функції свідомості, про яку згадував О.М.Леонт'єв [Леонт'єв, 1983]. Він писав так, що свідомість людини пристрасна. Ми повинні говорити про таку функцію свідомості, як переживання того, що відображається. Можна говорити і так, що між відображенням і породженням є момент (є функція), є етап доведення до людини як такої смислу того, що вона відображає. Можливо, це і не так.

Але що стосується образу, то ми б сказали, що послідовність подій є не такою, що людина спочатку будує образ, а потім його переживає, а, насправді, побудова образу, сам образ і його переживання – це, в цілому, є одне й те саме. Образ неможливий без переживання. І якщо знову згадувати і той дослід Г.С.Костюка, про який ми вже говорили раніше, й інші дослідження, тобто чисто науково-емпіричні дані, і якщо говорити про життєві знання, то ми всюди зустрічаємося з одним і тим самим явищем: образ завжди є пристрасним.

Він завжди мій. Тобто вже саме те, що це мій образ, означає, що він пройшов через всю особистісну структуру, через весь досвід, все минуле і майбутнє конкретної людини. І тому розділяти явища переживання, відображення і породження образу просто немає сенсу. Ми не переживаємо образ, ми будуємо образ після і в процесі переживання, можна так сказати. А взагалі-то, в часі це просто одночасний акт (це – один акт). І, до речі, у досліді Г.С.Костюка, там симультанність побудови образу була розірваною, вийшов суцесивний процес через дуже складні умови побудови образу, і спостерігається зовсім інша річ: там спочатку переживається, а потім будується образ.

І це переживання дуже гарно видно і в поведінці людини, і у її висловлюваннях, навіть за психофізіологічними показниками, такими, як тиск, підвищення температури, частота пульсу і т.д. Тобто образ переживається. Переживання пронизує досвід. У цьому контексті уявлення про нього як про предмет психології, звичайно, дещо тенденційне. Якщо формою існування психіки людини є особистість, або, як про це писав С.Л.Рубінштейн, психіка людини особистісна, це означає, що всі процеси, які відбуваються в психіці людини, є процеси особистісні (і праві були В.Штерн і Л.С.Виготський, коли говорили, що цілісне виникає і розвивається раніше, ніж частини).

Тож психіка людини повинна вивчатися саме “зверху”, тобто від особистості, і потім далі до її компонентів, і тільки такий шлях дослідження є адекватним); у такому разі система переживань є дійсним об’єктом: не предметом, а об’єктом вивчення психології людини, навіть не психології особистості. Л.С.Виготський схилився до думки, що переживання являє собою дійсну “одиницю” аналізу особистості. Його погляди підтри-

мала і розвинула, як уже зазначалося, лише Л.І.Божович, яка вважала переживання найважливішою психологічною дійсністю особистості. “Переживання, – зазначає вона, – являє собою ніби вузол, в якому зав’язані різнобічні впливи внутрішніх і зовнішніх обставин” [Божович, 1968, с. 154].

На відміну від Л.С.Виготського, вона не визнавала переживання “одиницею”, тобто цілим, що далі не розкладається, а навпаки, ставила завдання аналізу і вивчення “тих сил, що лежать за ним і зумовлюють процес психічного розвитку” [Божович, 1968, с. 154]. На жаль, такий аналіз не зроблено. Замість цього маємо кілька концептуальних моделей цього явища, жодна з яких не витікає з фактичних наукових даних, а є вільною інтерпретацією поглядів авторів.

Головною проблемою експериментального дослідження особистісних переживань, зазвичай, вважається неможливість досягти цілком адекватної репрезентації людиною того, що саме і як вона переживає. Тому що, коли ми даємо людині задачу описати свої переживання, то тим самим ми породжуємо у неї інше переживання і зовсім інший образ, і отже ця змичка, склейка ніколи не дасть нам об’єктивної картини.

Така проблема, повторимо, існує, але вона зовсім не є невірною. Просто це відбиття дійсної надскладності явища та водночас результат часткового і однобічного підходу до переживання. Вважається, що воно існує і виражається, тож слід “схопити” в досліді це вираження і інтерпретувати “по ньому” саме переживання. Це не вдається і не вдається в такій постановці питання. Адже існує й інша сторона процесу: “не переживання, – стверджує М.М.Бахтін, – організовує вираження, а навпаки, вираження організовує переживання, вперше дає йому форму і визначеність спрямування” [Бахтін, 1979, с. 86]. (Якщо порівняти це твердження з положенням Виготського відносно того, що думка не просто виражається в слові, а й формується в ньому, стане зрозумілим, що відкривається загальний психічний механізм). Співвіднесення переживання з вираженням, на наш погляд, відкриває дійсний спосіб і простір існування цього психічного феномену.

Вираження не є просто функцією особистості, а становить її необхідний і базисний атрибут. Згідно з О.Ф.Лосєвим, нага-

даємо, особистість є, насамперед, виразною формою, тобто вона являє собою форму вираження. А “виразне буття є завжди синтез двох планів, одного – найбільш зовнішнього, очевидного, та іншого – внутрішнього, осмислюючого, такого, що припускається. Вираження є завжди синтез чогось внутрішнього і чогось зовнішнього” [Лосєв, 1991, с. 45].

На думку філософа, у вираженні особистості представлена тотожність її зовнішнього і внутрішнього. Це виявляється, наприклад, у тому, що сприймаючи особистість суто зовнішньо, ми в той же час ніби охоплюємо і внутрішнє, те, що виявляється в зовнішньому.

Тож маємо три світи особистості: “внутрішнє буття” – сутнісне, смислове (“першообраз”, за Лосєвим), “зовнішнє буття” – вигляд, лик, поведінка особистості, і світ зовнішній – простір буття. Вони становлять єдину рухливу цілісність, і переживання виникають “на стиках” цих світів. Отже, з одного боку, вираження породжує переживання, формує його, а, з другого – переживання не *виражається*, а визначає і наповнює вираження реальним змістом.

Спорідненість переживання з вираженням дозволяє зробити припущення щодо його будови. Безумовним є те, що переживання має власну структуру, тобто є психічною субстанцією, оскільки воно може бути представленим у свідомості людини саме як форма. Але, разом з тим, безумовне й те, що воно постійно в русі, і є ніби розмитим водночас в усіх “світах” особистості, і тому не може бути структурою, а являє собою постійне становлення.

Така двоїстість (симультанність – сукцесивність) переживання робить зрозумілою неможливість “схопити” його в традиційному експериментальному дослідженні. Сюди слід додати також те, що повне злиття переживання з особистістю не дозволяє виокремити його навіть штучно, заради аналізу, як це ми робимо з іншими психічними явищами.

Адже сама особистість ні за яких умов не може дистанціюватися і стати в опозицію до власного переживання. У випадках, коли їй здається, що така операція вдалася – мова йде вже про зовсім інше переживання, а не те, з приводу якого виникло “протистояння”.

Особливою проблемою є процес виникнення переживання. Ми вже згадували, що воно з’являється на межі зіткнення

“світів” особистості, але в цьому є певні суттєві особливості. Вираження і його вища особистісна форма – *втілення* – породжує принципово нову форму співіснування людини і оточуючого її світу.

Втілення – “це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил в предметі, – зазначає Г.С.Батищев, – це перетворення логіки дій суб’єкта у власне предметно-зафіксоване зображення і віднаходження суб’єктом своєї дійсності в об’єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння [Батищев, 1969, с. 99]. Результатом такого процесу є те, що світ перестає бути *перед і проти* людини, а перетворюється в її світ, який існує *навколо* неї. С.Л.Рубінштейн говорить: “Людина знаходиться всередині буття, а не лише буття є зовнішнім її свідомості” [Рубінштейн, 2003, с. 262].

Можна стверджувати, що переживання виникає саме тоді, коли світ зовнішній став світом *навколо*, а не *на проти* мене. І це є, на наш погляд, абсолютною умовою його виникнення. Разом з тим, з цього випливає і спосіб існування особистісного переживання. Людина втілює себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле, як своєрідну тотальність своєї соціальності: “Результат її втілення є її твір” [Бахтин, 1979, с. 100].

Твір є тим, що робить наше життя і нашу особистість вічним. Причому “твір” слід розуміти широко – це є все те, що залишає навколо себе і після себе людина. Отже, втілення являє собою творчість. Такої ж думки і О.Ф.Лосєв: “Антиномія свідомості і буття синтезується в творчість” [Лосєв, 1991, с. 177].

Отже, якщо вираження – втілення являє собою творчість, то остання й є способом існування переживання, котре цим втіленням породжується. Слід зазначити, що стосунки, які описані для особистості і зовнішнього світу, є, за природою, такими ж самими і у ставленні її до свого внутрішнього світу, який теж *створюється* особистістю. І він є виключно світом переживань, оскільки, на відміну від зовнішнього світу, в ньому немає нічого об’єктивного (звісно, лише для цієї особистості). Тож переживання виникають у трьох процесах.

По-перше, в процесі *перетворення* зовнішнього й відстороненого світу в мій світ навколо мене. По-друге, через створення власного зовнішнього (лику особистості), і, по-третє, в процесі

створення власного внутрішнього Я (індивідуація). Світ переживань, незважаючи на свою складність, ніколи не є хаотичним (питання особистісного упорядкування переживань – то окреме і фундаментальне питання, якого ми не будемо тут торкатися).

Більше того, завдяки вираженню-втіленню, як всезагальній атрибутції особистісного існування, та переживанням, що народжуються при цьому, не є хаотичним і світ зовнішній (мій світ, який мене огортає, а не стоїть навпроти). Хаос може породжувати тільки й виключно цивілізація, самому ж світові абсолютно не притаманна хаотичність. І людина аж ніяк не може жити ні в хаосі, ні побіля нього, як не переносить його і у внутрішньому світі.

За думкою М.К.Мамардашвілі, людина може існувати, “якщо є можливість і умова світу, котрий вона може розуміти, в якому може по-людськи діяти, за щось відповідати і щось знати. І світ цей є створеним” [Мамардашвили, 1990, с. 100]... то до чого ж тут хаос?

Викладене бачення природи особистісних переживань дозволяє, на наш погляд, визначити об'єкт психологічного дослідження. Зробимо кілька припущень. Свого часу К.Г.Юнг зазначив, що переживання являє собою нерозривну єдність почуття і розуміння [Юнг, 1994, с. 23]. Але, виходячи з творчої природи цього явища, слід внести ще один необхідний елемент. Структура переживання може складатися з трьох складових – почуття, розуміння і дії. Причому остання являє собою не автоматичну, не суб'єктивну, а вільну особистісну, тобто, власне креативну дію.

В цьому припущенні ми спираємося на теоретичне побудування Л.С.Виготського, який в одній з останніх своїх робіт намітив вирішення центральної для себе проблеми єдності афекту і інтелекту саме через добудови цієї системи дією: “ступінь розвитку є ступінь перетворення динаміки афекту та динаміки реальної дії в динаміку мислення” [Виготский, 1982а, с. 252]. Нам здається, що ця структура має загальне значення для будь-яких психологічних утворень.

Переживання належить до таких психологічних явищ, у яких в єдиному і миттєвому акті зливаються всі складові. Отже, виникає цілісність, яка далі так і існує, більше не розпадаючись. Навіть ті переживання, що перестали бути актуальними, зберігаються в такому ж цілісному вигляді, утворюючи досвід

особистості. Переживання презентується іншим людям і самому суб'єкту у вигляді знака. За Бахтіним, “переживання не лише може виявлятися за допомогою знака... але крім цього свого виявлення назовні (для інших) переживання і для самого того, хто переживає, існує лише в знаковому матеріалі” [Бахтин, 1979, с. 31].

Знакова природа переживання може означати лише одне: особистість означає свої переживання, тобто ми маємо справу ще з однією специфічною формою активності. Крім того, це говорить також про те, що переживання в житті людини є специфічними психологічними засобами оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою, та, врешті-решт, побудови вищих психічних функцій і, на їх основі, складних міжфункціональних систем.

Експериментальна модель психологічного дослідження особистісних переживань може бути такою. Необхідно створити умови вияву творчої активності людини та її вираження – втілення. Сама експериментальна ситуація має моделювати “світ навколо мене”, в котрий можна “увійти” і здійснити вільні (креативні) дії. Ситуація має бути розгорнутою, тобто являти собою специфічну модифікацію генетико-моделюючого методу.

Фіксувати переживання необхідно не за самозвітами, а виключно опосередковано, встановлюючи їхні контури зміст у специфічних продуктах і процесах творчого вираження. Експерименти, що зараз проводяться, можуть дати відповідь щодо психологічної природи особистісних переживань, підтвердивши, уточнивши або відхиливши викладені припущення.

Нижче ми розглянемо специфіку, індивідуальність переживання художнього твору та спроби експериментального вивчення цього явища.

Естетичне переживання, на думку Л.С.Виготського, лишається незрозумілим і прихованим від людини за своєю сутністю. “Ми ніколи не довідаємося, – пише він, – чому нам сподобався той чи інший твір. Все, що ми вигадуємо для пояснення його дії, є більш пізнім примисленням, абсолютно явною раціоналізацією несвідомих процесів. Сама ж сутність переживання лишається загадкою для нас” [Виготский, 1983, с. 20] (*підкреслено нами*).

З того часу психологія дуже мало нового дізналася про естетичне переживання, хоча зараз здається, що праця Л.С.Виготського

кого просто повинна була стати могутнім імпульсом для дослідження цього феномену. Але не стала... Натомість наука, а особливо педагогіка, надто багато зробили для того, щоб якомога далі відвести людину від вільного, не обтяженого стереотипами і настановленнями сприймання мистецтва.

Воно оточене зараз дуже могутнім і буйним ореолом абстрактних інтелектуальних побудов і їхніх наслідків – дидактичних повчань про те, що саме треба сприймати, як саме це робити і яке ж переживання слід вважати дійсно естетичним, а отже, – повноцінним. Щодо останнього виникає велика проблема, оскільки, якщо зібрати всі визначення, які стосуються цього загадкового переживання, і спробувати узагальнити – отримаємо дещо, що, в принципі, не можна не те що пережити, а й навіть уявити.

Відбувається це тоді, коли наукове дослідження психічної реальності, частиною якої є переживання, підміняється “роботою” дослідників щодо власних логічних схем і конструкцій. Мабуть, є інший шлях вирішення загадки, яку помітив Л.С.Виготський. Цей шлях має знаходитися у царині психології, а не в емпіреях власної думки дослідника. Напевно, треба спробувати вивчити саме переживання мистецтва як абсолютно конкретне психічне явище.

Спробувати відповісти на питання, як переживає мистецтво людина, але відповісти не абстрактно-відсторонено (досліджуючи масу напрацьованих визначень і схем) і не інтроспективно (дослухаючись лише до власних переживань і застосовуючи їх до всіх людей), а відповісти, *запитавши про це у людини, яка переживає.*

Тут ми торкаємося дуже гострого, суперечливого і давнього аспекту проблеми пізнання психічної реальності (та й пізнання взагалі), сформульованого Е.В.Ільєнковим, як питання про відношення “світу в свідомості” до “світу поза свідомістю” [Ільєнков, 1991, с. 49]. Це одвічне питання, хоча й було принципово розв’язане ще Б.Спінозою, однак психологія цього вирішення начебто не помітила, за винятком лише Л.С.Виготського.

Нагадаємо, що суперечність полягає в тому, що свідчення про предмет, явище, котрі знаходяться поза людиною, обов’язково стосуються внутрішнього світу того, хто пізнає, і тому об’єктивне, не залежне від суб’єкта знання цих зовнішніх явищ уявляється досить проблемним, а точніше – просто неможли-

вим. Через це, зрозуміло, виникає багато різних пояснень і тлумачень одних і тих самих явищ. “Все це достатньо свідчить, – пише Б.Спіноза, – що кожен судив про речі відповідно до влаштування свого власного мозку, або, краще сказати, стан здатностей своєї уяви приймав за самі речі” [Спіноза, 1997, с. 400]. Але чи можна судити про речі *тільки* відповідно до *їхнього* влаштування, нехтуючи влаштуванням внутрішнього світу того, хто пізнає? Однозначно *ні*, оскільки результат пізнання – це завжди “картинка” в свідомості суб’єкта пізнання.

Але якщо це так, то ми ніколи не отримуємо об’єктивних знань, а завжди маємо справу з міфом, в якому химерно сплітаються частини об’єктивної реальності і наші власні психічні процеси і стани. Особливо це загострюється під час пізнання психічної реальності, адже той, хто пізнає, прагне він цього чи ні, обов’язково “звіряє” свідчення про певні психічні явища досліджуваних, які, відповідно, мають власний внутрішній психічний простір. І цього ніяк не уникнути.

Виходить, що психологічне знання є найбільш міфологізованим. Але виявляється, що не лише воно. Найбільш передові галузі пізнання (квантова фізика, молекулярна біологія, астрофізика) породжують справжні міфологеми (згадаймо хоча б принцип доповнюваності в квантовій механіці). Отже, проблема справді існує, і це виправдовує наше звертання до, здавалося б, давно відомої філософської архаїки.

У психології спроба розв’язати згадану проблему приводить до дуже цікавого і парадоксального явища – побудови численних “авторських теорій”. Цей процес ретельно описав Л.С.Виготський [Виготский, 1982]. Він досить простий і існує в двох основних формах: можна побудувати власну теорію, вивчивши низку інших теорій (взагалі-то це й не теорія, а просто *схема*), можна ж до вивчення чужих теорій долучити опис певної сукупності психологічних факторів.

Головне – створити власну (як відбиток внутрішнього світу дослідника) схему і потім, наче мереживо, накидати її на все розмаїття психологічних явищ, одні вважаючи “правильними” (тобто такими, що відповідають схемі), а інші, звичайно, – артефактами, та й не зважати на них. Самі явища, звичайно, тут не вивчаються, отже, виходить все точно за Спінозою (див. цитату, на-

ведену вище). Тобто маємо той-таки міф, хоча й нібито з іншого боку. Так виник міф і про естетичне переживання особистості.

Тим часом Спіноза дійсно розв'язав суперечність. Її вирішення, нагадаємо, полягає в тому, що наближення до пізнання природи явища (тобто *об'єктивного* пізнання) передбачає активне відтворення суб'єктом траєкторії руху "тіла", що пізнається. І що складніша ця траєкторія, то вона непередбачуваніша, то більш різноманітною повинна бути активність того, хто пізнає. Якщо скористатися сучасною термінологією – суб'єкт пізнання власною активністю мусить "вичерпати" явище.

Як це застосувати до психології, яка вивчає не просто "тіло", а "мисляче тіло", тобто інший суб'єкт? Нам здається, що для цього треба, по-перше, відмовитись, врешті-решт, від стимул-реактивної парадигми дослідження і визнати єдино можливою формою пізнання взаємодію і діалог з таким самим вільним і активним суб'єктом ("мислячим тілом"), яким є й сам дослідник.

А, по-друге, відмовитись від створення схем-міфів, визнавши досліджуваного невичерпною і цілісною індивідуальністю, зрозумівши – наукове узагальнення в психології можливе лише тоді, коли отримані факти – це факти життя особистості, а не якісь окремі фантоми. Треба працювати з людиною, а не окремо з її мисленням, окремо – з пам'яттю, окремо – з емоціями і т.ін. Необхідно ставити їй запитання, "змушувати" її запитувати нас – це й буде наш рух за її "траєкторією", це буде її "вичерпання".

Такої позиції дотримуються М.М.Бахтін і К.Роджерс: на відміну від предмета природничо-наукового, особистість можна зрозуміти, лише ставлячи їй запитання і ведучи з нею діалог. Стосовно нашого предмета вивчення (естетичні переживання особистості), ми виходимо з того, що кожна людина, якщо її органи сприймання нормально розвинені, переживає художній твір будь-якого виду мистецтва і будь-якого рівня складності.

Це безперечно, якщо слідом за В.К.Вілюнасом розуміти переживання як дійсний носій психічних образів. Як таке, суб'єктивне переживання є обов'язковою і сутнісною властивістю психіки, але водночас воно є суто індивідуальним і специфічним. Це суперечливе поєднання і робить його особливо цікавим. Пережити – це не означає просто суб'єктивно відчувати, а відчувати обов'язково особливо, якимось специфічно, і це "якось"

безпосередньо “схоплюється” суб’єктом зрозумілою йому початковою “мовою”.

Чи можна серйозно сподіватися, що “схопивши” особливості переживань різних людей, ми зможемо щось зрозуміти про естетичне переживання взагалі і не “розчинитися” в “лихій нескінченності”? Ми сподіваємося довести, що цей шлях можливий і, більше того, набагато ефективніший, ніж спроба вибудувати певну теорію-схему з наступним “підбиттям” під неї емпіричних фактів.

Адже складності тут суто методичні, а для експериментальної науки – це річ звичайна. Отже, щоб з’ясувати специфіку естетичного переживання, ми відмовились від орієнтованості на будь-які схеми, а вивчали індивідуальні особливості суб’єктивного переживання художнього твору у різних людей і лише потім намагалися узагальнювати.

Головна, але й єдина методична складність такого підходу полягає в проблемі вербалізації суб’єктом власного переживання, котре має первинно невербальний характер. Причому тютчевське “мысль изреченная есть ложь” – це лише частина проблеми. Дуже суттєвим є також те, що мовлення (і в цьому одноставній Виготський і Потебня) – не лише висловлювання, а й водночас зміна того, що відбиває це висловлювання: думка, як стверджує Виготський, не відбивається, а проростає в слові, сама при цьому істотно змінюючись і добудовуючись (“думка” тут вжито в широкому розумінні, як взагалі будь-який суб’єктивний психологічний досвід, у тому числі і переживання).

Коли людина намагається висловити переживання, вона не тільки не може зробити це точно, але при цьому реально починає переживати інше: відбувається своєрідне подвоєння переживання. Важливим є й те, що, висловлюючи переживання, людина, хоче вона того чи ні, раціоналізує його, і складається враження, що емоційний компонент переживання зникає (якщо попросити людину, яка радіє, пояснити, що саме вона переживає зараз, вона може спробувати це зробити, але радіти при цьому перестане).

Це явище, до речі, дуже вдало описане у художній літературі. Зокрема, Костянтин Левін (герой “Анни Кареніної” Л.Толстого) дуже глибоко переживає красу природи, але для нього

нестерпно про це говорити і він не любить, коли про це говорять інші. Вербалізація (читай – раціоналізація) руйнує його переживання, роблячи їх неприємними, грубими і недоречними. Все це, отже, є нездоланною перешкодою для вивчення психологічного переживання, однак виключно тому, що і дослідник, і досліджуваний, говорячи про переживання, внутрішньо, непомітно для самих себе, розчленовують його, звертають увагу лише на раціональний компонент і тим самим руйнують переживання як таке.

Коли ми кажемо “переживання”, то майже завжди маємо на увазі *розуміння*. Але ж переживання художнього твору являє собою цілісну психічну структуру, “одиницю”, і саме тому спроба його розчленувати знищує його. Подібні спроби є помилкою нашої житейської логіки, яка “підказує”, що, мабуть, переживання складається із розуміння та емоції як самостійних автономних елементів. К.Юнг дуже точно називає художній твір, який народжується в психіці людини, самостійним неподільним комплексом, котрий існує автономно від свідомості, хоча, звичайно, може з нею взаємодіяти [Юнг, 1996].

Ця взаємодія і є переживанням, але не розумінням, тому що, “поки ми захоплені процесом творчості, ми не бачимо і не розуміємо: ми обов’язково повинні не розуміти, тому що немає нічого більш руйнівного для безпосереднього досвіду, ніж вивчення” [Юнг, 1996, с. 23]. (До речі, в цій думці є відповідь на питання про особливість тієї діяльності, що дозволяє адекватно *пережити* художній твір: “безпосередній досвід”). Зауваження К.Юнга, оскільки воно стосується не лише творця, а й будь-якої людини, яка сприймає художній твір, дає змогу суттєво уточнити предмет нашого аналізу, тобто відповісти на запитання, що саме (яку психологічну структуру) переживає людина.

Щодо цієї психічної структури цілком збігаються уявлення К.Юнга, Л.С.Виготського і О.О.Потебні, хоча вони мали різні теоретичні “світогляди” і, зрозуміло, використовували різну термінологію. Те, що К.Юнг називав “автономним комплексом”, Л.С.Виготський розумів як власний художній образ фантазії, що виникає при емоційному впливі на людину твору мистецтва. На такій динаміці виникнення чітко наголошує О.О.Потебня, стверджуючи: художній твір не захоплює людину визначе-

ним образом і заданим переживанням, а впливає на неї, зумовлюючи формування індивідуально-специфічної фантазії, яку й переживає ця особистість.

Звичайно, нам можна закинути, що автори, до яких ми звернулися, не просто вживають різну термінологію, але й зовсім по-різному тлумачать природу структури, про яку йдеться. Це, звісно, правильно, особливо якщо виходити зі стереотипних інтерпретацій аналітичної психології Юнга і культурно-історичної теорії Виготського. Але важливіша зараз не розбіжність, а те, що ці три найбільш компетентні в психології мистецтва класики встановили, що реальним психологічним явищем, яке виникає у людини при сприйманні художнього твору, є певна цілісність, психологічний продукт, котрий сама ж особистість і створює.

Це – загальне для всіх людей. Індивідуальне ж стосується того, який це продукт, що саме виникає в свідомості; чи обмежується його існування лише психікою суб'єкта; чи він буде матеріалізуватися і стане Твором; наскільки яскраво й гостро він переживається.

Визначившись у найзагальнішому з предметом дослідження, ми можемо тепер повернутися до власне методичних проблем. По-перше, наш вислів “спитати у людини про її переживання” не варто розуміти надто спрощено і буквально, адже в цьому випадку, як ми показали, задача перевизначається і предметом стає не переживання, а розуміння. Мова повинна йти про певну запитувальну ситуацію, котра спричиняла б експлікацію саме переживання. По-друге, проблему висловлення переживання і його зміни при цьому ми розглядаємо не як артефакт, а як показник психологічної особливості переживання. І ця особливість, гіпотетично, може стосуватися лише *вербального* висловлювання, в той час як інші способи його можуть бути більш адекватними.

З іншого боку, психологічний продукт (ми навмисне, тут і далі, коли йдеться про “продукт” або “структуру”, не вживаємо поняття “художній образ”, хоча воно було б тут більш ніж доречним. Справа в тому, що це поняття вживають у літературі, зовсім не пов'язуючи його з психічною реальністю. На жаль...), створений людиною в процесі сприймання-творення художнього твору, весь час добудовується, перебуває в постійному становленні. І якщо це становлення відбувається в розповіді про переживан-

ня, то це, знову ж таки, не недолік, а просто форма існування переживання, і при цьому – саме індивідуальна форма.

Ми можемо тепер зупинитися на деяких попередніх результатах. Виходячи зі зрозумілої речі, що яскравіше і гостріше переживає художній твір саме його автор, ми провели опитування тих людей, які створюють художні твори (застосовувалося вільне опитування – опис з подальшим контент-аналізом). Вивчаючи тексти-ретроспективи і усні розповіді людей, які створюють художні твори, ми не цікавилися їхнім трактуванням мотивації творчості і авторською інтерпретацією змісту твору, оскільки це і є “примислення”. Ми хотіли встановити, як психологічно почуває себе людина в момент творчості, що вона переживає.

В розумінні емоційного самопочуття автори дуже своєрідні, але ось що дійсно привертає до себе увагу. Твір мистецтва, коли він створюється, переживається автором як окремий, існуючий в його психіці, живий одухотворений суб’єкт (квасисуб’єкт). Він відсторонений, з ним ведеться діалог і при цьому він дуже активний, має виражену мотивуючу функцію, аж до того, що “йому й справи немає до моїх проблем, труднощів і бажань – вичерпай мене будь-що!”. Таке “співіснування” іноді дає радість, іноді лякає, але завжди дуже емоційне.

Крім того, воно вельми динамічне, неоднозначне і весь час перебуває в розвитку. Об’єктивним підтвердженням такого специфічного діалогу є значно більший, ніж звичайно, розвиток внутрішнього мовлення авторів, незалежно від того, в якій галузі мистецтва вони творять, адже на цьому рівні мистецтво явно амодальне. (До речі, розвиток внутрішнього мовлення можна вважати дуже суттєвим психологічним показником переживання мистецтва, і в цьому напрямку доцільно розгорнути експериментальне дослідження).

Тип взаємин автора і твору на цьому етапі являє собою саме переживання один одного, яке не зводиться окремо ні до розуміння, ні до емоції. Наявність у людини цього складного комплексу визначає індивідуальність переживання не стосовно відмінності його від інших, а щодо того, що таке може переживати людина, котра являє собою розвинену індивідуальність.

Саме на цьому ми ґрунтувалися, даючи визначення специфіки переживання мистецтва. Крім того, відповіді наших досліджуваних вказують на те, що саме переживання складається не

з двох елементів, а з трьох. Цим третім є уява. “Образ уяви, – вважає Ю.М.Швалб, – є втіленням переживанням” [Швалб, 1997, с. 65]. Більше того, це – саме моє, індивідуальне переживання, оскільки образ завжди суто індивідуальний.

Уява ніби “завершує” психологічну структуру переживання мистецтва і “пояснює”, чому воно може бути *тільки* й виключно індивідуальним. Зрозумілим стає й те, що виникнення цього переживання вимагає від людини вільного, не обтяженого стереотипами і завданнями, споглядання-занурення в твір мистецтва, адже це є умовою створення власного образу.

Повертаючись до досліджень авторів, треба говорити, з одного боку, про рівень диференційованості Я: менш диференційоване воно у тих з них, хто відчуває злиття з твором (“я та твір – одне ціле»); тут переживання твору втрачається і перетворюється на переживання себе самого. З другого боку, є сенс говорити про силу Я: або людина контролює свої переживання, взаємини з “комплексом-образом”, або вона підпорядковується останньому.

Зрозуміло, що переживання авторів – це вищий рівень взаємин з мистецтвом. Він важливий тому, що задає сутнісний критерій: наявність внутрішньо-психологічного предмета переживання – художнього продукту. Наші дослідження особливостей сприймання музики і художньої літератури дітьми різного віку свідчать, що такий продукт створюється лише на певних етапах онтогенезу і залежить у своїй складності (яскравості, розвиненості) від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів.

Зокрема, в молодшому шкільному віці лише незначна частина дітей може створювати внутрішній художній продукт і здатна до рефлексії власного переживання його. Цю особливість ми називаємо естетичною активністю. В літературі можна знайти свідчення про відмінності в переживанні художнього твору у зв’язку з наявністю або відсутністю естетичної активності. Як дуже яскравий (хоча і дещо своєрідний) факт такої розбіжності наведемо, наприклад, різницю в переживанні роману Д.Джойса “Улісс” героєм Е.Гемінгуей, хлопчиком-підлітком, сином художника (Е.Гемінгуей “Острови в океані”) і психоаналітиком К.Юнгом, що описано в його статті, присвяченій цьому роману.

Це неочікуване і далеке порівняння все ж таки дуже показове. Хлопчику роман сподобався, щось приваблює і відштовхує

його, але головне для нього – незрозумілість і надія на те, що колись він його зрозуміє. Внутрішній художній продукт не створений, але є емоція, мотивація і надія – такі переживання героя Е.Гемінгуея. К.Юнг, навпаки, демонструє вищий тип естетичної активності. Він начебто здійснює простий і раціональний аналіз твору, та ще й такого, який йому не подобається.

Але весь текст роботи – це дійсно надскладне і надтонке переживання того “монстра” – внутрішнього образу, котрий створюється і ніби не хоче завершитися у свідомості вченого. Юнг насправді відображає складний діалог-переживання, котрий він здійснює з незавершеним образом, породженим його психікою під впливом “Улісса”. Тут дуже багато нюансів, почуттів і символів, гіпотез і розчарувань. Видно, як у висловлюваннях переживання автора змінюються, він сам це розуміє і певним чином до цього ставиться, він ніяк не може зупинитися і врешті обриває свій етюд, не завершуючи його.

Ознайомлення з цією працею дало нам змогу дещо по-іншому подивитися на причину труднощів сприймання творів типу “Улісса”. Ми припускаємо, що головне тут не в якійсь так званій спеціальній підготовці читача, а саме у співвідношенні розуміння і переживання. Стереотип сприймання більшості людей полягає в тому, що вони прагнуть спочатку зрозуміти твір, тобто осягнути логіку автора власною логічною системою, “прив’язати” до неї частинки власного життя і все це потім пережити.

Якщо ж логіка автора вкрай важка і не підлягає цій процедурі (тобто вона просто гранично індивідуальна і тому не стереотипізується), то сприймання найчастіше закінчується після першого ж невдалого контакту. І справа тут не у рівні розвитку раціонального начала, а в його домінуванні. Хлопчик – герой Гемінгуея – хоче саме *зрозуміти* роман, не може цього зробити і ... переживання не відбувається, адже воно зруйноване самим суб’єктом фактично ще до початку сприймання. К.Юнг, навпаки, декларує бажання зрозуміти, а насправді хоче *пережити* роман і, завдяки художньому (інакше не скажеш) таланту, намагається вербалізувати це переживання для читача.

Але ці дві постаті і схожі між собою, через те, що у них не утворився внутрішній художній продукт – не “спрацював” третій елемент переживання – уява. Тому й Юнг, попри свою

талановитість, рухається весь час всередині своїх відчуттів, а не переживає твір. Ми маємо змогу вести лонгітюдне дослідження людини, звичайної за рівнем інтелектуального розвитку, безперервно, починаючи з раннього дитинства, протягом вже 20 років. Поряд із раннім розвитком певної схильності до живопису (яка не отримала дальшого розвитку) і гарних музичних здібностей вона вирізняється вражаючою легкістю сприймання традиційно “важких” творів художньої літератури, зокрема таких авторів, як Джеймс, Кафка, Булгаков, Набоков, Гессе, Місіма і т.д. Наші спеціальні бесіди з досліджуваним свідчать, що тут нема хизування і “надриву”. Йому дійсно подобається це, і йому це легко.

Головне, щоб автор був справжнім художником, митцем. “Я ніби спілкуюсь з цікавою і доброю людиною, котра ось таким чином бачить світ. Мені цікаво порівнювати. Я відчуваю, що і в мені є ці світи. Не треба лише питати, що хотів сказати письменник, чого він вчить і які прийоми використовує”. Нам здається, що в цьому випадку ми маємо справу з перевагою саме переживання у сприйманні художнього твору, коли розуміння як суто раціональна операція виявляється просто зайвим. Все “зрозуміло” вже в акті переживання. Мабуть, є сенс говорити про спеціальну здібність до споглядання як необхідну умову переживання мистецтва. Споглядання ми розуміємо як особливе, вільне й непрагматичне сприймання, що не спрямоване на пошуки “корисних, сильних” сторін об’єкта (за С.Л.Рубінштейном).

Ще один аспект вивчення індивідуальності переживання мистецтва пов’язаний з методичною процедурою отримання своєрідного висловлення переживання в ситуації квазітворчості. Ідея полягає в екстеріоризації психологічного продукту – результату сприймання у формах іншого виду мистецтва. Цей процес, з одного боку, стимулює переживання, а з другого – полегшує їх вираження, обминаючи монологічну вербалізацію. Є в згаданому підході ще один, більш змістовний пласт аналізу, який ми не можемо розглянути тут – ця процедура реально ставить людину в позицію творця і специфічно поєднує в ній споглядання і естетичну активність.

Така позиція притаманна професіоналам-інтерпретаторам (режисер, диригент, балетмейстер, музикант-виконавець, пере-

кладач художніх текстів тощо). Ми просили досліджуваних (учнів 10 класу) прочитати невеличкий твір (це було оповідання О.Гріна “Акварель”), а потім придумати, який би вони поставили кінофільм за цим оповіданням. Так ми намагалися створити позицію автора, тобто необхідно було створити продукт – результат сприймання – і продемонструвати його переживання. Дослід довів існування описаного нами механізму переживання твору мистецтва. Він показав також, що це переживання відоме всім без винятку учням, хоча й має індивідуальні відмінності.

Зрозуміло, що наша праця має, так би мовити, постановочно-пошуковий характер, її треба розглядати як наше переживання проблеми більшою мірою, ніж наукову інтерпретацію. Ми не аналізуємо тут якісні відмінності індивідуальних переживань твору мистецтва, адже на даному етапі це не могло бути частиною завдання нашого дослідження.

Але головне можна вважати доведеним: якщо відійти від заданих абстрактних теорій-схем та від епітетів, від яких “перехоплює дух” (“ох, це і є справжнє (!) художнє переживання”), і повернутися до особистості, зібрати емпіричні (тобто науково достовірні, перевірені) факти, можна набагато результативніше вивчити загадковий феномен естетичного компонента нашої свідомості.

Адже у всіх нас виникають переживання в результаті сприймання мистецтва, і це однозначно означає, що вони – естетичні. Далі вже – питання про їхній зміст і можливості дослідження, що, як ми намагалися показати, є проблемою, яка може бути вирішена.

* * *

В цілому, проблематика переживання в контексті дослідження становлення особистості могла б бути експлікована у виразі “переживання нужди” або “нужда в переживанні”, або, якщо звернутись до описаного тут дослідження естетичного переживання, “переживання прекрасного” або “нужди прекрасного бути пережитим”. Розглянемо ці експлікації послідовно.

Нужда, як унікальне інтенціонально-інформаційне джерело і носій життя, психіки, може взнати саму себе, якщо стане фактом моєї особистості (мого досвіду, життя). Вона сама ство-

рює в своєму довічному русі, що ускладнюється, ту структуру, той вузлик, який здатен не лише довідатись про неї, але й її прийняти і нести далі, але вже суб'єктно.

Отже, повинен виникнути Я, як втілення нужди двох закоханих людей одне в одному і в мені – майбутньому, – щоб зуміти зупинитися, піднятися і – пережити те, що мене породило. Це й є дійсна трансцендентація. Пережити нужду як джерело і силу свого життя – не одне й те саме, що усвідомити її. Пережити – це не тільки взнати й зрозуміти, але й відчутти, відкритися, прийняти і змінитися; з іншого боку, пережити нужду не те саме, що пережити інтенцію (потребу, мотив, мету etc.), хоча психологічний механізм однаковий.

Ми дійсно переживаємо нужду, коли жити стає неможливо, але ...дуже, вкрай необхідно, і ми піднімаємося, поновлюємось, живемо... І ми переживаємо достатньо рідко, хоча це переживання повертається. Для генетичної психології особистості процес виникнення, плину, зміни, припинення, нового виникнення переживання нужди – відкриває дуже багато.

Насамперед, хоча нужда, повторимо це, є універсальним джерелом – носієм будь-якого життя (всього життя!), пережити її як таку може тільки людина, і стає зрозумілим важливе – переживання передбачає особистість (хто переживає). Різниця між відчуттям і переживанням якраз проходить по цій межі – відчуття є відображена реальність, а переживання – перетворена реальність, яка стала моєю. Переживання нужди даремно виникає в кризові, зламні моменти – я вже не можу існувати просто як об'єкт її втілення, я або взагалі припиняю існування, або, відкриваюся, приймаю її, роблю крок їй назустріч і переживаю її. І цим я роблю її своєю (собою), сам при цьому стаю іншим.

І вона, нужда, на коротку мить стане об'єктом мого переживання (переведення мною її в своє – живе), а потім ми станемо одним, але я про це вже буду знати. Таким чином, необхідно мати об'єкт (що переживається), але це – особливий об'єкт, адже переживати його я зможу лише в тому випадку, якщо він ще до цього, відпочатково і потенційно буде існувати в деякому відношенні до мене. Нужда повинна, якщо хочете, “нуждатися в переживанні” і лише за умови, що в неї є така якість, її взагалі зможе хтось колись пережити.

Так само і “прекрасне” повинне мати певні атрибутивні характеристики, що визначають його “прагнення” бути пережитим (на цьому дуже сильно наголошував свого часу Вол. Соловйов). Отже, я зможу пережити тільки те, тільки того, хто вже відпочатково якимось чином визначено входить у моє життя. І, нарешті, що означає “пережити”, що є сам цей процес? Насамперед – це сам процес, а не акт, це – плин. Лише відчутти (тобто – відобразити) можна миттєво, переживання обов’язково триває. І в цей час я його означую і визнаю, відкриваю і відкриваюсь, змінюю і змінююсь, і це й є створення мною свого внутрішнього світу – себе.

Взагалі, це процес взаємодії: зустріч (висока емоційність, напруга) – вивчення (внутрішня робота) – звикання (введення до внутрішнього світу, структурування) – переведення в досвід (згасання, втрата актуальності) – нова зустріч.

І саме звідси – “нужда в переживанні”, коли пережита мною одного разу нужда трансформується і “на ній” з’являється новий вектор – “їй” теж потрібні тепер переживання. Не треба це плутати з потребами у враженнях, відчуттях і інш., адже моя нужда в переживанні це, насправді, нужда в діяльності по створенню і розвитку самого себе, це є шлях саморозвитку мене як особистості.

Джерела активності особистості

Важливою складовою внутрішнього світу є інтенції, в широкому значенні цього терміна. Все, що об'єднується під поняттям рушійних сил, джерел активності, джерел розвитку, в науці називається мотивами, потребами, схильностями, інстинктами. Ця складова психіки, складова особистості, безумовно, повинна розглядатися як компонент внутрішнього світу. В психологічній науці існує багато підходів до розгляду цього явища. Мабуть, буде правильним сказати, що психологія особистості і взагалі сучасна психологія – це майже на 90% психологія мотивації.

Кожна теорія особистості розглядає мотиви як один з найголовніших компонентів. Потрібно відзначити, що в різних теоріях вони розглядаються настільки різнопланово, що серед них неможливо встановити майже ніякої кореляції. В принципі, це закономірний процес, не можна сказати, що це погано. Щось подібне було з біологією, коли в Середні віки йшла епоха завоювання нових земель, епоха відкриттів. Було зібрано величезний матеріал про рослини і тварини. І вчені не знали, як з ними бути. Так виникла задача систематизації. Через дослідження Ліннея і Ламарка виникла теорія Дарвіна і люди щось почали розуміти про біологію.

В контексті нашого підходу до розуміння особи ми також можемо виказати свої погляди на інтенції, на мотиваційно-потребову сферу особистості як компонент саме внутрішнього світу. Але спочатку пояснимо, чому ми відносимо це саме до внутрішнього світу особистості, хоча традиційно у вітчизняній психології це відноситься до спрямованості. Ми вважаємо, що це помилка, тому що, кажучи про спрямованість, ми говоримо про свідомо поставлені далекі цілі, смисли і цінності особистості, і це, звичайно, має відношення до потребової сфери, але як і до всієї іншої сфери, не більше.

Між потребою і метою, між потребою і мотивом, між потребою і цінністю є величезна відстань. Ми не можемо говорити про те, що в систему спрямованості ми повинні включати інстинкти, схильності, прагнення, потреби і так далі. Тому ми вважаємо, що це є внутрішній світ. З другого боку, звичайно ж, якщо ми говоримо про переживання як про конституююче явище внутрішнього світу, то насамперед, людиною переживається саме інтенція.

Початковим компонентом мотиваційно-потребової, інтенціональної сфери особистості є постійний, стабільний, динамічний, енергетичний стан, який ми називаємо потребою. Це є деякий носій, енергетично ємний, деяка сила, яка забезпечує рух, існування живої істоти взагалі, і робить його впорядкованим, передбаченим і нескінченно існуючим, тим, що розвивається. Тобто фактично її розвиток, її зростання закінчується тільки тоді, коли фізичне тіло не може вже далі існувати. Але цей носій, ця потреба існують завжди.

Ми вважаємо, що це дуже близько до розуміння ортогенезу, яке існує в сучасній біології і яке означає, в принципі, що розвиток будь-якої живої істоти є завжди спрямованим. У дослідженнях учених початку ХХ – кінця ХІХ століття, учених біологів-еволюціоністів, була встановлена дуже цікава річ, яка суперечить, у принципі, дарвінівському закону. Справа полягає в тому, що насправді еволюція живого не є випадковою. Вона є направленою.

Причому цікаво, що тут не йдеться ні про яку теологію і надприродність. Була знайдена абсолютно емпірична спрямованість. При всьому тому, що по всіх системах організму є випадковість – і в морфології, і у фізіології, і у внутрішній структурі, і у всьому іншому, є одна система, в якій випадковості немає. Це є система нервова. Вся еволюція живого на планеті спрямована у бік ускладнення і розвитку нервової системи. Це однозначний, абсолютно чіткий показник і вектор існування і життя на Землі. Ось це і є ортогенез. Тобто він означає спрямованість розвитку і він означає ускладнення розвитку.

Фактично теорія ортогенезу не особливо приймається в сучасній біології і взагалі не розглядається в сучасній психології. Проте ми вважаємо, що факти показують, що її потрібно обо-

в'язково враховувати. І ось у зв'язку з цим ми маємо дуже цікаве явище розвитку особистості. Ми бачимо, що форма співіснування біологічного і соціального є в людині завжди, прямо починаючи не від її народження, а з зародження як живої істоти, проходить через все її життя, її смерть і переходить у щось інше. Ця форма зв'язку змінюється. Вона одна під час розмноження при злитті двох клітин людей, які обов'язково несуть на собі якісь соціальні впливи, соціальні особливості цих людей, вона абсолютно інша тоді, коли організм розвивається усередині матері, але знову-таки це обов'язково біосоціальні зв'язки.

Тому що ми знаємо, що плід дуже рано починає чути, плід дуже рано починає сприймати. Тому що всі системи організму, які пов'язані з мамою, є людськими системами, а значить, в осяжному майбутньому вони все одно походять від біосоціальних істот. Тобто виходить, що особа, у принципі, нескінченна в тому плані, що вона завжди включена в процес єдності біологічного і соціального. Тому, на відміну від Фройда, який вважав, що початковим, інтенціональним елементом людини є чисто біологічне, чисто біологічні потреби, ми вважаємо, що чисто біологічних потреб у людини взагалі немає і ніколи не було, і не може бути. І в цьому ми дійсно солідарні з Фройдом.

Але річ у тому, що початково це не є біологічна сила. Маслоу говорив, полемізуючи з Фройдом, що інстинктивні, біологічні потреби у людини дійсно існують, але вони, на погляд Маслоу, настільки слабкі, що на відміну від усієї решти тварин вони не допоможуть людині вижити, і вона вимушена дуже швидко набувати якісь інші інтенції, які виникають через поєднання біологічного з соціальним оточенням. Спроба А. Маслоу здається дуже цікавою, але вона дещо механістична в плані спростування точки зору Фройда. Все набагато глибше.

Дійсно, початкова інтенціональна сила (і тут ми відносимося до першої групи теорій за Олпортом) – це є потреба як енергетичний носій. Потреба – це просто прагнення жити, прагнення існувати. Але, на відміну від Фройда, ми вважаємо, що це прагнення не є чисто біологічним, воно є саме біосоціальним, тому що воно є прагненням біосоціальної істоти. І передано воно цій істоті соціальними істотами, а не біологічними. Це принципово змінює справу. Виходячи з цього вся подальша теоретична

концепція Фрейда повинна зазнати серйозних змін, тому що вона вся виявляється неправильною і односторонньою.

І тоді дійсно зрозуміло, чому ця теорія є теорією невротичної особи. Тому що, дійсно, можливо, у такої особистості, хоча ми нічого не знаємо про таких особистостей, і є чисто біологічні потреби.

Інтенціональна сфера будується у людини таким чином. Це є деяка тяга, яка існує відразу. Вона передається в запліднену клітину від двох клітин батьків. Разом із структурою передається функція, передається прагнення. І вона-то викликає розвиток. І вона існує у людини завжди. Вона ніколи не опредмечується вся. І це дуже цікава закономірність. Л.С.Виготський свого часу був дуже близький до такої точки зору.

Описуючи підлітковий вік, він запропонував дуже цікаву схему, що на єдиному носії інтенціональному, у людини виникають як би незаповнені осередки. І ось коли цей носій, який викликає активність у цій активності існує дитина зустрічається з тим предметом або явищем, яке може частково задовольнити цю тягу, яка викликана цим носієм, то в цьому осередку виникає потреба. Так виникає, наприклад, потреба в їжі, потреба у враженнях, потреба в іншій людині.

Ми вище вже говорили про те, як Лісіна знайшла, що немає початкової потреби в спілкуванні у дитини, вона зводить цю потребу знову-таки тільки до біології. І доросла людина стає на шляху задоволення цієї потреби. Потреба в дорослому виникає тільки на восьмий-десятий тиждень життя дитини саме як потреба в дорослому, тому що він просто весь час стоїть поряд. Таким чином, ось ці осередки весь час розгалужуються. Виникають все нові і нові потреби, і вони, на відміну від загальної потреби, вже наочні і конкретні. Але конкретика ця виникає тільки тоді, коли початкова потреба зустрічається з тим, що її частково задовольняють.

Саме частково, тому що вся вона опредмечується тільки один раз, у зрілої людини при зустрічі з подібною їй зрілою людиною, і тоді вся біосоціальна потреба їх опредмечується один на одному. І результатом цього опредмечення є продукт, і продуктом цим є нова жива істота – дитина. Отже, ми вважаємо, що вся в цілому потреба у людини опредмечується тільки один раз у

житті. Ну, в принципі, не один раз якщо багато дітей, значить, кілька разів. Але обов'язково повинна бути любов.

Тобто, це повинно бути ціннісне і цілісне ставлення до іншої істоти. У всій решті випадків цей носій ніколи не задовольняється весь у цілому. Він задовольняється частково, залишаючись енергетичним весь час. І тут потреба виникає саме так. Вона може виникати і по-іншому. Вона може виникати, наприклад, коли тяги якоїсь визначеної, спрямованої немає, але перед людиною може просто виникнути образ або предмет, якого вона захотіла.

Зустріч з потребою може відбутися не зсередини, коли йде як би пошукова активність, коли я зустрічаюся з об'єктом, і тоді народжується потреба, а може бути і в спокійному стані, коли такої пошукової активності немає, але раптом виникає об'єкт, і людина розуміє, що вона хоче цей об'єкт. І тоді виникає потреба. Так, напевно, виникає у дитини потреба в іграшці. Це зовсім не потреба в спілкуванні.

Потреба в спілкуванні виникає закономірно зсередини. А ось потреба в іграшці цілком може виникати ззовні. Так у дорослої людини виникає маса решти інших потреб, коли, грубо кажучи, у мого сусіда є те, чого у мене немає, і мені цього теж захотілося. Але це знову-таки осередок. Потреба завжди має, і знову посилаємось на Виготського, який дійсно дуже близько підійшов до такого трактування життя, зіткнення з соціальною системою, знаковою системою, коли відбувається фактично подвоєння психічного світу особистості, і тоді ми говоримо про самосвідомість.

У цілому ми виходимо на таке розуміння інтенції: інтенція починає переживатися, коли виникає потреба. Тобто ось цей осередок заповнюється, і тоді виникає переживання. Ми не можемо говорити про потреби неусвідомлювані, безумовно, не можемо, і так само не можемо говорити і про мотиви неусвідомлювані. Нам здається, що все це пов'язано в літературі просто з багатозначністю підходів. Але якщо взяти чіткий, строгий генетичний, ортогенетичний критерій, то можна говорити про те, що потреба переживалася б завжди.

А значить, вона усвідомлена. А це значить, що взагалі-то кажучи, ми стоїмо перед тим, що питання про виникнення

свідомості не повинно ставитися в коректному психологічному дослідженні. Вона, безумовно, не виникає. Це точно. Як і вся особистість. Вона не виникає з не особистості, так само як живе тіло не виникає з неживого, так само точно, як свідомість не виникає з несвідомого. Існує деякий постійний процес, просто міняється форма представленості цих явищ.

Характер

Характер – це певні стабільні форми поведінки і емоційного реагування певної людини, які виявляються і існують, насамперед, в її спілкуванні, соціальних зв'язках з іншими особистостями, і є настільки специфічними, оригінальними і різноманітними, що їх сукупність є своєрідним цілісним “малюнком” – неповторним малюнком особистості. І недаремно в перекладі зі стародавньогрецької характер означає слово “чекан”, тобто повний оригінальний відтиск певної конкретної істоти. Отже, говорячи про характер, ми відзначаємо ті стабільні, неповторні, унікальні зв'язки і відносини, які кристалізуються в цій людині в риси.

Дуже багато дослідників розглядали структуру особистості як набір рис (Олпорт, Р.Кеттел, Г.Айзенк, і багато інших). Так, це важливо і дійсно істотно, але що ж лежить за рисою? За нею лежить вся структура особистості. Коли, наприклад, говориться про певну рису, в дійсності йдеться про спосіб поведінки, спосіб взаємовідносин людини з оточенням. У культурі це набуває назви, слова. Риса – це визначений образ дії, який характеризує спосіб взаємовідносин з іншими людьми. За нею лежить спрямованість, біологічне підґрунтя особистості, яке виражається в ній; досвід, який є дуже важливим у цьому випадку; і нарешті, сфера здібностей.

І, звичайно, за нею лежить внутрішній світ і внутрішнє переживання: яким я бачу цей світ, якими я бачу інших людей? Чи може, скажімо доброта, як риса характеру, народитися при неадекватному сприйнятті інших осіб, інших людей? Це дуже проблематично. Отже, риса дійсно дуже важлива і істотна якість людини. Це стабільна якість, сталий спосіб спілкування і взає-

модії. Вона в собі кристалізує всю особистість, є виявленням її як цілісності. І саме тому, що унікальною є особистість, ми маємо різноманітні риси, неповторні риси характеру. Але, зазначаючи, що в характері виражаються минулі взаємостосунки людини, минулі зв'язки, ми говоримо тільки половину правди: слід розглядати характер не стільки з погляду минулого, скільки з перспективного майбутнього.

Сенс у тому, щоб виокремити ті риси, які сприяють подальшому руху людини, її новим цілям, та шляхам їх досягнення. Характер слід розглядати з точки зору майбутнього, а не минулого, тому що риси – це є прогноз, адже вони стійкі, і завдяки цьому роблять поведінку передбачуваною і очікуваною. Риси характеру і формуються, виходячи з майбутнього, адже не лише наявна система взаємостосунків формує рису. Її формує і те, до чого прагне людина.

Є і третя сторона: риса характеру сама є мотивантом. Тобто я поводжу себе так, щоб це відповідало моїм рисам характеру. Якщо я чесна людина (тобто, маю відповідну рису), я вчиняю чесно, відчуваю бажання вчиняти саме так, і тоді мені гарно і комфортно. Ми всі з життя знаємо: якщо вчиняємо всупереч своїй рисі – відчуваємо дуже серйозний внутрішній дискомфорт. Це відбувається тому, що фруструється мотив, адже риса мотивує поведінку. І тут ми маємо ще одну, глибинну, зв'язку всіх підструктур. Виявляється, якщо замислитися, що всі вони пов'язані одна з одною функціонально.

Отже, риса – це і спосіб поведінки, і мотив. Дуже часто риса – це й здібність, адже якщо говориться, наприклад, про працездатність, посидючість, напруженість (схильність до напруженої праці), йдеться саме про рису, але, водночас, йдеться і про здібність. Загалом, ми дуже часто приходимо до цих поєднань: розумна людина – це характерологічна ознака, але, з іншого боку, це і здібність, а з третього – це ще й процес.

Тут дуже гарно видно, що насправді наші терміни і назви, це дійсно концепти, і вони настільки багатозначні, що все залежить від точки відліку. Досвідчена людина – це риса характеру, але це і здібність. Зв'язок підструктур дуже важливий і він гарно показує, що насправді вони пов'язані не тільки між собою, але і з цілісною особистістю як такою. Генетичну психоло-

гію цікавить насамперед виникнення і розвиток характеру. Звичайно, виникнення характеру пов'язано з біологічною підструктурою. Від того, яка нервова система, які темпераментальні особливості людини, дуже часто залежить, які риси характеру сформуються у неї. Це загалом-то безперечно. Але питання в іншому: як виникає риса? Є ідея, яка полягає ось в чому: риса виникає як спосіб досягнення мети. Що це означає? Є мета, і є способи її досягнення, і способів, як правило, декілька.

Наприклад, мета студента полягає в отриманні позитивної оцінки на іспиті. Які шляхи досягнення цієї мети? Один студент сідає і добросовісно, і ретельно вивчає все, що вимагає викладач, що потрібно, що є в літературі і в питаннях до іспиту. Він готується і, власне, йде до цієї мети. Мета залишається та ж, але ми беремо іншого студента, який вирішує, що можна піти іншим шляхом: звернутися до авторитетного родича або знайомого і спробувати “вийти” на цього викладача таким чином, що йому будуть пом'якшені вимоги, і мета знову-таки буде досягнута. Тобто, шлях руху до цієї мети інший.

Третій студент вирішує, що просто можна заплатити, і не потрібно нікого шукати, і досягає тієї ж-таки мети. Четвертий вирішує по-іншому, він може поманіпулювати, може прикинутись дуже хворим, або, навпаки, дуже “розумним”, дуже цікавитися, переживати за викладача, за його предмет і так далі. Тобто, ми можемо помітити декілька шляхів досягнення однієї і тієї ж мети. Питання в тому, який шлях вибирає ця конкретна людина, – це і є її риса. Адже вона вже доросла людина, і риси характеру у неї вже склалися. Вона вибере той шлях, який буде для неї комфортним. Може бути вибраний і інший, але тоді це буде для людини пов'язане з дискомфортом.

“Свій” шлях формується в дитинстві, коли у дитини ще немає стійких рис характеру, що склалися. Наприклад, дитині хочеться іграшку, – можна попросити маму, але вона не купує, потім можна далі просити маму, а можна попросити бабусю, або можна покапризувати і раптом вийшло: мета досягнута. Оце і є шлях, а потім ми цей шлях назвемо принциповістю, відвертістю, хитрістю, або ще якимось терміном. І далі формується стабільний шлях поведінки. Зрозуміло, що цей шлях залежить і від нервової системи, і від оточення, і від інтелекту, і інших

властивостей: від переживання цієї людини, та й усього досвіду теж. І тоді констатується: так закладено, хоча це, безумовно, лише потенція: потрібна дія, успіх і закріплення комфортного переживання.

В усякому разі, формування риси йде як формування способу реалізації мети. А цілі завжди є у людини, тому що вони пов'язані з потребами. І важливі саме цілі, а не потреби, тобто те, що сама людина собі намічає. Таким чином, виявляється міцний зв'язок характеру з цілепокладанням і свідомістю взагалі.

Важливим є питання про рівень розвитку рис, і тут мова йде про акцентуації і психопатії і як про певні відхилення, і як про рівень вираженості рис. Цей матеріал широко представлений у літературі. Важливе для нас те, що тут дуже гарно видно зв'язок з цілісною особистістю. Адже якщо, наприклад, мати на увазі таку акцентуацію, як демонстративність (істероїдність), її наявність означає, що людина обов'язково хоче стати центром уваги, вона начебто підживлюється увагою інших, і не може існувати по-іншому.

Цим людям притаманно дуже міцне витіснення, вони часто не пам'ятають невдач, вірять собі, коли захворюють, і в це вірять й інші люди. І все це робиться для того, щоб привернути увагу, але це означає, що демонстративність – не лише характерологічна риса, тут як у крапельці води виражається вся особистість: це і особливий плин переживань, своєрідна система сприйняття світу в цілому, специфічна ієрархія цінностей; це і досвід, який відкриває людині, чи потрібно рухатися вперед. Тут концентрується вся особистість, і в акцентуації, в психопатіях ми знову починаємо бачити цілісність прояву людської природи.

Проблеми вивчення характеру в психології пов'язані, передусім, з невизначеністю предмета дослідження. З одного боку, традиційно в дослідженнях ототожнюються риси характеру людини з властивостями її темпераменту. Особливо ця традиція стійка в клінічній психології: Е.Кречмер, У.Шелдон, К.Леонгард, М.П.Ганнушкін, К.-Г.Юнг вивчали, фактично, конгломерат темпераментальних і характерологічних властивостей, називаючи все це одним терміном “характер”. З іншого

боку, інша традиція полягає в намаганні ототожнити риси характеру і риси особистості. Г.Олпорт, наприклад, взагалі вважав поняття “характер” не таким вже й важливим для аналізу особистості: “...психологічний факт полягає в тому, що якості людини – це просто те, що в неї є.

З цієї причини і у відповідності з нашим власним визначенням ми віддаємо перевагу такому розумінню, що характер слід тлумачити як оцінену особистість, а особистість, якщо хочете, як неоцінений характер” [210, 239]. Мова, таким чином, ведеться про характер як соціальну оцінку поведінки (особистості в цілому) з боку інших людей. Фактично, явище характеру в такій постановці виводиться за межі психології. Обидві крайні позиції можуть бути легко пояснені практичними завданнями (у випадку клінічної психології) і теоретичними поглядами авторів (в обох випадках). Але чи означає це, що поняття характеру “зависає” і дійсно не має адекватного психологічного предмета?

Нам так не здається. Свого часу Л.С.Виготський зазначав, що застиглість досліджень характеру зумовлена виключно статичним підходом, у межах якого залишається, дійсно, займатися виключно класифікацією характерів та сперечатися з приводу того, чим, власне, є риса – частиною характеру чи конструктором особистості. Прислухаємося до логіки Л.С.Виготського. Вивчення характеру шляхом спостереження і опису окремих рис, властивостей і проявів є, за Виготським, необхідним, але початковим і недостатнім етапом дослідження. Тому що таким шляхом не можна зрозуміти головного – психологічної сутності явища.

Залишається порівняння і класифікація. Л.С.Виготський, однак, пише: “Даремно характерологія від Гіппократа до Кречмера б’ється над класифікацією як над основною проблемою характеру. Класифікація лише тоді може бути науково зумовленою і плідною, коли вона ґрунтується на істотній ознаці явищ, що розподіляються по різних класах, тобто коли вона відпочатково передбачає знання сутності явища... Але “сутність речей” є діалектикою речей, і вона відкривається в динаміці, в процесі руху, змін, становлення і знищення, у вивченні генези і розвитку” [Виготский, 1991а, с. 154].

Для того, щоб зрозуміти особливості характеру мученика, який з радістю йде на страту, тим відстоюючи свої ідеали, себе самого, треба, говорить Виготський, встановити, як, за яких умов виник цей характер, що примушує мученика радіти, яка, власне, історія цієї радості.

“Статично характер дорівнює сумі відомих основних ознак особистості і поведінки, і він є поперечний розріз особистості, її незмінний статус, її наявний стан” [Виготський, 1991а, с. 156]. Перед нами – ідеальна абстрактно-схоластична модель “зупиненої” особистості. В ній долається непорозуміння: характер є сумою (тобто, тим, що об’єднує) властивостей і станів особистості. Звісно, така модель є схемою, об’єкт якої (тобто, те, що вона зображає, “схематизує”) в такому вигляді не існує (“зупинена” особистість, у дійсності, є мертве тіло, і, зрозуміло, що ніякого характеру воно вже не має).

Але, разом з тим, ця схема дозволяє зрозуміти дещо дуже важливе: характер – це єдине психічне явище, яке ми можемо спостерігати безпосередньо, як поведінковий вияв суми особистісних рис. Єдине, що слід додати – це не випадкова, а типова, притаманна, “характерна” поведінка людини. Рису характеру, на відміну від риси особистості, ми можемо бачити, але ці утворення кардинально різні, незважаючи на те, що можуть називатися одним терміном. Риса особистості має ціннісно-смыслову природу (але не безпосередньо-мотиваційну) і повинна розглядатися як готовність людини вчиняти відповідно.

В цьому сенсі, безумовно, правий Ієшуа М.Булгакова в його твердженні, що кожна людина – добра людина. Риса ж характеру є реальний спосіб вирішення життєвих, насамперед – діяльнісних і комунікативних ситуацій цією конкретною людиною. Існування доброти як риси характеру означає, що вказана вище готовність пройшла довгий шлях, “вступаючи” в різні взаємини з іншими численними властивостями особистості (у тому числі і з біопсихічними, темпераментальними тенденціями), “зустрівшись” неодноразово з різними і неоднозначними реакціями зовнішнього середовища (передусім – соціального), утворила-таки складну і стійку міжфункціональну систему, яка визначає такий спосіб дій і взаємодій, за яким іншій людині ніколи не завдається шкоди.

Це – складно і не так вже й високо вірогідно. І в цьому сенсі (повернемося до М.Булгакова) більш правим був візаві Ієшуа – Понтій Пілат). Виявляється, співрозмовники говорили про різні психічні явища! Риса характеру виявляється пов'язаною (і залежною) з набагато більшою кількістю факторів і чинників, тож у певній логіці саме її існування є проблематичним. Навіть термін “риса характеру” є досить невизначеним, якщо й зовсім невідповідним і некоректним.

Принаймні, ми говоримо: “добра людина”, “зла людина”, а не “добрий характер” тощо. З іншого боку, вживаються вирази “гарний” або “поганий” характер. Нам здається, що це не випадково. “Риса” характеру (“доброта”) кристалізує в собі не лише всю особистість в її дійсній складності, а й увесь характер, всі інші, так би мовити, “риси”. І саме тому ми говоримо про доброту як про всеохоплюючу якість (“добра людина”).

З іншого боку, чи завжди визначення “добра людина” і “гарний характер” є синонімами в плані оцінювання, тобто, чи означає це, що добра людина завжди має гарний характер? Ні, не означає. Це – як домінанта і, водночас, обмеження: в найбільш суттєвих, ціннісних і важливих для себе ситуаціях, у тих, які вона свідомо контролює і, взагалі, “за великим рахунком”, ця людина не дозволить, щоб її дії завдали будь-якої шкоди іншим. Ось що це означає. Але, водночас, ця людина може бути занадто пристрасною, принциповою, самовпевненою і т.д. – і це все не дозволить сказати що характер її, в цілому, гарний.

Як бачимо, залишається багато незрозумілого, і кількість питань у читача зростає – і саме цього ми й прагнули. Справа в тому, що статична модель є обмеженою, і вона не дозволяє зрозуміти реальний характер у реальному житті. Треба, повернімося знову до Виготського, “зрозуміти характер динамічно – тобто перекласти його на мову цільових настановлень у соціальному середовищі, зрозуміти його у боротьбі за подолання перешкод, у необхідності його виникнення і розгортання, у внутрішній логіці його розвитку” [Виготский, 1991а, с. 156].

Характер не просто виникає – він створюється самою людиною, і в цьому сенсі характер є тим явищем, яке найбільш пов'язане як з дією нужди, так і, з іншого боку, з вищими психічними функціями. З.Фрейд приділяв у своїй теорії великого зна-

чення характеру, вважаючи його системою успадкованих диспозицій. Фактично, характер для Фрейда повністю визначався біологічним – це була жорстка прив'язаність до минулого: характер людини, як каторжанин до ланцюгів, прив'язаний до її минулого.

Ніхто, насправді, не може відкидати вплив, який мають на характер біосоціальні вроджені диспозиції людини – це було б необережно та й просто неправильно. Але сама сутність появи характеру пов'язана, насправді, з намаганням людини позбутися цих “тортур” минулого, оволодіти ними!

Нужда спричиняє рух особистості – рух до світу, до того, щоб стати кимось у цьому світі, тобто – до зайняття певної позиції. З часом цей рух і його напрям буде усвідомленим людиною, але вже до цього характер, в основному, буде сформованим. Як це пояснити? Нужда не є силою неспрямованою, навпаки, вона завжди (на перших етапах – поза свідомістю самої людини) спрямовує її у дуже чітко визначеному напрямі – до зустрічі і взаємодії. Зустріч породжує потребу, а трохи згодом – свідоме цілепокладання, а взаємодія є засобом. Причому, ми маємо на увазі взаємодію у широкому сенсі – не лише з людиною, а й з будь-якою істотою, предметом чи явищем. Взаємодія дозволяє утримати і досягти потребу, але далеко не лише це.

Вона (взаємодія) виступає “чарівним” механізмом, так би мовити, “зворотної дії” – дозволяє оволодіти (іноді – подолати) власними безпосередньо-природними властивостями, потягами, диспозиціями. Б.М.Теплов, свого часу, сказав, що виникнення характеру – це є оволодіння людиною власними темпераментальними властивостями і диспозиціями. Взаємодія є процесом, в якому бере участь вся особистість як цілісність, якою б частковою і дискретною не здавалася нам ця операція. Звідси – і характер як цілісність.

Отже, у взаємодії, спричиненою нуждою, формуються способи дій, тобто формується характер. Чому ми говоримо, що характер створює сама людина? Тому що взаємодія передбачає обов'язковим компонентом дію цієї людини, а дія є такою активністю, яка спонукається власною метою. Цілепокладання виявляється процесом, що виникає набагато раніше в онтогенезі, ніж це прийнято вважати. Згадаймо хоча б вказівний жест як

невдале хапання. Останнє є ніщо інше, як дія, а отже – викликалося воно метою: якби хапання вдалося – це була б одна взаємодія і в ній сформувалися б відповідні засоби.

Якщо воно не вдалося – маємо незавершену дію і появу нового “фігуранта” – соціального дорослого, що задовольняє потребу, а мету руйнує, натомість формує нові способи взаємодії і, водночас, роблячи їх самооцінними, спонукає постановку дитиною нової мети, вже – на взаємодію з собою. І ця взаємодія є, фактично, створенням нової природи дитини. Своєрідно з цього приводу висловився Л.С.Виготський: “Взаємодія з дорослим веде нас від успадкованої природи до нової, “набутої” природи людини, або, застосовуючи старий вислів – від старого Адама веде людину до нового Адама”. “Але характер, – продовжує Виготський, – це й є певний Адам, нова друга природа людини” [Виготский, 1982, с. 164].

Слід зазначити, що описані явища притаманні лише раннім стадіям онтогенезу – лише тут відчувається певна невпорядкованість рис. Однак дуже швидко виникає центральна і єдина головна лінія особистості – “Лейтлінія життя” (Л.С.Виготський), спрямована на соціальне особистісне зростання і формування соціальної позиції. Риси, способи дій упорядковуються і групуються навколо цієї лінії і, власне, характером є не будь-які взагалі поведінкові прояви, а лише – стійкі і такі, що тісно переплетені з цією лінією. Саме в цьому сенсі ми говоримо, що характер визначається не минулим, а майбутнім у житті особистості. Таким шляхом характер набуває впорядкованості і структурної оформленості. Тут були солідарні, незалежно один від одного, Л.С.Виготський і С.Л.Рубінштейн.

Л.С.Виготський писав: “Характер є соціальним чеканом особистості. Він є відкрystalізованою типовою поведінкою особистості в боротьбі за соціальну позицію. Він є відкладанням основної лінії, лейтлінії життя, життєвого плану, єдиного життєвого напрямку всіх психічних актів і функцій” [Виготский, 1991, с. 156]. С.Л.Рубінштейн зауважував: “Риси характеру – це ті суттєві властивості людини, з яких у певній визначеній логіці і внутрішній послідовності витікає одна лінія поведінки, одні вчинки... Визначеність, яка складає сутність характеру, може створитися у людини по відношенню до того, що їй не байдуже” [Рубинштейн, 2003, с. 220].

Але це означає, що сама наявність характеру означає, що у цієї людини є щось у світі, що їй не байдуже, до чого вона ставиться пристрасно. І так ми починаємо розуміти зв'язок характеру зі спрямованістю. Спрямованість структурує характер і виникає міцне зрощення, яке і визначає цілісність. Життєвий шлях кожної особистості це, фактично, реалізація її спрямованості на майбутнє завдяки індивідуально специфічним способам дій і взаємостосунків (характер).

Таке бачення дає змогу оцінити значення перешкод на життєвому шляху людини: подолання перешкоди означає зміцнення сплаву характеру і спрямованості і, з іншого боку, урізноманітнення способів дій, тобто – появу нових рис, але в межах цього комплексу “спрямованість – характер”.

Тепер ми можемо зрозуміти радість мученика, що йде на страту, відстоюючи свої ідеали і цінності. Його характер формувався в єдності зі спрямованістю, долаючи масу перешкод, і кожного разу подолання приносило радість перемоги і радість відчуття своєї правоти. Це – динаміка життя. І ситуація страти розцінюється цією людиною як подолання ще однієї перешкоди. І вона вже знає, що подолає її – від цього радість. Так сформувався цей характер.

Ми зрозуміли психологічний механізм, але, водночас, він виводить нас в інші, вищі етичні сфери: саме тут ми бачимо кардинальну відмінність характеру і особистості. Ісус Христос і терорист-самогубець на кінцевому етапі свого життя діють за абсолютно однаковим психологічним механізмом – збереження своєї цілісності, своїх цінностей і ідеалів ціною втрати власного життя. Ми не зможемо зрозуміти принципової відмінності їхньої поведінки, якщо виходити виключно з цього кінцевого моменту і виключно з характеру. Не слід забувати, що цей вчинок – кінцева ланка їхнього життя, і зрозуміти її можна, лише аналізуючи весь рух.

Виникає низка гострих питань, як особистісних, так і суто характерологічних. Ми можемо відповісти на ці питання, використавши цікаве поняття “ключового переживання” (Е.Кречмер, Л.С.Виготський, Л.І.Божович), яке, за словами Виготського, як ключ до замку підходить до характеру особистості. Поступове створення в онтогенезі комплексу “спрямованість –

характер” призводить, крім всього іншого, до диференціації внутрішнього світу особистості. В ньому виокремлюються особливі переживання, що виникають у зв’язку з подіями, які найближче і найбільш безпосередньо пов’язані зі смислами і цінностями (спрямованість).

Вони, водночас, виявляються релевантними характеру (якщо, скажімо, доля моїх дітей є дійсним смислом і реальною, а не лише декларованою, цінністю мого життя, мій характер обов’язково буде структуруватися навколо цієї цінності. І тоді все, що стосується якоюсь мірою їхньої долі, буде переживатися мною глибоко і гостро, буквально впливаючи на характерологічну структуру. З іншого боку, мої власні цілі і вчинки будуть обов’язково розглядатися, аналізуватися і переживатися мною в контексті цієї цінності. Активізація ключового переживання (власне, його викликання) є подією життя особистості, яка примушує вчинити цілісно, відповідно до своєї дійсної сутності.

Таким чином, формування ключового переживання є своєрідним відображенням у внутрішньому світі людини генези її характеру і спрямованості. З цієї точки зору, Ісус є символом відкритості до проблем всіх людей і стурбованості їхньою долею, їхнім духовним станом. Те, що стосується цих сфер, викликає в ньому ключове переживання – глибоке, смислове, “справжнє”. Це виявляється настільки важливим, що свою смерть Він розглядає як останній засіб повернути людей до добра і духовності. Звернемо увагу: насправді Він приймає смерть не заради відстоювання власних ідеалів, а заради інших людей. І це – принципово.

Зовсім іншу генезу ми спостерігаємо у терориста-самогубця: відпочатково він розділяє всіх людей на гарних “ми” і поганих “вони”. Його ідеали полягають у тому, що “вони” (вороги) перешкоджають ідеальному (в його розумінні) існуванню. Отже, “вони” повинні зникнути, нехай і разом з моїм життям – задля подальшого існування ідеалу. Це закритість і депривованість, що стала характером, пов’язаним з вузькою спрямованістю.

Наведені приклади є суттєвими ще з однієї точки зору – вони прояснюють дійсний зв’язок характеру з волею людини. Близькість цих явищ зафіксована в мові – вирази “вольова людина” і “людина з характером” є синонімічними. Але волю не

можна ототожнювати з характером, що чітко підкреслював С.Л.Рубінштейн [Рубінштейн, 1940]. Воля виступає фактором, що зумовлює важливу, але лише одну якість характеру – його твердість (сила, рішучість, наполегливість). Але, правильно зауважує Рубінштейн, характер не вичерпується цими якостями – він “має власний зміст, що спрямовує цю силу” [Рубінштейн, 2003, с. 231].

Іншими словами, відношення волі і характеру – складні і зворотні: воля визначає ступінь твердості, сили характеру, а останній, у свою чергу, визначає, як, де і з якою метою буде виявлятися воля. І, отже – воля не входить до складу характеру.

Характер людини, як окрема і своєрідна психічна якість має такі основні властивості – сила, твердість, зміст, складність, гармонійність. Всі ці властивості є полярними, тобто передбачають наявність власної протилежності (сила – слабкість, твердість – м’якість тощо). Сила характеру визначається як енергетична якість – енергія досягнення мети, здатність людини розвивати значні напруження при цьому, а також при подоланні перешкод. Важливою ознакою цієї якості є те, що вона – індикатор здатності людини відстоювати, зберігати себе як особистість.

Сила характеру найбільше з усіх його властивостей пов’язана зі спрямованістю особистості. Вона розглядається, зазвичай, як суто позитивна якість, але ми б хотіли зауважити таке: в деяких випадках характер набуває такої сили, що придушує особистість, людина стає залежною від свого характеру і ... неадекватною: такими й є акцентуації і, особливо, психопатії – хворобливі стани, які, фактично, є виявом того, що характер “перемагає” особистість, він стає для людини самоцінним і надцінним, людина відсторонюється від світу, стає неадекватною.

Паранойя може розглядатися як гострий приклад надсильного характеру: надцінна ідея, породжена людиною “потрапляє” на надсильний характер, це врешті-решт затуляє людині весь світ і можливість ефективно існувати в ньому. Те, що ця хвороба пов’язана саме з характером, видно з такого: хвороблива ідея виявляється настільки пов’язаною зі способами взаємодії людини, що будь-яка спроба довести, показати, що вона помиляється, робить протилежне – людина чекає від взаємодії підтвердження (а не спростування ідеї), тому ще активніше шукає і... знаходить потрібні їй аргументи.

Твердість характеру найбільше пов'язана з вольовою сферою особистості і означає жорстку послідовність та впертість у досягненні мети, акцентоване відстоювання власних поглядів. Ми схильні розглядати дві модифікації цієї властивості – “твердість-крихкість” і “твердість-гнучкість”. Різниця між ними принципова і зумовлена ефективністю зв'язку характеру з особистістю в цілому (а не лише з вольовою сферою). Перша модифікація відрізняється ригідністю: при зустрічі з перешкодою, яку не вдається подолати одразу, людина може продовжувати спроби аж до повного виснаження і кризи характеру (“злам”).

Важкі дезадаптаційні переживання такої людини підсилюються високою самооцінкою, адже вона звикла до своєї “твердості”, яка, до того ж, є соціально позитивною якістю. Друга модифікація (“гнучкість”) передбачає тісний взаємозв'язок з інтелектуальними процесами і ціннісно-сисловою сферою. Людина виявляється здатною на достойний компроміс і ситуацію фрустрованості розглядає не як суто характерологічну, а як особистісну (яскраві історичні приклади-антиподи – Дж.Бруно і Галілей).

Як видно, сила і твердість характеру є, власне, динамічними його показниками, і самі по собі не відбивають всіх його особливостей. Адже характер відзначається суттєвим багатством різноманітних рис, у тому числі і досить нюансованих, тонких відтінків їх взаємовідносин. Складність відображає ступінь розвиненості зв'язків цих рис між собою і з особистістю в цілому. Дійсний характерологічний профіль особистості можна зрозуміти лише в динаміці розвитку вказаних властивостей.

Щоб це було зрозуміліше, повернемося до доброти: чому люди, які мають вроджену готовність бути добрими, як це думав Іешуа (і не лише Він один), так рідко мають відповідну рису характеру? Людина може мати слабкий характер, і тоді вона чинить зло під впливом обставин, і звикає до цього, виникає “звичка”. Безумовно, вона при цьому переживає жорсткий дискомфорт, але нічого не може вдіяти – обставини сильніші.

З іншого боку, людина може мати надсильний характер, і тоді доброта перетворюється на нав'язливу ідею, фактично перероджуючись на свою протилежність. Добро можна не вияви-

ти через відсутність твердості характеру, або “зламатися”, якщо ця твердість – крихка, увійти до стану афекту чи депресії і скоїти багато лиха. Нарешті, низький ступінь твердості характеру може призвести до того, що добра людина не відчує і не прореагує на тонкі обставини складної ситуації, і її доброта може виявитися злом. Все перераховане стосується, власне, проблеми гармонійності – дисгармонійності характеру.

Завершуючи аналіз, ми хотіли б зупинитися на одному суттєвому моменті, який, зазвичай, не береться до уваги дослідниками характеру. “Загальним місцем” психології є твердження про те, що характер є тією якістю, яка визначає поведінку, він, власне і являє собою способи поведінки, типові для певної людини. Але нам здається, що існує й інший аспект: характер слід розглядати як спосіб переживання людиною... самої себе, свого Я.

Характер, у цьому сенсі, не ототожнюється з самосвідомістю, Я-концепцією чи самооцінкою. Він є об’єктом переживання – цілісним чуттєвим відображенням людиною самої себе. В психологічній практиці ця іпостась характеру помітна дуже яскраво: людина, яка має проблеми у взаємостосунках, в першу чергу вважає, що ці проблеми йдуть від її партнерів по спілкуванню. Далі може виникнути уявлення про те, що саме вона робить щось не так (але це уявлення виключно ситуативне і має суто раціоналістичний зміст).

Найважче приймається позиція, згідно з якою причина конфліктності полягає в цілісній неадекватності поведінки і світобачення цієї людини, адже тут порушується цілісне переживання себе. Характер як спосіб переживання людиною самої себе є близьким за значенням до явища ідентичності (Е.Еріксон). Цей аспект характеру формується в онтогенезі разом із його “зовнішніми” проявами, забезпечуючи унікальність цілісної структури особистості. І тут виникає дуже складна і важлива проблема визначеності.

Цей термін є ключовим у С.Л.Рубінштейна: “Визначеність, що складає сутність характеру, може утворитися у людини по відношенню до того, що для неї важливо” [Рубінштейн, 2003, с. 221]. Взагалі, поняття “визначеності” найчастіше вживається Сергієм Леонідовичем у працях, присвячених характеру. Останнє і означає, власне, визначеність людини у житті – чіткість

розуміння власної позиції, диференційоване ставлення до суспільних цінностей і інших людей.

Однак, нам здається, існує певна проблема, що стосується в цьому сенсі знову таки співвідношення характеру і особистості. Абсолютна визначеність, визначеність у всьому і відносно всього (характер за Рубінштейном) є, фактично, застиглість. Саме тут дуже яскраво видно, що, по-перше, характер і особистість далеко не одне й те саме, а, по-друге, що розвиток людини визначається не її характером, а гармонією співвідношення особистості і характеру. Гнучкість і зміни, які так необхідні в реальному житті, можуть порушувати “визначеність”, але межі цих порушень визначає виключно сама людина як цілісна особистість.

Характер, при всій його важливості, все ж лише підструктура особистості, і факти існування людини в екстремальних ситуаціях чи в умовах жорсткої дезадаптованості засвідчують пріоритет саме особистісного начала (в деяких випадках можна спостерігати фактичну втрату людиною рис характеру і існування її протягом певного часу виключно в особистісному режимі. Щоправда, це не може тривати довго, людина виявляється ніби оголеною психологічно і травмується... тож намагається “повернутися” до своїх звичних рис).

Взагалі, нам здається, психологія екстремальних ситуацій могла б дуже багато цікавого встановити щодо характеру людини, якби розглядала його в динаміці, тобто, генетично. Отже, визначеність, наявність сильного характеру, та й просто його наявність (як це зазначав ще І.Кант) є, насправді, проблемою, коріння якої – в особистості і її становленні.

Генетична психологія дозволяє побачити ще одну проблему, “перетворену в постулат” (якщо використовувати термінологію Л.С.Виготського). Звернемо увагу – всі визначення характеру так чи інакше тяжіють до давньогрецького “чекан”, закарбування (чіткість і... застиглість, майже, як відбитки пальців, – хай нам вибачать цю аналогію). А з іншого боку, психологія переповнена тезами і аргументами щодо явища прижиттєвих змін, пластичності характеру, його “відкритості” вихованню. Ми, таким чином, виявляємо цілковиту суперечність (якщо “печатка” пластична, то хіба ж вона – печатка?).

Безумовно, в давньогрецькому визначенні є метафоризація явища, адже застиглість, закарбованість характеру є найбільш чітким параметром психологічного відхилення (відносно психопатії це гарно показав Кречмер і особливо Ганнушкін). У нормі характер не просто змінюється, він розвивається, залишаючись при цьому ознакою саме цієї, конкретної людини. І таким чином, все відносно стійке і стабільне в характері має своїм підґрунтям особистість. Психологічне здоров'я людини в контексті проблем характеру визначається саме тим, що у здорової людини характер розвивається.

Це – не просто зміни у зв'язку з обставинами життя, віком чи станом здоров'я, це прогресивний рух, реалізація потенції і формування психічних новоутворень характеру. І якщо останній термін викликає подив (поняття “новоутворення”, дійсно, не вживається в психології щодо характеру), слід розуміти, що такі властивості, як гнучкість, розсудливість, або мудрість якраз і підходять під визначення новоутворення, що його давав Віготський (такі зміни психіки, що кардинально впливають на всю особистість і змінюють її життя).

До речі, про мудрість – те, що це не лише високий рівень інтелекту, а саме характер – гарно показала в останній своїй роботі Л.І.Анциферова [Анциферова, 2002]. Поширені життєвські уявлення, згідно яких характер з віком погіршується, не можна абсолютизувати. Він може і розвиватися, і саме мудрість виступає кінцевою і найбільш розвиненою, реалізованою іпостассю характеру людини. Слід зазначити “в дужках”, що психологія старечого віку знаходиться, на наш погляд, в абсолютно “зародковому” стані (вибачаємось за каламбур).

Вихідна імпліцитна позиція дослідників про “згасання”, “інволюцію”, “розпад” вищих психічних функцій у цьому віці аж ніяк не відповідає дійсності. Слідування цій позиції спотворює старість у наших очах! Актуалізація екзистенційних переживань призводить до абсолютно нових і зовсім невідомих нам форм розвитку особистості, але це саме розвиток і саме прогрес. Ми не можемо зрозуміти цих людей тому, що впевнені – вони “згасають”, і наша мова, наші слова і підходи є зовсім неадекватними – так виникає бар'єр (механізм тут, як бачимо той самий, що і в ранньому онтогенезі – ми впевнені, що перед нами це не особистість і від цього повне незнання цієї істоти).

Між тим, розуміння старості повинне виходити не з тієї тези, що біологічне в людині вичерпується, а з того, що особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку... і зберігає при цьому нескінченні потенції подальшого становлення. Стосовно характеру в цьому віці, висловимо лише одне гіпотетичне припущення: кардинально змінюється співвідношення його з особистістю; характер перестає бути підструктурою і набуває статусу атрибутивної ознаки особистості.

Змінність, незастиглість характеру людини яскраво виявляється в емоційній сфері. М.Д.Левітов свого часу помітив цікаву закономірність – емоційні стани, якщо вони переживаються людиною часто і довго, можуть перетворитися у властивості її характеру. Стан визначає особливості переживань і поведінки. Це тривале відчуття, що забарвлює життєві стосунки. Воно може стати звичним і отже – комфортним для особистості, як би це парадоксально не звучало, коли, наприклад, йдеться про депресивність, агресивність, афективність чи фрустрованість.

Але, нам здається, тут існує і зворотна залежність: саме характер як стійкі і звичні емоційні реагування та поведінкові прояви людини робить її відкритою і готовою до переживання певних станів. Дуже цікавим і повчальним тут може бути механізм виникнення психологічно узалежненої поведінки. Сучасна психологія не так вже й багато знає про залежність. Але цих знань достатньо, щоб зробити висновок – схильність до залежності є властивістю характеру, і тут не так вже і важливо, що власне, виступає фактором залежності (алкоголь, наркотики, інша людина, чи власні особистісні уподобання). Можна припустити, що на рівні механізму ця властивість викликається своєрідним “зсувом” цілепокладання з зовнішніх об’єктів та життєвих мотивів на переживання стану.

Ми вважаємо, що головною причиною “запускання” цього механізму є якраз відпочаткові особливості характеру: недостатня твердість, розрив характеру з вольовими якостями і спрямованістю і, водночас, ранимість і відкритість – саме це, як сказали б старі характерологи, створює симптомокомплекс схильності до узалежненої поведінки. Продемонструємо це на такому, дуже сучасному прикладі, як залежність від комп’ютера.

Навіть звичайний досвід засвідчує, що серед величезної кількості людей, які використовують цей пристрій часто і багато, залежними від нього стають далеко не всі. І проблема тут не стільки в ієрархії мотивів, скільки в особливостях цілепокладання і властивостях характеру.

Зазвичай комп'ютер використовується як засіб досягнення мети, яка виходить за межі взаємодії людини з цим пристроєм. Для цього він, власне, й існує, й абсолютна більшість користувачів саме так його і розглядає. Але цей пристрій зроблено спеціально дуже привабливим, він має масу емоційних ефектів, і, таким чином, його використання супроводжується ніби побічним ефектом – те, що відбувається при цьому, є яскравим, цікавим, захоплюючим.

Отже, “спілкування” з комп'ютером може викликати не лише переживання досягнення зовнішньої мети, але й позитивне переживання самого процесу взаємодії. І це друге переживання, в свою чергу, може виступити додатковим мотивантом – взаємодія виступає і засобом досягнення “зовнішньої” мети, і самоцінною метою. В деяких випадках ця мета може зайняти місце основної (зовнішньої). Але нас тут як раз цікавить, в яких саме випадках це відбувається?

Нам здається, що головним змістом позитивного і психологічно комфортного переживання, що виникає у взаємодії з комп'ютером, є відчуття свободи – людина може без конфліктної взаємодії і особливих зусиль отримувати інформацію, маніпулювати образами, відпочивати... Люди, що за своїм характером не можуть це робити легко й просто в реальному світі, які втомлюються і занадто напружуються від цього світу, нарешті, отримують те, що їм там треба. І отримують легко, без зусиль.

Це переживання, якого вони так прагнули, так важко досягали (а декому з них воно і взагалі було незнайоме), мотивує, притягає до себе і змушує поступово змінювати поведінку. Так виникає залежність, і ми гарно бачимо, що роль характеру тут дуже велика і подвійна – його особливості можуть “провокувати” залежність, і сам він змінюється в результаті частого переживання певного стану свободи, розкнутості, який насправді означає як раз абсолютну несвободу.

Врешті-решт нам необхідно висловитися щодо структури характеру. Генетична позиція дозволяє зробити з цього приво-

ду дещо неочікуване припущення: характер людини являє собою, з точки зору психологічного змісту, єдність, яка далі не розкладається. Ми можемо говорити про властивості, або сторони характеру, але не можемо – про риси й якісь компоненти (вольові, емоційні, мотиваційні тощо).

Характер – одиниця, єдність існування людини з боку переживань і стосунків, і розмова про риси стосується не психології, а філології і соціології. Він виникає як єдність – одразу і весь як унікальна цінність, у такому вигляді існує й розвивається. Ми вигадуємо окремі риси, проектуючи на цілісність своє знання мови та нюансів людських стосунків. Насправді ж кожен характер унікальний сполученням властивостей (не рис), які утворюють індивідуальну конфігурацію особистості й її існування.

Так, безумовно, в характер проростають і вольові якості, і емоції, і спрямованість, але вони не є його складовими: в цьому сенсі характер не відрізняється від інших синтетичних утворень особистості, які теж мають і емоційні, і мотиваційні й інші компоненти. Специфіка цього новоутворення визначається не цими елементами, а тим, що воно виникає й існує в безпосередньому контакті з іншими людьми, іншими характерами.

Саме в цьому сенсі можна говорити про опосередковуючу функцію характеру в житті людини. І коли вже говорити про симптомокомплекси, слід зазначити, що мова йде не про якісь абстрактні риси – слова, а про унікальну форму (візерунки) властивостей і сторін. У цьому й полягає причина інтересу до характеру з боку генетичної психології.

Психічні стани

Ми визначили особистість як форму існування психіки людини. Виникає необхідність звернути увагу на те, що це існування протікає в різних станах, які постійно змінюються, перетікають одне в одне і, в цілому, визначають і змістовні особливості життя людини.

Психічний стан – феномен для розуміння і опису якого катастрофічно не вистачає наукоподібної семантики: формально-

логічних побудов. Варто лише наблизити ці “інструменти” до стану як він втрачає найголовніше – забарвлення, плин, яскравість, змінюваність. Виникає схема, яка жодного відношення не має до реального стану. Як тут не згадати (вже вкотре) дуже мудрого О.Ф.Лосева з його критикою наукоподібності: “сине, глибоке чудове небо, – писав він, – що реально сприймається і переживається нами, чомусь не вдовольняє науку; їй треба перевести це в терміни “атомів”, “потоків”, “шарів” і в рядки численних формул. Тоді буде науковість, але... неба не буде. То що ж є більшим міфом?” – запитує філософ.

Стан психіки зумовлений активізацією окремих функціональних систем. Нам здається, виключення, зміна, плин станів дуже схоже на те, що І.П.Павлов описував як індукцію нервових процесів. Стан виникає на межі активованих психічних структур, визначає і “заповнює” певний простір, а потім ініціює активність інших систем і... переходить у нове існування, новий стан. І тут уже стан активізує системи, а це і означає, що стан є тим, що станеться, здійсниться.

Стани являють собою важливу складову психіки людини, причому складову дещо загадкову. З одного боку, не можна не визнавати ні самої їх наявності, ні принципового значення в життєдіяльності людини. З іншого ж боку, наукове вивчення цих феноменів пов’язане з низкою методологічних і методичних труднощів, в основі яких – психологічна природа самих станів. Вона являє собою постійну динаміку, рух, який, якщо його штучно зупинити, одразу ж переходить в інший плин.

Досліднику психічних станів залишається не так вже й багато можливостей для вивчення. Точніше, цих можливостей всього дві: спостереження і самозвіт досліджуваного. Цього, безумовно, дуже мало. Особливо, якщо мати на увазі серйозні обмеження вказаних методів.

У спостереженні фіксуються особливості поведінки. Ті, чи інші її зміни можуть говорити про наявність певних станів. І, отже сам стан виступає як гіпотетичний конструктор дослідника. Його змістовні і динамічні характеристики також не більш ніж гіпотези. Включення у сферу дослідження фізіологічних і психофізіологічних показників не міняє суті справи, оскільки дійсними показниками залишаються все ті ж факти поведінки або показники приладів, а далі працюють знову-таки

гіпотетичні конструкти. Навіть, якщо ми штучно викликаємо той чи інший стан, це, на диво мало чого дає нам для розуміння психології процесу його виникнення й існування.

Якщо говорити про самоспостереження і самозвіт, то тут проблем набагато більше. Сама впевненість у тому, що людина завжди може визначити і описати свій стан, означає, що ми ставимо знак рівності між станом і переживанням. А це, на наш погляд, не виправдано. Проте людина завжди буде описувати переживання стану, а не сам стан, а отже ми матимемо підміну предмета дослідження.

З Іншого боку, добре відомо, що описати переживання можна лише тоді, коли воно виступить об'єктом самоспостереження, а це відбудеться, якщо людина “вийде” з нього, перестане його відчувати. Звідси, з цієї точки “поза-“, або “над” переживанням, воно буде бачитись зовсім іншим, ніж є насправді, коли охоплює всю особистість, у тому числі і систему “Я”. Слід врахувати ще й те, що стани завжди супроводжують життя особистості (Іншими словами – людина завжди перебуває в якомусь стані), тому “заданий” стан вона буде описувати зовсім не об'єктивно і беспристрасно.

Таким чином, і тут ми матимемо лише гіпотези. Вказане зумовило те, що сучасний етап дослідження психічних станів являє собою накопичення емпіричних даних і побудову первинних дослідницьких гіпотез щодо психологічної природи цих загадкових явищ. Проблема надійних психологічних корелятив залишається тут дуже гострою, і нижче ми спробуємо запропонувати свою точку зору щодо цього.

У вітчизняній психології серйозне, предметне і систематичне дослідження психічних станів особистості розпочалося після виходу в світ великої роботи М.Д.Левітова “Про психічні стани людини” в 1964 році [Левитов, 1964]. Це очевидно була перша (і єдина, поки що) фундаментальна робота в цій галузі, і саме після її виходу в психології закріплюється точка зору, згідно якої психічне існує не в двох модифікаціях (процеси і властивості), як це уявлялося раніше, а в трьох – процеси, стани і властивості.

Станом називають певну внутрішню характеристику психіки людини, яка являє собою відносно незмінну в часі складову психічного процесу. Це розуміння є доволі беззмістовним і, в

усякому разі, показує, що часовий параметр мало що дає в розумінні психології стану (добре видно, що тут механічно використано логіку опису станів фізичних систем). М.Д.Левітов визначає психічні стани так: “...це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність протікання психічних процесів у залежності від предметів і явищ дійсності, що відображаються, попереднього стану і психічних властивостей особистості” [Левітов, 1964, с. 18].

Ми бачимо тут системність позиції. Левітов прагне підкреслити три принципово важливі речі – стан є всеобіймаючим психічним явищем, таким, що забарвлює всю психічну діяльність, і, з іншого боку, претендує на роль своєрідного “носія” психічного (пошук такого “носія” – окремий дуже цікавий розділ вітчизняної психології: страх субстанціалізму породив протидію, і такі авторитетні вчені, як Л.І.Божович, В.К.Вілюнас серйозно обговорювали цю проблему, вважаючи “носієм” – переживання. З другого боку, Левітов, фактично говорить про те, що стан є центральною ланкою міжфункціональної системи. Це активно аналізується в сучасній літературі і має, на наш погляд, фундаментальне значення.

Нарешті, суттєвою видається думка Левітова про те, що стан детермінується не лише відображенням, а й попереднім станом (ми б додали – ще й майбутнім!). Тут – дуже амбіційні “зазіхання” на дослідження проблематики динаміки і, головне, розвитку станів. Важливим у визначенні Левітова є також те, що він актуалізує проблему взаємовідношення в системі “стан-властивість”. У цілому, слід віддати шану ґрунтовності М.Д.Левітова, його професіоналізму, глибині аналізу і проникнення в природу явища, що відбивається в яскравому, глибокому і цікавому тексті самому по собі, а й, скажімо, в моментах дискутування з С.Л.Рубінштейном (наприклад, при обговоренні настрою), в яких “перемога” залишається зовсім не на боці останнього. Залишається незрозумілим, чому такий талановитий і яскравий початок не став дійовим поштовхом для активних і глибоких досліджень психічних станів.

Аналіз літератури засвідчує, що ці дослідження, звичайно, проводилися і було їх досить багато, але вони мали, зазвичай, характер вузько-прикладний і емпірично-описовий, при цьому, в більшості своїй, зовсім не тяжіли до концептуальності

і узагальнення. Саме цим пояснюється штучність і невизначеність класифікації психічних станів (проблеми першочергової, якщо мати на увазі становлення напряду), про що відверто говорять і самі автори численних спроб цієї класифікації [Психическое состояние, 2000].

Звернемось знову до М.Д.Левітова. Відштовхуючись від спроб побудови індивідуальної типології (і це він робить недаремно, адже стан не просто “цементує” міжфункціональну систему, він замикає її на індивідуальність, і може статися, що саме тут слід шукати її витоки і сутність), автор справедливо говорить, що, скажімо, для такої риси, як характер, не може бути універсальної класифікації. За Левітовим: “У відношенні психічних станів проблема класифікації, або типології, так само ускладнена, як і стосовно характеру. Занадто різноманітні психічні стани, і притому, в різному відношенні.

Є багато таких складних і суперечливих психічних станів, які навіть важко назвати; їх необхідно більш-менш ретельно описувати” [Левитов, 1964, с. 25]. І він, цілком слушно на той час, відмовляється від “універсальної класифікації” психічних станів, роблячи “лише” деякі узагальнення. Аналіз приводить автора до можливості виокремити “деякі підрозділи” психічних станів, а саме:

- “стани особистісні і ситуативні. В перших, перш за все виражаються Індивідуальні властивості людини, в других – особливості ситуацій, які часто викликають у людини нехарактерні для неї реакції” [Левитов, 1964, с. 26]. Відзначимо тут суттєву річ – стан виражає: в ньому і дійсно, як у краплині виражається весь світ особистості, треба тільки навчитися це бачити;

- стани більш глибокі і більш поверхові, в залежності від сили їх впливу на переживання і поведінку людини. Пристрасть як психічний стан значно глибша за настрої;

- стани, що позитивно або негативно діють на людину... Апатія може слугувати прикладом негативного стану; натхнення – стан, який позитивно впливає на діяльність людини;

- стани тривалі і короткочасні. Так, настрої можуть мати різну тривалість: від кількох хвилин до доби і кількох днів;

- стани більше або менше усвідомлені. Наприклад, розсіянність частіше буває несвідомим психічним станом, рішучість завжди свідомо; втома може мати різний рівень усвідомлення.

М.Д.Левітов відзначає також, що існують патологічні і граничні стани, які він не розглядає, а вважає це завданням спеціальних дисциплін. Проте, якщо ми їй додамо цю групу станів до виокремлених автором, ми все ж мусимо згодитись з ним; на класифікацію це явно “не тягне”, це – дійсно, окремі підрозділи.

Найсучасніша класифікація психічних станів виглядає інакше. Л.В.Куліков зауважує: “загальним для всіх станів є те, що вони мають часові, емоційні, активаційні, тонічні, тензійні параметри, вміщують у себе ситуативну і транситуативну складову.

У різних станів на перший план виходять різні параметри” [Психическое состояние, 2000, с. 15]. Це, на думку автора, дозволяє розділити стани на довготривалі і короточасні (за часовим параметром), а також на емоційні, активаційні, тонічні та інші, у відповідності до того, який саме параметр є провідним.

В основі подальшого поділу емоційних станів покладено модальність відповідної емоції, активаційні стани розділяються за рівнем мотивації, повнотою включення в ситуацію, тонічні стани поділяються на підставі рівня загального тону організму, що, як справедливо вважає Л.В.Куліков, у свою чергу, пов’язане зі здоров’ям людини, нарешті тензійні стани визначаються ступенем загальної напруги організму (психічної і психофізичної). Класифікація ця видається цілком логічною, але такою ж штучною, як і всі інші. Так, Куліков надійно розміщує радість на позитивному полюсі емоційних станів, хоча вона чи не з більшим правом має розміститися на позитивних полюсах і активаційних, і тонічних, і тенійних станів.

З іншого боку, тут зовсім не враховане те, що відбувається при патологічних і граничних станах. До якої, скажімо, групи слід віднести стани, що супроводжують реактивний психоз, абудію або шизофренічне марення? В цілому, здається, що П.Д.Левітов був правий, коли писав про неможливість створення класифікації психічних станів. В усякому разі, на сьогодні, цей аспект проблеми уявляється дещо несвоечасним і безперспективним, адже без встановлення сутнісних характеристик явища класифікація завжди буде штучною (слід згадати хоча б проблему класифікації в біології в XIX сторіччі: там все теж

починалося з штучних і невдалих спроб, а дійсна класифікація як відбиття об'єктивного стану речей стала можливою лише після теоретичних узагальнень Ч.Дарвіна). Однак, з іншого боку, проблему цю не можна й проігнорувати, якщо ми бажаємо залишитися в межах психології і вивчати психічні стани як реальність, а не оперувати абстракціями – гіпотезами.

Дійсне розуміння природи психічних станів лежить, на наш погляд, не в площині станів як таких і систематизації, а в аналізі їхньої динаміки, розвитку і зв'язків з іншими психічними явищами. Вже згадувалось, що психічний стан являє собою концентроване й синтетичне відображення всіх психологічних особливостей особистості. Цю думку розділяють і інші фахівці. Так, Л.В.Куліков зауважує: “В кожному стані так чи інакше відображене духовне, душевне (психічне) і тілесне буття людини” [Психическое состояние, 2000, с. 10].

В розширення цієї тези слід додати, що стани відображають не просто вказані явища, а їхній, так би мовити, індивідуальний варіант. І саме стан є дійсним індикатором індивідуальності. З іншого боку, психічний стан не лише відображає – він, у той же час, і формує, психічні явища. Це слід розуміти в двох сенсах: по-перше, мається на увазі, що стани впливають на інші психічні явища, змінюють, добудовують, перебудовують їх.

Так думка, фантазія або образ пам'яті може викликати певний стан особистості (в цьому випадку стан – відображає), але водночас він може змінити цю думку або фантазію, дати їй інше забарвлення, породити інший смисл, врешті-решт, зумовити появу нової думки. По-друге, термін “формування” може мати інший сенс – як надання форми. Що означає в цьому смислі вираз “стан формує думку”? Це означає, що психічний стан, утворюючи на базі цієї думки міжфункціональну систему, інтегрує її з досвідом, властивостями, прагненнями людини, і лише тоді думка стає моєю, тобто думкою саме цієї людини – вона набуває неповторної форми. Зрозуміло, що це стосується не лише думки як такої.

Продуктивним уявляється аналіз взаємовідношень психічних станів і властивостей особистості. Ще К.-Г.Юнг зазначав: “Якщо стан якимось чином стає хронічним, то наслідком цього і є виникнення типу, тобто звичної установки, в якій один ме-

ханізм постійно домінує, хоча й не може при цьому повністю придушити інший, оскільки він з необхідністю належить до психічної діяльності життя” [Юнг, 1994, с. 123]. Інші дослідники звертають увагу на те, що рису характеру можна розглядати як втілений тривалий стан особистості.

Уявляється, що будь-яка риса (якої б сфери психічного вона не стосувалася) є в тій чи іншій мірі втіленням звичного і тривалого стану людини. Звичайно, тут також є зворотній зв'язок: риси характеру і властивості особистості багато в чому визначають, які стани і як саме буде переживати людина. Є сенс говорити про схильність людини до певних станів, про індивідуальну внутрішню картину протікання станів etc. Констатація цього факту взаємодії станів і властивостей виглядає цілком очевидною, навіть банальною, проте слід загострити увагу на тому, що ми зовсім не знаємо психологічних механізмів цієї взаємодії.

Гіпотетично ми можемо говорити, що визнання такого місця і ролі психічних станів може певним чином розширити і уточнити наші уявлення про механізми форсування нових особистих структур: стає зрозумілим, що цей процес опосередковується станами, що переживаються. Динамічні явища внутрішнього світу особистості, і насамперед, різні види інтенцій, як відомо, мають тенденцію втілюватися (опредметнюватися) в цілі, дії особистості, а потім і в її властивості. Зараз картина дещо уточнюється – вони, ці тенденції, втілюються, насамперед у стан, породжують його (хоча, станами ж породжуються і самі, попередніми станами).

Породжений стан, як втілення особистісних інтенцій, утворює міжфункціональну систему, і лише після цього “втілення” продовжується вказаним шляхом. При цьому, стан контролює весь процес, і головне – контроль є релевантним цій індивідуальності. Ця гіпотеза потребує перевірки, але вона дає змогу побудувати узагальнення щодо природи стану і його дійсного місця в психіці людини (адже зауваження К.К.Платонова про те, що стани займають проміжну позицію між процесами і властивостями корисне лише “географічно”).

Існує серйозна проблема уточнення сфер психічної реальності, які описуються категоріями “психічні стани” і “переживання”. В літературі можна зустріти багато варіантів спільного

використання цих понять, а отже – різних тлумачень. Іноді ці поняття вживаються як синоніми, іноді вони розводяться в логіці “переживання того чи іншого стану”, а іноді і в логіці “стан переживання”. З точки зору розуміння репрезентації цих феноменів у внутрішньому світі особистості, уточнення сфери, що охоплюється одним і другим поняттями уявляється важливим. Уявляється, що взаємовідношення між цими феноменами доволі складні і неоднозначні.

Вираз “переживання стану” видається занадто спрощеним, адже він означає, що переживання є стан для особистості, тобто воно репрезентує суб’єктивні параметри стану. Але переживання, насправді, це далеко не лише стан, у ньому специфічно відображається і поєднується вся картина внутрішнього світу особистості. Ми бачимо, що в цьому переживання і стани дуже схожі. Їх справжню змістовну різницю можна зрозуміти, якщо відокремитись від звичної логіки поділу психічного на процеси і властивості. Треба усвідомити, що і “процес”, і “властивість” являють собою лише штучні конструкти, створені для зручності дослідження цілісної психіки. Аналіз станів говорить про те, що ми не просто маємо ще один конструкт.

Ми наважимося тут висловити центральне гіпотетичне припущення. В його основі – всього дві методологеми, які добре відомі. Перше, психіка являє собою нерозривну й індивідуально специфічну в кожній людині (людина – носій психіки так само як організм – носій життя) єдність, яка існує і функціонує виключно як така єдність і реально ніколи і ніде її функціонування не нагадує механізм, що складається з різних елементів, гармонійно один з одним поєднаних. Треба дати собі звіт у тому, що так, насправді, не відбувається. Так придумано й уявлено з суто пізнавальною метою – сучасне наукове пізнання з необхідністю передбачає попереднє розчленування існуючого (явища), щоб “дійти” до суттєвого. Є якась логіка, зовсім стороння відносно об’єкта пізнання, і за законами цієї зовнішньої логіки ми намагаємося зрозуміти об’єкт.

Це – типовий, зрозумілий і зовсім хибний шлях, оскільки, в дійсності, слід не накладати свою логіку на об’єкт, а допустити існування його власної логіки і намагатися її зрозуміти. Так поки що в психології не відбувається (як, власне, і в багатьох

інших науках). Звідси друге вихідне положення: наукове пізнання дійсно по самій своїй суті вимагає розчленування об'єкта, але здійснювати його слід за власною логікою самого цього об'єкта.

Психіка ніколи не була і не буде утворенням статичним. Тож розділення її з метою пізнання на підставі “статичної” логіки є штучним і таким, що не відповідає самій її природі (перманентна криза психології, про яку почали говорити мало не з самого початку її існування як окремої науки – цікаве свідчення правильності цієї ідеї). Нам здається, що первинним поділом психіки як об'єкта наукового дослідження, який відповідав би логіці самого цього об'єкта, є поділ на форму його існування і спосіб існування. Форма існування фіксує “вигляд” об'єкта і його динаміку, рух.

З іншого ж боку, форма репрезентує (виражає) спосіб існування. Ми можемо припустити зараз, знаходячись у межах окресленої логіки, що формою існування психіки людини є психічний стан, а способом її існування є переживання. Таким чином, психічний стан може бути визначений дуже коротко – це форма існування індивідуально-неповторної психіки людини. Можна спробувати попередньо аргументувати. По-перше, стан є тотальним, не дискретним, а плинним. Людина завжди знаходиться в якомусь стані. Завжди тут треба розуміти буквально – від народження до смерті і без будь-яких перерв.

Звичайно, це – різні стани, і вони змінюють одне одного, але вони завжди є, і вони дійсно оформлюють психіку, створюючи кожного разу дещо іншу конфігурацію, але за нею завжди вгадується саме ця особистість, навіть при глибоких психозах ця закономірність не порушується. Тотальність станів є не лише часовим і поверхово-охоплюючим показником. Вона є і, так би мовити, тотальністю “в глибину”: те, що мислення це процес, який є всього лише абстракцією, а от те, що воно означає стан, причому нюансовано різний, у залежності від того, вирішує людина навчальну задачу чи життєвську проблему, створює наукову теорію, чи художній твір... так от, те, що тут безумовно представлений стан, – добре видно без усіляких абстракцій.

Його не можна сплутати з іншими станами, але, водночас, він якимось чином “вплітається” в систему станів цієї особис-

Утворюється нова функціональна система (стан), який характеризується певною напругою і дискомфорними переживаннями. Маючи певний надлишок енергії нова (асиметрична?!) міжфункціональна система породжує інтенції особистості, викликає своєрідні дії і вчинки, і, врешті-решт, призводить до виникнення нових новоутворень особистості. Бути ланкою в процесі виникнення психічних новоутворень – важлива особливість цього виду станів. О.О.Прохоров зазначає: “Важливою функцією (можливо, основною!) станів нерівноваги є обумовлення ними процесу виникнення новоутворень в структурі особистісних властивостей” [Прохоров, 1994, с. 86].

Діє специфічний механізм “виникнення нового порядку через флуктуацію. Чим глибшим і гострішим є стан нерівноваги, тим активніше йде процес виникнення новоутворень і тим більш глибинні й сутнісні структури проявляє особистість. Прогресивне вирішення суб’єктом напруженої ситуації передбачає інтегративні процеси особистості і саморозвиток. Саме тому в цьому випадку формується діяльність, що призводить до виникнення новоутворень (фактично, як видно, мовиться про розвиток особистості).

Таким чином, завдяки особливій діяльності і поведінці, нові структури утворюються зі стану. Говорячи про детермінанти станів нерівноваги, Прохоров звертає увагу на смисл – “пристрасність, значущість ситуації, виділення в ній найбільш суттєвої обставини, фактору, який вносить найбільш дезорганізуюче начало” [Прохоров, 1994, с. 89].

Нам здається, що ідея О.О.Прохорова про вирішення-втілення особливої групи станів у психічні новоутворення є досить цікавою і перспективною. Здається, тут “ухоплено” один з центральних психічних механізмів, що не тільки об’єднує в єдину мета-функціональну систему найважливіші складові психіки, але й відкриває динаміку розвитку. Стає зрозумілою дійсна сутнісна роль деяких психічних станів.

Звісно, все це потребує серйозного вивчення і уточнення: які саме стани і чому є ініціаторами і “реалізаторами” формування новоутворень; чи існують закономірності їх появи (у викладенні автора швидше проглядає не закономірність, а випадковість); який існує зворотній вплив новоутворень на психічні

стани – таких питань багато. Окремо слід зазначити ще наступне. Навіть попереднє залучення до контексту цієї ідеї процесів онтогенезу і патогенезу, дозволяють говорити, що “розродження” станів нерівноваги в новоутворення (розвиток) не детермінується лише особистісним смыслом.

Існують, безумовно, і суто об’єктивні детермінанти; закономірна зміна етапів вікового розвитку, вікові кризи, виникнення і розвиток хвороби etc. З іншого боку, важливо зазначити, що повинен існувати, поряд з прогресивним, і регресивний шлях вирішення-втілення станів нерівноваги. Звісно, що це теж пов’язане з новоутвореннями, але деструктивного характеру. Цікавим у цьому плані може бути звернення до ідеї Л.С.Виготського про те, що новоутворення, які виникають на етапі вікової кризи, мають досить загадкову долю. Виготський припускав, що ці новоутворення дезактуалізуються після проходження кризи, але не зникають зовсім.

Можливо, вони відіграють особливу роль у розвитку подальших станів і, відповідно, динамічних процесів у цілому. Взагалі, віковий аспект уявляється найбільш цікавим, оскільки тут ми можемо мати справу з комплексом станів нерівноваги. Скажімо, підліток може переживати стан нерівноваги, викликаний віковою кризою, крім того це може бути соматично нездорова дитина (це – ще один стан нерівноваги), а ще сюди може додатися стан, викликаний суто індивідуально-особистісними проблемами (стосунки в сім’ї, взаємовідносини з однолітками тощо).

Яка ж симптоматика буде перед нами реально? Це буде кілька станів, або – комплекс, новий синтез? Можливо, будуть діяти механізми компенсації? і врешті-решт, які новоутворення “вирішать” ці стани і яким буде шлях?

Так чи інакше, ідея, що тут обговорюється, дозволяє підійти до проблеми динаміки психічних станів продуктивно.

Спробуємо обговорити первинну схему переходу стану нерівноваги в психічне новоутворення, використавши для зручності зовсім елементарний приклад.

Уявімо собі учня, який не може виконати важливі навчальні завдання (термін вживається в традиційному сенсі) через перевантаження об’єму механічної пам’яті. Виникає ситуація, достатня для розвитку стану нерівноваги, згідно Прохорову, але,

насправді, вона лише може бути достатньою. Необхідні додаткові умови – важливість завдань, напруженість, тривалість, соціальна значущість тощо. Припустімо, всі умови виконуються, і етап нерівноваги з цього приводу виник.

Ми не знаємо, як це відбувається, але ясно, що стан первинно виникає в межах старої міжфункціональної системи і, виникнувши, цю систему руйнує. Тож, очевидно, слід уточнити, що стан нерівноваги якраз і не являє собою міжфункціональної системи, а означає прагнення до створення нової. Звідси – напруга. Це можна назвати виникненням енергетичного динамічного потенціалу. Цей момент дуже відповідальний. Підвищена енергетика стану нерівноваги вимагає від особистості дій.

Але якими будуть ці дії, залежить далеко не лише від цього суб'єкта. Прогресивний шлях, що веде до виникнення новоутворення в цьому випадку пов'язаний з тим, чи дасть соціальне середовище дитині засіб оволодіння своєю пам'яттю (перетворення її в вищу психічну функцію). Уявімо собі, що такий засіб дасться (на жаль, у практиці навчання це – швидше, виняток, ніж правило). Дитина починає використовувати засіб і, нарешті, вирішує свої проблеми. Стан нерівноваги, однак, ще не зникає (він лише пом'якшується), а новоутворення ще не виникає.

Нова функціональна система поки що відсутня, є лише її "передчуття". Це – другий етап. Далі потрібне повторення і закріплення шляху нового запам'ятовування, для чого стан нерівноваги слід штучно активізувати, інакше зникне мотивація. Цей, третій, етап є ключовим. І лише після його завершення, після вдалих спроб перенесення використання нового способу мнемічної діяльності на велику кількість різних завдань і ситуацій, можна буде говорити про появу новоутворення, нової міжфункціональної системи і зміну домінуючого стану.

Такою вбачається схема, але це, все ж, лише схема, адже не слід забувати хоча б про те, що ми розглядаємо лише одну площину існування людини. В цей же час в її житті відбувається багато інших подій і напружень, виникають і змінюються інші психічні стани, і ця складна картина реального життя особистості може дуже коректувати викладене уявлення.

В цілому ж, розгляд проблеми психічних станів у контексті динамічних процесів особистості уявляється дуже актуальним і евристичним.

Отже, стани належать до найбільш істотних і фундаментальних явищ психічного життя особистості, хоча, при цьому, вони – найменш вивчені. У всякому разі, аналіз основних теоретичних концепцій психології особистості дозволяє встановити досить примітний факт – у теоріях, особливо тих, котрі засновані на психологічній практиці, психічним станам приділяється дуже велика увага, але, при цьому, вони не вивчаються *спеціально*, як предмет дослідження (стан емпатії і прийняття в К.Роджерса, “пікові переживання” А.Маслоу, “інсайт” у гештальттеорії, “індивідуація” у К.Юнга тощо).

У центрі уваги дослідників завжди інші, “більш істотні” явища, а психічні стани – це деякий фон, на якому все і відбувається. Це “фонове” уявлення про стани є пануючим у сучасній психології, що обумовило специфіку робіт, присвячених вивченню цього явища – з однієї сторони це – чисто описові, ескізні замальовки, що, звичайно ж, дуже цікаві і важливі, однак нічого не говорять про психологічну природу станів, з іншого боку, дуже багато досліджень присвячено класифікаційним проблемам, хоча штучність, умовність і випадковість цих класифікацій є очевидною: іноді виникає відчуття, що вирішується не психологічна, а чисто філологічна проблема: пошук слів, що найбільш відповідають тим чи іншим нюансам випробовуваних суб’єктом станів.

У такій площині аналізу питання, наприклад, про співвідношення таких явищ, як настрої, емоційний тон, стрес тощо – нагадує, скоріше відому “гру в бісер”, ніж психологічне дослідження.

Існують, однак, теорії особистості, у яких здійснюються спроби розглянути психічні стани в тій їх дійсній ролі, що вони грають у житті людини. Так, Ф.Лерш у якості змістовної “одиниці” аналізу особистості розглядає “діалог її з навколишнім світом” і переживання як відображення суб’єктом цього діалогу [Лерш, 2001].

“Функціональне коло переживання”, за Лершем, містить у собі чотири ланки динамічних взаємозалежних “душевних процесів” – “сприйняття світу й орієнтація в ньому”, “потреби, прагнення і бажання як друга ланка діалогу людини зі світом”, “емоції стають третьою групою процесів, інтегрованих у загаль-

ний процес душевного життя”, і останньою ланкою є діяльність “як відповідь людини в її діалозі зі світом” [Лерш, 2001, с. 95].

Для нас важливо те, що Лерш цим не обмежує світ особистості. Він пише: “...цей чотириланковий циклічний процес психічного життя вмонтований у те, що саме по собі не є процесом, а саме – у *стани* настрою, забарвлення яких пронизує всі переживання. Це – як *стаціонарні настрої*” [Лерш, 2001, с. 96]. Цей аспект стає предметом уваги, коли ми запитуємо, яким чином те, що у формі переживання і поведінки відбувається між людиною і світом, стає *інтраперсональним*, тобто як воно розчленовується в самій людині, у єдності її особистості.

Таким чином, цій складовій приділяється центральна, інтегруюча роль в існуванні особистості (“діалог зі світом”). Це підтверджується при аналізі “моделі душевних шарів”, побудованої й обговорюваної Ф.Лершем: у ній “стаціонарні настрої” розглядаються як ключове явище [Лерш, 2001]. Ці стани існують “у вгляді *почуття життєвості* і *почуття самоті*, утворюючи той фон і ту основу, у яких вкорінюються постійно душевні процеси” [Лерш, 2001, с. 97].

Стабільність стаціонарних станів не заперечує наявність різних їх модальностей: так, стан життєвості – стабільний і є завжди, але він може набувати різного характеру: тривога, страх, життєрадісність, ентузіазм, натхнення і т.д. У принципі, ідея Ф.Лерша ясна і, на наш погляд, дуже близька до істини. Звичайно, низку істотних питань психології станів він навіть не розглядає (що означає цікавий термін “вмонтованість”, чи існує (і який саме) взаємозв’язок між “стаціонарними настроями” і “колами переживань”, як виникають самі ці стани і т.д.).

Однак, зроблені важливі кроки – стани введені в структуру особистості, причому, на ключову позицію, вони визнані не тільки фоном, але й *підставою* життєвих процесів, що відбуваються в психіці людини. Сама ж психологічна природа станів не може бути зрозуміла без вивчення їхнього виникнення і розвитку. Це вихідна, основна ідея генетичної психології, і саме в її рамках ми здійснюємо спробу дослідження психічних станів людини (цікаво, що ця ідея майже буквально збігається з основною тезою екзистенціальної психології: оскільки особистість є, у дійсності, буття (становлення) людини у світі, то і зрозуміти її можна, лише вивчаючи цей процес існування як становлення.

Нам уявляється не зовсім вдалим визначення А.О.Прохорова стану як “функціональної системи”. Насправді, звичайно, такою системою є сама особистість, а інтегральна сукупність її психологічних характеристик у визначений час, є її стан. Існування особистості дійсно являє собою її постійний “діалог зі світом”, і ми припускаємо, що стан виникає саме в цій взаємодії. Тотальність психічних станів (вони в наявності *завжди*, поки жива людина, і вони “заповнюють” всю особистість) і, одночасно, їхня рухливість і змінюваність, визначаються загальною специфікою зв’язку людини зі світом.

Нам здається, що цю специфіку найбільше адекватно відбиває поняття “сполучальність” (уперше термін введений у психологію Г.С.Костюком для характеристики співвідношення між навчанням і розвитком). Сполучальність є *напруженою* єдністю самостійних, самодостатніх, здатних кожна до саморозвитку одиниць (“людина” і “світ”), що можуть існувати тільки разом, але ніколи не *зливаються*, не стають *одним*. Це співіснування, якщо використовувати термінологію гештальттерапії, являє собою складний, рухливий, але і нерозривно міцний *контакт*, але ніколи – не *злиття*.

Суперечливість і конфліктність сполучання обумовлено самою його природою – кожна з об’єднаних одиниць розвивається й існує по *своїх* внутрішніх законах, але при цьому, з іншого боку, вона з необхідністю повинна відбивати, ...враховувати закони іншої. Крім того, самі ці внутрішні закони виникають і змінюються під дією й іншої одиниці теж. Саме таким, на наш погляд, є існування людини у світі (це, у свій час, помітив С.Л.Рубінштейн, сказавши, що людина не тільки *протистоїть* світу, але ще й знаходиться *усередині* нього [Рубінштейн, 2003]).

Ми були б неточні, якби сказали, що психічний стан виникає в людини у відповідь на взаємодію зі сполученим їй світом, адже якщо розуміти взаємодію як дискретний акт (а так воно і є насправді), то стан не тільки *виникає*, але і *передуює* взаємодії, оскільки особистість завжди перебуває в якомусь стані. Пошук відповіді на сакраментальне питання “що було раніш?” уже давно дискредитував сам себе, тому ми будемо розглядати ситуацію так, що акт взаємодії людини зі сполучальним їй світом викликає *появу* стану (принаймні, *зміни* наявного стану). Це центральна теза, і далі ми спробуємо її розкрити.

Насамперед, про той зміст, що вкладається тут у термін “світ”. Доречною є точка зору екзистенціальної психології, відповідно до якої людина існує в трьох світах, що взаємно перетинаються (трьох формах світу). Перший з них, Umwelt, природний світ – це світ навколишньої живої і неживої природи, а також світ її потреб, потягів, інстинктів. Р.Мей правильно припускає, що це той світ, у якому людина продовжувала б існувати, якби не усвідомлювала себе. “Це світ природних законів і природних циклів сну і пильнування, народження і смерті, бажання і спокою, світ біологічного детермінізму, “світ закинутих”, до якого кожний з нас якось повинний пристосуватися” [Мей, 2001, с. 167].

Другий світ людини – Mitwelt – світ взаємин з людьми. Третій – Eigenwelt – внутрішній світ людини як особистості, що, у дійсності, настільки ж реальний, як і перших два. Життя людини виявляється сполученим з цими трьома формами світу. Стан виникає під час зустрічі людини з одним з них. Ми маємо на увазі, що для виникнення стану необхідно переривання звичної тривалості життєдіяльності якимось дискретним актом, основна особливість якого полягає в його особливому *проникаючому* характері щодо особистості.

Дійсно, що поєднує такі різні події, як захворювання внутрішнього органа, інфекція, яскравий тривожний сон, важливу подію в житті, появу нової яскравої ідеї (образу) зустріччю зі значимою людиною, закінчення (початок) діяльності etc. Нам здається, що об’єднуючим тут є саме характер проникаючого у внутрішній світ впливу (причому, активність може виходити як від самого суб’єкта, так і від “одного зі світів”). Такий дискретний проникаючий акт (що має виражену природу *події*) знаменує тимчасову зміну позиції людини у світі, і загострює суперечливу напруженість сполучання. Фізична система в результаті такої *події* рідко змінюється структурно, аж до руйнування. Людині дана можливість зберегти структурну цілісність і ціннісну єдність Я, однак це досягається через зміну відображення світу.

Стан виступає тут як всеохоплююче динамічне новоутворення, що: а) впливає на когнітивні структури і забезпечує баланс їхньої діяльності, коли світ якийсь час дійсно відбивається тро-

хи по-іншому, але, з іншого боку, зберігається досвід, що дозволяє людині бути, у цілому, адекватного. Звичайно, до визначених меж (різниця між граничними і психотичними станами); б) дозволяє дійсно змінювати діяльність, у той же час зберігаючи особистість у рівновазі з усіма трьома “світами” і із самою собою. Головне ж нам бачиться в такому: стан, що виник у результаті “проникаючої” акції, дозволяє *перевести* ситуацію *впливу* (неважливо, чи людини на світ, чи світу на людину) у ситуацію *взаємодії* (діалогу) зі світом. Цим досягається найважливіша річ – людина продовжує своє існування як цілісна особистість.

З іншого боку, ми можемо говорити про специфічно *сигналізуючу* функцію, коли виниклі стани ніби “говорять” особистості й оточенню, що подальша взаємодія неможлива, а значить – існує реальна загроза цілісності чи особистості, навіть життю людини.

У цілому, ситуація виникнення психічного стану може бути представлена в такий спосіб.

У деякий момент часу літична тривалість життєдіяльності переривається дискретним “проникаючим” актом впливу. Відображення цього акту породжує переживання особистості, що усвідомлюється. Останнє принципово, тому що саме усвідомлення переживання повинне, очевидно, визначити – чи “запускатися” механізму виникнення нового стану. Якщо інтенсивність переживання буде такою, що людина не зможе продовжити взаємодію зі світом у нинішньому стані, виникає новий стан, що трохи змінить ситуацію внутрішнього світу, не руйнуючи її, і дозволить будувати нову взаємодію. У цій схемі найбільш істотним і складним нам уявляється взаємозв’язок між переживанням і станом.

Як вже зазначалося, експериментальне вивчення психічних станів людини являє собою доволі складну дослідницьку проблему. Низка авторитетних дослідників, зокрема, М.Д.Левітов, зазначили, що отримання надійних емпіричних даних щодо змісту і динаміки протікання психічного стану вкрай утруднене неможливістю встановити чіткі психологічні кореляти цього феномену. Левітов справедливо вказує на те, що зміни поведінки індивіда, які можна помітити в спостереженні,

відхилення об'єктивних показників деяких психофізіологічних параметрів є індикаторами наявності певного стажу, але вони, фактично, дуже мало говорять про психологію цього явища.

Проблематичним є і використання самозвітів досліджуваних. Справа в тому, що самозвіт руйнує переживання як суб'єктивний дериват стану. Бажання висловити, вербалізувати переживання певного стану, раціоналізує саме переживання, знищуючи його емоційний компонент. Реально людина декларує своє розуміння того, що вона, як їй здається, переживала. Це явище, до речі, дуже вдало описане в художній літературі. Зокрема, Костянтин Левін (герой "Анны Карениной" Л.Толстого) дуже глибоко переживає красу природи, але для нього є нестерпним про це говорити, і він не любить, коли про це говорять інші. Вербалізація (раціоналізація) руйнує його переживання, роблячи їх неприємними, грубими, "спотвореними".

Методичні перешкоди уявляються нездоланими, якщо врахувати положення М.М.Бахтіна про те, що висловлювання не стільки виражає переживання певного стану, скільки формує його. Точніше було б сказати, що воно його реформує, видозмінює, отже суб'єкт, що звітується, опиняється в стані створення зовсім нового переживання, і, зрозуміло, що його пояснення не можна покладати як серйозні дані. В цьому плані не має сенсу покладатися й на інтроспекцію, коли завдання на самопостереження за власним станом ставиться до його виникнення.

Реально цим завданням ми відчужуємо людину від власного стану, що вже саме по собі є артефактом, оскільки сутнісна психологічна характеристика стану полягає якраз у тому, що він є станом особистості, тобто – нею самою в цей час, отже ні про яке відокремлення мова йти не може, навіть теоретично.

Вказані труднощі призводять до того, що все, що ми знаємо сьогодні про психічні стани, є суто описовою інформацією життєвського рівня (звісно, це ніяк не можна вважати феноменологією). Хоча, слід віддати належне таланту великих клініцистів, чий опис є не просто літературно-досконалим, а й дуже точними та евристичними. Однак, вони все рівно не можуть вирішити розкриття психологічної сутності (структури і динаміки) психічних станів.

У своїй центральній роботі М.Д.Левітов зауважив, що для вивчення деяких станів особистості доречно використовувати метод аналізу продуктів діяльності. Нам здається, що стан творчості – саме той, по відношенню до якого цей метод може бути адекватним. Однак, його застосування вимагає створення концептуальної парадигми, яка зовсім не може бути схожою на традиційну. Спробуємо пояснити цю думку. Нам слід виходити з того, що ми знаємо точно: акт творчості безсумнівно, пов'язаний з особливим психічним станом особистості. Це називають “піднесенням”, “натхненням” etc., але нам здається, що необхідності в таких назвах немає, адже креативність як вияв сутності є цілком своєрідним, несхожим ні на які інші, станом. Специфіка креативного акту така, що в ньому відбувається вільний і власне вмотивований вияв особистості, і це, безумовно, означає, що в продукті творчої діяльності відбивається якийсь чином внутрішній світ людини (встановлений нами принцип опредметнення).

Результатом такого вираження-втілення завжди є символ, “даний за допомогою якогось зображення, – зазначає О.Ф.Лосев, – або без нього, і він завжди є дещо оформлене і упорядковане. Він містить у собі завжди якусь ідею, котра виявляється законом всієї його побудови”. За останніми даними, символ, що утворюється в результаті акту творчості, являє собою складну цілісність образу і переживання. Таким чином, повинна існувати принципова можливість “розкодування” продуктів творчого акту, в тому сенсі, що ми можемо в них дістати інформацію щодо внутрішнього світу суб'єкта творчості, і, зокрема, його психічного стану в момент творчості.

Але ця можливість, підкреслимо це, існує, дійсно, лише принципово, оскільки в межах традиційного підходу до вивчення психології особистості, всього цього зробити не можна.

Говорячи про традиційний підхід, ми маємо на увазі ту методологічну схему, згідно з якою дослідник ніби-то може отримати дійсні науково-достовірні знання про психологію особистості, відокремившись від живої реальної людини і працюючи в просторі абстракцій. Результатом такого пізнання, зрозуміло, буде лише логічна схема, в якій не буде індивідуальної нюансованості, складності, не буде життя. Якщо для деяких завдань

такий підхід може бути виправданим, то для вивчення особливостей психічного стану він не придатний абсолютно, адже стан – завжди суто індивідуальний і живий візерунок, і його схематизація означає знищення самого предмета дослідження.

Чи є, скажімо, твір митця відбитком-втіленням його внутрішнього світу? Так, безумовно. Але чи можемо ми “розшифрувати” цей світ, якщо зовсім абстрагуємося від життя митця як людини? Це звучить як нонсенс. Ми дійсно можемо спробувати реконструювати дуже сильні, яскраво-хворобливі стани, наприклад, Ван Гога, за його картинами, але лише у випадку, якщо ми знаємо його життя і його особистість.

Отже, завдання вивчення особливостей психічного стану творчості за продуктами діяльності, можна виконати, лише в контексті життя особистості досліджуваного. Але це – лише одна сторона проблеми. Інша, не менш важлива, полягає в особливій позиції самого дослідника. Людина, яка науково вивчає світ, “знаходиться в особливих важливих відношеннях з досліджуваними об’єктами, і вона повинна зробити себе частиною своєї проблеми. Це означає, що суб’єкт ніколи не може бути відділеним від об’єкта, який він спостерігає” [Мей, 2001]. Ролло Мей зазначає далі, що така постановка питання відкриває хибність думки, ніби правду можна зрозуміти лише в логіці і термінах зовнішніх об’єктів. Відкриваються широкі можливості внутрішньої суб’єктивної реальності і виявляється, що така реальність може бути правдою, навіть якщо вона суперечить об’єктивним фактам [Мей, 2001].

Питання про те, відбувається що-небудь об’єктивно, чи ні вирішується тут на зовсім іншому рівні – так звана об’єктивна правда входить у складне й суперечливе відношення до правди суб’єктивної, правди внутрішнього світу особистості. Це, як бачимо, має пряме відношення до психології творчого акту: так, у ньому, зазвичай, переживається те, чого не було об’єктивно, але ж саме переживання і стан, який його “огортає”, є правдою для особистості творця. І ми не можемо ставитись до цього, як до видумки, а лише як до реальності, реальності внутрішнього світу. Така зміна позиції є принциповою. Вона змушує “забути” про абстрактну об’єктивацію, а, навпаки, породжує діалогічну інтенцію дослідника – виникає бажання розпитувати, гово-

рити з даною конкретною особистістю, яка переживає цей об'єктивно-неможливий стан.

З позиції, яка тут проводиться, ми повинні однозначно прийняти, що художній твір – втілення правди – тобто, психічного стану, який переживається автором під час створення. Чому ж тоді так гостро хочеться вірити в те, що саме так і ми й переживали цей момент? Чим досягається цей ефект? На це не можна відповісти лише з точки зору літературознавства, ми повинні хоч трішечки знати про автора – особистість. Екзистенційна проблема становлення, виокремлення Я-інстанції у внутрішньому світі – де ті речі, які досить болісно переживає автор. Саме вони і втілюються у образ-переживання.

Одним з центральних в екзистенціальній психології є поняття “Я – є переживання”. Це дуже складне особистісне утворення, яке означає, що квінтесенцією існування є “сила бути”: “буття віднесено до майбутнього і невіддільне від становлення”. Це – переживання існування, усвідомленого в самосвідомості. Р.Мей зазначає спеціально, що “Я – є переживання” не утворюється автоматично – людина має пройти через серйозні випробування життя і по-справжньому вирішити бути: “Мій сенс буття – це не моя здібність бачити оточуючий світ, вимірювати його, оцінювати реальність. Це моя здатність бачити себе як істоту в цьому світі, знати себе як істоту, яка може робити все це” [Мей, 2001]. І далі, ще точніше і яскравіше: “Буття означає не “Я суб’єкт”, а “Я є істота, яка може серед інших істот взнати себе як суб’єкт того, що відбувається” [Мей, 2001].

Можна стверджувати, що “Я – є переживання” є таким, що конститує стан творчості. Не захопленість (поглиненість) темою, не прагнення реалізувати задум є тут головним: творчість в дійсності дає можливість людині відчутти реальність власного Я, його існування і становлення. Це настільки захоплююче й сильне переживання (А.Маслоу назвав його “вершинним” або “межевим”), що людина раз по раз прагне відчутти його ще і ще: в цьому дійсна приналежність творчого стану, і в цьому його проблематичність для особистості. Адже “Я – є переживання” означає Зустріч зі своїм дійсним Я, власною сутністю (“Зустріч” тут розуміється в тлумаченні М.Бубера).

Проте, сам Бубер зазначав, що Зустріч не може продовжуватися занадто довго, вона ... минає. І саме тоді, здається, вини-

кає те, що можна назвати постстаном творчості – вичерпаність людини. І треба знову жити, йти до нової Зустрічі, до нового “Я – є переживання”. Розглядаючи під цим кутом зору авторські творіння, можемо зробити припущення – образ, створений автором, не є актуалізацією якогось неусвідомленого досвіду, це, фактично, не є і образ реальної події: автор втілює власне переживання стану народження себе як Я-існуючого, Я-суб’єкта. Взагалі, зазначимо, що це відображення руху до Я-дійсного, існуючого, дуже притаманне сучасним авторам.

Своєрідним механізмом, завдяки дії якого стан творчості дозволяє суб’єкту відчувати “Я – є переживання” є вихід за ситуативність, буденність, за межі власних поточних бажань і вражень. Цей механізм має назву “трансценденція”, замість розщеплення буття на суб’єкта (людину, особистість) і об’єкта (річ, оточуюче середовище), – зазначає Л.Бінсвангер, – тепер у нас є єдність існування і “світу”, яка забезпечується трансценденцією [Бінсвангер, 2001], розглядається як сутнісна характеристика людського існування. “Це здатність, – зауважує Р.Мей, – вже встановлена в терміні “існувати”, тобто “виокремлюватися з”. Існування передбачає безперервне виникнення, трансцензування з минулого в справжнє і майбутнє [Мей, 2001а].

Трансценденція означає не лише “вихід за” деякі межі, але й переживання, які з цим пов’язані, і саме тому “будь-який точний опис людських істот вимагає прийняття до уваги переживання” [Мей, 2001а].

Самотрансценденція передбачає, що людина повинна піддавати сумніву існування взагалі і власне існування, зокрема. Цей сумнів може набувати неабиякої гостроти, болісності і конфліктності в деяких станах. Зокрема, ми маємо на увазі стан творчості як “чисту” трансценденцію. Рух особистості в стані “Я – є переживання” може бути доволі складним, навіть, примарним, але це завжди є рух буття власного Я-існуючого.

Ми бачимо в багатьох творах важке, якщо не катастрофічне, болісне вирішення людиною проблеми існування (буття-небуття). Відчуваємо саму динамічну зміни стану творчості, відчуваємо, як автор дуже тендітно, але чітко доторкається до цінностей, проходить між ними і темними несформованими бажаннями. І виходить-таки до світла існування і буття.

Нарешті, ми маємо зазначити, що стан творчості, як само-трансценденція, як “перебування” в стані “Я – є переживання” передбачає не лише Зустріч з Я-існуючим, а й постійне підсилення його, утримання як такого і відсторонення від того, ніж де Я не є. Отже, цей стан є таким, в якому загострено функціонує самосвідомість. “Самоусвідомлення передбачає самотрансценденцію ... Усвідомлення себе як існуючого в світі передбачає здатність відсторонитися, подивитися на себе і на ситуацію, оцінити їх, а потім стимулювати себе нескінченим різноманіттям можливостей” [Мей, 2001а]. Творець переживає це дуже болісно, іноді, трагічно, оскільки ситуація сприймається ним як роздвоєння “Я”.

Ми можемо бачити, що колізії взаємостосунків з “Я-дійсно існуючим” є дуже гострими. Форма відображення – дуже різна, від відвертої і чіткої, до складної образності, перевтілення, ніби розмивання і абсолютно нового синтезу, але сутність завжди одна – Я-існуюче “б’ється” як активна і самостійна субстанція, бажає збереження, цілісності, буття.

І це є, безумовно, ще одним центральним моментом стану творчості. Митець самим своїм станом створює таку внутрішню правдиву, реальну ситуацію, коли в різноманітності він може “вибирати серед багатьох видів відношень між світом і “Я”. “Я – це здатність бачити себе в різноманітті цих можливостей” [Мей, 2001а].

І це є дійсна свобода по відношенню до світу. Свобода, відкритість світу, створення безлічі можливостей існування і вільний вибір, вирішення екзистенційних проблем існування – це й є характеристики творчого стану особистості. Ми бачимо, що наше уявлення про особистість та її існування, позицію дослідника в аналізі – дійсно дозволяє відтворити динаміку душевного стану людини на підставі продуктів її творчої діяльності.

В кінці – ще одна важлива теза, ретельне розкриття якої потребує спеціальної роботи. Мова про те, що в психології існує думка, ніби стани творчості дуже близькі за своєю природою до граничних і хворобливих психічних станів.

З того, що тут викладено, дуже добре видно принципову різницю і стан творчості – це самотрансценденція через створення різних світів, відкритість їм і вільний вибір їх. Ознака

психічного розладу – це обмеженість одним єдиним світом, фіксація на ньому. При патологічних станах, зазначає Л.Бінсвангер: “свобода, яка дозволяє світу” бути, замінюється несвободою пригніченості за допомогою того чи іншого “світопроекту” [Бинсвангер, 2001, с. 312].

Досвід

Підструктура досвіду розглядається нами окремо від когнітивної сфери, що не є традиційним. Ми не вважаємо його лише певною кількістю інформації, яка зберігається десь у внутрішньому світі людини і яка потім якимось чином використовується. Для нас досвід – це принципово інше. Досвід – це певний стан системи, яка має не тільки енергетичну, не тільки структурну, але й інформаційну природу. Все, що відбувається з людиною, незалежно від її бажання сприймається системою досвіду людини.

Інформація, що надходить з оточуючого та внутрішнього біологічного, є динамічною. Вона не складає, на наш погляд, ніяких резервуарів. Ця думка яскраво висвітлена в метафоричному виразі Роджерса: “Пам’ять – це не відро з водою, з якого ми можемо забрати кухлем те чи інше”. Зрозумілою, на нашу думку, є лише одна річ – ми маємо справу з безперервним потоком інформації (потоком нужди), яка є інформаційно-енергетичною за природою і проходить через людину як істоту, і проходила до цього через дуже багато істот, і буде проходити ще через багато інших.

Цей потік ніде не може загальмуватися, і не може накопичуватися. Не треба уявляти собі, що існують на шляху цього потоку якісь “конденсатори”, які накопичують цю інформацію, і потім ми можемо її використати. Це не так.

Існує єдина динамічна енергетично-інформаційна система, завдяки тому, що в ній накопичений досвід минулого існування. Забери цей досвід – у якому б вигляді він не був – і ми не будемо мати цієї системи, вона зникне, як жива і існуюча. Тут виникає інше питання: як використовується інформація, що рухається в цьому потоці. Коли світ подвоюється, завдяки появі

символів, завдяки появі свідомості, тоді виникає трансценденція як можливість системи займатися самою собою, можливість взяти із цього потоку те, що мені треба. Формуються механізми регуляції, які “вихоплюють” із потоку інформації те, що треба людині в даний момент.

Це, фактично, і є весь механізм. Людина не накопичує, а бере цю інформацію. Вичерпування – дуже гарний термін Спінози. Інформація актуалізується через те, що вичерпується в даний конкретний момент. Це – загальний погляд.

Є інший момент. Крім досвіду, який існує протягом поколінь, протягом тривалого життя людства, кожна людина може поповнювати цей інформаційний світ тими даними, що надходять до неї протягом її індивідуального життя. Цей механізм пов’язаний із властивістю самого “носія”. Коли говорять у підручниках, що явище пам’яті пов’язане з тим, що психіка пластична, і можна собі уявити, що на ній можна залишити слід, як, скажі-мо, босою ногою на піску, цей образ всім подобається. Фактично, це правильний приклад.

Єдине, що можна сказати – треба уявити рух піску, який відбувається зі швидкістю світу, уявити, що те, що на ньому відбивається, – абсолютно нематеріальне; і це є та завжди сама система, тільки вона щоразу змінюється. Виникає щось на зразок завихрювання (якщо це порівняти з фізикою) за рахунок контакту системи з оточуючим світом, або за рахунок її уваги до себе в цей конкретний момент. Виникає ніби певний вузлик, це і є актуалізована пам’ять. Людина може завдяки цьому подвоєнню звернутися до цього вузлика і актуалізувати його, і використати.

Таким чином, актуалізація індивідуального досвіду відбувається за тим самим механізмом. І досвід – це не лише знання. Треба звернути увагу, що знання як таке, інформація як така ніколи не зберігаються у вигляді, так би мовити, чистому. Хто може сказати, що він що-небудь згадав без контексту ситуації, в якій це було, без дій, які відбувалися при цьому, без мети, яка ставилася у той час, той скаже абсолютну неправду. Так ніколи не буває. Інформація ніколи не зберігається в “чистому” вигляді, через те що вона підхоплюється, входить у цей потік у тому вигляді, в якому існує життя. І з цього починає ставати зрозу-

мілим, що може зберігатися, дійсно, не тільки інформація як дискурс.

Матеріалом, що зберігається, є навички, уміння людини, її системи поведінки, способи її реакцій на певні події, а також способи реакції інших на неї, способи поведінки в окремих ситуаціях, окремих системах, послідовність цієї поведінки. Що ми маємо на увазі, коли говоримо, наприклад, що ось – досвідчений фахівець? Спитайте у будь-якого спеціаліста, що є його досвід? Він ніколи вам його не розгорне, тому що це є квант, це є об'єднання всієї інформації. Вона абсолютно відкрита і “зрозуміла” для системи “особистість”, і абсолютно не сприймається у вербалізованому, розгорнутому вигляді.

А якщо вона буде розгорнуто вербалізуватися, то це буде уже інша інформація. Спробуйте спитати майстра, яким чином він обробляє кристал, що він тільки у нього такий виходить? Він вам розкаже, які він використовує розміри, які застосовує інструменти. Але це вам нічого не дасть. Зникає щось найголовніше – єдність цілісності, що весь час – у русі.

Носієм досвіду є особистість у потоці інформації. Інформація ця комплексна, цілісна і зберігається в цьому потоці у вигляді руховому, виключно руховому. Вона не може там бути в стані спокою взагалі, не може ні на хвилиночку зупинитися. Виникає знову те саме питання – що є пам'ять? Все-таки резервуар, з якого ми щось візьмемо, чи це потік? Вона є і те, і те. І знову нам потрібен свій принцип доповнюваності, тому що ми знову-таки не можемо зрозуміти, що перед нами.

Все залежить від ракурсу і точки зору дослідника. Якщо ж йому треба пояснити студенту, що таке збереження як процес пам'яті, доцільніше уявити досвід стабільною системою. Тоді йде пояснення по типу “це відро з водою”. Якщо йому треба пояснити, що означає процес запам'ятовування, і чим викликана адлерівська увага до ранніх дитячих спогадів, треба переходити на так звану “хвильову” теорію, і пояснювати це як постійний нескінченний рух.

Нам потрібен, повторюю, свій принцип доповнюваності, тому що в досвіді ми бачимо те саме, що фізики побачили в електроні. Він є одночасно і плином, і структурою. І тут як ніде видно цей процес. Недаремно А.Ейнштейн звертався свого часу до

психології: у нього було дуже серйозне листування з Жаном Піаже (чи не змістовніше, ніж із фізиками), найцікавішим психологом того часу, тому що дійсно тут багато дуже загадкового. І дійсно, психіка за багатьма параметрами має ті самі проблеми, які досліджуються на рівні мікросвіту.

Слід сказати про зв'язок досвіду з іншими структурами. Досвід є досвідом всієї особистості. Відпочатковий носій інформації включає в себе потік і свідомого, і несвідомого. Це треба розуміти не так, як Фройд описував Ід, як щось бурхливе, незрозуміле, темне. Потік є угрупованим і структурованим, безумовно спрямованим, його рухає нужда як вихідний носій. Потік, безумовно, є таким, що пронизує все життя особистості і виходить за нього. І коли ми говоримо, що особистість після фізичної смерті залишається в нашій пам'яті, – що саме залишається в ній? Залишаються інформаційні сліди, які виникли в досвіді цієї людини. Не лише її образ. Залишається все, що з нею пов'язане, все – цілісно.

Чому кажуть, що добре, коли ми не бачимо мертвою близьку людину? Тому що ми її пам'ятаємо як живу. Тому що це не руйнує образу цілісної особистості, яка перед нами. І тоді це яскравіше, це ближче до суті тієї людини, яка була поруч з нами. І якщо не буде інформаційної частини в потоці нужди як носія життя, то не буде взагалі системи, якій не буде на чому ґрунтуватися.

Коротка ремарка з галузі власне практичної психології щодо досвіду: відомо, що досвід у практичному житті людини відіграє подвійну роль. З одного боку, це роль позитивна, що не потребує аналізу. Це те, без чого просто неможливо існувати. З другого боку, на рівні суто житейських, конкретних проблем, досвід, або частковий квант якогось досвіду, який чомусь був пережитий людиною дуже гостро і залишив найбільший слід, і людина його найшвидше відшукує в цьому безкінечному потоці інформації, може фактично проблематизувати, закривати можливості існувати по-іншому.

Він може набувати природи мотивів, спрямованості і, затуляючи собою те, що цікаве нам зараз, може фактично “зупиняти” особистість. Так, ми можемо не відмовитися від своєї звички, не перейти на новий рівень спілкування з іншою людиною,

а використовувати все звичне. Досвід може заважати креативності, творчості. Що, на думку більшості вчених, заважає гнучкості і творчості мислення? Те, що ми, розглядаючи кожну задачу і кожну проблему, яка перед нами виникає, тяжіємо до того, щоб вчиняти звично, тобто на підставі досвіду.

Якщо досвід не дає нам відповіді на це питання, ми – і щодо цього є емпіричні факти – намагаємося переструктурувати досвід за допомогою уяви, “під” цю ситуацію, і все-таки знайти якісь виходи усередині старого досвіду. Так влаштована психіка людини в цілому. І це відбувається замість того, щоб вийти на новий рівень рішення. Цей механізм заважає творчості. У психології є таке поняття, як інерція дії, яка полягає в тому, що дана людина тяжіє до звичної дії. Я почав рухатися, наприклад, у цьому напрямі, і мені дуже важко зупинити руку і зробити інший рух.

Тобто це звичка. Це рефлекторно, і це комфортно психологічно. І ця інерція дуже часто заважає підходити власне до створення суто нових способів поведінки, як на рівні дії практичної, так і на рівні дії мисленнєвої.

Таким чином, досвід складає собою генетичне ціле, виникає за всіма законами розвитку цілісної особистості, і існує у певних формах, і змінюється ця форма існування особистості так само, як змінюються всі інші її структури. Досвід увіходить до контексту існування цієї особистості і пов’язаний з лініями її розвитку.

Пізнавальна сфера особистості

На початку короткого аналізу когнітивної складової структури особистості, відзначимо цікавий факт: пізнавальні психічні процеси не розглядаються абсолютною більшістю теоретиків як компоненти особистості!?

Сам вираз “позаособистісна психологія” пов’язаний саме з цим: психологія пізнання “не перетинається” в сучасній науці з психологією особистості, тобто – парадокс – із психологією того, хто пізнає. Це має багато цілком логічних і об’єктивних пояснень, але від них проблема не зникає. І факт цей є особливо

сумним, оскільки, саме в галузі пізнавальних процесів психологія накопичила найбільший емпіричний матеріал і найцікавіші теоретичні узагальнення.

Тож синтез тут був би більш, ніж доцільним і ефективним. Ми не можемо тут зупинятися на аналізі причин і наслідків цього “розриву”, але, здається, такий аналіз міг би відкрити багато суттєвого відносно витоків кризи в психології, – адже це, власне, стиль наукового мислення: пізнання світу, яке є необхідною атрибутивною ознакою системи “особистість”, чомусь вперто виноситься “за дужки” і вивчається поза цією системою... .

Атрибутивність пізнання зумовлена інформаційною складовою нужди, і, отже, існує об’єктивна необхідність наявності певних психічних структур, дія яких дозволяє існувати нужді, тобто – забезпечує орієнтацію суб’єкта і його взаємодію з оточуючим світом. Пізнання є функцією існування особистості, і саме в ній слід шукати розуміння його єдності. В нейрофізіології і когнітивній психології існують дані про те, що після народження людини об’єм її головного мозку два рази вдвічі збільшується: під час народження він становить 350 см³, протягом першого року життя досягає 700 см³, а в 12–13 років – 1400 см³. У подальшому збільшується площа його поверхні (особливо це стосується кори великих півкуль).

Що означає ця динаміка? Дуже мало сказати, що вона зумовлена спадково, адже це не відповідь. Ми можемо висунути гіпотезу щодо витоків і механізмів саме такого шляху розвитку мозку людини – органа, який має безпосереднє відношення до пізнання. Від запліднення і до народження людської істоти нужда (головним чином, її інформаційна складова) ніби накопичується в мозкових клітинах, створюючи інформаційне підґрунтя існування і, водночас, могутній енергетичний потенціал готовності (прагнення!) до самооновлення інформації як умови подальшого існування і розвитку.

Особистість виявляється в стані готовності до справжнього енергетично-інформаційного вибуху, який відбувається в перший рік її постембріонального існування. Це дійсно вибух – людині неможливо уявити щось подібне тому, що відбувається з нею, з її мозком, з її психікою в такий критично маленький період існування! Ми вже зазначали і скажемо ще раз, що не

схильні загострювати ступінь негативності так званої “кризи народження”, принаймні з точки зору інформаційної. Швидше, це схоже на інсайт, раптове відкриття світу. Але дитина виявляється готовою до цього, і таке кардинальне збільшення об’єму мозку в надкороткий час може говорити лише про те, що це є цілком детермінована, спрогнозована, очікувана акція назустріч світу інформації. Цей “рух назустріч” є проявом активності суб’єкта нужди до життя, до існування.

Нам здається, що кількісний показник (збільшення на 100%) є “надлишковим” відносно завдань суто адаптивних. Доречніше говорити про тенденцію заволодіння і переживання – перетворення оточуючого в “своє – інше” – у свідомість і самоусвідомлення. Такого розміру змін мозку, як у людини, немає в жодній іншій живій істоті. Це говорить про потенційну могутність інтелекту, і, зокрема, про готовність сприйняти, точніше – “увібрати в себе” щось набагато більше і різноманітніше, ніж світ природи: це друга природа, світ людини. З перших днів життя дитина сприймає не лише об’єкти – вона сприймає мову, надскладну інформаційну структуру з безліччю контекстів і відгалужень – і дитина виявляється здатною до цього! Унікально-універсальний засіб людського співіснування, закодований і розгалужений, виявляється “під силу” новонародженій дитині. І, наголосимо, – лише і виключно людській дитині.

В цьому плані, також адекватно і синхронно в часі, у дитини формується “засіб у відповідь” – власна мова. Вхідження в світ соціального існування, “соціальне запліднення” виявляється синхронізованим з “вибухом” розвитку когнітивної сфери. Це може говорити лише про те, що на початку онтогенезу когнітивна сфера є домінантною в існуванні і розвитку особистості. (Ми зовсім не відкидаємо при цьому важливість процесів, що відбуваються в інших сферах особистості: мова йде про те, що отримало назву гетерогенності і гетерохронності психічного розвитку).

Перший рік життя, “великий вибух” розвитку пізнавальної сфери породжує кардинальний напрям її подальшого ставлення – диференціацію пізнавальних процесів. Когнітивна сфера як функція пізнання є відпочатково цілісною, тобто – єди-

ною. Її розвиток являє собою рух від менш розвиненої, недиференційованої цілісності, через диференціацію – до інтегрованої єдності. Ми, власне, маємо на увазі, що функція пізнання і орієнтації в світі ніколи не може забезпечуватися якимось одним, окремим пізнавальним процесом.

Коли О.М.Леонт'єв, досліджуючи філогенез психіки, приходив до висновку, що розвиток пізнання починається як суто сенсорний процес, він, безумовно, неправий. Адже для орієнтації живої, цілісної істоти у світі ніколи, навіть на рівні найпростішого організму (амеби чи інфузорії) не може бути достатньо самого лише відчуття: організм орієнтується, і це означає, що він відображає, зберігає інформацію, якимось її актуалізує і перетворює, – сам, уже як суб'єкт. І, отже, мова не може йти про сенсорику як таку, сенсорику в нашому сучасному її розумінні, тобто – лише як відчуття.

На низьких рівнях еволюції життя пізнавальна сфера виступає в своїй нерозвиненій і недиференційованій, але – єдності. Хоча єдність цю ще не можна називати цілісністю: пізнання являє собою функціонування єдиного, спрощено-елементарного процесу, в якому є лише елементи й частини тих явищ, які ми знаємо як відчуття, сприймання, пам'ять etc. І далі, якщо вже говорити про філогенез і про О.М.Леонт'єва, який, зазначимо, досліджував у цій роботі розвиток саме пізнавальної сфери – детермінантою розвитку цієї сфери Олексій Миколайович вважає перехід світу до гетерогенності. Але ж звідки береться гетерогенність світу? Питання залишається відкритим, що й не дивно, враховуючи той час, коли створювалась робота.

Нам здається, що гетерогенність, ускладненість світу є, насамперед, наслідком існування суб'єктів життя – істот. Вони “захоплюють” простір життя, освоюють його, змінюють, накопичують, реалізують і знову накопичують інформацію. І, таким чином, ми, в дійсності, маємо один світ живих істот. Тут немає детермінації в її вульгарно-матеріалістичному розумінні, і тут не можна розділити в часі процеси інтеріоризації і екстеріоризації: це саме один світ, і він само-детермінований через суб'єктів, що в ньому живуть і діють... Наслідком відображення світу на цьому етапі не є образ, це, швидше, аморфно-складна єдність інформації і її переживання (емоції).

Якоюсь мірою цей рівень розвитку когнітивної сфери повторюється і в онтогенезі. Це відбувається, на наш погляд, в ембріональному періоді, коли на 5–6 місяці існування виникає (і це експериментально підтверджено) явище відображення. Воно є комплексним, недиференційованим і спрощеним: це (якщо вживати сучасні терміни) одночасна дія: уваги, відчуття, сприймання, пам'яті, мислення. При такому пізнанні не формується, як ми говорили, образ, а формується деяке утворення загального характеру, що має швидше емоційно-сигнальний, дуже невизначений і неструктурований зміст. Після народження дитини дуже швидко відбувається диференціація, і експерименти (численні, особливо в зарубіжній психології) фіксують дію окремих процесів і наявність образів.

Отже, генетично відпочатково когнітивна сфера людини являє собою спрощену неструктуровану (аморфну) єдність, і її подальший розвиток відбувається в напрямі диференціації, тому що такою є необхідність існування людини в біологічному і соціальному оточенні. Разом з тим слід зазначити, що диференціація не означає відокремлення процесів один від одного і від особистості в цілому: вираз С.Л.Рубінштейна, що психіка людини особистісна, означає в цьому випадку тісний взаємозв'язок і визначальну роль особистості щодо функціонування і розвитку психічних пізнавальних процесів.

Це добре видно в подальшому онтогенезі: вже наприкінці першого року життя дитини пізнавальні процеси, що існують як окремі, водночас починають об'єднуватись у нову, вищу, інтегровану цілісність. Цей процес завершується в підлітковому віці (чи випадковим є те, що він співпадає ще з одним 100% збільшенням об'єму мозку?).

Що мається на увазі? Образи, що утворюються внаслідок відображення світу людиною, у своїй сумі створюють те, що прийнято називати "внутрішнім світом" особистості. Вони мотивують діяльність і виконують функцію саморегуляції, але водночас вони розвиваються самі. Цей момент є до деякої міри ключовим і по-різному тлумачиться в психології. Коли сучасна когнітивна психологія в особі Найссера або інших дослідників говорить про так звані перцептивні схеми, мова йде фактично про наявність певного досвіду, який існує у людини до початку

відображення зовнішнього світу, з яким порівнюється це відображення, і, врешті-решт, формується певний образ.

Виникає цілком закономірне для генетичної психології питання: звідки береться схема? Ніколи когнітивна психологія на це питання не відповідала, тому що тут виникає або знову ідея “гомункулусу”, який існує відпочатково, або ідея “дурної” нескінченності, адже можна сказати, що ця схема виникає з попередньої схеми, а попередня схема виникає ще з попередньої схеми, і таким чином ми будемо йти у безкінечність, і ніколи не знайдемо ніяких витоків.

Ми вважаємо, що у цьому випадку слід спиратися на дійсне розуміння витоків формування та існування особистості. Схема – це є частина, складовий елемент того соціально-біологічного досвіду, який передається і викликає розвиток та існування особистості в цілому. В принципі, він включає в себе когнітивні моменти, як і інші, і передається це за рахунок так званої “соціальної спадковості”, як її назвав П.П.Блонський, від соціальних істот – батьків дитини.

Яким чином зберігається цей матеріал – наука не знає, але це не значить, що цього не слід досліджувати. Отже, наявність того, що когнітивна психологія називає когнітивними схемами (можна назвати це і по-іншому – наявність якогось попереднього, первинного, базального досвіду для того, щоб будувати образ), викликається не якимись позаприродними явищами. Це зумовлено тим, що істота ніколи не народжується з неживого і неособистісного: вона є носієм досвіду. І “когнітивна сфера” є частиною цього досвіду.

Аналізуючи когнітивну сферу в цілому, ми бачимо, що є дуже складні взаємовідносини когнітивного і емоційного на різних етапах онтогенезу особистості. І те, що первинні образи і первинний досвід людини складаються, головним чином, на базі емоційних переживань, є абсолютно правильним, але це означає також, що когнітивна сфера взаємодіє з емоційною сферою, адже без пізнання просто неможливими є хоч будь-які враження.

З іншого боку, будь-які сигнали про оточуючий світ, хай би вони були найпростішими, є в той же час емоційними, чуттєвими. Особливо яскраво це видно на попередніх, первинних етапах онтогенезу. Тут ясно проглядає не лише повна єдність ок-

ремих елементів пізнання, але й всієї когнітивної сфери зі сферою емоцій.

Проблематичним на даний момент є питання формування образу. Незважаючи на те, що численні дослідження в психології присвячені проблемі сприймання (про це писав і О.М.Леонт'єв в одній зі своїх останніх статей), проблема полягає в тому, що ми так і не знаємо, як формується образ. І різні тлумачення цього процесу не відкривають до кінця його дійсного змісту. Елементарне, здавалося б, питання про те, як людина бачить образ, не може бути вирішене на сьогоденному рівні науки, тому що ми не можемо уявити собі це “бачить” чимось іншим, ніж метафорою, адже для нас поки що цілком очевидно, що бачення пов'язане з певними перцептивними системами. В цьому випадку таких систем не існує.

З іншого боку – де орієнтується людина: в системі образів, які складаються у неї про зовнішній світ, чи в самому цьому зовнішньому світі? Іншими словами, що насправді відображається в моїй психіці: людина, яка сидить переді мною, чи я маю справу з відображенням її у моїй психіці, з моїм образом цієї людини? Відомо, що у філософії дуже багато було зламано з цього приводу списів, і створено багато різних гіпотез, аж до абсолютного непізнання світу, буцімто, що людина фактично орієнтується у власних образах і ніякого об'єктивного світу насправді немає.

Ми не знаємо відповіді, наприклад, на таке питання: як зоровий образ формується завдяки слуху або іншим рецепторам, як відбуваються ці переходи? Загадок дуже багато. Нам здається, що використання тут явища переживання, про що вже йшлося, може частково допомогти відповісти на деякі питання. Крім того, нам здається дуже евристичною позиція, заявлена у філософії Спінози, і його термін “вичерпування зовнішнього світу людиною”.

Йдеться про активну взаємодію людини з предметом, у результаті якої образ формується, постає. Знову-таки ми бачимо, що пояснення будь-якого факту, в цьому випадку образу, можливе лише якщо ми “ухопимо” в експерименті процес його виникнення, або процес переходу одного образу в інший, або процес зміни образу. Фактично, йдеться про вивчення генези образу.

Повернімось до проблеми розвитку образу. У вітчизняних дослідженнях (насамперед – О.В.Запорожця і його співробітників) доведено, що образ розвивається, перетворюючись у знак. Це відбувається, починаючи з найбільш ранніх етапів онтогенезу, завдяки тому, що сприйняття дитини супроводжується коментарями дорослого. Що, насправді, являє собою сенсорний еталон? Це – певний об’єкт, явище, властивість (колір, наприклад, або висота звуку), яка в соціальній дійсності для дитини виявляється нерозривно з’єднаною зі словом.

Таким чином, образ чи не з самого початку існує у внутрішньому світі одночасно і поруч із відповідним терміном. Поступово він “згортається”, приховується його чуттєво-чутлива насиченість, і так виникає знак. Ми не можемо “сперечатися” з Виготським, який доводив, що “врощується” саме знак, оскільки не маємо емпіричних фактів.

Але генетична логіка говорить сама за себе: знак не врощується (він просто занадто складний і “чужорідний”), а створюється самою людиною за допомогою об’єднання образу і слова. Чому це стає можливим? На це питання культурно-історична теорія відповідає абсолютно правильно – тому що людське пізнання є особистісно-активним процесом (це – не дзеркальне відображення). Активність і діяльність створюють внутрішній світ.

Виготський, аналізуючи психологію сліпої дитини, завершує роботу фразою: “Сліпоту перемагає слово!” [Виготський, 1982а]. Що мається на увазі? Адекватність відображення людиною світу визначається не світом і не психофізичним станом сенсорних процесів. Вона визначається існуванням цілісної особистості в соціальному оточенні. Вищі психічні функції (опосередкування, довільність) утворюють нові міжфункціональні зв’язки, роблячи особистість напрочуд гнучкою і життєздатною.

Це – компенсація, але не завдяки іншим когнітивним процесам, а завдяки іншій природі – культурному середовищу, яке надає можливість існувати буквально “будь-що”, якщо тільки сама людина хоче цього. Створення і використання знаку дозволяє змінювати співвідношення процесів, і рівень пізнання визначається вже не розвитком якогось одного процесу (мислення чи сприймання), а складністю і гнучкістю системи зв’язків.

Розгляд психологічних проблем пізнавальної сфери особистості не повинен стосуватися лише аспекту забезпечення адек-

ватності психічного відображення в плані життєдіяльності. Суттєвим є момент пізнання у межах, власне, наукового осягнення дійсності. Ми можемо констатувати серйозний етап сучасної науки, який, щоправда, зумовлений розвитком не психології, а інших, насамперед, природничих наук.

Безпосереднє відображення дійсності у сприйманні не відкриває нам її суттєвих ознак і потаємних механізмів існування явища або предмета. Це досягається за допомогою мислення, яке дозволяє відкрити, утримати, абстрагувати і узагальнити суттєве як таке. Виникає абстрактне знання, і образ сприймання доповнюється і збагачується. Проте він залишається образом, маючи всі відповідні властивості (константність, предметність etc.).

Цей образ людина “переносить” на дійсність і вивчає, власне, не її, як таку, а її відношення з абстрактним образом. З’являються нові знання і виникає ілюзія пізнаності світу. Дуже неприємна і небезпечна ілюзія. Світ виявляється таким, що відповідає нашому уявленню про нього. І це необхідно, адже тоді людина відчуває себе впевнено, надійно і комфортно. Але чи дійсно світ є тим, що існує у нашому уявленні? Сучасна наука (насамперед, фізика) приходять до парадоксального висновку: ми не знаємо світу, ми не вміємо його пізнавати, натомість пізнаємо абстракції, які вивчали в школі. Цього вистачає “для життя”, але не всім і не завжди.

Механізм, завдяки якому людина стала людиною, створила культуру, цей механізм, схоже, вичерпує себе і перетворюється на гальма для подальшого розвитку. Необхідно змінювати стратегію вивчення пізнавальної сфери. Існують деякі факти, які засвідчують потенційну можливість людини щодо подальшого пізнання світу.

Покажемо два з них. Добре відомий процес опосередкування, що став “загальним місцем” психології. Але от один аспект: коли людина створює засіб, вона вже знає, навіщо він їй, тобто вона знає якийсь “шматочок” майбутнього (коли дикун робить зарубку на дереві, він же здійснює це даремно: він знає, що йому не вистачить пам’яті (!?), що колись він подивиться на неї). І це є справжня і велика загадка людської особистості: світ, мабуть, даний нам не лише в перцепції і сенсоріці.

Інший момент. Ми говоримо – талановита, геніальна людина відкриває приховані таємниці світу...

А можливо – це зовсім не так, можливо, талановита людина просто бачить світ таким, яким він є, а не таким, що відповідає засвоєним попередньо схемам? С.Л.Рубінштейн писав якось, що сприймання людини влаштоване доволі прагматично – є так звані “сильні” сторони предметів і явищ, які відповідають найближчим життєвими потребам і на які орієнтується людина. Виникає нібито точка відліку. Але ж будь-який предмет, явище є безмежним у своїх властивостях і якостях.

Чому ми не бачимо їх? І чому їх побачив геній? Так виникає проблема споглядання: світ – не супроти мене, як кладовка корисних, шкідливих, приємних або небезпечних речей; він – ще й навколо мене (і я – в ньому), і якщо подивитися незацікавлено (з прагматичної точки зору), можливо, ми зможемо побачити...

Спрямованість

Традиційно спрямованість особистості розглядається як ієрархізована мотиваційно-потребова сфера, що постійно ускладнюється. Ми розглядаємо спрямованість досить вузько, як дійсне об’єднання найважливіших цінностей, найважливіших смислотворюючих мотивів, які роблять життя людини структурованим, упорядкованим, цілеспрямованим.

Спрямованість у такому розумінні і є тією підструктурою особистості, завдяки якій є сенс говорити про те життєве явище, яке ми називаємо життєвим шляхом особистості.

Відмінність останнього від розвитку принципова. Життєвий шлях упорядковується через сферу внутрішнього світу, через самосвідомість і через цінності і смисли. Подібні підходи щодо спрямованості декларувалися Г.Олпортом і Л.І.Божович. Божович, поєднуючи спрямованість з поняттям “позиція особистості”, говорить про те, що підлітковий вік відрізняється в плані розвитку тим, що саме в цьому віці у людини формується життєва позиція, яка є домінуючою протягом всього наступного життя.

Вона є власне системою смислів, системою цінностей. Це той стрижень життя людини, який робить його упорядкованим і соціально сприйнятливим.

Але в той же час це не означає, що спрямованість є такою структурою, яка має суто і виключно соціальну природу. Вона формується завдяки системі ключових переживань особистості, а ключові переживання, як ми вже показали вище, є синтетичною, інтегратором всього внутрішнього світу, що втілює в себе і біологічні переживання, і власне біологічні стани, і соціальне оточення і його сприймання людиною. Воно лежить в основі появи і розвитку свідомості і самосвідомості.

Таким чином, як і всі підструктури особистості, спрямованість є підструктурою, пов'язаною з усіма іншими, вона є втіленням і певним інтегрованим об'єднанням всієї особистості. Разом з тим, як і всі інші підструктури, спрямованість є специфічною підструктурою. Найсуттєвішими компонентами є цінності і смисли. Якщо кожна особистість є спрямованою, то виникає питання: спрямованою на що? Це запитання є не таким вже й легким для розуміння в межах психології особистості.

З одного боку, його можна зрозуміти як питання про типологію. Так, Шпрангер розділив людей на шість типів за цінностями (естетична людина, інтелектуальна, етична і так далі). Виділяючи такі типи, маємо не тільки мотиви естетичної людини, але й те, що найголовніше, найсуттєвіше ця людина бачить у збереженні принципу краси, гармонійності. Естетична людина може працювати художником, але також вона може працювати водієм, викладачем, військовим. Спрямованість прямо не пов'язана з професією. Спрямованість означає певний порядок створення і структурування особистістю свого власного життєвого світу.

Незалежно від того, хто за професією ця людина, або який її освітній рівень, вона прагне побудувати свій оточуючий світ так, щоб він відповідав її внутрішнім тенденціям, її внутрішнім бажанням. Спрямованість – це і створення, і угруповання, і структурування людиною біля себе світу по певних законах. Коли ми кажемо про естетичну спрямованість, то це значить по законах краси, коли ми кажемо про етичну спрямованість, то це по законах добра і справедливості, коли ми кажемо про прагматичну

спрямованість, то це по законах користі, по законах продажу, по законах товару.

Ми вважаємо, що підхід до типології з точки зору спрямованості є найцікавішим. Адже якщо розглянути інші типології (екстраверти – інтроверти К.Г.Юнга і т.д.), то при уважному аналізі стає зрозумілим, що вони виведені теоретично-абстрактно тим же Юнгом чи будь-ким іншим і в реальності не існують. Можна задати питання: навіщо тоді типологія?

На відміну від цих підходів, поділ на типи за спрямованістю є більш доцільним. Він йде від верхніх сфер особистості, від спрямованості особистості як структурування світу навколо себе по своїх власних законах. І підхід до типології з точки зору спрямованості є виправданим через те, що спрямованість є дійсно виключно особистісним показником. Спрямованість визначає досягнення. Спрямованість визначає стиль життя людини. Спрямованість визначає стиль спілкування і те, що ж у цьому житті є для людини найголовнішим. Говорячи про спрямованість, ми говоримо про екзистенційні цінності, екзистенційні смисли. Спрямованість пронизує всю особистість, всі сфери життя і всю діяльність особистості.

Тому нам здається, що ця структура є найменш дослідженою. Проблематичним моментом є відсутність методів дослідження спрямованості. Ми не вважаємо серйозним тест Басса. Спрямованість, що вивчається за допомогою цього тесту, не є тим предметом дослідження, який ми описали вище.

Що стосується розвитку, генези, то потрібно відмітити, що нужда як енергетично-інформаційний носій є спрямованою. Наші розмови про ортогенез – не фантазії. Еволюція, розвиток є спрямованими. Ми знаємо: це спрямування від простішого до складнішого. У особистісній спрямованості ми бачимо еволюційний перехід, спіраль від спрямованості біосоціальної нужди до спрямованості верхнього, духовного рівня. Це є спрямованість особистості. Знову повертаємось до питання: спрямованість на що?

Ми вже дали один варіант відповіді: спрямованість на структурування власного світу за своїми власними законами. З іншого боку, можна говорити про спрямованість на зростання, спрямованість на те, щоб стати складнішим, щоб стати більш гнучким і доцільним, це означає потяг до розвитку. І тут спрямованість починає співпадати з самоактуалізацією в тому сенсі,

що кожна людина прагне бути такою, якою вона може бути, за переконанням К.Роджерса. З першого погляду таке розуміння може здатися доволі абстрактним. А далі ця абстракція починає наповнюватися. Ми можемо сказати завдяки розумінню спрямованості, ким ми можемо бути.

Всі можуть бути складнішими. Всі можуть бути розвиненішими. Всі можуть бути більш нюансованими. Всі можуть бути більш людяними. Всі. А далі наступають деталі, в залежності від того, чим займаєшся, де живеш, що читаєш, що любиш – це вже нюанси. Але отут ми відповідаємо абсолютно чітко: ми всі можемо бути тим, ким ми можемо бути – ми можемо бути розвиненішими. І ми можемо вийти на той рівень, коли людина може подолати оце протистояння плюса і мінуса, протистояння чорного і білого.

Мається на увазі те, що може бути не позитивне чи негативне, а може бути вище, складніше, краще. От у цьому сенсі краще, людяніше, цілісніше. Протистояння хорошого і поганого закінчується, коли ми говоримо, що є ще й третє. Це третє складніше, доцільніше і цілісніше. Отак ми знімаємо віковичне протистояння. До цього і йде особистість, це і є її спрямованість більш високого гатунку.

Здібності

Підструктура здібностей особистості є дуже важливою функціональною ланкою структури особистості. Ми зупинимось на кількох суттєвих, на наш погляд, моментах. По-перше, здібності виступають для людини як суто соціальні надбання, які виникають і розвиваються саме завдяки тому, що людина живе в соціумі.

Соціальне оточення вимагає від людини певного функціонування, досягнення певних успіхів у вирішенні якихось справ, і все це є можливим завдяки здібностям. Ми визначаємо здібності як ступінь оволодіння людиною засобами дії. Мається на увазі, що будь-яка діяльність, яку б ми не взяли – навчання, праця, фізична, розумова діяльність, включає в себе обов'язково систему дій і систему способів їх виконання. Здібною називають

вають людину, яка добре засвоїла способи дій, а нездібною – ту, що засвоїла їх у меншій мірі.

В контексті цього слід сказати, що, як і всі інші підструктури, генетична психологія розглядає виникнення здібностей як процес абсолютно необхідний, природний, детермінований соціальними умовами життя людини. Реалізація певних потреб означає зустріч людини ще з раннього віку не тільки з предметами, які її оточують, які людина хоче придбати тим чи іншим шляхом, але й з необхідністю щось робити з цими предметами, якимось ними маніпулювати.

В усіх видах діяльності, починаючи від предметно-маніпулятивної, яка розвивається з одного року у дитини, і в подальших діяльностях, ми зустрічаємо необхідність вправного виконання дій як способів досягнення тієї чи іншої мети. Соціальне надає людині можливість реалізувати свої цілі, свої потреби в різних галузях, різних напрямках, і все залежить від того, наскільки людина швидко і якісно буде оволодівати способами цих дій.

Виходячи з такого тлумачення, з такого розуміння, ми повинні принципово зняти питання про походження здібностей у тому вигляді, в якому воно постає у традиційній психології, яка розглядає походження здібностей як питання про те, що ж важливіше – біологічні, морфологічні, фізіологічні задатки як передумова розвитку здібностей чи власне соціальне оточення, в якому ці здібності формуються. Цієї проблеми в такому вигляді не існує через те, що людина буде оволодівати діями і досягати різних цілей обов'язково, якщо вона є нормально функціонуючою людиною в суспільстві.

Отже, і задатки як передумови, і соціальні вимоги, і соціальна практика, і система навчання як обов'язкова, є однаково необхідними, а походження здібностей є цілісним феноменом. Ми не можемо ніяким чином розділяти на те, що головніше. Разом з тим питання походження здібностей є центральним у парадигмальній площині генетичної психології. Його вирішення тут уявляється далеко не завершеним і набагато цікавішим і глибшим ніж просте “змагання” за першість між представниками природничо-наукового та соціального підходів.

Дійсне вирішення проблеми вимагає застосування принципу недиз'юнктивності, встановленого видатним російським

психологом О.В.Брушлінським [Брушлинский, 1998]. Способи дій (ступінь засвоєння яких, нагадаємо, ми й розуміємо як психологічний зміст явища, що має назву “здібності”) являють собою, власне, форми цілеспрямованої свідомої поведінки людини. Вони формуються в діяльності і закарбовуються, накопичуються в досвіді індивіда та людства. Определеннюючись у предметних та інших соціальних продуктах, ці способи дій зберігаються в культурно-історичному семіотичному просторі. Розпредметнення (“розкодування”) і привласнення через інтеріоризацію цих способів дій новими поколіннями реалізує безперервність (недиз’юнктивність) існування і розвитку здібностей у цій площині. Але не тільки це ми маємо на увазі.

Накопичення засвоєних способів дій відбувається і у власне індивідуальному досвіді кожної людини. Відтворений і розвинений у сотнях тисяч поколінь, цей досвід обов’язково має впливати на всю цілісність особистості, зокрема, на те в ній, що ми звично називаємо тілесним (біологічним). “Соціальне стає біологічним”, – ця теза в даному випадку є буквальною і, фактично, беззаперечною, способи дій змінюють морфо-фізіологічну структуру і динаміку цілісної системи і тим самим відкривають ще один шлях безперервності, на рівні суто генетичному. Це – шлях створення енергією любові потенційних здібностей відпочатково людської істоти, частина з яких може стати здібностями актуальними в тих точках простору і часу, де ці два шляхи зможуть перетнутися.

До речі, на наш погляд, саме другий шлях безперервності може відкрити підвалини розуміння індивідуальних відмінностей у здібностях, адже зміни морфо-фізіологічного тезаурусу будуть відбуватися як під дією засвоєних форм поведінки, так і у відповідності до природних (біологічних) показників певного індивіда. Викладене розуміння відкриває дійсну роль інформаційної складової нужди. В її довічному плині вже є в наявності те, що ми називаємо потенційними здібностями людини.

І на перетині нужди з соціальним оточенням, його вимогами, можливостями і обмеженнями, ця потенційність актуалізується і розвивається. Отже, фактично, лінія генетичної психології засвідчує зайвість і штучність терміна “здатки” у розгляді проблематики здібностей. Якщо ж не відмовлятися зараз

від цього слова, відповідно до наших поглядів, задатки ніколи не є чисто фізіологічними, біологічними, адже ми проводимо точку зору про те, що будь-яка біологічна структура людини вже тому, що це людина, є власне поєднанням соціальних впливів і структур чисто природних.

Мова може йти про те, що людина в силу своєї генетичної спадковості, розвиненості чи нерозвиненості певних органів чи їх систем, певних фізіологічних або біохімічних процесів може бути відпочатково більш здатною або менш здатною до оволодіння тими чи іншими способами дій. І це означає, наприклад, що для того, щоб стати художником, слід, щоб людина мала гостре око, щоб були достатньо розвинені сенсорні процеси для розрізнення певних нюансів кольору, певних відтінків кольорової гами; з іншого боку, ця людина повинна мати добре розвинений і диференційований м'язово-кістковий апарат, що забезпечить точність руху пальців, руки в цілому.

І зрозуміло, що включення такої людини в певний контекст соціуму, який передбачає вироблення певного способу дій, буде набагато більш результативним, ніж коли ми візьмемо іншу людину, яка не буде мати цих передумов.

Але це питання не таке вже й просте. Як показують дослідження, в цьому аспекті дуже активно діє явище компенсаторики. Ю.Б.Гіппенрейтер [Гіппенрейтер, 1993] абсолютно правильно наводить приклад відносно морфологічних даних. Наприклад, коли після смерті знаменитого тенора Карузо досліджувалася структура його голосових зв'язок, вони виявились настільки грубими, примітивно-волохатими і вузлуватими, що якби ми не знали, чиї вони, ми б ніколи не сказали, що це зв'язки тієї людини, чистотою голосу якої зачаровувався весь світ. Тобто ми в цьому аспекті виходимо на дуже цікаву річ: орган фізично, фізіологічно, морфологічно повинен бути розвинений у здоровому режимі до певних меж, не повинно бути деформацій.

Тоді превалює, домінує все-таки соціальний контекст. І якщо соціальний контекст, тобто середовище, в якому перебуває дитина, є благодатним для розвитку тих чи інших способів дій – художніх, музичних, наукових, спортивних і будь-яких іще, – і, з іншого боку, якщо ця сприятливість, комфортність поєднується з тим, що дитину це сильно мотивує як цілісну осо-

бистість, і їй хочеться це зробити самій, а не з примусу іншого; якщо ці дві речі доповнюються третьою, тобто людиною чи кількістю людей, які особистісно сприймають цю дитину і бажають її навчити, виробити в неї ці способи дій, тоді ця система буде превалювати над біологічними, фізіологічними задатками, і та чи інша здібність як система способів може бути розвинена дуже високо і дуже сильно.

Але не потрібно забувати про межу, якою є норма розвитку анатоμο-фізіологічних структур. Тобто, мова йде про здоровий мозок, здорові м'язи, про здорові органи взагалі. Лише в цьому випадку психічне, соціальне виявляється сильнішим, ніж морфологічне, біологічне.

Спрощено кажучи, якщо ситуація сприяє тому, що дитині дуже хочеться чомусь навчитися, вона настільки сама прагне мати досягнення в цій сфері, що вибудовує в своїй активності (і потім – у своїй міжфункціональній психологічній системі), відповідні “органи”, і такі особливості можуть спонукати розвиток здібностей. А там, де у людини існують вроджені задатки, але відсутні перераховані соціальні умови, може і не відбутися формування здібностей.

Коли йдеться про рівень розвитку здібності, то ми не повинні відходити від визначення: це просто рівень оволодіння людиною способами дій. Аналізуючи талант, геніальність, слід відмічати одну дуже важливу річ: “особистісний відтиск”, особистісну печатку людини, яку ми називаємо талановитою, геніальною або просто справжнім майстром. На всьому, що він зробив, є ніби марка, що це зробила саме ця людина і так більше не може зробити ніхто. Вона виникає через те, що система здібностей, способів дій поєднується з особистісними структурами, відбивається, опредметнюється в тому продукті, який створюється в результаті активності цієї особистості.

Унікальність візерунку міжфункціональних систем цієї особистості втілюється в речі: це може бути і матеріальний предмет, і ідеальна побудова. Вона відбивається таким чином, що ніхто інший такого не створить, адже вся індивідуальність втілилась у цьому творі. Ясно, що цього досягають не всі люди. Тут повинна бути унікальна єдність всього внутрішнього світу і взагалі всієї особистості в цілому.

Розгляд здібностей передбачає аналіз явища сензитивності. Природа її не до кінця досліджена в психології, але ми знаємо, що кожний вік має періоди, коли особистість найбільш відкрита для певних соціальних впливів; з іншого боку, вона найлегше ними оволодіває. До того ж, якщо людина “пройшла” цей сензитивний період і в неї не сформувалася певна здібність, вона може, в принципі, сформуватися і пізніше, але для цього потрібно буде докласти набагато більше зусиль і це пов’язано з серйозними витратами, як енергетичними, так і психічними.

Отже, знання сензитивних періодів означає можливість моделювати розвиток здібностей. Знаючи, в який період і в який час треба діяти, навчаючи людину, ми тим самим можемо прогнозувати всебічний або конкретний розвиток здібностей у цієї дитини. Тоді ми стимулюємо цей компонент структури особистості. В цьому контексті мені видається важливим розглянути явище обдарованості.

Проблема дослідження психологічних особливостей дитячої обдарованості є досить актуальною в сучасній науці, про що може свідчити і загальний об’єм і різноманіття наукових публікацій, присвячених її розгляду. Поява узагальнюючих теоретико-прикладних робіт говорить про серйозність намірів дослідників. Однак, з іншого боку, слід константувати дещо поверховий і описовий характер досліджень, і сама психологічна природа обдарованості як явища залишається незрозумілою.

Характерною ознакою такого стану речей є багатозначність самого терміна. Так, у психологічному словнику 1990 року, на термін “обдарованість” приводиться 5(!) дефініцій. Слід зазначити тут, що ще Л.С.Виготський писав про те, що такий стан речей у психології, коли один і той самий термін тлумачиться занадто багатозначно і довільно, є показником недостатності теоретичного аналізу і загальної кризи.

Фактично “обдарованість” у сучасній психології не є теоретичним поняттям, а ті “визначення”, що супроводжують це слово в літературі є всього лише констатацією окремих зовнішніх проявів цього явища. Ми дійсно можемо зараз, спираючись на численні наукові дані, окреслити доволі насичену картину зовнішніх проявів дитячої обдарованості. Зазначається, що найбільш частий прояв обдарованості – це рання мова і великий словниковий запас.

Поряд з цим відзначається надзвичайна уважність, ненасичувана допитливість і відмінна пам'ять. Далі наводяться такі параметри обдарованості: видатні здібності, потенційні можливості в досягненні високих результатів і вже продемонстровані досягнення в одній чи більше галузях (інтелектуальні здібності, специфічні здібності до навчання, творче або продуктивне мислення, здібності до зображувальної і виконавської діяльності, психомоторні здібності). Звертають увагу на специфіку особистісних якостей обдарованих дітей, зокрема, відзначається підвищена чутливість, емоційність, почуття справедливості, широти особистісних цінностей тощо.

Безумовно, помічені факти є дуже важливими, але слід звернути увагу на те, що вони не наближають нас до розуміння сутності явища обдарованості. Ці факти являють собою набір симптомів – проявів того психічного явища, яке і має назву “дитяча обдарованість”. Але якою є її психологічна природа на підставі простого розгляду цих симптомів сказати не можна.

Перехід від простої фіксації окремих проявів (симптомів) обдарованості до змістовного аналізу її як цілісного психічного явища видається можливим у концептуальному просторі генетичної психології. Власне, те що генетичне вивчення психічного (підхід до психіки, як до такої, що розвивається” – за Г.С.Костюком [Костюк, 1989]) є найбільш доцільним і ефективним у плані дійсного її розуміння, відомо ще з часів Л.С.Виготського і Г.С.Костюка.

Однак, у реальних дослідженнях цей підхід застосовується дуже рідко, а він, на наш погляд, задає дуже цікавий і евристичний простір аналізу психічного явища і може дійсно вирішити головну науково-пізнавальну задачу, як її сформулював свого часу Г.С.Костюк: “Головна задача вивчення генезису психіки людини полягає в пізнанні якісної її відмінності, умов, що її породжують, законів її становлення” [Костюк 1989, с. 123].

Ключовим є саме положення про те, що обдарованість як психічне явище – *виникає* (в цьому виразі фіксується, як видно, і те, що воно є цілісністю, адже виникає саме цілісність, а не набір окремих елементів).

Те, що ми спостерігаємо у дитини, її визначні успіхи, допитливість, швидке просування у навчанні etc., – все це є про-

явом того, що виникло. Що саме, як і чому виникло – це й є фундаментальні питання, вони ж – основні пункти теоретичного аналізу проблеми. Далі висловимо припущення, хоча й гіпотетичне, але таке, що будується на чіткій методології культурно-історичної теорії. Л.С.Виготський показав, що особливості розвитку зумовлюються не рівнем якихось окремих психічних функцій, а специфікою взаємозв'язків між функціями (теорія міжфункціональних систем).

Ми можемо припустити, що у випадку обдарованості дитини маємо своєрідну міжфункціональну єдність, яка й забезпечує той рівень розвитку, який має назву “обдарованість”. Принциповим є те, що єдність, яка виникла, охоплює всю психіку, а не лише інтелектуальну або мнемічну сфери. Тому й є сенс говорити про рівень розвитку дитини в цілому, суб'єкта, а не окремих її елементів.

Обдарованість як цілісна (всеособистісна) міжфункціональна система має певні психологічні характеристики. Вона дуже рухлива, процеси, що її підтримують, відзначаються високою динамічністю, нові зв'язки між окремими функціями встановлюються дуже швидко, що забезпечує ефекти взаємозаміни, компенсації та надкомпенсації. В цілому, слід говорити про високу мобільність і рухливість цієї системи (обдарованості).

Необхідно також вказати на інші, дуже суттєві її властивості. По-перше, тут має місце унікальне співвідношення тріади: афект, інтелект, дія (термін “афект” вживається тут у розумінні Л.С.Виготського, тобто, швидше не як означення емоцій, а як мотиваційно-спонукальне явище). Л.С.Виготський переконливо показав, що ключовою проблемою дітей з розумовими затриманнями є специфічне відставання дії думки, мотив, дуже повільно реалізується в діяльності, саме звідси – затримка.

Нам здається, що у випадку обдарованості ситуація специфічно “обертається”: сама дія і перехід мотивації та думки в діяльність є тут дуже швидкою і рухливою. Зв'язок у тріаді (афект, інтелект, дія) є динамічним і зворотнім, тому результати дії, які дуже часто не передбачаються дитиною (особливо в ранньому онтогенезі) стимулюють активність афективної і інтелектуальної сфер.

Оскільки ж від них перехід у дію спрощується і стає швидким, одразу виникають стимули подальших бажань і думок. У поведінці обдарованих дітей ця закономірність проглядається у їхній допитливості, “ненасичуваності”, рухливості і легкому переключенню, яке проте, може парадоксально поєднуватись із дивною стійкістю уваги (це “парадоксально”, звичайно стосується норми, а не обдарованості).

Швидкість, пластичність і плинність процесів обдарованої дитини зумовлює другу важливу характеристику – швидкий і легкий розвиток вищих психічних функцій. Ранній мовленнєвий розвиток, прагнення втілити свій внутрішній світ у зображенні, чи при виконанні, схильність оперувати цифрами – все це засвідчує правомірність поміченого факту. Тенденція ця настільки яскрава, що в обдарованої дитини відбувається навіть своєрідний “зсув” сензитивних періодів розвитку. Ми не маємо достатньо даних, щоб аналізувати причини такого явища, але здається є сенс, спеціально досліджувати цей психологічний феномен.

Ще одна характеристика стосується того факту, що обдарованість як психічне явище не тільки *виникає*, але й *розвивається*. Уявляється, що в цій єдності, якою є обдарованість, психіка реалізує дуже яскраво і сильно (гіперфункція) одну з своїх сутнісних функцій, а саме – проектування (моделювання). Для того, щоб зрозуміти цю характеристику, слід перейти до відповіді на таке запитання: *як* виникає ця всеособистісна цілісність – міжфункціональна система, що її прийнято називати обдарованістю?

Аналізуючи взаємовідношення природного і культурного у розвитку психіки, Л.С.Виготський зауважує, що в нормі існує своєрідний баланс: кожному етапу дозрівання тих чи інших структур відповідає специфіка соціальної ситуації розвитку, в якій відбувається присвоєння дитиною культурно-історичного досвіду.

Саме цей баланс зумовлює наступність у розвитку вищих психічних функцій. Людина виявляє і реалізує власні потреби і нахили, відбираючи серед численних об’єктів соціальної дійсності ті, що відповідають цим її внутрішнім проявам. Присвоєння відбувається у вигляді засобу дії. Присвоєний засіб на-

буває психологічної природи, входить у структуру свідомості і шляхом “втручання” в існуючі міжфункціональні системи впливає на подальший процес розвитку – присвоєння. Цей процес дістав назву “подвійного опосередкування”. Разом з тим, тут існує інший аспект: людина не присвоює засіб, як такий, а робить щось (когось) засобом і лише тоді присвоює його. Це положення ми вважаємо принциповим, адже *зробити* щось засобом може лише суб’єкт – носій складного внутрішнього світу, в якому репрезентований життєвий досвід і якому притаманне передбачення (засіб – для чого?). Отже, коли ми спостерігаємо процес перетворення чогось (когось) на психологічний засіб – перед нами виявлення моделі майбутнього, створеної психікою.

Оскільки ж результатом цього є зміни самої психіки, ми можемо говорити про її *самомоделювання*. В нормі, нагадаємо, існує співвідношення між зрілістю психічних структур (і отже – їхньою готовністю до присвоєння певних засобів – знаків) і соціальними системами навчання і виховання, “проходячи” через які дитина засвоює відповідний досвід, отже – самомоделює власну психіку.

Що буде, коли баланс порушиться?

Виготський розглядає проблему дефективної дитини і говорить про те, що вона потрапляє у ситуації, для яких не готові (не визріли) структури психіки. Так і виникає дефект – з природних причин затримується процес дозрівання, і психіка виявляється не готовою до засвоєння нормативного досвіду. Чи можемо ми сказати, що й тут ситуація обертається, і обдарована дитина з природних же причин має ефект більш швидкого визрівання окремих функцій? Нам здається, що так сказати ми не можемо.

Весь досвід вивчення обдарованих дітей свідчить про те, що їхні успіхи визначаються не більш швидким дозріванням окремих структур психіки, а вказаними вже властивостями цілісної особистості як єдиної міжфункціональної системи: гнучкістю, пластичністю процесів, швидкістю динамічних явищ та легким утворенням вищих (опосередкованих) психічних функцій. Це спостереження уявляється важливим з огляду на практичні проблеми: слід знати про легке виснаження дітей.

Крім того, тут прихована розгадка того, чому один з німецьких філософів-класиків сказав про цих дітей, що вундеркінд – це дитина, у якої все в минулому... . Адже як зазвичай вчиняють дорослі, коли зустрічаються з дитячою обдарованістю? Вони за допомогою педагогічних прийомів починають межево навантажувати якусь окрему функцію (мислення, уяву, пам'ять etc.), що й приводить до того, що незріла ще дитина, що називається, “надривається” й виснажується, не реалізуючи в житті тих потенцій, які ніби-то “обіцяла”. Розбалансована дитина в подібних педагогічних умовах легко деформується як особистість.

Нарешті, слід звернути увагу на ще один аспект аналізу, на якому особливо наголошує сучасна генетична психологія. Фактично, ми майже весь час говоримо про нього: мається на увазі необхідність цілісного підходу до аналізу виникнення і розвитку певного психічного явища, яке мусить розглядатися виключно в контексті всієї особистості. Не розвиток окремих функцій визначає обдарованість, а, навпаки, обдарованість як цілісна і всеособистісна характеристика зумовлює специфіку розвитку окремих частин психіки.

Основними духовними підвалинами людської особистості є універсальність, нескінченність і самосвідомість людини. Обдарованість як психологічний показник означає просто, що дитина, завдяки вказаним вище особливостям, швидше і активніше реалізує ці підвалини тими шляхами, які має. Вона ніби поспішає стати людиною, вона дуже рано – суб'єктна і особистісна. Ми ризикнули б припустити, що ранній розвиток того, що можна назвати *особистісністю* – це й є головний і ключовий параметр обдарованості.

Дійсно, що означає швидке й легке оволодіння мовою (а наші спостереження говорять про те, що обдаровані діти не просто легко і швидко врастають у мовленнєву культуру, їм притаманне моделювання, гра з мовленнєвими засобами)? Це, на наш погляд, означає ні що інше, як прагнення розвинути в себе суб'єктність через механізм створення засобів, адже мовлення – універсальний засіб взаємодії в культурі. Що являють собою досягнення цих дітей? Психологічно вони є результатом виявлення – втілення загальноособистісної природи людини (залишити власний відбиток).

Нарешті, слід відзначити абсолютну своєрідність відношення, у якому обдаровані люди (і не лише діти) стоять до такої специфічної діяльності, як гра. Ми весь час це помічаємо: обдарована дитина досягає найвищих результатів дуже легко і без видимих зусиль – ніби граючись; обдаровані дорослі дуже любляють гумор, вони, зазвичай, азартно грають у різні ігри, захоплюються тощо. Це говорить про дуже суттєву річ. Адже найсуттєвішою ознакою гри є те, що вона передбачає абсолютно вільне виявлення людиною самої себе. Ми знову приходимо до того, що це й є головна ознака обдарованості.

Особистісний аспект проблеми обдарованості важливий не лише в плані наукового її розуміння. Він змушує бути дуже обережним по відношенню до дитини, не забувати, що насамперед – це людина і їй, окрім того, що демонструвати свої досягнення, треба ще просто жити.

Нарешті, відзначимо, що термін “здібності” використовується в психології досить широко. Хрестоматійний поділ на здібності загальні і спеціальні не витримує ніякої професійної критики, через те що ми можемо говорити, наприклад, і більш широко. Є здібності до навчання. Жоден психологічний підручник не розглядає цього. На нашу ж думку, це є здібність, чи не найважливіша для людини.

Адже вона визначає, наскільки людина научувана, відкрита до формування в собі способів дій, відкрита не тільки до засвоєння знань, але і до їх перетворення в способи, і наскільки вона може виконувати діяльність, пов’язану з навчанням.

Класичне, найбільш об’єктивне тлумачення здібностей знаходимо у Б.М.Теплова [Теплов, 1985]. Він виокремлює три ключові характеристики здібностей: “По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої”.

Подальший аналіз цієї тези приводить до вирішення однієї з кардинальних суперечностей – співвідношення загального й індивідуально-унікального в особистості: здібності є структурним елементом, який має обов’язково будь-яка особистість, іншими словами, не може бути особистості без здібностей. Але, водночас, не може бути особистостей з абсолютно однаковими здібностями. Отже, насправді перша теза Теплова має набагато більш загальний, цілісно-особистісний характер, і ми можемо сформу-

лювати думку таким чином: цілісна структура і ключові елементи її притаманні будь-якій особистості, особистості взагалі. І водночас у кожній конкретній особистості ця структура і ці її елементи, а також їх співвідношення є якісно унікальними.

Виникає те, що можна назвати унікальним і неповторним візерунком особистості.

У другій тезі Б.М.Теплов уточнює предмет: “Здібностями називають не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, котрі мають відношення до успішності виконання якоїсь діяльності або кількох діяльностей” [Теплов, 1985, с. 16]. Тим самим структурна ланка (грань) набуває власних меж і спрямування.

Нарешті, третя теза вченого, яка вирізняється складністю, оскільки фактично стосується психологічного змісту здібностей і їх динаміки. Здібності “не зводяться до наявних умінь, навичок або знань, а... можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок”. Що може означати ця “легкість”, яку “пояснюють” здібності? Тут, насправді, зосереджені різні рівні (“вертикальний” вимір): від анатомо-фізіологічних задатків і елементарних психічних функцій – до свідомої регуляції власного життя. С.Л.Рубінштейн саме це мав на увазі, коли говорив: “...здібності людини – це те, що виховується не без її участі” [Рубінштейн, 2003, с. 137].

З іншого боку, ступінь оволодіння знаннями і навичками (фактично, психологічними засобами) визначається мотивацією, провідними рисами характеру тощо (і це є “горизонтальний” вимір взаємодії окремих граней). Нарешті, ступінь оволодіння психологічними засобами визначає якість життєдіяльності й соціальної взаємодії, зміст духовних переживань людини (єдність біологічного, соціального та душевного складає дійсне підґрунтя існування і життєвого становлення особистості як цілісності).

З положення, що аналізується, впливає концептуально важливий генетичний факт – здібності існують лише в розвитку. Вони виникають, функціонують, розвиваються за власними закономірностями, що діють у контексті загально-особистісних закономірностей становлення індивіда. Виникнення здібностей краще прослідкувати в ранньому онтогенезі і на прикладі так званих “загальних” здібностей.

Тут ми маємо захоплюючі факти, які відкривають, що різні за природою здібності виникають за єдиним механізмом. Ми, зокрема, маємо на увазі такі здібності, як, наприклад, прямоходіння – з одного боку (здавалося б, суто фізіологічна здібність) і мовлення – з іншого (здібність, безумовно, соціально-психологічна). В обох випадках абсолютно важливим є біологічне підґрунтя (будова, функціонування, стан анатомо-фізіологічної, насамперед, нервової організації). Ми повинні сказати тут, що значущість біологічно-тілесного підґрунтя залишається важливою завжди, протягом усього життя людини. Отже, для виникнення (початкового етапу розвитку) здібностей “тіло” повинно набути певного ступеня зрілості.

Наступна умова – людина як цілісна особистість повинна пережити напружену і суперечливу зустріч із соціальним оточенням. Ініціатором цієї зустрічі має бути сама людина, а потреба повинна бути такою, що неспроможна реалізуватися в умовах теперішніх можливостей людини. У першому випадку (прямоходіння) ми маємо дві потреби, які спонукають “зустріч” – потреба у психологічному відокремленні від матері та потреба в пізнанні, у другому випадку теж взаємодіють дві потреби – потреба керувати поведінкою дорослого та потреба вираження власних переживань.

В обох випадках дитині треба оволодіти засобами реалізації вказаних потреб. Соціальне оточення, і це є необхідною умовою подальшого руху, повинне надавати можливість самій дитині сформувати такі засоби, а для цього воно повинне їх мати в особливій знаково-символічній формі. Засвоєння і привласнення засобів означає не лише задоволення потреби, а й появу нової здібності як структурного елемента особистості. Надалі здібності не тільки розвиваються, але й взаємодіють одна з одною, а також з іншими структурами (гранями), утворюючи сталі складні міжфункціональні системи. Б.М.Теплов показав на прикладі музичної діяльності, що її успішність зумовлена інтегрованою здібністю, яку він назвав “музичність”. Вона включає в себе три здібності як складові елементи. Сама ж “музичність” означає здатність переживати зміст музичного твору.

Отже, цілісність, унікальність особистості формується, існує і становиться в її живому русі. Він включає соціально-культурні цінності, з одного боку, і біологічне, генетичне підґрунтя особистості – з другого.

Завершуючи розмову про структуру особистості, слід відзначити кілька дуже важливих речей.

По-перше, ми описали структуру особистості так, як ми її бачимо, не просто тому що так нам здається, а намагалися вийти в галузь детермінації розвитку, його законів і механізмів; процесу існування особистості в світі. Нам вдалося, що на даний момент часу ми можемо говорити про наявність у особистості такої структури. Це зовсім не означає, що ми наполягаємо, що тільки такою є і може бути структура особистості.

Нам здається, що це питання є відкритим, адже ми ще дуже мало знаємо насправді про особистість, дуже мало в чому бачимо людське буття. Ми бачимо людину в ситуаціях того життя, яке є в даний час. Якщо взяти людину початку ери людства – у неї не було такої структури особистості: вона була нерозвиненою.

Тут буде доречним ще одне зауваження, щодо нескінченності особистості. Ф.М.Достоевський колись дуже яскраво написав у “Братах Карамазових” про те, що є дійсна особистість людини. І дійсна особистість – це та, яка виявляється в особливих умовах життя. І ніхто не знає, якою вона є, і якою може бути. Які структури виявляються, як переструктуруються, якою буде динаміка. Це дійсно одвічна загадка людини. Ми не можемо зрозуміти, як сталося так, що особистість кожної людини вмістила в собі весь Всесвіт. Як сталося так, що коли я чую, що відкрита нова галактика, яку ніхто ніколи не бачив і не зможе побачити, я можу її уявити.

Це “бачення” народилося всередині людини, в її внутрішньому світі. Ці речі залишаються незрозумілими, і ми говоримо про те, що особистість залишається відкритою як світу, так і глибинам свого існування, можливостям відображення цього світу, його переживання. І так же точно вона залишається назавжди відкритою для наукового дослідження. І це слід сприймати нормально і не прагнути побудувати єдину і на все життя неперевершену теорію особистості, і дуже нервуватися, коли вона комусь не подобається. Завжди ми будемо знаходити в людині те, що не входить ні в яку теорію. І саме цим хотілось би завершити розгляд структури особистості, тому що це не закінчення, а початок. Це вічний початок дослідження людини, яким є взагалі вічне її життя.

Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях

Існування (екзистенція) людини

Існування природи є доцільним – це беззаперечно. І таким це існування робить людина. Вона не “придумує”, не “винаходить” доцільність, не “наділяє” нею природу – вона її (доцільність) реально створює.

По-перше, людина, залишаючись частиною природи, здійснює цілепокладання у свідомій діяльності, і в безмежно великій сукупності представників роду людського, в безмежжі часу існування поколінь, являє собою дійсний доцільний момент, в якому змінюються природні явища і природна сутність. Людина змінює природу, але не лише в діяльності. Вона змінює її самою своєю сутністю і існуванням.

Звідси, по-друге, і сама сутність людини – природна. Людина – це форма існування природи, природного, в котрій воно тісно переплетене з соціально-культурним і являє собою абсолютно особливий, неповторний згусток біосоціальної єдності, що саморефлексує. Людське життя, існування особистості якись цілком неймовірним, **чудовим** чином вбирає в себе все – не лише природу як єство – весь світ.

Вона не просто природна – вона сама природа, сам світ у нескінченності потенцій і напрямів, глибин і вершин існування. Так створюється особлива тканина доцільності світу, в яку вплетене життя людини. Так виникає онтологія її існування – драма. Щоб спробувати зрозуміти її, треба подолати редуціонізм, усвідомити, що набір будь-якої, в принципі – навіть безмежної кількості окремих емпіричних фактів нічого не дасть нам для розуміння цієї драми. Треба досліджувати існування цілісної людини, окреме життя, долю...

Один з дійсно глибоких і справжніх знавців проблеми, С.Л.Рубінштейн, писав, що “існування – це участь в процесі життя. Жити – означає змінюватись і відбуватися, діяти і страждати, зберігатися і змінюватися. Існуюче – те, що живе і рухається, становиться і переходить в інше” [Рубінштейн, 2003, с. 304].

Людина захоплена плином цього всезагального існування світу, і, в цьому сенсі, вона існує, як будь-яка інша складова світу. Будь-який існуючий об'єкт має **сутність**, яка, посилаючись знову на С.Л.Рубінштейна, не є деякою абстракцією, що її придумали аналітики і наділили її деякою здатністю “породжувати” існуюче. Ні, сутність – така ж явна і відчутна, як весь її “носій”, вона ніби “розчинена”, представлена в кожному його елементі, в кожному динамізмі.

Виникає напружена суперечлива (сполучальна) єдність сутності і існування. С.Л.Рубінштейн, здається, не встигає закінчити думку, довести її до логічного кінця. Як розв'язується це протиріччя? В чому? Нам здається, сполучальна конфліктна суперечлива єдність сутності і існування розв'язується в абсолютно унікальному акті **здійснення**.

Якщо замислитися, весь зміст нашої книги пронизаний цією ідеєю: розвиток, динаміка, становлення особистості (існування) є, власне, способом існування власної всезагальної сутності – **нужди** як суперечливого енергетично-активного інформаційного утворення. І це протиріччя розв'язується здійсненням: втіленням дійсної природи людини в твір, продукт, врешті-решт, у найбільше диво – нову людину, дитину.

Повторимо: так (або майже так) існує все живе. Але людина має ще один спосіб існування, унікальний і єдиний: їй дано рефлексувати власне існування. Вибирати, керувати, пережити, змінювати і ... насамкінець, зустрічатися з його кінцевим характером – адже я істота природня. В цьому головна драма людського життя.

Онтологічно людина є вплетеною в це єство і так, як за ранком іде день, так за дитинством і юністю іде зрілість, як день змінює ніч, так зрілість змінюється старістю і як вечір змінює ніч, так старість змінюється ... глибокою старістю і дець там, на межі глибокої ночі і раннього-раннього ранку я піду ... щоб прийшло нове дитинство, нове життя і ніколи не закінчувалось це

довічне існування людей... Але, навіть якщо я йду з повним усвідомленням цього (В.Висоцький сказав – "... что всё же конец мой, ещё не конец, конец – это чьё-то начало... Я успеваю улыбнуться, я **видел**, кто придёт за мной..."), якщо я зрозумів і "бачив" – однаково це драма... Як піти з цього світу, такого знайомого, рідного світу, що став моїм?

Дві речі, говорить Рубінштейн, роблять трагедією переживання людиною очікування власного прощання: по-перше, страх нездійсненності (життя в цілому, задумів, справ) і по-друге – турбота за близьких – "Як вони без мене?" Але, мабуть, ще не все. Нам здається, що людина все одно до кінця, серйозно і по-дорослому не вірить, що її існування перерветься. І отже, оце "Як вони без мене?", обов'язково доповнюється, а як **я без них** – там, де? І взагалі – що там?

Саме цей період (ми назвали його "глибока старість", хоча, звісно, тут не лише хронологічний аспект – в декого він може настати, на жаль, задовго до фізичної старості) виявляється стрижнем переосмислення буття, коли воно все особливим чином, миттєво-цілісно, експлікується в думках, почуттях, прагненнях, бажаннях. Чому так? Тому що існує для того, щоб "не мучитися і спати спокійно". Безтурботно, тобто – відійшовши від поточних турбот і метушні.

Але це – "щоденна логіка". А на рівні роздумів про вічність (і кінцевість) буття, все зовсім по-іншому. Я аналізую те, що мною здійснено після того, як я "увійшов у ранок", як у той підлітковий вік, який висвітив переді мною вперше якусь ідею, або сутність здорового глузду, або мою майбутню діяльність, драматичну ситуацію тощо. Це – своєрідна творчість. Адже творчість ніколи не починається, вона існує постійно. Але як вона реалізується? А як реалізується наше життя? Зміст цієї реалізації є індивідуальним для кожної людини, а формою її для всіх є драма.

Адже життя є кінцевим, як це не прикро переживати (я хотів би ще мати маєтки, автомобілі, садиби, я хотів би, щоб весь світ був моїм!), але ... Я, шановний мій добродію, мушу йти... Я йду в озлобленні на близьких людей, на тих, що допомагали мені жити, прикрашали мою діяльність... , а я ображений на них. Я вивергаю із себе забарвлене жовчу шматовиння

якоїсь несправедливої (хибної і образливої) правди, і в ній – зле добро і добре зло.

Несправедливою ця правда може бути для того, до кого вона звернена. Але вона – правда, тому що вона *моя* правда. Я бачу наші стосунки саме такими, і тому для мене це правда. Але з точки зору іншого – вона є несправедливою, оскільки він бачить і вибудовує ситуацію принципово інакше: ця людина *реально* ставиться до мене гарно, відверто, ґрунтуючись на переживанні совісті. Вона в дійсності сповідує в житті зі мною справжню моральність і любов до людини. Саме тому й є *несправедливою* ця правда.

“Добре зло” – висловлене з добрими намірами, воно зачіпає вихідні, кореневі і дуже тонкі струни людини, і ... завжди ображає її. Воно, з боку наставника – як доброта, але в іншій людині виступає злом, тому що збурює, перевертає в ній все. А “зле добро” – зі злістю висловлене, нехай і гарне, “добре”, потрібне слово, повернеться до мене ... злістю ж.

Перед прірвою духовно-фізичного зникнення мене як “Я”, моя екзистенція являє собою ту драму, в який я аналізую понад усе свої негарні вчинки. Екзистенція звернена і “всередину” мене і, водночас, у майбутнє і, виявляється, я просто *мушу* на цій останній межі висловитись з приводу майбутнього.

Звернення “всередину” означає, що я повинен сказати про себе *щось*. Але такої чіткої раціональної розмежованості ніколи не буває. Виявляється, що все відбувається інакше: здійснюється складний, цілісний, емоційно насичений аналіз всього мого буття, аналіз мого драматичного життя, осяяного футурогенною концепцією – зверненням у майбутнє завжди – від *самого* початку і до *самого* завершення.

І я створюю і виражаю лише добрі, лагідні імпульси, знищуючи в собі все підле, підступне, зле. Я, перебуваючи на межі власного буттєвого існування, виступаю як провидець власного майбутнього. Я себе або повністю знищую, або знаходжу в собі “точки” гідності, які й відсилаю в майбуття. А взагалі-то я *каюсь*. Мое каяття являє собою мою силу перед майбутнім.

І коли я постаю перед прірвою небуття, в мені є це вічне, котре я зараз знімаю з себе, як попону скидають з коня... І я вдивляюсь у майбутнє без оптимізму, але з моїми здатностями, що їх здійснять нащадки.

І якщо я говорю про трагічність екзистенції, це не стосується того, як мене будуть ховати (бучно, чи не дуже), які будуть при цьому сказані слова і скільки витече сліз.

Драма, насправді, не в мені, а в тих людях, що стоятимуть біля моєї могили – злеті і падіння *моєї* драми. Саме вони і несуть, і відтворюють драму як мою силу, велич або мою нікчемність (коли ховають бандитів – багато красивих надгробків, вінків, інших пишнот... і ніяких великих і дійсно красивих слів, тому що вони (бандити) – *ненароджені*, тому що у них не було драми цього життя. Цей бандитизм породжував і актуалізував лише виключно захисну властивість збагачення їх соматичного стану або їх близьких та й то не зовсім так, як вони того хотіли б).

Це є дещо, що породжує в межі іншу субстанцію мого Я і відкидає першу. Це є те, що існує в мені, як кинджал, що пронизав тіло людини і продовжує жити в ньому своїм власним життям. Так і сон: прозріває мене, як людину. Я бачу в ньому нюанси кольорів, я бачу в ньому своє ество, що звільнилося і від світла, і від всього натурального.

Засинаючи, я бачу виключно власний світ. У ньому я бачу і себе, і деяку іншу людину, і охоплює глобальний природній сенс нашого буття.

В цьому стані (а він дуже схожий на той стан, що супроводжує завершення буття людини) я відкриваю ще один захоплюючий факт – відкриваю, що в мене є мета життя. Мету життя ставить сам суб'єкт. Він же її і вичерпує, і це – трагічно.

Коли С.Л.Рубінштейн пише, що життя людини може здійснюватися двома способами – як просте функціонування, позбавлене рефлексії та ідеалу (1), і як свідоме видобування існування (2), – він, звичайно, має рацію. Але водночас й не має рації... Ця теза Майстра зумовила появу багатьох адептів так званої “психології повсякденності”. Стверджується навіть, що ця ж невідрефлексована й не освітлена самосвідомістю повсякденність узагалі-то переважає в існуванні людини за часовими параметрами.

Але це вже велика неправда. Тільки психологічно неповноцінна людина може жити так, і це вже не людське існування. Забувають про Іншого. Він – дзеркало, він той, хто постійно й завжди потребує рефлексивності та підйому над собою. Транс-

ценденція це доля видатних й особливо обдарованих (із подібного колись починав й А.Маслоу, розробляючи поняття самоактуалізації). Але трансценденція – це не відхід від світу. Це прихід у нього.

Проблема полягає, швидше, не в поглинанні повсякденності, як це уявляють деякі особливо завзяті дослідники, а в нашому страхові бути рефлексивними. Здається, я виглядатиму смішно й безглуздо, якщо буду серйозно розмірковувати про велике й скінченне... Дивак, невдаха, дивний... Чи так це насправді? Я насправді на кожному кроці, у кожному мить зустрічаюся із цими вічними екзистенційними проблемами – смертю, самотністю, ізоляцією, безглуздістю, любов'ю, вірністю, порядністю. Я не уникаю їх, а розв'язую на своєму рівні. Але завжди розв'язую, ніколи не уникаю. Просто не можу інакше.

Ми вивчали життєві історії злочинців, бомжів, наркоманів, тобто ненароджених, нездійснених, тих, які не відбулися. Проте це справді захоплюючі драми. Так вони переживають. Потрібно тільки відчувати їх як людей... Правда, це інші драми, інший рівень. А хто визначить його? І справді має рацію А.Маслоу, коли говорить, що особистістю, яка найбільше самоактуалізувалася, може бути звичайна (пересічна) домогосподарка, яка в затишку, чистоті і здоров'ї своїх близьких побачила сенс свого існування. Вона – відбулася.

Ми хотіли б застерегти молодих дослідників від надто квапливих суджень і сподівань на думки улюблених класиків, вирвані з контексту не тільки їхніх творів, їхнього життя, їхнього існування.

Той же С.Л.Рубінштейн прожив дуже просте й неоднозначне життя. Від відбувся, проте... не в тому, чого хотів сам. Він відбувся не у творах, а в учнях, які були настільки талановитішими й відданими, що закінчили здійснення задуму. Але якою ж це було драмою для самого Рубінштейна! Адже ось що він писав в останній, найважливішій і найулюбленішій книзі: "Обов'язок мій зрозумілий. Зволікання неможливе. Недбалість була б злочином. Для завершення життя, перед тим, як його закінчити й піти, я ще повинен створити три книги. Моя перша праця вже майже закінчена. Сьогодні я даю обітницю священну: усю серця кров, усе полум'я життя, усю силу духу мого віддати

для завершення й третьої книги – завершальної, улюбленої, про правду й добро, про етику, про людину. У ній сенс і виправдання мого життя [Рубинштейн, 2003, с. 487] ... і ми тримаємо в руках цю книгу. Але ж Сергій Леонідович так і не закінчив її, це зробили учні. Яка драма життя!

Так, рівень драматизму є одним із важливих показників рівня розвитку особистості. Ми говоримо про драматизм долі, драму життя, про драматизм самої особистості..., тому що завжди думаємо про скінченність існування й про здійсненність. Драма завжди духовна, – що б не відбувалося в “повсякденності” – зрада, образа, сварка, заздрість, – драма, коли захоплений дух.

І ще дуже суттєвим є те, що драма пов’язана не лише з усвідомленням скінченності існування, але й з усвідомленням власних меж: драма в тому, що я, власне, не можу піднятися над самим собою і стати вищим за себе. Ми можемо й не підніматися, і тоді перед нами драматизм нездійсненого. Але ми можемо... спробувати: усвідомлюючи свою неспроможність, обмеженість, слабкість і залежність, ми звертаємося до внутрішнього світу й ... працюємо з ним. Ми стаємо сильнішими, вищими, кращими. І не настільки вже важливо, у якій формі і як ми це робимо: читаючи книги, переглядаючи фільми, слухаючи музику й ... думаючи, виховуючи дитину й бачачи в ній світле й вічне, роблячи добро своїм близьким і ... прощаючи їх, досягаючи вершин...

Головне, щоб була ця праця, складна, дискомфортна, тривала. Ми примушуємо працювати свій розум і свої почуття для того, щоб, з’єднавши у суперечливій, нерозривно з’єднаній парі, вони створили людське – народжений мною самим суб’єкти життя.

Існування людське драматичне, про що свідчать названі причини. І в кожного – своя драма, як і своє неповторне життя. Проте є, нам видається, деякі віхи, вузлові моменти онтогенезу людського існування, які *об’єктивно* суперечливо-драматичні.

1. Зародження існування людського індивіда й підготовка його до життя в цьому світі. Це справжня драма духу. Тут багато дійових осіб й інтересів, багато смислових “шарів”. Чи в коханні зачата ця нова істота, який саме імпульс біосоціальної потреби вона одержала? Які стосунки батьків між собою і багатопланова-

багатшарова взаємодія цієї не народженої ще людської істоти й матері. Це все є дуже важливим. У цей час дитина вже бере від світу дуже багато – як матеріального, так і нематеріального. І вона відповідає світові, звичайно, як може. Останні дані, одержані за допомогою використання сучасної апаратурної техніки, показали, що вже на 6–7 тижні це – існування. Уже є відповідь.

Важливо, як її ждуть, про що говорять і думають, до чого готуються. Ми не думаємо, що і як думає, відчуває ця істота, але вона вже активна: вибирає місце, де і як зручніше, заявляє про себе, виражаючи свої стани. Вона – готується. Це ще й драма жінки, усе життя якої буде іншим, і вона до того ж відчула, зрозуміла таке, про що не можна здогадуватися...

Це – існування вдвох. Вона, ця ненароджена людська дитина, уже структурує відношення, середовище, очікування, якщо... її ждуть. Або – нічого цього не робить, якщо не ждуть, і тоді чахне вже в утробі – неждана, непотрібна, зайва... Такою вона й прийде на цей світ, уже пройшовши першу драму свого існування – у світлих і радісних тонах чи, навпаки, у сумних і лякливих.

2. Я вступаю у життя, вдихаю його. Не страх і дискомфорт, а драма, тому що я приходжу, щоб створити своє власне життя. Я побачив цих рідних людей, яких уже знаю, але ось тепер – побачив, “вдихнув” цей згусток соціального існування – прекрасного й такого різнобарвного, але водночас важкого, несправедливого. Народжена дитина – це виражена вічність. “Предвічне немовля”, – так його називає Юнг.

Я – початок і нескінченна скінченність, я – потенція, енергія і водночас – пам’ять, досвід. Я обтяжений завданням – *стати*, відбутися й ... не втратити себе. Я не тільки відкритий для впливів. “Духовне походження – це своєрідний стрибок у світ, і горе всьому тому, що хоче утвердитися, коли воно не знаходить для себе відповідності в жодному з можливих аспектів світу й не може з’єднатися з жодним із них!” [Юнг, 1998, с. 35].

Ось справжня драма дитини – потрібно з’єднатися із цим світом, а як і з чим саме?

Дитина – витвір усього універсуму, причому – кожна дитина. Ось що говорить міфологія:

Небо мучилося пологами, земля мучилася пологами,

І лілове море народжувало.

Криваво-червона водорість – у муках народження.
Пусте стебло водорості випускало дим.
Пусте стебло водорості випускало полум'я,
А з полум'я виник хлопчик:
Вогонь замість волосся, вогонь замість бороди.
А його очі були сонцями [Юнг, 1998, с. 50].

І ще дитина споконвічно самотня в цьому світі. Це не та самотність, про яку говорять екзистенціалісти, адже вона – не “закинута” у світ, якщо весь світ брав участь у її творенні й народженні. Дитина самотня як змістовна єдність, несхожа, неаналогічна, нетипова. Вона сама. Тільки вона – така. “Вона – предвічне немовля в предвічній [одвічній] самотності предвічної стихії; предвічне немовля являє собою розгортання предвічного яйця подібно до того, як увесь світ являє собою розгортання його самого” [Юнг, 1998, с. 58].

Дитина повинна увійти у цей світ, зробити його своїм, і вона формує в собі внутрішній світ, привласнюючи зовнішній. Це – дуже важко, тому що суперечить її еству та внутрішній природі. І дитина створює гру – світ фантазій, спеціальних дій, переживань. У грі вона зберігається й розвивається. Через неї перестає бути самотньою. Дитина створює міф: ігрові міфи, метафори, казки стають реальною умовою та джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, у якій вільно й вільно розвивається дитина. Народжується особиста творча рефлексія.

Драма дитини полягає ще й у тому, що вона є соціально зрілою істотою і ... не сприймається так навколишніми. Її зрілість, однак, не викликає сумнівів у тому розумінні, що вона існує, здійснюється в нескінченному привласненні досвіду. Вона відкрита й ... захищена.

Драма дитинства містить у собі аспект і відбиток іншого. Саме тут інший уперше стає дзеркалом, у якому я бачу і його, і себе. І так виникає та розвивається моє Я, мій внутрішній світ.

Ця драма, ця напруженість (чиста й відкрита) дитячого існування ще неодноразово стане мені корисною, коли я подорослішаю...

3. Драматичний момент життя, пов'язаний із появою можливості продовжувати життя через відтворення собі подібних. Чого б не писали і не говорили про це (а пишуть – багато), на-

справді – це дійсно драма мого існування. Біологічне дуже потужно, заклично заявляє про себе, потреба переструктурується, і змінюється світ внутрішній і зовнішній... для мене. Відкриваються ті незвідані куточки людських стосунків і пристрастей, які не те щоб закриті, а просто ... якісь нецікаві собою абощо.

Тепер – вони головне. Я відчуваю у собі цю силу – можливість, цей всесвітній потяг і ... вступаю в дуже відповідальний момент життєвої драми: “Тварюка я остання чи право маю?”. Звичайно, не це мав на увазі Ф.М.Достоевський, укладаючи цю фразу в уста свого улюбленого героя, але ... яка фраза! Що з нами відбувалося там, на цьому пробному камені одного з найважливіших періодів становлення? Що відбувається з нашими дітьми? Адже не можна ж усерйоз схематизувати “за Фройдом”, нібито йде боротьба Id і Super-Ego.

Та не так усе. Розгортається драматичне полотно: мені потрібно, обов’язково потрібно дізнатися, що там, за цим потягом? Який він, що дає? І – страшно, і ще – це якось не зовсім людськи, виходячи з того, що я зрозумів і привласнив про людське. Як бути? І потрібно сподобатися й щоб тобі сподобалися (і знову ця запаморочливо складна суперечлива єдність тваринного й людського).

Драматизм загострюються тим, що реально, насправді в цьому є сенс – поява нового життя; а актуально я цього сенсу не бачу, не переживаю, дуже далекий від нього. І ще – подружки й друзі, їхній досвід – справжній та вигаданий – і моє реноме в колективі, моя дорослість, що є надзвичайно важливо...

Є і ще один дуже важливий аспект цієї драми, неусвідомлюваний і непомічуваний. Це – стильові особливості подальшої сексуальної поведінки. Саме тут вони закладаються, зберігаючись дуже часто на все життя. Чи буде сексуальний зв’язок для мене завжди сполучений, якщо й не з любов’ю, то принаймні з людськими почуттями – добротою, теплотою, красою, відкритістю, відвертістю, прозорістю, повагою. Або ... нічого цього, нічого від існування, а стосунки, секс – це просто засіб, бездуховний і дріб’язковий, засіб самоствердитися, одержати задоволення, забутися, випробувати, ризикнути, урешті, просто затамувати на певний час настійні імпульси внутрішніх органів. Усе складно й ... з екзистенційними наслідками – не лише для мене.

Інший – ось хто все людина, якій я віддаю себе або приймаю від неї, яка вона, як їй – так само буде й мені. І ще – як діти: наскільки людяними будуть вони, наскільки існуватимуть – відбудуться? Адже це залежить великою мірою від того, як і з ким вони зачаті...

Драма ця тільки зароджується тут, у періоді статевого дозрівання. Вона найбільш гостра (тому що справжня, тому що – поза мною, а в нас, між мною та іншим) й триває впродовж усього життя, розвиваючись і збагачуючись, переходячи в драму моїх дітей та онуків...

4. Драма зрілості. Можна запитати, чи взагалі існування дорослої людини є драматичним? І відповісти – так, і вельми! Адже ось що головне: дорослий той, хто чинить, вибирає, відповідає. Є в цьому якась безвихідність і водночас пафос. “Я вирішую! І знаю, що від цього залежить життя моїх близьких і любимої, моє зростання, моя ефективність, моє здоров’я. І все-таки, як не дивно, головною дійовою особою тут – не Я. Люди, які засуджують мене, пов’язані зі мною. Із мене більше вимагають: чи зможу розібратися в хитромудроцях навколишньої дійсності й стосунках інших людей; чи зможу зрозуміти, відчути свій світ. Що (хто) важливіше? фактично, кожен мій крок – рішення: рух *до* чогось *від* чогось; самовизначення, самоефективність.

Я завжди на роздоріжжі, це захоплює та пригнічує, надихає й лякає – адже не один... Є щось дуже хороше й приємне, а ти повинен відмовлятися від нього. Ти шукаєш компроміси, знаходиш, а вони руйнуються, ти шукаєш знову. Але настає момент, коли потрібно *вирішувати*. І ти знаєш, що відмовляєшся..., і *вже* знаєш, що, урешті-решт, скінчений. Усе закінчиться хоч так, хоч інакше – підказка, шепіт. І чи зможеш ти залишитися людиною, яка відбулася? Що саме ти здійсниш?

...Це неправда, що ми, дорослі, живучи “повсякденністю”, зовсім не бачимо життя таким чином і не розв’язуємо цих проблем. Як про це писав відомий психотерапевт-екзистенціаліст І.Ялом, для обдумування таких речей потрібно відволіктися від плинності та суєти, зосередитися на вічному, заглибитися в переживання. Це – красивий міф і хороший захисний механізм для невротиків. Не будемо забувати Рубінштейна – “сутність розчинена в існуванні, в існуючому”, і це є процес становлення.

Насправді ми завжди, у кожній дрібниці цієї миті розв'язуємо ці "вічні" питання, звіряємо з ними свої вчинки. Інакше... не виходить. Тільки надтравмований невротик тікає від них, але саме через це він помітно, явно не адекватний. Ми, швидше за все, можемо коли-небудь, дуже рідко щось зробити, "проскочивши" ці проблеми ("Повз особистість" – чудовий вислів Виготського), але тоді нам "відплачується сторицею". Я можу в запалі пристрасті (згубної, світлої, справедливої, ображеної – не важливо) зробити кроки, на певний час "забувши" про свою дорослість і відповідальність, проте я *насправді* пам'ятаю про неї, якимось умовляю себе, якимось пояснюю собі...

Але потім обов'язково настане час, коли я відповім – собі, своїй сутності, своєму існуванню, а значить, у якомусь розумінні, – усьому світові. І не треба думати, що це відбудеться, як пише Ялом, у зручному кріслі, у тиші й спокої "під телевізор і капці". Це пройме Мене, коли *йому* буде потрібно, і примусить відбити підсумки, відповісти, вирішити. Питання полягає лише в тому, наскільки далеко я піду при цьому, наскільки близько підійду до становлення на зразок "ненародженої" й "нездійсненого"...

Так, іноді ми не встигаємо, на жаль. Мій пацієнт, якого не зрозуміли й "забили" дома, притиснутий побутом, недоцінований і нереалізований, був насправді особистістю в повному розумінні слова – креативною, самобутньою і, звичайно, амбіційно-образливою. Особливе становище – образа через нерозуміння, невизнання, прагматизм, і ... раптом людина, яка розуміє, цінує, співчуває, "схоплює" справжню значущість.

Узагалі, нічого ніби й не відбулося, у життєво-побутовому розумінні, але був якийсь внутрішній "відхід". І сутність "гукнула", і тоді виявилось, що потрібно думати та оцінювати й слід робити вибір, а вибирати, виявилось, і нічого... Усе це так... цієї миті. Але яка могла бути драма! Не можна чекати "крісла й затишку", душа справді повинна працювати завжди, – тут поет має рацію.

5. Драма кінця [закінчення]. Я аналізую свій життєвий шлях, і в цьому аналізі разом виступають мої колеги, мої друзі, близькі, які були зі мною і продовжують тепер цей шлях без мене... І ця остання стадія стає дуже сильною соціально: біологічне вже відійшло (або – відходить).

Драма набуває соціального звучання: відхід винятково-неповторної особистості й... наскільки боляче полишати цей світ: “Який світоч розуму погас! Яке серце битися перестало...” Погодьтеся, це ж про *кожного* з нас так потрібно сказати.... Я своєю кончиною [смертю] створюю останній сплеск, який стає драмою для інших людей. Чому? Тому що мої красиві слова, красиві вчинки, мої оригінальні думки (вони *обов’язково* неповторні, адже *тільки* й винятково мої), результати діяльності, моє унікально-неповторне ставлення до людей і їхнє до мене – є єдиним й ... зникають. І Л.С.Виготський, говорячи про те, що становлення особистості драматичне, насправді добре розумів, у чому саме полягає драма. Драма в мені, але ... *поза*.

Це соціальне, сутнісне буття, забарвлене людськими емоціями людей, які схилиються перед людським похололим тілом, створює справжній портрет того індивіда, який пішов із життя. Його життя перетворюється на драму для нас, оскільки ми втратили цю людину. Я знову звертаюся до слів поета: саме він, ось цей світоч, ... згас. Але наш розум не згас, і серце наше битися не перестало. І ми повертаємося в прогностичній рефлексії того, що відбулося: померла інша людина, завершився плин життя, тління, початок якого був одночасно початком іншого...

І я хочу ще раз підкреслити велич соціального ества для розуміння того, що драматична ситуація може відбутися тільки тоді, коли ця особистість – відійшла, захолола, змертвіла – стає початком рефлексії іншого – індивідуальної, особистісної, історичної. Вона вбирає в себе особливості життєвого буття, які окреслені особистісним сенсом діяльності того, хто відійшов. Це його ставлення до своїх близьких, друзів і, найголовніше, – до своїх дітей і своїх батьків. Я саме зараз подумав, що в моєму житті було дві людини, із якими, із пам’яттю про яких я і на смертному одрі, мабуть, якось... попрощаюся, – це мати й дід.

Це люди, які зробили з мене людину; моє становлення виявилось пов’язаним із зусиллями цих людей. Їхнє ставлення – із величчю й гідністю – до мене; і в мені вони побачили уважну, чуйну, добру людину, яка зароджується. І я зрозумів, що іноді інший робить для мене те, чого не можна помітити, – він бачить мене в майбутньому якимсь, і своїм життям, своїм спілкуванням зі мною – веде мене до мене – такого й ... приводить. І я сам

роблю те ж. Не з прагматичних міркувань (мовляв, про мене щось добре згадають), а за самовиявленням.

Як людина, я не можу чинити інакше: я наслідую (не тожжно, але адекватно) зразки справедливого, чуйного, ніжнього, доброго ставлення до іншої людини, які породжують у нього адекватну (нетотожну) зустрічну інтенцію. Проте й не тільки це. Я, можливо, нікому нічого не хочу говорити, нікого не хочу вчити й виховувати, я просто живу, не ставлю актуальних цілей наслідувати зразки поведінкових реагувань (моральних, інтелектуальних, фізичних і трудових). І я ставлю запитання про те, навіщо ж тоді я привласнюю ці зразки? Адже насправді я їх *не привласнюю*, а на їх основі я створюю свої зразки.

Цілком імовірно, зразки близьких мені людей слугують мені не еталоном, а певним засобом, оволодіння яким викликає в мені те людське, що заслуговує на увагу навіть самого себе. Я ціную в собі те, що є для мене справді унікальним і загальним. І головне тут – ставлення до іншого. Звідки я знаю в собі це? Є в житті момент, коли все єство моє відкривається мені у своїй незамореності й загальності. Це момент засинання, який викликає особливі й глибокі думки, відчуття, смисли. Чому засинання? Тому що, я впевнений, наймудріша людина – та, що засинає. У цей момент вона чиста, звільнена від соціальних нашарувань свого атрибутивного біологічного єства.

Вона залишається у своїй чистій духовній субстанції, що схожа на немовля. Я впевнений, що природа дає нам шанс – це “повернення” дитини з її чистотою, потенцією, нескінченністю, соціальною зрілістю й зовсім особливою самотністю, – що дуже багато може дати тому, хто уважний до себе. Час перед сном наближає до дитини, яка звільнилася... Звільнилася, оскільки вона ніби в польоті, вона у світі, і це для неї реальність.

Можливо, тут ми зустрічаємося зі справжньою своєю духовністю – чистотою без соціальних нашарувань. Цей стан, на мою думку, заслуговує на ту увагу, яку ще не виявили до неї наші психологи, фізіологи, філософи... Це дещо, яке звільнилося на мить, суто астральне, моральне, духовне, звільнене, повторюю, від соціальних нашарувань і біологічних потенцій.

Так само й сновидіння – це не факт нездійснених бажань, а факт звільненої духовно-чуттєвої інтенції людини.

Проблема існування має інший ракурс і набуває неочікувано нового забарвлення, якщо виходити з генетичного розуміння фундаментального факту співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості. Хочу межево чітко і ясно пояснити, в чому тут сутність питання.

Вона полягає в тому, що ми прийшли до висновку, який є парадоксальним і неочікуваним, але однозначним (нехай “Хомам невіруючим” здається, що він не заслуговує на увагу).

Мова йде про відкриття абсолютно унікального факту того, що дійсне ядро особистості являє собою генетично вихідне суперечливе відношення, ім’я якому – *нужда*. І коли ми говоримо про це і порівнюємо це положення з різними іншими висловлюваннями, мені здається необхідним звернутись до Біблії, як до вічного знання, що має величезну цінність. Саме генетично вихідне відношення, що конститує особистість, має назву “*нужда*”. І коли ми беремо Євангелія від Матвія, ми говоримо – кинджальне пронизання нашого ества є *суть*, є *нужда* в тому, щоб від нього звільнитися.

Я вважаю за свій обов’язок сказати, що на величезному масиві теоретичних і емпіричних даних нам довелося виокремити абсолютно вражаючу одиницю особистості – це співвідношення біологічного і соціального, яке виявляється *нуждою*. Я сказав би й не так: генетично вихідне відношення, яке конститує особистість, є *нужда*. *Нужда*, як певна дихотомічна пара співвідношення біологічного і соціального, конститує особистість тоді, коли вона зароджується, і коли розвивається, і розвинену, і, в остаточному рахунку, згасаючу особистість. Це перший фундаментальний факт.

Другий факт: коли ми говоримо, що особистість – це згусток, це, взагалі-то, ніби продукт суспільних відносин, то що ж ми маємо на увазі? Я, в цьому випадку, маю на увазі те, що вплетений у біологічний організмичний рівень соціум, оточення призводить до того, що індивід у процесі розвитку сам для себе конститує факт наявності біологічного свого ества.

В чому ж полягає це конституювання?

Виявляється, соціальне, що є фундаментальним, неповторним, абсолютно приголомшуючим моментом життя людини, переростає в процес становлення індивіда особистістю. Чому? Осо-

бистістю індивід стає завдяки тому, що “в ньому” є дійсно фундаментальні морфологічні структури, які в своєму сполучанні утворюють біологічну, морфологічно оформлену структуру.

Вплив зовнішнього середовища, оточення і співвідношення цього (соціального) і наявного біологічного створює зовсім інший параметр, який, виникаючи у людини як індивіда, перетворює її на *особистість*. Чому “особистість”? Тому що в нас є момент величного індивідуального буття і того *абсолютно унікального*, що являє собою *соціальне колективне*.

Здійснення любові і нужди

Науково обґрунтоване, виважене передбачення подальшого розвитку особистості дитини – питання, яке так чи інакше постає перед фахівцем у галузі практичної вікової психології. Оскільки в межах наукової психології ця проблема майже не розглядається, спеціаліст-практик мусить щоразу створювати власну концепцію майбутнього розвитку клієнта, яка містить у собі справжній конгломерат окремих положень різних теорій, власного досвіду та емпіричних психодіагностичних даних, зібраних під час роботи з індивідом.

Ще Л.Виготський у роботі “Діагностика, розвитку і педологічна клініка важкого дитинства”, написаній 1931 року, визнавав прогноз подальшого розвитку дитини і основним завданням вікового психологічного консультування. Відтоді ця проблема не вивчалась як наукова, хоча не можна сказати, що вона була неактуальною.

Ми вважаємо, що основна причина відсутності уваги до проблеми наукового прогнозу психічного розвитку особистості зумовлена загальним кризовим станом теоретичного знання в галузі психології особистості та її розвитку [Выготский, 1982а].

Розмаїття теоретичних схем, кожна з яких претендує на абсолютність, багатозначність понять, термінів, і, головне, продовження панування у психології преформістських і епігенетичних уявлень, в основі яких – погляди на розвиток як на просте розгортання вже наявних підвалин – усе це, а також явна спекулятивність окремих побудовань, які відображають просто

власні уявлення дослідника, не маючи жодного відношення до дійсності, – унеможлиблює серйозну роботу в галузі прогнозування.

Звісно, усі ці питання не можуть бути вирішені відразу, але, на наш погляд, уже є підстави для того, щоб, принаймні, поставити проблему наукового прогнозування в галузі психології розвитку.

Ці підстави надає генетична психологія. Розуміючи цю галузь знання як систему поглядів, що зумовлюють формування уявлень про психіку як таку, що розвивається, ми вже предметом дослідження визначаємо виникнення психічних явищ, їх проходження, становлення у життєвих процесах, функціонування та відновлення після їх втрати дієвих функцій. Іншими словами, генетична психологія покликана вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених перспектив і (або) проектів розвитку.

Саме створення перспектив (проектів) становить органічну складову процесу дослідження. Отже, прогнозування своєрідно влітається у предмет генетичної психології. Теоретичне осмислення реалізації генетичного підходу, зокрема в галузі експериментального навчання, дало змогу створити систему принципів побудови експериментально-психологічного дослідження, серед яких найсуттєвішими є принцип історизму (єдність експериментальної та генетичної лінії дослідження) та принцип проектування (активне моделювання форм психічного у спеціально створюваних умовах).

Свого часу ми вже зазначали, що вихідною перспективною ідеєю розвитку генетичної психології є вивчення психологічних закономірностей керування розвитком особистості впродовж усього життя. Нині можна здійснити наступний крок і підійти до прогнозування розвитку особистості як до наукової проблеми.

Що є дослідженням у межах генетичної психології? Логіка експериментально-генетичного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм вияву психіки, а активне моделювання й відтворення їх в особливих умовах. Це допомагає розкрити їхню сутність, тобто законо-

мірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів у експериментально-генетичному методі спеціально задається через конструювання змістово-операціональних сторін предметної діяльності. Специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта.

Критерієм якісного психологічного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу його моделі. Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає подібні структури (у вигляді способів аналізу) психічного. Насправді ми ще дуже далекі і від прогнозування, і від керованого розвитку.

Застосування експериментально-генетичного методу на даний момент дало змогу отримати певну схему: якщо ми маємо загальні емпіричні і змістово-теоретичні закономірності розвитку психіки до “втручання” дослідника, знаємо основні закономірності цього процесу після “втручання” (ці знання ми беремо з попередніх досліджень і з літератури), а також знаємо основний механізм розвитку вищої психіки (інтеріоризацію – екстеріоризацію), ми дійсно можемо моделювати подальший розвиток.

Усе це, однак, зовсім не стосується прогнозування: і щодо минулого (“до втручання”), і в моделюванні майбутнього (“після втручання”) генетичний психолог спирається на загальні теоретичні знання, а зовсім не на знання конкретної особистості, що перед ним. Цей номотетичний за своєю сутністю підхід цілком припустимий для суто наукових досліджень загальних закономірностей. Утім, він майже нічого не дає для психологіч-

ної практики, де і аналіз, і прогноз слід будувати стосовно конкретної дитини.

Генетична психологія зможе дати реальний інструмент психологу-практику, якщо вона, не втрачаючи предмета, принципів і методів, спиратиметься на унікальну індивідуальність дитини – носія і суб'єкта цих закономірностей. Попередні здобутки генетичної психології дають змогу ставити цю проблему як гостру й актуальну. Тим більше, що теоретичні уявлення про альтернативний номотетичний, ідеографічний підхід досить активно розробляються як у світовій (Г.Олпорт), так і у вітчизняній психології (Л.С.Виготський).

Слід згадати ранні, педологічні, роботи Г.Костюка, у яких було сформульоване уявлення про предмет психології: це унікальна цілісність як специфічна риса особистості. Подібну позицію обстоював О.Лазурський, розробляючи так званий “клінічний підхід” у психології особистості.

Таким чином, генетична психологія (і генетико-моделюючий метод як її основа) є тією галуззю психологічного знання, яка може забезпечити прогнозування розвитку особистості, але лише за умови реалізації ідеографічного підходу (у вітчизняній психології цьому термінові відповідає словосполучення “клінічний підхід”). Зауважимо, дещо відхиляючись від теми, що переорієнтація генетико-психологічних досліджень у цьому напрямі викликана не лише необхідністю вирішення проблеми наукового прогнозування у психології.

Оскільки єдиною галуззю, де реалізуються генетико-психологічні дослідження, є навчання, зі збільшенням експериментальних даних усе актуальнішим стає питання про те, що ж насправді відбувається з учнем, стосовно якого було здійснено експериментально-генетичне дослідження? У науковому плані все зрозуміло: такі роботи дають змогу встановити важливі закономірності генези вищих психічних функцій.

А учень, який через це пройшов, – що змінилося в ньому, що він пережив і як продовжується його життєвий шлях? До певного часу це питання нас не цікавило, і учні залишалися поза увагою. Але цей час минув. У суто науковому плані генетико-психологічні дослідження багато чого дали, але ще більше вони могли б дати, якби індивідуальність не ігнорувалася.

У практично-прикладному аспекті ці дослідження дуже корисні, адже психолог-практик враховуватиме у віковому консультуванні той факт, що розвиток вищих психічних функцій відбувається як присвоєння культурних засобів-знаків у особистісній активності дитини. Із цього легко зробити висновки, що зрозуміти минулий розвиток і спрогнозувати майбутній не можна, ігноруючи соціальну ситуацію або вважаючи її лише одним із чинників. Але реально генетична психологія може дати набагато більше.

Нам слід виходити з того, що проблема прогнозування психічного розвитку є, з другого боку, складовою предмета генетичної психології, а з іншого – системоутворюючим чинником психічного буття особистості. Останнє є, звісно, абстракцією, оскільки людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток. Насправді вона прогнозує дещо інше – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей тощо. Це можна назвати “метапрогнозуванням”.

Будь-яка активність індивіда виявляється тісно пов’язаною із прогнозуванням: від елементарних сенсорно-перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідок певного вчинку. Виявляється, що майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (на цьому наполягали такі різні автори, як А.Адлер, Л.Виготський, Г.Олпорт).

Визначення того факту, що прогнозування є обов’язково притаманним і всезагальним чинником життя особистості, є дуже важливим для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. З одного боку, слід досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості. З другого боку, ми маємо врахувати, що побудова прогнозу розвитку особистості обов’язково має ґрунтуватися на тому, що й сама особистість прогнозує своє життя. У будь-якому разі, “метапрогнозування” особистістю власного життєвого шляху повинне бути одним із центральних предметів діагностики під час розв’язання завдань прогнозу розвитку в межах генетичної психології.

Така думка дещо змінює центральний аспект проблеми – прогнозуватися має життєвий шлях, і лише у його контексті –

розвиток. Але так буде тільки на тих етапах становлення особистості, коли вона сама може визначити цей шлях. Прогнозування розвитку в дитячому віці повинне мати, у зв'язку з цим, суттєві відмінності. Тут воно буде специфічним проектуванням об'єктивації, експлікації різноманітних можливостей, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків індивіда.

У цій роботі ми можемо лише визначити деякі моменти, що актуалізуються у зв'язку із прогнозуванням психічного розвитку.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Чи не вперше спробу пов'язати минуле і майбутнє особистості здійснив А.Адлер (увага до ранніх дитячих спогадів і, водночас, – “фіктивний фіналізм”, креативне “Я”, “соціальний інтерес” – тобто все, що детермінує життя з боку майбутнього). Результати, отримані А.Адлером, є дуже цінними.

Виховання, на думку Л.Виготського [Выготский, 1991а], – це суспільне оволодіння природним процесом розвитку. Отже, історія виховання покаже нам, що стало для суб'єкта природним і комфортним. Іншими словами, ця історія покаже нам витоки і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості. Німецький педагог О.Рюле зазначав, що розвиток і формування особистості дитини – це єдиний соціально-спрямований процес.

Оскільки з плином часу всі душевні функції починають працювати у зворотному напрямку, утворюється сума тактичних прийомів, прагнень і здібностей, що й окреслюють життєвий план. Це й називається характером, – зазначає О.Рюле. Якщо все це детермінується майбутнім, то нам обов'язково слід знати й витоки, щоб прогнозувати особистість у її власному майбутньому. Але це можливе лише з генетико-психологічної позиції: новоутворення психіки (здібності, характер тощо) виробляються самою особистістю, коли та прагне до свого майбутнього.

Предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її елементи. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі. Здібність існує поруч із особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості в науковій психології.

Ми маємо на увазі душевні якості людини. Добре відомі процеси компенсації і надкомпенсації зовсім неможливо пояснити, якщо базуватися тільки на здібностях. Ми маємо виходити із загального прагнення будь-якої особистості до повноцінного соціального існування. І лише в цьому контексті можна зрозуміти і прогнозувати взаємодію здібностей. Відоме у віковій психології явище переструктуризації здібностей у старшому шкільному віці пояснюється не лише прагненням до соціальної повноцінності та тим, що майбутнє стає у цьому віці своєрідним “афективним центром” особистості, як це помітила Л.Божович.

Річ у тім, що в цьому віці вперше домінуючу роль починають відігравати, власне, душевні якості самих дітей, а також оточуючих їх людей. Виявляється, що це може кардинально змінити здібності особистості.

З іншого боку, цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звернення уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм “не поталанило”, мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася з цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г.Костюк говорив, що навчання впливає навіть на анатомо-фізіологічні задатки людини [Костюк, 1989].

Найскладніша проблема прогнозування, на наш погляд, зосереджується у площині “особистість – соціальне оточення”. Щодо цього можемо лише зазначити, що ця площина завдань прогнозування дає змогу зовсім інакше поглянути на цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми.

Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є системою взаємодії дитини з дорослим, який, фактично, підказує подальший рух. Але ця “підказка” зосереджує в собі не тільки образ еталона розвитку в цьому віці, а й знання індивідуально-гене-

тичних тенденцій конкретної дитини. Таким чином, увага до цих особливостей кожної дитини повинна стати обов'язковою під час прогнозування її розвитку.

Ще одна важлива проблема в контексті прогнозування пов'язана з часовими параметрами динаміки розвитку. Нині є багато досліджень психологічного часу особистості, але вони мають зовсім інший вигляд у контексті проблеми прогнозу. Останній, як уже зазначалося, є процесом індивідуальним. Отже, індивідуальною має стати і зона найближчого розвитку. Що це твердження змінює? Скажімо, відомі “феномени Піаже”, які досліджені емпірично, клінічним чином, отже – вони надійні й характерні для певного віку. Але що буде, якщо клінічно-діагностичний метод ми замінимо клінічно-генетичним, тобто – індивідуально-формульальним?

Гіпотетично можна уявити, що ми не тільки відшукаємо ці феномени, а й зможемо проектувати їх подолання кожною дитиною. Це стане можливим, якщо, зокрема, нам буде відомий темп розвитку, який, звичайно, є індивідуально специфічним.

Загалом, наш попередній аналіз засвідчує, що проблема прогнозування не просто може бути вирішена в межах генетичної психології, а й формує інші погляди на процес розвитку взагалі.

Ми можемо окреслити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім, слід окреслити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі – становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а й як систему її єдності із соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними особливостями – з другого. Суттєвим компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя.

Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені на належному рівні і прогностична функція не притаманна індивіду.

Сама діяльність дослідника (того, хто прогнозує) має складатися з таких основних компонентів, як діагностика (психологічна, соціально-психологічна, біологічна, генетична), проектування-реконструкція, проектування-перспектива, моделювання. Слід зазначити, що ці частини є послідовними в часі,

кожна наступна повинна слугувати підґрунтям для попередньої. Так, багатокомпонентна система діагностики забезпечує проектування-реконструкцію.

Мається на увазі своєрідний екскурс дослідника в минуле особистості. Головна мета цього руху полягає у встановленні основних генетико-динамічних тенденцій розвитку. Віднайдені тенденції слід розглядати як підґрунтя для проектування-перспективи. Важливо зазначити, що тенденції, віднайдені у процесі реконструкції, мають важливе, але обмежене значення. Тож у цьому пункті ми принципово відходимо від А.Адлера [Адлер, 1993].

Проектування-перспектива має базуватися на тих самих показниках, що й реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні та вікові чинники. Особливо важливо мати на увазі власне особистісний чинник (людина як така, що сама прогнозує і здійснює свій життєвий шлях). На відміну від реконструкції, проектів-перспектив може бути кілька.

Модель завершує і конкретизує проект. На нашу думку, в людей домінуючими мають бути чинники зовнішнього соціального впливу на особистість. На цьому процес прогнозування не завершується, принаймні для психолога-практика. Він має здійснювати прогноз, використовувати власну діяльність (консультативно-корекційний вплив), організовуючи діяльність оточення (наприклад, педагогів, батьків), здійснюючи постійний моніторинг.

Нарешті, деякі міркування щодо прикладного аспекту проблеми. Найпріоритетнішими слід вважати такі галузі: професійний відбір, медицина, юриспруденція, педагогічна діяльність, сімейні стосунки. У цих галузях уже є запит на прогнозування розвитку особистості. Причому важливими і цікавими є дві форми прогнозування. Перша з них може бути визначена як “прогноз-план” – вірогідніше передбачення тривалого розвитку людини в певній галузі її активності. Друга форма може умовно визначатись як “прогноз-подія” – вірогідніше передбачення поведінки людини у випадку, коли відбувається важлива, кардинальна подія, що змінює основні параметри цього шляху. Так, наші співробітники працювали в хірургічних клініках за запитом персоналу, сутність якого полягала в тому,

що у деяких хворих після важкої хірургічної операції розвиваються не притаманні їм форми поведінки, зокрема, несподівано агресивної.

Перед нами ставилося завдання спрогнозувати поведінку хворого після, скажімо, ампутації. Ми встановили, що одних лише загальних знань про екстремальні стани, психотравматизм тощо для цього недостатньо. Необхідний індивідуальний прогноз цілісної особистості, процедура якого дає результати високого ступеня вірогідності. Зрозуміло, що кожна з указаних тут галузей застосування вірогіднісного прогнозування має специфічні особливості.

Питання про те, яких успіхів можна очікувати від дитини або молодого людини (якщо це стосується вузівського навчання), є вельми актуальним, насамперед, у плані прикладному. Адже значущим є відрізок часу в житті людини, коли навчання є головним видом діяльності і головним виміром активності особистості. У цей час особистість переживає формувальні зміни, які визначають її подальшу долю.

Тенденції розвитку сучасної системи освіти в Україні дуже загострюють практичну актуальність проблеми прогнозування успішності у навчанні. Якщо раніше це питання найгостріше поставало перед учнем і його батьками у випускних класах загальноосвітньої школи і мало вигляд суто конкретного запитання – чи зможе ця дитина навчатися у ВНЗ і який саме навчальний заклад їй найбільше підходить, то зараз освітня система надає можливість вибору мало не від самого початку навчання (спеціалізовані класи, школи, гімназії, ліцеї, дистанційне, домашнє навчання тощо).

Таке часове “зниження” межі вибору призводить до того, що сама дитина практично не бере в ньому участі з об’єктивних причин – відсутність хоча б якогось життєвого досвіду й нерозвиненість самосвідомості. Отже відповідальність лежить на дорослих – батьках та педагогах.

Ключовим є питання критеріїв, якими користуються у виборі освітньої системи для дитини. Зазвичай ці критерії дуже далекі від особистості майбутнього учня. Вони визначаються, передусім, соціальними факторами, зокрема, престижністю. Але так чи інакше, питання про те, чи зможе дитина навчатися

в тій чи іншій школі і наскільки вона буде успішною, завжди постає перед “зацікавленими особами”. Так само воно постає і під час вступу до ВНЗ. Але як же вони вирішуються? Практика здійснення вірогіднісного прогнозування успішності у навчанні як дітей, так і майбутніх студентів немає ніякого відношення до наукових закономірностей навчальної діяльності і розвитку особистості.

Покажемо це детальніше. Є три вузлових моменти, які “задіюються” у будь-якій системі відбору (до речі, не лише на навчання). Два з них розглядаються як очевидні, “аксіоматичні” і взагалі не аналізуються, а третій – може варіювати. Що належить до “аксіом”? По-перше, твердження: якщо людина (дитина) вступає до цього навчального закладу, це означає, що вона дійсно цього хоче. Чи має це відношення до прогнозування успішності? Так, безумовно, адже йдеться про мотивацію.

По-друге, переконання, що будь-яка освітня система є об’єктивною у плані оцінювання навчальних успіхів і гнучкою, а учні є абсолютно пасивними. Проте, з огляду на проблеми прогнозування, насправді освітні системи не є ні об’єктивними, ні гнучкими.

Таким чином, можемо констатувати, що уявлення про два з трьох вузлових моментів, пов’язаних з прогнозуванням навчальної успішності, у педагогічній практиці є хибними. Складається парадоксальна ситуація: ми не можемо здійснювати прогнозування без урахування суттєвих моментів, але ми не можемо його здійснювати й спираючись на ті уявлення про них, що існують.

Саме тут стає зрозумілою необхідність поглибленого теоретичного аналізу проблеми. Це усвідомлюється під час розгляду третього вузлового моменту: що є суттєвим в особистості самої дитини для її відбору до того чи іншого навчального закладу? Логіка тут дуже проста – відбір означає віднаходження тих учнів, які мають якості, що забезпечать успішність навчання.

Які ж це якості? Без спеціального аналізу можна говорити, що під час відбору на будь-яке навчання взагалі не йдеться про якості. Вивчається наявний рівень знань (набагато рідше – умінь) майбутніх учнів. Чим вищий цей рівень, тим успішнішим буде подальше навчання.

Свого часу (маємо на увазі 20-ті роки ХХ століття) в нашій країні усвідомили безпідставність такого прогнозу і було за-

стосовано суто психологічний критерій – рівень розумового розвитку. Дітей почали відбирати на навчання, спираючись на показник IQ.

Саме вимірювання розумового розвитку, як зазначав свого часу Л.С.Виготський, полягає в тому, що “передбачається існування зв’язку між висотою розумового розвитку і шкільною успішністю дитини”. Виготський [Виготский, 1982а] провів всебічні експериментальні дослідження, результати яких є показовими. Він встановив, що існує висока кореляція між IQ і успішністю у навчанні, але вона є доволі складною і суперечливою. Лонгітюд засвідчив зниження рівня розумового розвитку протягом навчання у дітей, у яких він був спочатку найвищим. У дітей з початковим низьким IQ він підвищується, а середні показники взагалі залишаються незмінними. Виготський експериментально довів, що явище успішності у навчанні не є однозначним і однорідним. Слід розрізняти успішність “абсолютну” і “відносну”. “Абсолютна” успішність встановлюється за двома параметрами – відповідність педагогічним вимогам та порівняння з іншими учнями класу. “Відносна” ж успішність є показником руху дитини відносно самої себе, тобто цей параметр фіксує дійсні позитивні або негативні зміни, що відбуваються в процесі навчання. Виявилось, що ці дві форми успішності дуже відрізняються одна від одної і в динаміці своїй підпорядковуються різним закономірностям.

Таким чином, “абсолютна” успішність є показником зовнішнім і фіксує ступінь адаптованості суб’єкта до освітньої системи. Вона нічого не говорить про дійсні внутрішні зміни, про розвиток особистості у навчанні. Натомість “відносна” успішність виявляється психологічним корелятом реальних змін у процесі навчання й виховання. Можемо констатувати, що школа фіксує саме “абсолютну” успішність, і система навчання загалом не придатна до того, щоб головною вважати успішність “відносну”. Виникає запитання щодо нашої теми – яку успішність ми маємо на увазі, коли говоримо про прогноз?

У своїх експериментах Виготський здійснив спробу прогнозування обох форм успішності, відштовхуючись, як від ключового, від показника IQ. Було встановлено, що протягом певного часу діти з найвищим показником розумового розвитку

мають найбільшу “абсолютну” і найменшу “відносну” успішність, зворотна логіка була встановлена в групі дітей з найнижчими показниками IQ.

Складається враження про те, що прогноз успішності в різних її формах можливо будувати на підставі показників IQ. Але виявляється, що чітко визначені групи дітей як за показниками IQ (високі, середні, низькі), так і за показниками успішності, є дуже неоднорідними, а на успішність кардинально впливають інші, зокрема суто “зовнішні”, фактори.

Виявляється, успішність в обох формах існування залежить від того, до якої навчальної групи потрапляє особистість. Використовуючи два параметри (IQ та показник успішності навчання), Виготський встановлює закономірності.

Нарешті, експеримент торкається IQ, і Виготський доводить емпірично, а потім і узагальнено, що цей показник дуже мало дає для прогнозу успішності, оскільки фіксує наявний рівень розвитку і зовсім нічого не говорить про подальші можливості.

Так виникає поняття зони найближчого розвитку як особливого соціопсихологічного простору особистості, в якому вона виявляє внутрішні потенції у формі співпраці з іншими людьми. За певних умов вони можуть перетворитися на власні самостійні (актуальна зона) надбання. І саме це Виготський вважає ключовим моментом прогнозування. І вже зовсім не IQ, а соціальне оточення та зона найближчого розвитку виходять на перше місце як ключові фактори прогнозу успішності навчання. Ідеї Виготського щодо соціальної ситуації розвитку та зони найближчого розвитку чомусь не розроблялися в педагогічній психології [Виготский, 1991а].

Успішність є безумовним і важливим індикатором внутрішніх змін, які відбуваються з учнем у процесі навчання. При цьому поділ самої успішності на “абсолютну” і “відносну” є дуже умовним і корисний швидше в суто педагогічному аспекті – він звертає увагу вчителя на те, що дуже важливим є власний рух учня. Зараз ми можемо лише вказати, що, на жаль, цей рух не враховується і не прогнозується. Але ж тільки врахування цього буде означати, що успішність стане виявом і показником розвитку. Мало сказати, що невирішеність цього питання унемо-

жливлює вирішення прикладних завдань, зокрема, прогнозування.

Слід зазначити: насправді це питання завжди вирішується в практичній педагогіці, і те, як воно вирішується, визначає всі дійсні особливості побудови навчально-виховного процесу. На початку розділу ми змалювали, як відбувається прогнозування успішності учнів у сучасній педагогіці.

Г.С.Костюк, на наш погляд, був найбільш точним і обережним, коли висловлював ідею про відношення, у якому перебувають процеси навчання й розвитку. Це відношення виступає як їх єдність. При цьому навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання [Костюк, 1989].

Термін “сполученість”, який вживав Г.С.Костюк, є дуже вдалим. Цим поняттям описується складна й суперечлива єдність. Якщо навчання й розвиток є сполученими процесами, це означає, що вони не просто доповнюють одне одного. Ці процеси не можуть існувати поодиноці, вони передбачають наявність одне одного. При цьому кожен з них залишається самостійним і між ними завжди існує напруга. Отже, сполучення означає суперечливість і певну конфліктність через наявність різних цілей “суб’єктів” цього сполучення. Тож напрочуд вдалий термін Костюка вимагає подальшого дослідження і пояснення.

Що ж дає таке розуміння співвідношення навчання й розвитку для вирішення проблеми прогнозування успішності? Насамперед, нагадаємо, як Г.С.Костюк розумів навчання: “Навчання – це керування учінням, тобто навчальною діяльністю учнів, спрямоване на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей” [Костюк, 1989, с. 75].

Звідси зрозуміло, чому взаємовідношення навчання і розвитку є, власне, сполучальним: адже учень є суб’єктом власного розвитку, а керують цим розвитком ззовні, через навчання. Зрозуміло, звідки виникає сполучальність як напружена суперечлива єдність. Нам здається, що Г.С.Костюк вважав сполучальність зв’язку навчання й розвитку визначальною ха-

рактеристикою педагогічної ситуації незалежно від того, яким є навчання. Інша справа, що сама сполучальність набуватиме різного забарвлення, залежно від того, яким чином здійснюватиметься керівництво.

Пояснимо це докладніше. Те, що прийнято називати традиційною системою навчання (авторитарність, декларативність, репродуктивність, відсутність належної уваги до індивідуальності), фактично являє собою керування. Але це керування тут спрямоване на маніпуляцію і “придушення” суб’єктивності учня: вона виявляється просто зайвою і недоречною, адже головне – чітко виконувати завдання вчителя і відповідати еталонам.

Такий тиск породжує форму сполучальності, головними показниками якої є прагнення учня адаптуватися до жорсткої системи, а з іншого боку – опір цій системі як захист суб’єктності. Г.О.Балл [Балл, 1990] правильно зазначає, що і учень, і вчитель у своїй взаємодії завжди є водночас і суб’єктами, і об’єктами її, отже, жорстко розділяти процес навчання на його суб’єкт і об’єкт – недоречно. Можна говорити, що традиційна система навчання спрямована на те, щоб максимально “об’єктувати” учня. Це таке навчання, яке дуже мало сприяє розвитку, а якщо й зумовлює його, то лише через опір (адже адаптація і активний саморозвиток – речі практично несумісні).

У такій системі навчання успішність є показником відповідності учня висунутим вимогам. Отже, це й має стати дійсним об’єктом наукового прогнозування.

Тепер ми можемо повернутися до початку і зрозуміти, що орієнтація під час різних вступних іспитів на наявний рівень знань і умінь має певний сенс: їхній рівень реально означає міру адаптованості дитини, тобто ступінь ефективності пристосування до наявної управлінської педагогічної системи. Це прогноз суперечливої єдності “адаптація – опір”. Чому такий “прогноз” часто буває хибним? З трьох основних причин:

по-перше, сама система, хоч і є єдиною, але в своїх варіантах (різні типи закладів, різні стилі викладання тощо) може значно відрізнятися, отже, навіть тут приймати її за константу – недоречно;

по-друге, ми вже зазначали, що одні й ті самі досягнення можуть виникати різними шляхами, а отже увага до індивідуальності має бути виявлена і в цьому “прогнозуванні”. Нарешті,

по-третє: тут зовсім не враховується той момент, що учень усе одно залишається суб’єктом власного розвитку і власної діяльності.

Більше того, ця здатність його з переходом до “вищих” вікових періодів явно збільшується, стає інтенсивнішою. Тож можна сказати, що відбувається розбалансування відношення “адаптація – опір”: акцент явно зміщується в бік опору (прагнення проявити суб’єктивність, самостійність). Поява власних цінностей, прагнень, можливостей, а головне – життєвих планів і перспектив просто не може бути врахована жорсткою системою. “Вони виходять з-під контролю”, – говорять про учнів педагоги і виявляються при цьому цілком правими і цілком безсилями. Тут, звісно, руйнується будь-який прогноз.

Але навчання як керування навчальною діяльністю учнів може бути й принципово іншим. Вивчення спадщини Г.С.Костюка засвідчує, що він прагнув показати можливість протилежного підходу до управління навчанням. Ще в роботі 1937 року [Костюк, 1937], присвяченій дослідженню психологічних проблем індивідуального підходу у навчанні, він загострив проблему: індивідуальний підхід має полягати не у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, а у розвитку цих особливостей. Це має бути сприяння становленню індивідуальності як унікальної неповторної цілісності.

Головне тут – не “придушення” суб’єктивності кожного учня, а якраз навпаки – зусилля для її підтримки й розвитку. Як зазначає Г.О.Балл: “Поняття управління... позбавлене авторитарного звучання...” [Балл, 1990, с. 115].

Слід додати, що управління умінням, за Костюком, має забезпечити не лише функціонування учня (об’єкта управління) у певних параметрах, а й сприяти його всебічному розвитку як суб’єкта цієї форми активності. Далі Г.О.Балл фактично й приходить до цього положення: “Способи управління мають повною мірою враховувати специфічні характеристики об’єкта (якщо останнім є людина, то це, зокрема, її індивідуальна своєрідність,

її суб'єктивні властивості, в тому числі, здатність до творчості)" [Балл, 2000, с. 114].

Останнє, креативність, і є, власне, підґрунтям саморозвитку. Г.С.Костюк говорить і про спосіб такого управління: "Учитель виховує своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, вимогливістю" [Костюк, 1989, с. 29]. Описане є нічим іншим, як характеристикою діалогічної взаємодії.

Звісно, що і в цьому випадку співвідношення між навчанням (керуванням) і учінням (і через нього – розвитком) буде сполучальним, тобто напруженим і суперечливим. Адже, згадаємо Виготського, "навчання ніколи не збігається повністю з розвитком, ніколи не є тотожним йому". Проте тут ця сполучальність набуває зовсім іншого смислу – це не опір і не прагнення адаптації, це – узгодження різних уявлень і прагнень двох особистостей (дорослого і дитини) щодо життя і напряму власного становлення. З іншого боку, це ще й те, про що писав Виготський, – впливи, які здійснюються навчанням, по-різному присвоюються суб'єктам і викликають різні зміни в розвитку психіки.

Сполучальність залишається, але перестає бути антагонізмом, антиномією. Крім того, в аспекті вчення Костюка набуває, нарешті, дійсного змісту і значення поняття "зона найближчого розвитку". Виготський говорив, що це те, що може робити дитина за допомогою дорослого, але залишалося незрозумілим, що приховане за терміном "допомога". Тепер ясно, що йдеться про таку систему стосунків, коли дорослий сприяє розвитку суб'єктності, а отже, й індивідуальності.

Якщо уявити собі систему навчання, побудовану на викладеній парадигмі Костюка, то що являє собою в ній успішність учня? Вона – не міра адаптованості до системи, а міра суб'єктності у власному русі: міра самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо. І зрозуміло, що саме це має виступити для нас дійсним об'єктом наукового прогнозування успішності у навчанні.

Етапи життєвого шляху особистості

Послідовність етапів життєвого шляху утворює часову структуру існування особистості. Кожна фаза являє собою якісно новий рівень розвитку. Вона ускладнюється великою кількістю вимірів життєвого шляху, переплетенням у ньому різних ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти дійсний зміст і значення певного періоду життя людини, необхідно пізнати витоки, порівняти його з усією цілісною структурою і динамікою життєвого циклу, врахувати як найбільш близькі, так і віддалені, найбільш глибокі його наслідки щодо розвитку особистості в цілому.

Рух життєвим шляхом сполучається з розвитком людини як особистості і суб'єкта діяльності, тобто, в кінцевому рахунку, як неповторної унікальної цілісності – індивідуальності. Ці сполучені, але в той же час і різні напрями руху людини в її розвитку визначають зміни життєвого шляху і його структур.

У психології життєвий шлях вивчається вельми активно і різноманітно. Ми відзначимо тут три основні концептуальні підходи, які, нам здається, найбільшою мірою відображають цілісний процес розвитку людини:

По-перше, розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш.Бюлер).

По-друге, концептуальне уявлення С.Л.Рубінштейна, котрий загострював увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття “спрямованість особистості”.

По-третє, система уявлень про життєвий шлях особистості, яка ґрунтується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л.І.Анциферова, Т.М.Титаренко).

Шарлотта Бюлер з'ясувала закономірності (“регулярності”) змін фаз життя людини, домінуючих тенденцій (мотивацій), у зв'язку зі змінами кількості життєвої активності. Рушійною силою розвитку, згідно з уявленнями Ш.Бюлер, є вроджений потяг людини до самоздійснення, тобто звершення всебічної реалізації самої себе. Самоздійснення в цій концепції розглядається як деякий підсумок, результат життєвого шляху.

Поняття “самоздійснення” є близьким за значенням до термінів “самореалізація”, “самоактуалізація”, але, разом з тим,

Ш.Бюлер схильна розглядати, наприклад, самореалізацію як “мить” процесу самоздійснення людини. Розглядаючи явище самоздійснення як “результат”, дослідниця звертається до онтогенезу особистості і стверджує, що на кожному його етапі особистість може самоздійснюватись, при цьому переживши глобальний стан (у кожному віці свій): гарне самопочуття вважається показником самоздійснення в ранньому віці (до 1,5 року); переживання завершення дитинства є показником самоздійснення в період 12–18 років; переживання самореалізованості – в період 25–50 років; самозавершення – 65–85 років.

Ступінь та повнота самоздійснення визначається рівнем самовизначення людини, як здатністю ставити мету, адекватну її внутрішній сутності, їй самій. Таким чином, розвиток механізмів цілепокладання, пов’язаних з рівнем (якістю, глибиною) самосвідомості, виступає фундаментальним фактором концепції Ш.Бюлер. Дуже важливим для неї є поняття “життєва мета”, якому важко знайти емпіричний корелят, але яке, незалежно від цього, дійсно слід визнати існуючим і істотним (ми, звісно, маємо на увазі явище, “приховане” за цим терміном).

Наявність і усвідомлення життєвої мети, адекватної власним можливостям і прагненням, Ш.Бюлер слушно розглядає як принципову умову психічного здоров’я особистості. Вона полемізує з психоаналітиками (З.Фройдом, А.Адлером), переконливо доводячи, що невротичність особистості визначається не стільки сексуальними проблемами чи почуттям неповноцінності, скільки недостатньою спрямованістю і самовизначенням.

Для нас є важливим, що Ш.Бюлер використовує ідею Л.Берталанфі про властиву всім живим системам тенденцію підвищення напруженості, необхідного для активного подолання “опору середовища”. Така спонтанна, відпочатково властива живому активність, не адаптує індивід до середовища, як це пояснював Фройд, а підсилює його, роблячи експансивним і, водночас, таким, що постійно ускладнюється й розвивається. Безумовно, ця сила є нужда. Зокрема, ми б хотіли звернути увагу от на що: вже зазначалося, що Фройд був дуже логічним у визначенні структури особистості.

Його вихідна – libido як відпочатково натуральна енергетична складова, буквально “натикається” на ворожий їй соці-

альний світ, і, як наслідок, істота-носіє цієї libido вимушена адаптуватися, і саме для цього створюється вся фрейдівська трьохкомпонентна структура особистості. Тобто – структура є наслідком антагонізму, вихід у якого – адаптація. Вона ніколи не буде ідеальною і саме тому – тривоги, неврози, психологічні захисти etc. І якщо тепер повернутися до Ш.Блер, можна побачити логіку абсолютно протилежну: так є відпочаткова сила, і є опір, але основна ідея існування зовсім не адаптація.

Навпаки – ідея в тому, щоб само-відбутися і звісно ж, структура особистості “під цю ідею” повинна бути іншою. Ще одне. Ця сила, про яку говорить Л.Берталанфі (та й хіба лише він?) і яку провідну використовує в своїх побудовах Блер, – це дійсно і є нужда, така, якою розуміємо її ми. Саме її плин і енергетика створюють структуру особистості і визначають її життєвий шлях. Яким чином? Ш.Блер пояснює це. По-перше, вона виокремлює фази самоздійснення, починаючи від юнацького віку.

Чому саме від цього віку – зрозуміло, адже ключовий фактор самоздійснення являє собою самовизначення особистості, а воно (і це підтверджується сучасними даними) саме й починається в кінці підліткового і в ранньому юнацькому віці. Дослідниця, безсумнівно, права, коли виносить більш ранні етапи онтогенезу за межі життєвого шляху. Однак у своїх поясненнях цього вона права, нам здається, лише частково.

Адже справа не лише в тому, що індивід ще “не здійснює професійну діяльність”. Це половина проблеми. Інша її рівноцінна половина полягає в тому, що неможливо, дійсно, серйозно говорити про самоздійснення нової людини, не готової здійснити себе в народженні нової людини через контакт з істотою, що тебе кохає. Ми, і це головне – втілюємось у нових людей і якщо б, умовно кажучи, концепцію Бюлер можна було б доповнити аналізом явища нужди, це була б завершена теорія життєвого шляху особистості.

Ще більш близькими виявляються ці концепції при розгляді джерел життєвого шляху. Ш.Бюлер постулює два – вітальний і ментальний. Перший з них детермінований внутрішніми силами організму, тож тип розвитку визначається, фактично, домінуванням біологічної енергетики. Бюлер, зокрема, вважає, що саме тому пік творчої активності особистості співпадає в часі з піком біологічного розквіту.

Ментальний фактор є, на думку вченої, чимось схожим на психологічне новоутворення: в кінці біологічного стимулу (або, навіть, на початку згасання) виникає ментальна енергетика, психологічна за своєю природою, яка детермінує подальше самоздійснення. Ми б сказали, що в дійсності все відбувається майже таким чином, за винятком одного “але”: біологічні, соціальні і психологічні (ментальні) детермінанти саморуху особистості є, в цілому, складним синтезом одне одного – немає в особистості нічого лише біологічного, як і лише соціального.

Ці сполучення, що переходять від батьків – і є те, що називають загадковим словом “дух”. Це форма існування і саморозвитку нужди, яка породжує те, що ми звикли називати самореалізацією, самоздійсненням, – у цілому, життєвим шляхом особистості.

Питання самореалізації (самоактуалізації) особистості традиційно пов’язуються з гуманістичною психологією, у якій навіть цей термін є центральним. Звернімо увагу на представленість ідеї самореалізації у вітчизняній психологічній науці. Зазначимо одразу, що аналіз дає змогу відкрити глибокі й змістовні філософсько-психологічні підвалини розуміння цього явища. Єдине, що слід враховувати при цьому, – достатньо нечасте вживання самого терміна “самореалізація”, але ж нас цікавить не епістемологія, а сутність речі.

В основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо. Таким чином, ми маємо справу із сутнісним, вихідним компонентом життя особистості, причому таким, що не може існувати в межах індивідуального буття людини. Реалізувати вдалі прагнення можна лише вийшовши за ці межі, але “вихід за межі індивідуального буття для окремого індивіда – лише шляхом приєднання до чогось більшого, що не закінчить свого існування з фізичною смертю індивіду”.

Але що являє собою це “приєднання”?

Ще О.Ф.Лосев зазначав: “Особистість, якщо вона є, взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою” [Лосев, 1991, с. 73]. Отже, “особистість є завжди виявленням”. При цьо-

му вираження не є просто функцією особистості, а її необхідним й базисним атрибутом. Як бачимо, за О.Ф.Лосєвим, особистість є, насамперед, виразною формою. Виразне буття є завжди синтезом двох класів, одного – зовнішнього, очевидного і іншого – внутрішнього, осмислюючого, такого, що припускається. Вираження є завжди синтезом чогось внутрішнього і чогось зовнішнього.

У контексті цієї ідеї розробляє свою теорію “особистісних внесків” В.А.Петровський [Петровський, 2003]. Вважаючи його погляди загалом адекватними розумінню процесу самореалізації у вітчизняній філософсько-психологічній традиції, ми повинні зауважити наступне. Будуючи свою теоретичну схему в межах, як він сам зазначає, “концепції персоналізації”, В.А.Петровський спирається на уявлення О.М.Леонтьєва про особистість як “системну якість” індивіда. “Ми конкретно характеризуємо цю особливу якість, – пише В.А.Петровський, – перш за все як здатність людини обумовлювати зміни значних аспектів індивідуальності інших людей, бути суб’єктами перетворення поведінки і свідомості оточуючих через свою відображеність (“персоналізованість”) у них” [Петровський, 2003, с. 440].

Далі автор вводить центральне для себе поняття “відображена суб’єктність”, яка “втілює в себе уявлення про особистісний аспект буття людини у світі як форми активної “ідеальної” присутності людини в житті інших людей, “подовженості людини в людині”. А потім уточнює: “Відображена суб’єктність є, таким чином, формою ідеальної представленості саме даної людини в моїй життєвій ситуації, яка визначається як джерело перетворення цієї ситуації в значущому для мене напрямі”.

Якщо розглядати думки В.А.Петровського в контексті явища самореалізації особистості, слід визнати, що ним актуалізовано дуже важливий аспект. Дійсно, людина “опредметнює” не лише зовнішні об’єкти, але й інших людей, які теж стають деякою мірою її твором. І тут проблема саме в мірі.

Виходячи з тлумачень В.А.Петровського, можна прийти до думки, що особистість, взагалі-то, є ніщо інше, як “відображена суб’єктність” великої кількості суб’єктів, які свого часу були значущими для цієї особистості, тобто – зробили свої “осо-

бистісні внески” в неї. Але чи так це насправді? На наш погляд, тут може бути лише діалектичне вирішення, адже перед нами виникає антиномія: особистість, безумовно є певною сумою “відображених суб’єктностей”, оскільки вона від початку існує в ситуації впливу інших особистостей.

Але, водночас, вона не є і не може бути лише сумою цих внесків, адже в останньому випадку ми мали б механізм, але не особистість.

Вирішення цієї антиномії, на наш погляд, полягає у визнанні того, що особистість долає відображену суб’єктність, а це і є, власне, самореалізацією. Отже, по-справжньому важливим є не кількість і сутність “внесків” в особистість інших людей, а здатність її, приймаючи ці внески, долати їх у власній активності, у якій переплавляються і перетворюються ці внески. Тобто, фактично, сутність проблеми вирішує саме процес самореалізації.

Однак, ми так ретельно зупиняємось на аналізі поглядів В.А.Петровського не лише тому, що вони актуалізують суттєвий аспект життя людини. Справа ще й у практичних наслідках.

Беручи до уваги погляди автора в їх “чистому” вигляді, можна досить легко зробити висновок, що, наприклад, професійна самореалізація вчителя або вихователя полягає в прагненні здійснити якомога більше впливів на особистість учня і залишити “багато” відображеної суб’єктності. На жаль, саме так це й розуміється більшістю вихователів і взагалі дорослих людей. Звідси можна було б і конкретизувати психологічний предмет: мотив професійної самореалізації вчителя – це прагнення залишити максимум “особистісних внесків” в особистостях учнів.

Однак ми вважаємо таку постановку питання абсолютно некоректною та антигуманною. Учитель, насправді, самореалізується в самореалізації своїх учнів. Іншими словами, учень як мій твір – це людина, якій я допоміг відчувати себе самоцінною і неповторно-унікальною індивідуальністю, вільною, такою, що ставить свої цілі і досягає їх своїми зусиллями (тобто – долає відображену суб’єктність).

Звісно, подібне часто пригнічує і дратує вчителів, а особливо батьків, оскільки дуже часто самореалізація того, кого виховуєш, розуміється буттєво (тобто, за теоретичною схемою В.А.Петровсь-

кого, як ступінь відповідності поведінки тому, що привнесено в людину). Нам здається, що правий, усе-таки, К.Роджерс.

Розглянуті теоретичні положення дають змогу суттєво уточнити вихідну проблему: самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є “природною” і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості. Не може стояти питання про її додаткове формування. Більше того, виявляються відомими й основні механізми цього процесу. Тож проблема полягає в тому, що люди далеко не завжди розкривають (а отже – і формують) усі свої сутнісні сили – якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу.

Іншими словами, аналіз основних положень вітчизняної філософсько-психологічної традиції дає змогу встановити: самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези щодо того, що нібито дуже невелика кількість людей (3% за Маслоу) – самореалізується, оскільки це “роблять” усі).

Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмистовному становленню (отже, самореалізації) особистості. І саме це є соціально-психологічною проблемою. У цьому плані дуже важливим вважаємо аналіз поглядів українського психолога Т.М.Титаренко. “Мое “Я” як синтез скінченного і нескінченного, – пише вона, – спочатку існує реально, потім, для того, щоб рости, воно проектує себе на екран уяви, і мої мрії, фантазії, химерні марення розкривають мені безмежність, нескінченність можливого. Мое “Я” містить у собі силу-силенну потенцій, воно є необхідністю і тим, чим я можу стати” [Титаренко, 1999, с. 256]. Але це “можливе” реалізується завжди лише дуже частково.

Що ж є обмеженням? З одного боку, “Я” обмежує саме себе: “Існує небезпека надмірного розростання сфери можливого, коли за імажинітарними побудовами не залишається часу для їхньої реалізації. Так “Я” поступово перетворюється на суцільний міраж через брак почуття реальності... Людині слід усвідомлювати свої внутрішні межі, природні границі, щоб даремно не тішити себе калейдоскопом можливостей”.

Зауваження це, на наш погляд, доволі цінне: самореалізація має ґрунтуватися на внутрішніх базисних особливостях

людини. Уточнюється думка А. Маслоу про те, що самореалізація – процес, у ході якого людина мусить стати тим, ким вона може стати. Виявляється, що кожна людина не може стати ким завгодно, детермінація все-таки існує, і вона являє собою не що інше, як сукупність класичних “внутрішніх умов” (СЛ. Рубінштейн), від анатомо-фізіологічних до психологічних. Однак це ще не все.

Самореалізація детермінується також і зовнішніми особливостями життєвих обставин. Аналізуючи “буденне” і “екзистенційне” буття особистості, автор фактично відстежує механізми самореалізації особистості на різних рівнях її існування. Приваблює неоднозначність і складність позиції дослідниці. З одного боку, “людина залишається в межах безпосереднього”, не розвивається, не зростає. Підкреслюється “вульгарність обивателя”, його застиглість і “рослинність” такого життя.

Ніби доцільно й логічно обґрунтовується необхідність у цьому житті свят, карнавалів, обрядів, гри – всього того, що дає змогу самореалізуватися людині, залишитись особистістю. Це, у принципі, традиційна й поширена точка зору. Але Т.М. Титаренко йде далі, і тоді виявляється, що “сірі будні є тим фундаментом, який забезпечує змогу поступового виходу з полону ситуативності, прориву до справжньої свободи”.

Крім того, “зануреність у буття, природній синкретизм світосприймання дають відчуття сталості, тривкості, правильності того, що відбувається”. Усе це, справді, так необхідне в житті кожної людини. Буденність формує цілком своєрідний тип особистості, для якої вирізнятися, демонструвати свою неповторну індивідуальність, виходячи із загального контексту, є небажаним. Простіше й надійніше бути як усі, бути схожим на інших.

Отже, нібито маємо суцільний конформізм і знеособлювання. Продовжуючи яскраво характеризувати цей тип особистості, дослідниця зазначає: “Вони (ці особистості) вміють застосовувати свій хист, вчасно орієнтуватися в мінливих обставинах, заощаджувати гроші та вигідно вкладати їх у цінні папери. Ці люди вже досягли успіху або, не без підстав, збираються досягти його, їхній адаптованості можна позаздрити, їхнє існування здається майже гармонійним” [Титаренко, 1999, с. 57]. Та чи є

вони воістину собою? Останнє питання – ключове, і ми обов’язково повернемося до нього після огляду всієї логіки автора як цілісної структури.

Виявляється, що поряд із життям буденним існує зовсім інше життя – життя “вчинку”. Людина здійснює “вчинок” – і в цей час живе в зовсім іншому життєвому вимірі, і сама вона є принципово іншою. Але здійснення “вчинку” – завжди обмеження в часі, і після цього акту людина... “повертається до буденності”. Повертається, як справедливо зазначає Т.М.Титаренко, вже іншою, внутрішньо збагаченою, такою, що зростає як особистість.

Отже, маємо своєрідну дискретність життєвого шляху людини: буденне (“безучинкове”) існування переривається “вчинком” і потім знову повертається до буденності, якісно змінивши особистість при цьому.

Є дуже велика спокуса розглядати “вчинок” як акт самореалізації особистості, і так воно і є за логікою так званого “вчинкового підходу”, що доволі активно розробляється деякими українськими авторами, які вважають себе послідовниками В.А.Роменця [249]. “Вчинок істини”, “вчинки краси”, “вчинки добра”, “вчинки екзистенції” тощо – так виглядають дискретні моменти існування особистості, у яких вона дійсно зростає і самореалізується.

Ми не аналізуватимемо теоретичних поглядів В.А.Роменця, хоча вони заслуговують на увагу. Принаймні, у нього ми не зустрічаємо перерахованих форм учинку, та й не можемо зустріти, адже його уявлення було дещо іншим, ніж те, що експлікується в цих формах.

В.А.Роменець указував на такі форми вчинку: “вчинок ризику”, “вчинок віри”, “вчинок фаталізму”, в іншому місці “вчинок самопожертви”. Логіка дуже відрізняється від вищевказаної. Важливіше, однак, інше: В.А.Роменець розглядав можливість аналізу дуже схожих явищ – учинку і самореалізації. Даючи психологічне визначення вчинку, він зазначає: “...Він є також провідною формою й головним, свідомим механізмом, способом духовного розвитку”.

Вважаючи ідею самоздійснення вчинку “досить абстрактною”, він висловлює цілком слушне, на наш погляд, зауважен-

ня: “Терміни “самоздійснення” і “самореалізація” мають преформістський відтінок і вказують на розгортання вже наявного змісту... [Роменець, 1999].

У роботі Л.І.Анциферової знаходимо характеристику самореалізації як творчості: “Особливе спрямування творчості людини – це створення нею самої себе, свого внутрішнього світу, власного душевного життя” [Анциферова, 2002, с. 30]. На певному етапі онтогенезу відбувається ніби подвоєння самореалізації як системи особистісних дій. З одного боку, людина продовжує активно формувати зовнішні умови власного розвитку (опредметнення – розпредметнення), з другого ж, її власний внутрішній світ тепер виступає об’єктом формувальних зусиль. “Чи не є індивід автором, творцем тих психічних утворень, котрі на певних стадіях його особистісного розвитку починають усвідомлюватися, а отже, й інтегруватися? І чи не бере участі сама людина у створенні – а не лише у відшуканні – власної самості, істинного себе?” [Анциферова, 2002, с. 36] – запитує Л.І.Анциферова, полемізуючи з К.Г.Юнгом і А.Маслоу.

Дійсно, слід зазначити, що ініціативно-творче начало, яке лежить в основі самореалізації особистості, має насправді екзистенційне значення для людини, виступаючи умовою її існування. Центральною виявляється проблема реального змісту тієї внутрішньої діяльності, що здійснює особистість, розвиваючи і змінюючи себе. Важливою формою такої активності є самореалізація. У дослідженнях Ю.Б.Гіппенрейтер, О.Т.Соколової та інших показано, що вже сам акт самоспостереження приводить до помітних змін внутрішнього світу особистості. Враховуючи це, ми в цьому випадку розглядаємо самопізнання та формування адекватної “Я-концепції” як важливий засіб процесу самореалізації та її діагностичний корелят.

Останнім часом у вітчизняній психології активно досліджується соціально-психологічний аспект самореалізації особистості. Зокрема, це стосується особливостей взаємодії людини із соціальним оточенням та психологічного аспекту професійної діяльності. Є.І.Головаха досліджує самореалізацію в контексті життєвої перспективи особистості [Головаха, 2003].

Остання розглядається автором як “цілісна картина майбутнього у складному суперечливому взаємозв’язку програмова-

них і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність і індивідуальний сенс свого життя". Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим фактором її розвитку і самореалізації. Життєва перспектива не задається особистості, а створюється нею, змінюється і уточнюється протягом життя, проходячи у своєму плині напружено-кризові моменти. Цікавим і продуктивним у цьому плані є, на наш погляд, дослідження так званих відмінних альтернатив на життєвому шляху особистості.

Г.М.Андрєєва [Андрєєва, 2003] звертає увагу на важливість середовища в особистісних процесах: "ідентифікація з певним типом середовища є найважливішим компонентом образу "Я". На її думку, середовище органічно включене в життєвий світ особистості й певним чином впливає на її існування й розвиток. Зазначається, що взаємовідносини особистості і середовища можуть відбуватися як шляхом гомеостазу, так і гетеростаза, тобто – присвоєння і перетворення – створення соціального середовища.

Останнє стосується процесу самореалізації більшою мірою, ніж гомеостаз, хоча цей процес ще недостатньо вивчений і, на нашу думку, передбачає значну внутрішню перетворюючу роботу, що має відношення до самореалізації. Н.В.Чепелева, аналізуючи концепцію Л.С.Виготського, доходить висновку: "Соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов... Це співвідношення визначає і динаміку психічного розвитку протягом певного вікового періоду, і якісно своєрідні психологічні новоутворення, котрі виникають наприкінці цього періоду" [Чепелева, 2006, с. 120].

У кожної людини формуються протягом життя типові форми поведінки і емоційного реагування на конкретні життєві ситуації, які Н.В.Чепелева називає "концепціями". Важливою з точки зору психології є психологічна ситуація, яка "виникає, коли реальні обставини перешкоджають досягненню мети, задоволенню потреб або вони тлумачаться як такі, що містять певні перешкоди, проблеми тощо".

Психологічні ситуації можуть виникати також через наявність внутрішніх перешкод. Н.В.Чепелева цілком слушно, на наш погляд, розглядає психологічну ситуацію як "завдання

на смисл” [Чепелева, 2006]: мається на увазі, що їхнє подолання передбачає акт смислоутворення, а отже, якщо виходити з уявлень В.Франкла, – акт самореалізації. Нам здається, що аспект, який розглядає Н.В.Чепелева, має центральне значення для вирішення проблеми самореалізації особистості – саме розв’язання численних психологічних ситуацій приводить до того, що світ перестає сприйматися відчужено, як такий, що стоїть “навпроти”, натомість виникає позиція “особистість усередині свого світу” (С.Л.Рубінштейном). Заслуговує на увагу дослідження проблем людини в нових життєвих ситуаціях.

На основі аналізу літератури ми виділили такі характеристики потреби в самореалізації: потреба в самореалізації належить до розряду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; ця потреба актуалізує потенційні можливості особистості; вона сприяє розвитку особистості; потреба в самореалізації підтримує внутрішній стан напруження індивіда, вона має суперечливу природу; потреба в самореалізації існує у варіанті “для інших”, тобто має соціальний характер; потреба в самореалізації – це цінність; вона має постійний, безперервний характер, потреба в самореалізації володіє здатністю цілеспрямованого формування в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю.

Фундаментальні потреби створюють активність поведінки. Активність, за висловом К.О.Абульханової-Славської, “здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, ... набуває форми самореалізації” [Абульханова-Славская, 1991]. У цьому випадку ми акцентуємо увагу на проблемі активності, яку А.В.Петровський визначає як реалізацію потреб особистості, як пошук предметів потреб. Активність визначає діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її “потенціалів”. Активність викликається потребою в діяльності, являє собою вищий щодо діяльності рівень, але її характер визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Таким чином, потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких ця потреба задовольнятиметься.

Глобально розглядав життєвий шлях С.Л.Рубінштейн: “Сутність людської особистості знаходить своє завершальне ви-

раження в тому, що вона не лише розвивається, як будь-який організм, але й має свою історію [Рубинштейн, 2003, с. 245]. Ця думка є виключно принциповою і істотною, адже що означає “мати свою історію”? По-перше, це означає “залишити слід” у цьому світі. Але не просто слід, а щось зроблене, створене як втілення себе, своєї нужди. Це означає – якимось змінити цей світ, нехай і незначною мірою в масштабах плину поколінь, але навіть народження нової людини (втілення – опредметнення нужди) – це вже є створення нового світу в цілому, нової форми рефлексії світом самого себе. По-друге, мати історію – означає втілити себе, своє життя в пам’яті, досвіді інших людей, змінивши тим самим і їх самих.

Це ті “внески”, які переводять нас у своє інше (ідеальне) і роблять кожного – вічним і незакінченим, незважаючи на біологічну термінальність. По-третє, мова повинна йти про те, що моя історія – це, фактично, рефлексія. Я переживаю свій рух, накопичую досвід і – пам’ятаю. Ми маємо напрочуд цікаве сполучення в “точці особистості” досвіду, інтенцій, життєвих планів і відхилених альтернатив. Саме через усвідомлення цієї складної єдності виникає визнання великої правди екзистенційної психології, що розуміє особистість як “буття – людини – в світі”.

У кожному мить свого існування людина має “в собі” цю єдність, котра дозволяє їй трансцендувати, тобто – бути, нескінченно і ефективно. Таким чином, історія відрізняється від генези тим, що вона передбачає наявність внутрішнього в тій субстанції, яка рухається. І тут дуже цікаво повернутися до аналізу фрази С.Л.Рубінштейна, зробивши логічний наголос на слові “власну”.

Цей суб’єктний досвід, ми б сказали, виражає – супроводжує специфічно унікальне втілення нужди, в котрій і досвід духу тих людей, що породили цю особистість, і соціальні внески культури (результат привласнених – інтеріоризованих артефактів), і унікальний ансамбль натуральних властивостей (не забуваймо – біологічне дійсно було колись соціальним).

І лише для такої істоти можливий ШЛЯХ – тут ми надаємо цьому поняттю біблейського звучання. Психологія так зрозумілого ШЛЯХУ – ще не відкрита глава нашої науки, яка чекає на увагу своїх дослідників. При цьому важливою є не побудова ще

однієї нової теорії. Проблема полягає, яким би дивним це не здалося, у рішенні суто практичних задач психологічного здоров'я людини. Згадаймо, в екзистенційній психотерапії центральним питанням терапевта до клієнта є питання “Де Ви?”, це про Dasein. “Ми можемо зрозуміти буття іншої людини, – зауважує Р.Мей, – лише дізнавшись, в якому напрямі вона становиться... Таким чином для людини важливим є майбутній час” [Мей, 2001a].

Dasein і означає, що людина є істотою, у якої є своє тут як у часовому, так, власне, і у просторовому відношенні. Це, фактично, мить, мінімальний відрізок шляху, але для нас зараз важливо, що dasein – свідчення наявності шляху. Питання “Де Ви?” означає актуалізацію і “переведення” в свідомість людини того, що майже ніколи в нормі актуалізованим не буває: воно (питання) викликає трансцендування і віддавання собі глобального звіту – “Куди йдеш?”

Наявність шляху означає, що особистість здолала екзистенційну закинутість і стала людиною існуючою, тобто самостійно здійснюючою себе, своє життя (вислів: особистість стала суб'єктом свого життєвого шляху, тут явно не підходить, – ми згодні з Р.Меем, що зведення людини чи то до суб'єкта, чи то до об'єкта завжди спрощує і примітивізує існування, буття особистості). І, звісно, яким би чином ми не підходили до вивчення шляху, ключовим завжди залишається питання співвідношення усвідомленого й неусвідомленого.

Шлях переживається (і лише тому він – ШЛЯХ), але як? Це важке питання. Наше примітивно-дихотомічно влаштоване мислення (“або” – “або”) починає битися в пошуках яскравого ярсацу – ідеалу і його протилежності. І воно знаходить його: ось “полум'яний революціонер”, фанатик віри, вчений-аскет, великий художник... Це приклади ШЛЯХУ, – впевнені ми, – але чи так це насправді?

Згадаймо у цьому зв'язку маленьку, але унікально глибоку за змістом мікромовелу Б.М.Теплова “Моцарт і Сальєрі”, в котрій дуже ясно показано, хто насправді є генієм і чому саме. Моцарт тут – дуже жива, рухлива, різноманітна людина. Він зовсім не окрилений (обтяжений) якоюсь надідеєю, надцінністю служіння красі, істині, чомусь іще... Він просто живе

– цікаво, важко, різноманітно. І саме цьому він є аутентичним і самодостатнім, саме цьому він – креативний і геніальний. І... Сальєрі, людина з чудовим смаком, величезними здібностями, але він є тим, кого саме і можна назвати “полум’яним служителем (рабом) надідеї”. Він весь час знаходиться під знаком ідеї. Всі його думки й почуття забирає вона – “одна, але полум’яна пристрасть”. І саме тому він є нецікавим, неефективним і, посправжньому, небезпечним.

Це – раб власного світопроекту, – сказали б екзистенціалісти, це часткова людина, – сказали б Маркс та Фромм. Але от що цікаво нам – шлях є і у одного, і у іншого. В чому ж принципова відмінність? Ми ризикнемо припустити, що вона – в різному ступені усвідомлення шляху (не будемо тут говорити про мораль, оскільки ця тема відвела б нас дуже далеко). У Сальєрі це усвідомлення є набагато сильнішим, ступінь його більш високий. Він свідомо підпорядковував себе великій меті – і став її рабом, зупинився. Моцарт, повторимо, просто живе. Слово “просто” тут є ключовим і дуже складним. Чи розуміє він свої цілі, власну роль, значущість у його оточенні? Безумовно, розуміє. Але не це є для нього головним. Світ навкруги, люди, власна відкритість всьому цьому і нові глибокі переживання, що з цим пов’язані. Ось – головне. Саме вони й підказують йому шлях.

Згадаймо ще раз Юнга – найбільш правильні, кардинальні кроки людина робить, якщо здатна прислухатися до своєї самості. Вона підкаже, і нехай це буде незвично, нелогічно, дивно, нехай – всупереч усім стереотипам і очікуванням, що склалися, але, в кінцевому рахунку, виявиться, що зробити саме так – єдино правильний варіант. Самість – найбільш істотна, глибока інстанція внутрішнього світу, сплав найбільш важливих життєвих переживань і досвіду, в тому числі й архетипів – і чи не така іпостась нужди в зрілому віці?

І чи не вона визначає шлях? І, знову-таки, слідом за Юнгом, ми скажемо – шлях не можливо зрозуміти, його в жодному разі й не можна намагатися розуміти, його треба переживати. Коли сучасна психологія намагається вирішити проблему життєвого шляху особистості, вона використовує дуже багато термінів: “перспективи”, “час”, “події”, “рефлексія”, “цінності”, “життєві плани”, “середовище”, “соціалізація”... etc.

Коли робляться спроби все це об'єднати, інтегрувати, перше враження таке, ніби будується якась абстрактна схема-хімера, котра жодного відношення не має до живої, конкретної (“середньостатистичної”!) людини, хіба що до занадто стурбованих осіб, типу пушкінського Сальєрі, Дон-Кіхота та подібних їм людей. Занадто “багато свідомого”, нехай це і звучить досить дивно.

Насправді ж, такі люди – зазвичай невротичні і психологічно нездорові. Чи є у них шлях? Так, але зовсім не той, який вони демонструють, нав'язують іншим і самим собі. Їх шлях, зазвичай, шлях реактивної істоти, що довічно боїться, захищається, комплексує, і через це – дуже часто небезпечної.

А насправді, кожна людина має свій шлях, не думаючи про це спеціально, не вихваляючи себе і не боячись цього. Просто живе, що й означає йде своїм шлях. Баланс усвідомлення провідних цінностей та смислів, і неусвідомлюваних переживань-рухів, він, якраз, і визначає нормальність і продуктивність шляху.

Але є ще важливий нюанс – операціональний. Шлях – це напрям: уявимо собі образно, що це дорога, по якій йде людина. Звідкись вона вийшла, десь зараз знаходиться, кудись прийде... Тут для нас головним є питання – куди? У кожного, звісно, свій шлях. Але, все ж таки, вибирає людина шлях, чи прокладає? Питання зовсім не випадкове. Адже це і про “замкнутість у світ”, і про вплив соціальних і культурно-історичних факторів, і про самість, і про ступінь свідомої самостійності людини в перспективі її життєвого існування.

Нам здається, що насправді людину в нормі мало хвилює кінцева точка руху (в стилі “фіктивного фіналізму А.Адлера”). Є часткові цілі (щось придбати, щось зрозуміти, зробити, кимось стати), але вони у здорової аутентичності особистості – не більше ніж “проміжні пункти” руху. Закінчення ж і початок шляху не можуть актуально усвідомлюватися і на них не розповсюджується цілепокладання. Але це і не приреченість. Це – своєрідна тема, що визначена для кожного з нас нуждою і сукупністю ретроспективних та прогностичних переживань (самістю).

Ми обираємо тему, чи вона нас? Тут не підходить “або – або”... Немовля, плід – втілення двох проявів нужди, що вміщують у собі колосальну концентрацію всього досвіду існування,

саме це, дане немовля – зовсім не “замкнуте” в цей світ випадково (саме сюди, саме зараз). Воно – очікується, і вже до його фізичної появи життєва ситуація для нього підготовлена.

Це визначає і спрямування (глобально-стратегічне), і “кінцевий пункт” – коли ця істота, віддавши всю можливу енергетику нужди, залишається існувати далі лише в ідеальному плані – як відбиток втілення – в предметі, людині, пам’яті.

Людина, виявляється, і не обирає, і не прямує, і не прокладає. Більше того, коли вона починає йти саме так (актуально обираючи, прямуючи, прокладаючи) – вона і її оточення відчують значний дискомфорт – “вона йде не своєю дорогою” – мудро говорять люди.

Звичайно, шлях – це дорога, яка існує, як існує і її початок, і її кінець. Це дорога лише моєї самості, моєї нужди, лише моєї долі. Що ж тоді Я? А мені насправді дано дуже багато. Я можу прислуховуватися і йти своїм шлях, самостійно обираючи темп, час, зупинки, супутників. Я можу зійти з цього шляху і повернутися на нього, і щось при цьому обійти, десь зупинившись надовго. Можу взагалі звернути зі шляху і тоді – невротично, фанатично йти, не розбираючи дороги (і я прийду – не туди, і ця трагедія переживеться мною повністю лише наприкінці життя)...

В цілому, завершуючи цей невеличкий розділ, ми хотіли б підкреслити: життєвий шлях особистості являє собою напрочуд складний вузол проблем, до якого ще тільки несміливо починає доторкатися наукова психологія. Нам уявляється, що генетичний концептуальний підхід може бути в цьому питанні доволі продуктивним і ефективним.

Мотиваційні регулятори життєвого шляху особистості

Цю концепцію, як зміст структури спрямування особистості, розробив С.Л.Рубінштейн [Рубінштейн, 1972, 2003]. Основна ідея концепції полягає в тому, що на відміну від живих істот, людина має свою історію, а не просто цикли розвитку, що повторюються. Її діяльність, змінюючи дійсність, об’єктивується в продуктах культури, що передаються від генерації до гене-

рації. Так здійснюється зв'язок між генераціями, завдяки якому наступні генерації не повторюють, а продовжують справу попередніх і спираються на доробок попередників, навіть коли вони вступають із ними в боротьбу.

Історія людини – її діяльність, в якій вона досягала своєї мети, робила помилки і виправляла їх. Тому вивчення потреб, інтересів, ідеалів, настанов і тенденцій, загалом спрямування особистості дає можливість прогнозувати життєвий шлях людини і таким чином попереджати помилки.

Зміст мотивації досить легко можна визначити, відповідаючи на такі запитання:

І чого людина хоче?

І до чого вона прагне?

І що вона може?

Відповідь на запитання: чого людина хоче, чого прагне джерело мотивації її дій, що задовольняють її потреби.

Людина – не замкнена в собі істота, що живе і розвивається із себе самої. Існування її як живого організму передбачає обмін між нею і природою. Для підтримання життя людина потребує речовин і продуктів, що знаходяться поза нею, а для свого продовження в інших людина потребує іншої людини.

У процесі історичного розвитку коло того, що потребує людина, постійно розширюється. Ця потреба, що відображається психікою людини, усвідомлюється нею як потреба. В цьому і виявляється зв'язок людини з навколишнім світом та залежність від нього.

Окрім речей, необхідних для існування людини, існують ще й інші потреби, які є необхідними і не переживаються суб'єктивно як потреби, це інтереси. Вони народжуються в неспокої:

1) початковий, більш чи менш невизначений стан;

2) динамічна тенденція, що виступає як прагнення;

3) після цього чітко окреслюється предмет прагнення, те, на що людина спрямовує свою увагу.

Упродовж того, як тенденція визначає предмет, на який прагнення спрямовуються, вони усвідомлюються і стають усе більш свідомими мотивами діяльності, що більш або менш адекватно відбивають об'єктивні рушії діяльності людини. Оскільки тенденція спонукає до діяльності, з нею зазвичай пов'язу-

ються загальмовані рухові моменти, що посилюють динамічний, спрямований характер тенденцій.

Спрямування включає три тісно пов'язані між собою моменти:

- а) предметний зміст, оскільки спрямування це завжди спрямованість на щось, на певний предмет;
- б) напруження, що при цьому виникає;
- в) динамічні тенденції і породжувані ним напруження компоненти, що зумовлюють появу психічних процесів.

Однак не можна відокремлювати динамічний аспект від змістового і намагатися розглядати динамічні моменти як самодостатній механізм психіки і поведінки. Суто динамічні відношення самі по собі, незалежно від змісту, “спрацьовують” лише в афективних і в патологічних станах.

Динамічні тенденції виявляються, за Фройдом, у формі потягів.

У несвідомому потязі об'єкт не усвідомлюється. Тому об'єкт стає несуттєвим, а саме спрямування, виражене потягом, виступає як таке, що закладене природою в індивіді, в його організмі, що йде зсередини, з його глибин.

Психіка відбиває органічні потреби передусім через органічні відчуття. Оскільки органічні потреби відбиваються в органічних відчуттях, що включають момент динамічного напруження або мають більш або менш гостре афективне забарвлення, вони виявляються у формі потягів.

Потяг це органічна потреба, виявлена органічною (інтерцептивною) чутливістю. Як відображення органічної потреби, потяг має соматичне джерело виникнення подразнення зсередини організму. Загальна особливість потягів – імпульсивне напруження. Як більш або менш тривале напруження, потяг породжує імпульс до дії.

Вчення про потяги створив головним чином З.Фройд, спираючись переважно на матеріал клінічних досліджень, результати яких учений аналізував, виходячи із загальних тверджень своєї концепції.

З.Фройд розрізняє дві групи потягів: сексуальні потяги і потяги “Я”, або самозбереження, а пізніше потяги еросу і потяг до смерті. Але, ввівши другу групу потягів до своєї системи, Фройд фактично зосередив своє дослідження на вивченні сек-

суальності і прийшов до пансексуалізму, розглядав усе життя людини, як наскрізь пронизане впливом сексуальних чинників.

За Фройдом, внутрішній потяг є самодостатнім чинником. Він виникає в замкнутому на собі організмі, виявляючи позасвідомі взаємостосунки особистості і довкілля. Потяг діє зсередини організму: втечею неможливо врятуватися від нього. Тому в ньому є щось фатальне. Фройд переконаний, що потяги визначають долю людини. За Фройдом, потяги є головним стимулом діяльності людини, що підвладна принципу насолоди, тобто автоматично регулюється відчуттями насолоди, вдоволення, болю або невдоволення.

Потяг завжди вимагає вдоволення. Однак безпосереднє вдоволення потягу не завжди є можливим. Середовище часто накладає на нього свої заборони, людина наражається на його “цензуру”. Тоді потяг або витісняється в несвідоме, або сублімується; сексуальний потяг шукає інших шляхів вдоволення і віднаходить таким чином задоволення в різноманітних формах творчої людської діяльності.

Потяги, які витісняються зі свідомості, виявляються в замаскованій символічній формі, у сні – в сновидіннях, а в дійсності спочатку найбільш безневинним чином – в обмовках, описах, помилкових діях і забуванні. Коли для реагування на незадоволені, витіснені потяги цих безневинних засобів стає недостатньо, неминуче виникає невроз.

З. Фройд відмежовує потяг початковий, чуттєвий момент від психічної діяльності людини, коли вона вже усвідомила свою потребу. Потяг є лише початковим етапом відображення органічної потреби в органічній, інтероцептивній чутливості.

Потяг є лише однією з багатьох форм потреби. Це початковий етап в усвідомленні потреби, і сам потяг зовсім не обов’язково мусить “застрягти” на рівні органічної чутливості: вона і свідомість у такому разі були б непроникливими одна в одну сферами. Це стосується і сексуального потягу. Він більш або менш глибоко і органічно пронизує все життя особистості, а свідоме життя включається в нього: сексуальний потяг набуває форми кохання; потреба людини в людині таким чином є справжньою людською потребою.

Спрямування, що виражається в потягах, породжується потребою в чомусь, що перебуває поза індивідом. І будь-яка ди-

намічна тенденція містить у собі усвідомлений зв'язок з чимось, що знаходиться ззовні.

У потягах на перший план виступає все-таки інформація зсередини, від внутрішнього до зовнішнього; в інших випадках, навпаки, ця двобічна залежність або співвідношення виникає, скеровується спочатку ззовні в середину.

Протистоїть потягу належне. Але між потягом і належним антагонізмом немає; належному людина підкоряється всупереч своїм потягам і бажанням. Належне стає значущою метою не тому, що цього людині хочеться, а тому, що це "хочу" вона усвідомила як важливу мету, а її здійснення стало власною справою.

У зворотності цієї залежності між важливістю мети і потягом, прагненням, волею і виявляється своєрідна риса спрямованості людини і тенденцій, які сприяють її появі.

Серед тенденцій особливе місце посідає настановлення (установка).

Настановлення людини це позиція, ставлення до мети або завдань, яке виявляється у відбірковому спрямуванні і готовності до діяльності, що сприяють її здійсненню. Моторне настановлення організму це "робоче" положення, пристосування тіла до певних рухів. У такий самий моторний спосіб виражається і сенсорне настановлення на пристосування організму або органу до найкращого сприймання завдання або до здійснення відповідної операції.

Зміна установок означає перебудову психічного ладу індивіда, пов'язану з перерозподілом того, що має для нього значення. Наставлення виникає внаслідок розподілу і взаємодії внутрішніх тенденцій, підсумовує їх. Вона сама не є безпосередньо рухом у певному напрямі, настановлення передбачає спрямування людини.

Настановлення як позиція людини включає в себе багато різнопланових компонентів – від елементарних потреб і потягів до поглядів або її переконань.

Настановлення відіграє значну роль у діяльності людини:

- 1) змінює перспективу, в якій сприймається людиною будь-який предметний зміст;
- 2) перерозподіляє значущість різноманітних моментів;
- 3) зумовлює зміну акцентів і інтонацій;

4) виділяє істотне інакше в іншій перспективі, з іншого боку. Настановлення, в якому активізується перцептивний зміст, має істотне значення для сприймання, пізнання людиною дійсності. Воно пов'язана з апперцепцією не лише уявлень, а всього реального буття особистості.

Настановлення це відношення потреб до ситуації. Це процес, що має фазовий характер, загальна диспозиція особистості, що визначає реальну позицію людини, її конкретний вияв і підкоряється закономірностям: її утворення, концентрації, іррадіації, переключення установки.

Від інтересу і спрямованості на предмет слід відмежовувати схильність як спрямованість на певну діяльність.

Джерела мотивації можуть бути і в недосяжних для свідомості темних "глибинах" тенденцій і потреб, що усвідомлюються. У потребах виявляється сутність людини, яка має власні потреби, виявляє активність, страждає, тобто як пристрасної істоти. Її вчинки зумовлені стражданнями, прагненням до насолоди і є свідченням напруженості і активності.

Потреба охоплює світ почуттів естетичних і моральних: замилювання, ніжності, турботи, зворушення; в ній відбивається все свідоме життя особистості. Потреба по-новому відображається почуттями. Протягом свідомого життя почуття людини залучаються до сфери установок, підкоряються їх моральному контролю. Сексуальні й інші потреби зумовлюються не тільки потягом. З усвідомленням предмета, до якого потяг спрямовується, він перетворюється на бажання, нову форму потреби.

Діяльність, спрямована на задоволення наявних потреб, створюючи нові предмети для їх задоволення, породжує і нові потреби.

Органічні потреби виникають у ході їхнього задоволення. Але потреби людини зовсім не обмежуються тими, що безпосередньо пов'язані з органічним життям. У процесі історичного розвитку потреби розвиваються, зменшуючись і диференціюючись, але і з'являються нові потреби, не пов'язані безпосередньо з уже наявними. Так у людини виникає потреба в читанні, відвіданні театру, слуханні музики тощо. Породжуючи сфери культури, людська діяльність породжує і відповідні потреби в створюваних благах.

У зв'язку з потребами виникають й інші істотні мотиви:
а) усвідомлення завдань, що ставить перед людиною життя;
б) обов'язків, які воно на неї накладає;
в) спонукання людини до діяльності, що виходить за межі тієї, що безпосередньо служить задоволенню вже наявних потреб.

Ця діяльність може викликати появу нових потреб, оскільки не тільки потреби породжують діяльність, а й діяльність інколи породжує інтереси.

Слово "інтерес" дуже багатозначне. У побутовому мовленні і в різних науках воно вживається в різних значеннях. Нам може бути цікава людина, в якій ми зовсім не зацікавлені, і навпаки – внаслідок певних обставин можемо цікавитися людиною, яка в нас зовсім не викликає інтересу.

Інтерес у психологічному сенсі не тотожний ні соціальному інтересові в цілому, ні суб'єктивному його виявленню. Інтерес у психологічному сенсі – це спрямування особистості, що лише зумовлене усвідомленням її соціальних потреб.

Особливість інтересу полягає в тому, що інтерес – це зосередження на певному предметі думок, настанові особистості, це прагнення ближче ознайомитися з предметом, заглибитись у нього, зосередити на ньому всю свою увагу.

Гадка. Гадка є спрямованість думки, думки-турботи, думки-участі, думки-прилучення, що мають емоційне спрямування. Як спрямування помислів та інтереси істотно відрізняється від спрямування бажань, бо в ньому виявляється потреба.

Інтерес виявляється в спрямованості уваги, думок, гадок, потреба в прагненнях, бажаннях, у волі. Інтерес є інтересом особи до чого-небудь або до кого-небудь: безпредметних інтересів не існує взагалі.

Інтерес завжди має характер двобічного відношення. Якщо нас цікавить певний предмет, це означає, що цей предмет цікавий; він викликає бажання ближче з ним ознайомитися, заглибитись у нього; він повертає до себе увагу, і на ньому зосереджені думки.

Ми робимо не тільки те, в чому маємо потребу, і займаємося не лише тим, що нас цікавить. У нас є моральні уявлення про обов'язок, що регулюють нашу поведінку.

Належне, з одного боку, протистоїть людині, оскільки воно усвідомлюється як значуще, не підвладне людській волі; разом з тим, якщо ми усвідомлюємо щось як належне, а не тільки знаємо, що воно вважається таким, належне стає предметом наших прагнень – ідеалом. Ідеал – це не лише сукупність норм поведінки:

- 1) іноді це образ, що втілює найбільш вартісні і привабливі людські якості, образ людини, що слугує за зразок;
- 2) відображення бажаного, що ідеалізувалося;
- 3) ідеал іноді може мати компенсаторно-антагоністичне відношення до реального вигляду людини;
- 4) воно може особливо акцентувати на тому, що людина найбільше цінує, і на тому, чого їй якраз і не вистачає;
- 5) ідеал – це не те, якою людина насправді є, а те, якою вона хотіла б бути.

Але було б неправильно протиставляти належне і існуюче, те, якою є людина, і те, якою вона бажає бути: останнє є теж показовим, щоб скласти уявлення про неї. Ідеал людини – це таким чином передбачене втілення того, якою вона може стати. Це прагнення до найкращого є позитивними тенденціями людського розвитку, які, втілюючись в образі-зразку, стають стимулом і регулюють розвиток.

Ідеали формуються виключно і безпосередньо під впливом суспільства.

Кожна епоха має свої ідеали, своє бачення людини, що зумовлює час і середовище, дух епохи, це втілення її значущих рис. Інколи ідеалом є узагальнений образ, образ як синтез основних, особливо важливих, вартісних рис. Здебільшого як ідеал виступає історична особистість, яка ці риси особливо повно і яскраво уособлює.

У дитинстві і юнацькому віці ідеал переважно уособлюють люди найближчого оточення: батько, мати, старший брат, хто-небудь з оточення, згодом – учитель. Пізніше ідеалом, тим, на кого підліток, юнак хотів би бути схожим, стає історична особа, дуже часто – хтось із сучасників.

Ідеали людини яскраво виявляють її спрямування. Ідеали формуються під впливом оцінок суспільства.

Потреби, інтереси, ідеали становлять різні аспекти спрямування особистості, що є мотивацією її діяльності.

Існує закон: доки є актуальними первинні, більш нагальні потреби й інтереси, відступають вторинні, менш нагальні; і коли більш нагальні втрачають свою гостроту і актуальність, за ними виникають наступні. Потреби й інтереси виникають у свідомості в певній послідовності.

Склад особистості здебільшого визначається:

1) рівнем потреб, інтересів, тенденцій особистості.

Вони дають змогу дійти висновку про різнобічність або убозтво внутрішнього змісту людини. Деякі люди обмежуються елементарними, примітивними інтересами; їх роль зводиться до підлеглих, їх вплив на інших людей обмежений. Діяльність інших людей зумовлена духовними інтересами, пов'язана з духовними царинами людської діяльності. Вигляд людини значно змінюється залежно від того, якою мірою її діяльність зумовлена духовними інтересами;

2) колом її потреб, інтересів, ідеалів.

Обсяг або широта цього кола зумовлює змістовність, діапазон людини. Різне коло інтересів визначає різноманітне за змістом духовне життя – від духовно бідного, убогого життя одних людей до духовно багатого і змістовного життя інших.

Широта духовного життя особистості, очевидно, зумовлює виникнення питання про рівень її розвитку. Не можна вести мову про особливу його широту і багатство, якщо всі потреби й інтереси людини зосереджені на елементарних. Розширення кола інтересів може відбуватися лише шляхом переходу на вищі рівні розвитку;

3) людиною народжується особистістю: особистістю вона стає.

Становлення особистості те саме, що й розвиток організму, який є процесом органічного визрівання. Вона не тільки розвивається як кожен організм, а й має свою історію.

Кожна людина є деякою мірою учасником і суб'єктом історії людства і в певному сенсі має власну історію. Тому для усвідомлення сутності свого розвитку кожен повинен ставити собі запитання:

- ким я був?
- що я зробив?
- ким я став?

Завжди так і треба ставити собі ці запитання.

Було б неправильно думати, що власними справами, продуктами своєї діяльності, своєї праці особистість лише виявляє себе, лишаячись такою, якою вона була. Для того щоб зробити що-небудь значне, потрібно мати внутрішні можливості для цього. Однак людський потенціал глухне і марніє, якщо людина не реалізується; і лише тоді вона росте і формується, коли реалізується в продуктах своєї праці. У людей, що реалізувалися, позитивне ставлення до своєї справи, до продуктів своєї діяльності, не вичерпавши себе в них, вони зберігають внутрішню силу і здатні до нових досягнень.

Шлях, що долає людина, змінюючись у своєму розвитку, переходячи на інший його щабель, це постійна діяльність. У людських справах, діяльності практичній і теоретичній психічний розвиток людини не лише виявляється, а й відбувається.

Це ключ до розуміння розвитку особистості, її формування протягом життя. Психічні якості особистості не тільки передумова, а й результат її вчинків і дій. Думка ученого формується, коли він її формулює у своїх працях, думка суспільного, політичного діяча – в його справах. Його вчинки наслідок його роздумів, планів, задумів, і так само його погляди зумовлюють його діяльність.

Свідомість історичного діяча розвивається як усвідомлення того, що через нього і за його участю де що здійснюється. Так само, коли різець скульптора з кам'яної брили висікає образ людини, він визначає не тільки риси того, хто зображується, а й особу самого скульптора. Стиль митця є вираженням його індивідуальності, але й сама індивідуальність митця формується в роботі над твором.

Щоб опанувати досягнення науки і мистецтва, потрібний, звичайно, неабиякий хист.

Будь-яка людина має біографію, історію власного “життєвого шляху”. Недаремно біографія людини включає: де навчалася і що вивчала, де і як працювала, що вона зробила, її власний доробок. Це означає, що в історію людини, яка має охарактеризувати її, включають, передусім, те, що з надбань людства на неї вплинуло під час навчання і що вона зробила для подальшого його розвитку, місце і роль цієї людини для історичного поступу людства.

Включаючись в історію людства, особистість робить важливу для історії справу, тобто помітну для історії справу: для історії науки, наукового поступу і розумового розвитку людства, історії мистецтва, естетичного виховання і розвитку особистості, інакше кажучи, вона стає історичною особистістю.

В історії кожної людини трапляються і свої події – вузлові моменти, передумови змін життя індивіда, коли, приймаючи те або інше рішення, людина на тривалий час змінює напрямок власного життєвого шляху.

Саме таким чином виявляється система мотивації особистості, що визначає напрямок життєвого шляху, і система понять, завдяки яким особистість може пізнавати саму себе.

Післямова

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка, на даний момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такої ступені складності, як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки, тим самим відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом, безнадійно зникають з поля зору дослідника).

Подальший рух у цій емпіричній парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм.

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає “поелементність” підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично вплив існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод у плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей.

Але цей метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (у тому розумінні, яке викладене в книжці), повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується, – існуючий і постійно змінний особистості людини.

Книжка відображає нашу спробу “побачити” психологію особистості саме з цієї позиції і відчуття її (позиції) можливості, щодо прояснення чисельних таємниць людського існування. Здається, ми не помилилися в евристичності обраного ракурсу, хоча, зазначимо, було дуже нелегко зберігати власне науково-евристичний погляд – дуже вже привабливим є бажання “зісковзнути” на аналіз існуючих теорій особистості та й... вибудувати свою власну.

Маємо надію, що нам вдалося уникнути цих спокус і книжка все ж таки – про особистість, а не про теорії щодо неї.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі психології генези особистості – дія нужди як генетично вихідної одиниці розвитку і існування особисті. Являючи собою енергетично ємкий інформаційний потік, нужда специфічно з'єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Суперечливе єднання біологічного і соціального, свідомого і безсвідомого, що відбувається в “точці світу” – особистості, і забезпечує її динаміку, а отже – існування, породжує найбільш важливі, атрибутивні властивості особистості.

Постійний енергетичний плин нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, що трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те, що біологічне і соціальне “в” особистості являють собою співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворю-

ють дійсну (не метафоричну лише!) єдність, і соціальне в онтогенезі людини стає біологічним.

Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, предметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками, і це робить її людською живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф.Лосєв).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з'єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, щодо раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина.

Плідне з'єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може привести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо релігійний світогляд...

Сподіваємось, нам вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру очевидна: будь-яка складна система обов'язково являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених,

витончених форм. Нам дуже хотілося в цій книжці подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. Підхід щодо якого Г.Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до структури особистості будь-які психічні явища, з тих, які йому більше “подобаються”.

Нам здається, що цю штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка – структура особистості виникає, як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити... Хотілося б, щоб ця думка не пройшла поза увагою тих, кому цікава психологія особистості.

В цілому, ми маємо надію на уважне ставлення читача до нашого твору і вдячні йому за це.

* * *

Закінчуючи та підсумовуючи розмову про генезу здійснення особистості, я вирішив за необхідне висловити міркування щодо перспектив дослідження психології особистості. Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, а насамперед динамічної єдності біологічного і соціального як суперечливої одиниці особистості, що фіксується в нужді, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості (Генетико-психологічна теорія існування і зростання особистості). Сила нужди, як сила життя розгортається в часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда, то біологічного (що стає сенситивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що і є дійсним механізмом розвитку особистості. Пояснимо це. Відпочатково біологічне створює соціальну готовність індивіда до побудови психологічних засобів, які стають одиницями свідомості, що морфологічно фіксуються, стаючи таким чином біологічним (або створюючи біологічне підґрунтя для соціального), і так продовжується вічно.

Нужда в продовженні роду та взаємодії з іншою людиною є творенням самого себе та іншої істоти і виступає творчим проявом особистісного зростання.

Це прагнення до любові, особистісного продовження самого себе і живої диво-істоти є ключовим у генетичній психології.

Як і сама нужда, процес навчання пронизує все існування людини. В ньому з'єднуються біологічна і соціальна складові нужди. Соціальне і біологічне, насправді не впливають на особистість, навпаки вони в ній не переходять одне в одне, ще раз доводячи можливість і потенційність об'єднання протилежностей. Існуючи в онтогенезі, сенситивні періоди є тими вузлами, де здійснюються кроки розвитку: привласнені соціальні засоби змінюють морфофізіологію людини, а зміни в організмі, в свою чергу, спрямовують подальший процес навчання. ... Насправді, не існує кінця життя і потоку нужди. Коли я йду – я зникаю біологічно, але соціальний потік нужди вже зробив і зробить ті кроки, які з цього мого потоку сформують нове біологічне, яке буде багато в чому – мною.

Список литературы

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. 21–33.
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. – 421 с.
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. 15–17.
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. 33–131.
36. Блюм Г. Психодинамические теории личности. – М.: КСП, 1996. – 247 с.
37. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 174 с.
38. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопр. психол. – 1999. – №2.
39. Богоявленский 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. Возрастно-психологическое 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. психол. – 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. 61–72.
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.Тюхтина. – 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., Ільїн 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. Лақан Ж. Семинары. – М.: Логос, 1998. – Кн. 1. – 432 с.
151. Лақан Ж., Понталіс 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. Анцыферовой. – 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. (7 вид.: 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. 31–39.
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.: КДП, 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, Ваклер, 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. 102–117.
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.: Главник, 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. Успешность навчання як проблема становления индивидуальности (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.Д. 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. Порненко, 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. Стрoение 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. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ 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.: Генеза, 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. Тульviste 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. ун-та, 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.: Стило, 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.

Для нотаток

Наукове видання

Максименко Сергій Дмитрович

**Психологія учіння людини:
генетико-моделюючий підхід**

Монографія

Відповідальний за випуск Кальченко Н.

Підписано до друку 08.01.2012
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура ScolBookAC. Друк офсетний.
Умовн. друк. арк. 34. Обл.-вид. арк. 37
Наклад 1000 прим. Зам. №

ТОВ "Видавничий Дім "Слово"
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36, оф. 310
Свідоцтво про реєстрацію №1289 від 20.03.2003
Тел. 463-64-06, тел./факс 462-48-63
E-mail: vd_slovo@ukr.net