



РЕФЛЕКСІЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ В ПСИХОЛОГІЇ

Сергій МАКСИМЕНКО

Copyright © 2001

Спроба аналізу сучасного етапу розвитку української генетичної психології пов'язана із значними труднощами: ця галузь психологічної науки перебуває у процесі бурхливого становлення, що супроводжується неоднорідними підходами до вирішення фундаментальних завдань добування психологічних знань. Зокрема, дуже серйозною є проблема визначення предмета дослідження, яка ускладнюється тим, що більшість інших підрозділів психології також тяжіють до висвітлення питань розвитку і формування. Отож предмет пошуку «розпливається», що свідчить про тривалу кризу в науковій психології.

Якщо намагатися «схопити» в аналізі все, що вже відомо про розвиток у сучасній психології (для здійснення найбільш широкого узагальнення, звичайно, це цілком доцільно), то довелося б присвятити цій проблемі об'ємну книгу. Та й вона, на нашу думку, не вирішила б остаточно питання про відмежування згаданого предмета від інших розділів психології. Відтак виокремити теоретичний простір аналізу «за предметом» практично неможливо. Більше того, з погляду наукової етики це і не потрібно робити. Адже якщо спрямуємо аналітичне дослідження на проблему роз-

витку психіки в цілому, то будемо змушені використовувати результати величезної кількості праць, які не належать до тієї наукової школи, чії досягнення нас цікавлять. Разом з тим не варто робити вигляд, що інших напрямків, які також стосуються розвитку, начебто не існує, або ж згадувати про них тільки в негативному плані, як це, на жаль, трапляється в деяких теоретично-аналітичних працях з генетичної психології.

Очевидно, що психічний розвиток вивчається дуже широко. Проте нас цікавлять передусім ті дослідження, які виконані в контексті теоретичних уявлень культурно-історичної моделі Л.С. Виготського і які передбачають використання експериментально-генетичного методу. Ця єдність («теоретичні уявлення – метод») вельми суттєва не тільки із загальнометодологічного погляду, а ще й тому, що, на нашу думку, жорстке дотримання такого підходу тільки і дозволило науковій школі не просто вижити, а й статися як самостійній і дуже цікавій галузі психології. Тому надалі в тексті термін «генетична психологія» буде вживатися тільки для позначення наукових робіт цієї школи. Спочатку природно сформулюємо основоположні теоретичну і дослідницьку позиції. Для цього проаналізуємо основні напрямки, які склались у гене-

тичній психології, потім стисло зупинимося на деяких проблемах і перспективах експериментально-генетичного вивчення розвитку психіки.

Починати, звичайно ж, слід з Л.С. Виготського, з усвідомлення ним необхідності відмови від існуючого способу науково-психологічного аналізу і твердження про те, що «до нового розуміння аналізу приводить нас не експериментальна, а генетична психологія» [8, с. 95]. І далі Л.С. Виготський пояснює, який аналіз, на його думку, буде адекватний психічному розвитку як предмету дослідження. Це, пише він, «аналіз процесу, а не речі, аналіз, котрий виявляє реальний каузально-динамічний зв'язок і відношення, а не розчленовує зовнішні ознаки процесу, отже, пояснювальний, а не описовий, аналіз генетичний, котрий повертається до основоположної точки і відновлює всі процеси розвитку певної форми, яка в даному вигляді є психологічним скам'янінням» [8, с. 100]. І трохи далі подається напрощуд точна формула: «Величезна складність генетичного аналізу полягає якраз у тому, щоб за допомогою експериментально викликаних і штучно організованих процесів поведінки треба проникнути в те, як відбувається реальний, природний процес розвитку» [8, с. 129].

Що ж не влаштувало Л.С. Виготського в існуючому на той час способі психологічного аналізу? Він виявив у поведінці людини факти створення і застосування знаків (сигніфікація), що приводило до принципового переоцінювання поведінки: людина сама скеровувала власне психічне життя. Він зрозумів справжнє значення цих фактів (явища опосередкування), але існуючий

методичний апарат психології не дозволяв пояснити ці факти (нагадаємо про те, що мова йшла про процес вибору в невизначеній ситуації, про опосередковане запам'ятовування і «вращування» (інтеріоризацію) операцій лічби). В житті зрілої людини (або дитини, яка в своєму віці досягла рівня опосередкування) ці вищі психічні функції справді очевидні, але пояснити їх за допомогою наявних традиційних методик неможливо. Для цих методик вони дійсно «скам'янілості» у тому розумінні, що тверді, немов камінь, і не допускають «у середину себе» дослідника. І разом з цим вищі психічні функції принципово важливі, оскільки вони й тільки вони перетворюють натуральну психіку в культурну. Отож, був потрібний адекватний аналіз. У логіці цих думок – найважливіший поворотний пункт. Але не лише тому, що мудрим ученим створений принципово новий метод дослідження, а ще й тому, що тут була закладена фундаментальна й до нині унікальна для психології методологічна традиція наукового пізнання. Звернімо увагу: Л.С. Виготський, помітивши й визначивши справді ключові факти, мав мужність поставитися до них все ж як до фактів пересічних, не інтерпретував їх і не створював на їхніх засадах нову теорію. Натомість учений зробив цілком доцільний крок як дослідник: він почав створювати метод для того, щоб пересічні побутові факти набували теоретичного значення, підтвердилися, були спростовані чи уточнені і тільки після цього могли б збагатити теоретичну конструкцію. Ця позиція стала ідеологією учнів і послідовників Л.С. Виготського і, зрештою, всієї вітчизняної

генетичної психології. Вона й визначила багато в чому її успіх.

Що ж має становити собою адекватний метод дослідження? Проблема методу – одна з центральних у генетичній психології і до того ж така, що активно й змістовно розробляється. Можна визначити окремий напрямок генетичної психології, об'єктом якого є експериментально-генетичний метод (переважно це праці автора). Саме на основі модифікацій аналізованого методу дослідження головним чином і сформувався окремі складові генетичної психології.

Щоб подолати «скам'янілість» дозрілих психічних структур потрібно, вважає Л.С. Виготський, штучно викликати і створити генетичний процес психічного розвитку. Це і є визначення експериментально-генетичного методу дослідження. Проте виникає запитання: «Що і як треба викликати?» Знову повернімося до фактів. Вони, як і онтогенез особистості загалом, показують, що вищі процеси розвиваються в напрямку оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних за природою!) засобів, тобто вони соціально опосередковані. Ті ж самі факти свідчать, що згодом, у зрілому стані, ці структури стають дуже компактними (згорнутими), і в звичайній дослідницькій процедурі «не охоплюються», хоч і виявляють себе з усією очевидністю, навіть банальністю. Фактично схема методу детермінується тут реальним онтогенезом (на цьому наголошує Л.С. Виготський неодноразово). Вона первинно конкретизується в інструментальний метод (дослідження опосередкованого запам'ятовування

О.М. Леонт'євим) і метод подвійної стимуляції (формування штучних понять Л.С. Сахаровим).

В обох випадках перед дитиною два стимули – стимул-об'єкт (з ним треба щось робити) і стимул-засіб, з якого дитина створює засіб управління власною діяльністю. Цим засобом може бути знак, знаряддя або значення слова (поняття). Л.С. Виготський вважав, що можуть бути й інші засоби, які із зовні заданих переносяться дитиною у внутрішній план і врешті-решт стають «одницями» свідомості. Окреслені шляхи вказаного перенесення (привласнення) – засвоєння, винахід, наслідування. Принципово важливий нюанс: засоби не подані, а потенційно задані, тобто дитина повинна щось (точніше – будь-що) перетворити на засіб, або сама створити його. Тут, по-перше, враховується реальна («природна») генеза (характерним є вигук Л.С. Виготського з приводу того, що мавр «записав» за допомогою зарубок на дереві ціле повідомлення: «Скільки думок треба було використати для цього!»); по-друге, підкреслюється генетична гетерогенність психічного розвитку (це переконливо конкретизовано в зовсім недавніх дослідженнях П. Тульвісте про гетерогенність мислення [34]); по-третє, тут підкреслюється вирішальне значення активності самого суб'єкта, до того ж активності явно креативної за природою (він *створює* засіб). Звідси «прояснюється» і така суто психологічна річ, як переживання, оскільки переживається і процес створення засобу, і сам засіб, і «переміщення» його всередину. З цього приводу точно висловився Ф.Т. Михайлов: «Будь-яке суб'єктивне переживання

людини є переживання-перероблювання зовнішньої предметності в «своє-живе», у сферу свого життя» [26].

Відтак уже на початкових етапах застосування експериментально-генетичний метод блискуче підтверджує свої дослідницькі можливості. Він є високоефективним у дослідженні генези всіх вищих пізнавальних процесів і, водночас дуже гнучким і багатофункціональним. Це певною мірою впливає із назв. Сам Л.С. Виготський використовував низку термінів: крім класичного – «експериментально-генетичний» – вживалися: «генетико-модулюючий», «каузально-генетичний», «синтетично-генетичний» і навіть «кондиціонально-генетичний». Сумнівно, що Л.С. Виготський тут просто синонімізує, швидше – «нюансує», але це потребує спеціального дослідження. Поряд із власне діагностичними перевагами дедалі більше починає усвідомлюватися і акцентуватися те, що аналізований метод ще й формувальний, моделюючий. Виникає перспектива, яка захоплює дух, зважаючи на можливості цілеспрямованого формування психіки людини. Вочевидь, це приємно полонило й самого Л.С. Виготського. У будь-якому разі, шостий розділ «Мислення і мовлення», що присвячений дослідженню розвитку наукових понять у дитячому віці, містить певний пафос з цього приводу та й за змістом він дещо виходить за межі предметного аналізу, а подає перспективну програму розробки спеціальних заходів щодо формування наукових понять.

Власне, історично так і вийшло: цей розділ слугує концептуальним підґрунтям тієї галузі генетичної

психології, яка нині називається «Теорія розвивального навчання». В ній передусім актуалізується проблема співвідношення навчання і розвитку, котра розв'язується Л.С. Виготським у блискучому класичному стилі за допомогою нового поняття – «зона найближчого розвитку». Він явно бачить перспективу управління психічним розвитком, і вона його надихає (як і *повинна* надихати будь-якого психолога). Необхідно врахувати і час дії – тоді всім так хотілось переробити людину! І все ж у Л.С. Виготського знову вистачає мужності бути дуже обережним й обачним. Так, для вченого навчання як управління процесом привласнення дитиною культурно-історичного досвіду у формі способів діяльності є визначальним у розвитку. Воно – форма останнього, котра може «плентатися у хвості» розвитку, випереджати його чи «йти в ногу» з ним, але це два різних процеси, які співвідносяться між собою як зона найближчого й актуального розвитку дитини. Все це чітко сформульовано однією фразою: крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку, або навпаки (!).

Аналогічний рефрен мають проблеми співвідношення побутових і наукових понять, відносної та абсолютної успішності з нормативних навчальних дисциплін, котрі «чекають» свого розв'язання, і є вельми актуальними для шкільництва. До цієї групи слід додати також проблему індивідуальних варіантів розвитку, під час обговорення якої Л.С. Виготський застеріг науковців від надмірного моделювання (проєктування) психічних процесів. Принагідно зауважимо, що найближче до Л.С. Виготського у виявленні особ-

ливої уваги до питання управління розвитком стоїть Г.С. Костюк [18]. На наш погляд, ці вчені мають однакові погляди на дану проблему. Ідентичність концептуальних підходів підтверджує такий факт: тільки у Льва Виготського і Григорія Костюка можна зустріти чітку і важливу для них думку про те, що розвиток пізнавальної сфери, яким би активно-модельованим він не був, – це ще повно не весь розвиток.

Загалом дослідження, виконані Л.С. Виготським і за його керівництвом, дали змогу встановити важливі механізми процесу психічного розвитку. Крім того, вони відкрили напрямки подальшого пошуку, котрі вочевидь закладені самим експериментально-генетичним методом. Перша й основна лінія розвитку генетичної психології – можливість утворити вищі психічні процеси дитини за чітко заданими показниками. Тут вихідними є праці П.Я. Гальперіна [10; 11] з формування орієнтувальної основи дії, ідеальної дії (способу дії) і перетворення її у внутрішню складову свідомості (інтеріоризація дії). Цілком природно, що ця лінія «вийшла» у навчання і перетворилася на наймогутнішу складову генетичної психології (теорія розвивального навчання). Поки що розглянемо лише наукову сутність цього напрямку.

Якщо відштовхуватися від вихідної схеми (інструментальний метод), то зберігається невизначеність щодо того, як суб'єкт перетворює «другий» об'єкт у засіб. Він, здійснюючи активність певного виду, розв'язує вузол проблем: треба «втримати» завдання, розпізнати довкола той об'єкт, що якнайбільше «годиться»

бути засобом, зреалізувати систему дій стосовно перетворення його саме в ефективний засіб й, нарешті, знову повернутися до завдання і виконати його. Отож проглядається схема, яку й дослідив експериментально П.Я. Гальперін зі своїми співробітниками та учнями. Найрезультативнішими тут були дані спеціального навчання сліпоглухонімих дітей (І.О. Соколянський, О.І. Мещеряков). У цьому сенсі природа, образно кажучи, надала генетичній психології ідеальні умови для експерименту. Й варто зауважити, що можливості методу були ідеально підтверджені. Однак сам підхід Гальперіна-Давидова (у т. ч. й теорія розвивального навчання) всіх проблем вивчення генези психіки не вирішує і вирішити не може. Він являє собою лише один аспект – функціональний (за вдалим формулюванням Л.Ф. Обухової [28]), тобто такий, який розкриває і реалізує можливості цілеспрямованого формування психічних структур.

Залишається ще одна, власне генетична, проблема, що пов'язана з віковим розвитком і стосується не лише експериментального навчання. Питання про те, чи може бути за допомогою експериментально-генетичного методу не стільки сформований, скільки *вивчений* процес розвитку, започаткувало другу лінію досліджень, пов'язаних з іменами О.В. Запорожця [16], Г.С. Костюка [18] і О.М. Леонтьєва [19] (хронологічно вона, між іншим, була першою). Є й ще одна лінія генетичної психології – найменше розроблена, хоча, здається, найбільш цікава. Це – проблема формування особистості. Наразі підкреслимо, що вона розпочата дослідженнями Л.І. Божович [4].

Ще одна лінія досліджень, що ледь-ледь намічена, пов'язана із застосуванням положень і схем генетичної психології у психотерапії і реабілітаційній роботі (посттравматизм). Водночас звернути увагу й на те, що в сучасній генетичній психології досить інтенсивно ведуться теоретичні і навіть філософсько-методологічні пошукування. Вони досить своєрідні, особливо в українській психології, і потребують окремого висвітлення.

Основний масив експериментальних даних щодо психічного розвитку особистості сучасна наука одержує завдяки дослідженням, що проводяться у сфері педагогічної психології. Це пов'язано, як уже згадувалося, з потужним розвитком теорії учбової діяльності (Д.Б. Ельконін [37], В.В. Давидов [13], С.Д. Максименко [21], А.К. Маркова [24], В.В. Репкін [31] та ін.). У фундаментальній роботі В.В. Давидова [14], а також у нашій книзі [22] детально простежена еволюція експериментально-генетичного методу від методики поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін) до формувального учбового експерименту. Отож обмежимося тільки найсуттєвішим для нашого аналізу: *по-перше*, вказана еволюція «перевела» дослідження з лабораторних умов у повноцінний природний експеримент, що принципово важливо для зближення розвитку модельованого і «природного»; *по-друге*, доцільно вкотре якнайточніше визначитися з терміном «формувальний», оскільки донині переважає неадекватно-примітивне розуміння його змісту: нібито дитина перетворюється на пасивну істоту (давня «*tabula*

rasa») тобто об'єкт наших впливів, які й «формують» її структури. Насправді ж все навпаки. В будь-якому експериментально-генетичному дослідженні, якщо воно виконане точно в методолого-теоретичному аспекті, *завжди*, за допомогою особливої психолого-педагогічної техніки, *формується активність самої дитини*. Але це не просто активність, а саме така, яка дає змогу їй засвоювати навчальний матеріал через способи дій з об'єктами засвоєння, перетворюючи їх у засоби розвитку власних психічних структур (саморозвиток). Взагалі мовиться про формування саме учбової діяльності. Нарешті, *по-третє*, дослідження, виконані в царині теорії учбової діяльності, дуже важливі для педагогіки – як практичної, так і теоретичної. Це самостійний і дуже цікавий напрямок розвитку сучасної педагогічної психології.

Основна сутнісна ідея формувального експерименту в теорії розвивального навчання полягає в тому, що засвоєння дитиною теоретичного поняття як способу вирішення учбових задач означає перетворення його (поняття) в засіб (стимул-засіб, за Л.С. Виготським) управління власною пізнавальною сферою. Мається на увазі насамперед довільність та опосередкованість пізнавальних процесів, усвідомлений і відрефлексований саморозвиток мисленневих дій і, як наслідок, науково-теоретичне ставлення до дійсності. Оскільки формувальний експеримент має виразну конструктивно-моделюючу природу, то гіпотетично передбачалося, що зміна умов і змісту його проведення дадуть змогу спрямовано формувати й інші, в т. ч. й особистісні, психічні структури дитини.

Значна кількість досліджень, виконаних задля реалізації цієї ідеї, дозволила одержати масив цікавих результатів, узагальнити які нині просто неможливо через їх багатоплановість і чисельність. Тому зупинимося на висвітленні двох важливих питань: по-перше, чи справді формувальний учбовий експеримент дає змогу розкрити і вивчити процес розвитку, тобто той самий внутрішній «найінтимніший» процес, який за звичайних умов прихований від спостерігача; по-друге, з'ясувати, чи справді цей експеримент впливає на розвиток, проектує його. Іншими словами, нас цікавить, чи є зазначений експеримент різновидом експериментально-генетичного методу.

Звернімося до фактів. Наша співробітниця Л.І. Аршавіна вивчала особливості розвитку аналітичних компонентів мислення у молодших школярів [2]. Діагностичне дослідження виявило наявність у різних дітей емпіричного, або теоретичного аналізу в різних їх модифікаціях. Воно також дало змогу встановити компоненти теоретичного аналізу (складноструктурний, функціональний і генетичний). Однак питання про те, як розвивається аналіз, від чого залежить цей розвиток, залишилося без відповіді, і в процедурних межах традиційної експериментальної методики відповідь на нього знайти не вдалося. Єдине, що дала ця методика, – підтвердження кореляції між типом аналізу і типом узагальнення, який формується в навчанні: при емпіричному узагальненні формується переважно формальний аналіз, при теоретичному – теоретичний. Отож є підстави припустити наявність залежності між узагальненням та аналізом.

Разом з тим передбачалося, що використання формувального експерименту дозволить вивчити і сам процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Л.І. Аршавіною була проведена серія формувальних учбових експериментів з групою молодших школярів щодо розвитку в них теоретичного типу узагальнення. Вони дали змогу повніше розкрити процес розвитку аналізу і з'ясувати, що ключовим чинником розвитку є виокремлення генетичних відношень, котрі характеризують принцип побудови об'єктів. Засвоєння цих відношень у процесі теоретичного узагальнення приводить до виникнення теоретичних форм аналізу. Однак процес розвитку на цьому не завершується. В дослідженні переконливо показано, що способи теоретичного аналізу розвиваються в прийомі самостійної мисленнєвої діяльності, тобто забезпечують подальший розвиток процесу мислення. Це і є основною лінією розвитку аналітичних компонентів мислення. Очікується, що надалі учні, завдяки цій новій психологічній структурі (самостійні прийоми мисленнєвої діяльності) «зможуть подолати емпірично введені узагальнення». Отже, на сьогодні глибоко пізнаний процес розвитку аналітичних компонентів мислення: власне теоретичний аналіз формується тільки у тих дітей, які засвоїли всі три його складові (структурну, функціональну і генетичну), в інших же створюються передумови для швидкого формування даного виду аналізу («зона найближчого розвитку»).

Дослідження Л.І. Аршавіної викликало інтерес і мало «продовження» в роботі інших авторів [27],

котрі моделювали розвиток змістового аналізу не на навчальному матеріалі, а шляхом побудови «ідеальної предметної дії, яка дає змогу мисленнево реконструювати предметну систему, що вивчається, а також ідеальний предмет як найближчу передумову виконання самої дії» [27, с. 18]. При цьому, як відзначають автори, ідеальна дія виступає як власний закон змінюваності 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 науковців до вивчення розвитку мислення за допомогою формульованого експерименту залишається досить високим. Тут дослідниками одержані важливі результати. Щонайперше треба вказати на роботи Я.О. Пономарьова, який вивчав вплив експериментального навчання на формування у молодших школярів внутрішнього плану дії; А.С. Зака, який аналізував особливості розвитку теоретичного мислення у молодших школярів, та багатьох інших. Стисло зупинимося на аналізі окремих праць, виконаних у зазначеному контексті нашими співробітниками. Ще в 1982 році було проведено дослідження розвитку творчого музичного мислення молодших школярів [6]. У його аналітично-настановчій частині ми спробували відійти від традиційного багатофакторного пояснення творчого мислення (яке, на жаль, не ліквідоване й донині) і застосувати «аналіз за одиницями». Передбачалося, що така «одиниця» й повинна детермінувати розвиток творчого музичного

мислення. Саме її і треба було відшукати. Крім того, стояло завдання розкрити та вивчити сам процес розвитку.

Формувальний експеримент дав змогу встановити, що рух у розвитку музичного мислення дітей від репродуктивного до творчого рівня насправді спричинюється не «віялом» музично-психологічних компонентів (слух, почуття ритму і т. ін.), а використанням суб'єктом засобу особливої структури, яка була нами названа музичним досвідом. Ця «одиниця» внутрішньо структурована на основі вихідної загальної суперечності (сприймання музики – музичне самовираження). Експериментальне навчання музики, побудова за типом змістового узагальнення були спрямовані на засвоєння музичного досвіду як теоретичного поняття, тобто як способу розв'язання систем учбових задач. В результаті такого навчання був описаний шлях розвитку музичного мислення дітей, охарактеризована поява елементів творчості у його перебігу. Також з'ясувалося, що сформована структура потім продовжує розвиватися, оскільки визначає ставлення дітей до музики. Згадане дослідження, на наш погляд, було певною мірою унікальним, тому що виявило цікаве явище інтеграції життєвих відомостей дитини та способів її спілкування в єдину психологічну структуру (музичний досвід) на тлі використання нею цієї структури як засобу.

Особливості розвитку мислення учнів середнього шкільного віку вивчались у зв'язку з формуванням у них прийомів мовленнєвої діяльності [33]. Учбовий експеримент був побудований у формі своєрідної спі-

ралі, на кожному з витків якої учні засвоювали певні операції предметно-змістової і логічної організації мовленнєвого висловлювання, а також розширювали арсенал прийомів їх використання. Характерною особливістю даної системи учбових задач є реалізація принципу єдності предметного змісту мисленнєво-мовленнєвої діяльності та операційно-технічних процедур, що виявлялося в усвідомленні мовленнєвих структур як складових цілісного висловлювання. В цій роботі також особлива увага була зосереджена на об'єктивному змістові навчання, який учень організовано перетворював у засіб розвитку власного мислення. Таким засобом тут виступило авторське мовленнєве висловлювання (тим самим, урахувалося положення М.М. Бахтіна про адресність і його значення у створенні та сприйманні тексту). Використання цього засобу дає змогу учням опрацьовувати і будувати змістові структури тексту, що, зі свого боку, свідчить про розвиток аналітично-синтетичних компонентів мислення.

В обмеженому форматі статті важко детально проаналізувати багато інших досліджень, в яких формувальний експеримент виступив модифікацією експериментально-генетичного методу в аспекті вивчення і формування різних структур мислення та інших пізнавальних процесів. Водночас відзначимо одну особливість, яка, за нашими даними, притаманна дослідженням саме українських авторів.

В описаному циклі робіт завдання полягало в одержанні наукових фактів, які б підтвердили, або заперечили вихідну ідею Л.С. Виготського про те, що засобом може бути

не тільки знаряддя, знак чи значення (це вивчено самим фундатором), а й дуже багато іншого («все, що завгодно», якщо точно відтворювати класика). Спочатку наші дослідження вкотре підтвердили експериментально те, що таким засобом може бути значення (наукове поняття). До речі, російські автори у традиційних пошукуваннях цим і обмежились, перейшовши до розв'язання інших проблем. Потім з'ясувалося, що засобом може бути «музичний досвід», «мовленнєве висловлювання» і низка інших чинників. Всі вони становлять засоби розвитку різних сторін вищих психічних структур. Інтегруючись, ці чинники зумовлюють, поперше, різне поєднання інших, таких, котрі входять до цього «група» психічних функцій; по-друге, визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки; по-третє, вони, власне, й утворюють тканину свідомості. Вважаємо наш напрямок досліджень кардинальним саме тому, що він експериментально відкриває специфіку механізмів побудови свідомості людини і наповнює конкретно-науковим змістом поняття функціональних систем, яке було останнім «улюбленим» предметом вивчення Л.С. Виготського. У великому сенсі відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на дані науки, а не на власні логічні схеми.

Показовим у цьому розумінні є дослідження механізмів цілепокладання в учбовій діяльності, здійснене Ю.М. Швалбом [35; 36]. Довівши теоретично, що «одиницею» цілепокладання є не відношення «мета – результат», а відношення «мета – засіб», автор показав, що основною

формою покладання мети в учбовій діяльності є прийняття учнем навчального завдання, тобто перетворення його в учбову задачу, яка «становить за своєю суттю суб'єктивне переосмислювання навчального завдання, тобто це – суб'єктивна мета дії» [36, с. 66]. Діагностичне дослідження цілепокладання дає змогу виокремити три рівні його розвитку в молодших школярів. Використання формульованого експерименту висвітлює процес розвитку цього психологічного феномена і підтверджує, що визначальними в ньому є засоби побудови учбової мети. У випадку традиційного навчання такими засобами виступають не досить чіткі уявлення про продукт діяльності, а самі способи її виконання начебто «випадають» з актуальної свідомості суб'єкта і цілеспрямовано не формуються. Експериментальне навчання спрямоване на привласнення саме способів побудови предмета вивчення. В цьому випадку дані способи і відіграють роль засобів побудови мети. Так обґрунтовуються змістові детермінанти цілепокладання – «психічні утворення (поняття, уявлення, образи), які функціонують у діяльності як засоби визначення мети, і ціннісно-мотиваційні компоненти, котрі виявляються в інтересах особистості» [35, с. 25]. Що ж відбувається далі? Цілепокладання як процес, привласнений за допомогою особливих засобів, стає «одиницею» свідомості і сам перетворюється на засіб не тільки впорядкованої і цілеспрямованої поведінки, а й слугує розвитку більш високих рівнів свідомості. Ю.М. Швалб доходить висновку, що цілепокладання становить важливу складову свідомості, а не

діяльності, забезпечує реалізацію особистістю своїх ставлень до світу. У такий спосіб автор приходиться до вельми цікавої концепції цілепокладальної свідомості.

У проблематиці цілепокладання останнім часом проведено цікаве генетичне пізнання білоруською дослідницею Л.Г. Лисюк [20]. Виникнення та особливості розвитку процесу цілепокладання вивчалися тут у дошкільників, починаючи з дворічного віку. В роботі використовувалась інша модифікація експериментально-генетичного методу, що відповідала підходу О.В. Запорожця. В цьому варіанті умови для вивчення розвитку створювалися не за допомогою цілеспрямованого навчання, а шляхом своєрідного «розгортання» цього процесу. Іншими словами, на основі цієї методики відбувається спочатку виявлення (екстеріоризація) внутрішнього процесу, а потім його подальший розвиток – привласнення (інтеріоризація). Цінністю аналізованого дослідження є те, що в ньому одержаний значний емпіричний матеріал, і висновки авторки чітко спираються на результати досвіду. Це дозволило виділити деякі закономірності становлення продуктивного цілепокладання, головна з яких полягає у взаємозв'язку мети і результату.

Друга лінія сучасної генетичної психології репрезентована дослідженнями, в яких акцентується увага на процесі формування учбової діяльності школярів. Тут експериментально-генетичний метод використовується у формі природного формульованого експерименту. Якщо застосовувати термін Л.В. Обухової («функціонально-генетичне дослід-

ження»), то слід відзначити, що в цьому напрямку реалізується власне функціональна частина. Суттєвим також є те, що в згаданих дослідженнях розвивальний ефект набуває масового характеру, оскільки стосується одразу значного контингенту учнів. Окремі дослідницькі завдання даної групи робіт були визначені ще основоположниками теорії розвивального навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.Д. Максименко, В.В. Рєпкін) і збереглися, за своєю сутністю, без змін. Це, *по-перше*, логіко-психологічний аналіз різних шкільних навчальних предметів, *по-друге*, організація навчання дітей за експериментальними методиками, *по-третє*, формування психологічних складових учбової діяльності дітей. Важливо, що кожне конкретне дослідження цієї лінії передбачає розв'язання завдань із всіх трьох груп, хоча залежно від мети роботи, звичайно ж, переважає якась одна. Зауважимо, що ці дослідження добре відомі, фундаментально узагальнені (*див.*, *наприклад*, [13; 14]) а тому торкнемося тільки перспективних проблем і результатів.

Логіко-психологічний аналіз навчального предмета – процедура, цілком необхідна в розвивальному навчанні. Ще Л.С. Виготський дослідним шляхом установив, що «наукове поняття розвивається». Потім був обґрунтований шлях цього розвитку в свідомості: від загального до конкретного (Е.В. Ільєнков). Причому це – квазі-відкриття. Для цього навчальний матеріал треба організувати як динамічну модель теоретичного узагальнення. Перші дослідження проводилися на матеріалі російської мови і математики початкової школи.

Вони виявилися вельми результативними і перспективними, підтвердивши в цілому розвивальний ефект даного підходу (Л.І. Айдарова, А.К. Маркова, П.С. Жедек, В.В. Рєпкін та ін.). Щоправда, слід вказати на різні методичні підходи вчених. Так, якщо логіко-психологічний аналіз російської мови проводився на підставі того, що сутнісним завданням її засвоєння є формування теоретичних мовних понять в учбово-пізнавальній діяльності, то Л.І. Айдарова [1] виходила з іншого: в молодшому шкільному віці повинна формуватися генетично вихідна учбово-мовленнєва діяльність, а це вже суто комунікативний підхід. Як загальний спосіб мовленнєвої діяльності вона розглядає «повідомлення». Надалі переважно розвивалася концептуальна схема В.В. Рєпкіна (саме на основі цих уявлень були створені нині масові навчальні програми, посібники і підручники). Однак, на наш погляд, проблема не є вичерпаною.

Отже, логіко-психологічний аналіз і побудова інших навчальних предметів (крім мови і математики в початкових класах) здійснювалися і здійснюються в теорії розвивального навчання менш інтенсивно, що не може бути виправдано. Кардинальне психологічне питання «Що розвивається?» залишається поки без відповіді у підвалинах цієї теорії і, більше того, воно має бути доповнене іншим доленосним запитанням: «Що могло б розвиватися?». Якщо стояти на позиції, що засвоєння за розвивальною методикою одного-двох предметів забезпечить всебічний розвиток, то легко схилимося до теорії формальної дисципліни «з погляду впливу в навчанні всього на

все» [9, с. 232]. Однак факт впливу експериментального навчання з одного-двох предметів на всебічний розвиток у теорії учбової діяльності не доведений. В.В. Давидовим свого часу була висловлена змістовна ідея про різні сторони розвивальної свідомості (науково-теоретичну, художню, моральну), які повинні розвиватися в різних модифікаціях за різними стратегіями учбової діяльності й, природно, за допомогою різних навчальних предметів. На наш погляд, цей аспект проблеми розвитку є дуже важливим. Ось чому протягом останніх років проводилася робота з побудови таких навчальних предметів, як природознавство, біологія, хімія, фізика, історія, музика. При цьому дослідження охоплювали не лише різні освітні курси, а й виходили за межі молодшого шкільного віку, що досить знаменно, оскільки в підлітковому віці учбова діяльність перестає бути провідною, де змінюється соціальна ситуація розвитку, а експериментальна перевірка розвивального ефекту формуального пошуку є конче нагальною¹.

Результати класичних і новітніх досліджень не тільки підтверджують вихідні теоретичні положення, а й

дають змогу встановити специфічні особливості розвитку дітей. Показовою щодо цього є робота М.Д. Бойправ, яка презентує психологічні умови формування наукових понять у молодших школярів при вивченні ботаніки [5]. Логіко-психологічний аналіз цього навчального предмета, проведений автором, був зорієнтований на встановлення вихідного генетичного відношення в ботаніці як сфері науково-біологічного знання. Таким відношенням є «функція – структура». В результаті була вибудована структура навчального курсу як розгортання даного відношення і розвиток низки наукових понять. Примітно, що в дослідженні реалізувалася наша загальна лінія на відкриття та аналіз різноманітних засобів оволодіння психічними процесами. Завдяки оригінальній постановці експерименту автору вдалося вивчити не тільки особливості розвитку наукових біологічних понять, а й формування структур, пов'язаних з учбово-експериментальною діяльністю. Мовиться про планування, аналіз, інтерпретацію, практичні вміння і навички. Змістовність роботи, яка аналізується, підвищується у зв'язку з тим, що автор вивчає як розвиток наукових понять, так і ще один параметр власне особистісного рівня – ступінь самостійності школярів у процесі навчання із застосуванням учбового експерименту та вплив цього системного параметру на розвиток школярів й, зокрема, на усвідомлене засвоєння понять. Критеріями самостійності вважались «ініціативні дії учнів у процесі учбового експерименту як при знаходженні і виконанні предметно-пізнавальних дій, так і під час «відкриття»

¹ Підкреслимо ще раз: наша увага до емпіричного дослідження різних навчальних дисциплін пояснюється, крім усього іншого, методичним настановленням – висновки й узагальнення повинні випливати з наукових фактів. Іншими словами, висновки про можливість побудови всіх навчальних предметів за логікою «загальне – конкретне» та одержання розвивального ефекту їх засвоєння будуть достовірними, якщо нами ці результати обґрунтовані, а не перенесені у процесі власного аналізу, спираючись на «роботку» якогось одного предмета.

і засвоєння теоретичних знань, а також відносна незалежність учня від учителя» [5, с. 13].

Експериментально-генетичне дослідження дало змогу вивчити розвиток самостійності учнів, визначивши в ньому чотири своєрідних рівні. Крім того, з'ясувалося, що заявлене припущення автора про вплив самостійності на ефективність утворення понять повинно бути істотно доповнене, оскільки має місце і зворотний процес: самостійність формувалась в учбовому експерименті, а теоретичне поняття було засобом цього формування. З іншого боку, встановлено, що й самостійність відіграє роль засобу подальшого засвоєння понять. Отож дослідження «виходить» на структуру свідомості в дещо іншому плані, ніж роботи з цілепокладання; воно точно визначає структуру і функції новоствореної міжфункціональної системи. Дана робота, завдяки своїй комплексності, висвітлює надважливий аспект розвитку особистісних структур опосередкуванням учбової діяльності в низці цікавих досліджень особистості у генетичній психології, на аналізі яких зупинимося далі.

Трете з окреслених завдань (вивчення будови учбової діяльності і психологічних особливостей її формування) вирішується у численних теоретичних та експериментальних дослідженнях, виконаних у форматі теорії розвивального навчання. Добре відомі теоретичні праці Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, А.К. Маркової, в яких закладалася теоретична система учбової діяльності. Фундаментальні праці В.В. Репкіна дали змогу з'ясувати будову учбової діяльності, особливості учбових задач, їх

класифікацію і розвиток у свідомості школярів.

Іншою лінією тут є дослідження окремих структурних елементів учбової діяльності та особливостей їх формування. Так, нашими співробітниками вивчаються особливості розвитку цілепокладання в учбовій роботі (*див. вище*), формування самоконтролю у молодших підлітків [12], розвою окремих учбових дій та їх системи, особливості оцінки і самооцінки тощо. Існує цикл досліджень, присвячений вивченню мотивів учбової діяльності, що здійснюються у контексті аналізу розвитку особистості, але це окреме питання, яке потребує детального висвітлення. Поза межами статті залишається і решта проблем сучасної генетичної психології, які виявляють нові ракурси становлення розв'язкової особистості, закономірності становлення її свідомості та самосвідомості.

Ще одна лінія досліджень стосується проблеми прийняття навчальних завдань. На нашу думку, це — один із найбільш цікавих і перспективних напрямків сучасних досліджень учбової діяльності. Сам факт прийняття навчального завдання означає принципову зміну психіки учня і в цілому його самого як суб'єкта цієї діяльності. В окресленому розумінні дане явище є ключовим, що усвідомлене психологами і привертає до себе увагу як теоретиків, так і практиків. Так, процес прийняття навчального завдання широко вивчається у предметному полі теоретичної, експериментальної, але, на жаль, не генетичної психології. Експериментальним шляхом відкриті явища до визначення і перевизначення навчального завдання (Г.О. Балл [3],

В.Т. Дорохіна [15], Ю.І. Машбиць [25] та інші). Проте ці вагомі відкриття мають емпіричний характер. У великій кількості робіт визначені чинники, які впливають на процес прийняття завдань, однак і вони не спроможні обґрунтувати сутність даного ключового явища. Річ у тім, що в цих дослідженнях сам процес прийняття неначе виноситься за дужки. Плідними, на наш погляд, є спроби теоретичного пояснення природи аналізованого явища у його «зв'язці» з учбовою задачею. Зокрема, Г.О. Балл увів поняття «внутрішня навчальна задача» і в такий спосіб найближче підійшов до розуміння сутності процесу суб'єктного прийняття навчального завдання.

Чому це явище вважаємо ключовим, а його вивчення настільки важливим? На нашу думку, воно являє собою справжню змістову «одницю» процесу розвитку в учбовій діяльності. Причому це – не звичайне відношення двох протилежних явищ у своїй єдності, а швидше – складна «одниця», в якій «сходяться» такі різні структури, як рівень актуального і «зона найближчого розвитку», мотиви, інтереси (учбові і позанавчальні), ступінь володіння способами дій і ще багато іншого. Сходиться все це і втілюється в симультанному акті, який одержав назву «прийняття навчального завдання». І це – особистісний акт, оскільки й емоційна сфера, й індивідуально-типологічні особливості також посідають у ньому своє місце. Тому вважаємо за необхідне розгорнути цикл досліджень з виявлення психологічної сутності цього явища. Водночас висловимо припущення, що прийняття навчального завдання є «ідеальним

об'єктом» генетичної психології і повинно досліджуватися у класичному варіанті експериментально-генетичного методу. І тут, на наш погляд, є можливість поєднати його функціональну і генетичну складові. Симультанний процес прийняття має бути розгорнутий та екстеріоризований за особливих експериментальних умов і водночас довершено формуватися (ще раз зробимо посилання на класичні експерименти О.В. Запорожця, а потім і О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, А.А. Смирнова та ін.). Отож, втіливши ескізно окреслену схему, можна буде дослідити генезис прийняття навчального завдання, а відтак вивчити і зрозуміти його.

* * *

Підбиваючи підсумки сучасного стану досліджень у межах теорії розвивального навчання, відзначимо тільки два суттєвих моменти. Перший – загальний, що стосується стану теорії, який особисто визначаємо як такий, що об'єктивує необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формульованого експерименту дало змогу переконатися, що експериментально-генетичний метод насправді дає змогу сформувати у суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це привело не до вирішення 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 Л.С. Виготським). Досі теорія розвивального навчання відповіді на це питання не дає. Проте підтримаємо впевненість, що існує шлях одержання відповіді:

«Однією з найважливіших опор при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, одержані не-експериментальним шляхом» [8, с. 130]. Отож треба думати про подальшу модифікацію експериментально-генетичного методу. Тим більше, що за своєю специфікою, масовістю і всеохоплюваністю навчальний формувальний експеримент – це не просто метод дослідження. Саме через свій навчальний характер він створює начебто «третю» реальність, забезпечуючи не просто «вростання» дитини в культуру, а цілком особливе її вросання у певним чином оформлене культурне середовище. Залишається нез'ясованим не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має також моральний бік, оскільки не береться до розгляду індивідуальність (хіба що на рівні спілкування з учителем), а співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини дослідниками здебільшого ігнорується.

Другий момент – окремий, стосується більше педагогічного аспекту. В системі розвивального навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і цілком незвичною для традиційної шкільної практики. На це звертав особливу увагу свого часу В.В. Давидов. Однак у межах цієї теорії (московська і харківська наукові школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, які були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі праці Ш.О. Амонашвілі можна вважати такими, в яких розробляється питання діяльності вчителя у системі

розвивального навчання. Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О.Ф. Бондаренко, А.П. Кожанова та ін.). Одержані цікаві результати, які стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мовлення вчителя як засобу організації учбової діяльності школярів. У зв'язку з цим хотілося б звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча [7], котрий показав, яким чином моделлю педагогічного спілкування може стати «реципрокне навчання», тобто така діяльність учителя, яка задає учням засіб низкою власних висловлювань.

Описані тут і в багатьох інших дослідженнях результати дають підставу говорити про завершення певного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу такий: одержані незаперечні дані, що розкривають основний механізм психічного розвитку, а саме те, що він завжди опосередкований культурним контекстом. Об'єкт, який становить продукт людської діяльності, є «зашифрованим» і згорнутим відбитком психіки не лише людини, а буквально всього суспільства. У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розгортає» і привласнює цю втілену в предметі психіку (розпредметнювання), формуючи тим самим свою власну суб'єктивність. Найбільш адекватною формою активності при цьому є учбова діяльність.

Підкреслимо ще раз, що ці об'єкти привласнення зовсім не обмежені тільки науковими поняттями, навпаки, коло їх досить широке, і кожний з них по-своєму включається у процес

розвитку, визначаючи його різноплановість й унікальність. Встановленою можна вважати їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби вирішення учбових задач, вони утворюють у свідомості інтегральні структури, котрі формують «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, і визначальним чином впливають на подальшу поведінку суб'єкта. Так виникає явище особистісного опосередкування учбової діяльності і феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній). Наступний крок, має бути спрямований на глибше розуміння процесу розвитку, а тому пов'язаний зі зміщенням акценту досліджень з процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розглядається в теорії Л.С. Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх (або партнерських) психологічних можливостей. Власне, психологічна природа цього акту залишається цілком невідомою, а, отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, принаймні в контексті використання понять «натуральні» і «вищі психічні функції». Однак це зауваження стосується лише опосередкування, а не опосередкування, оскільки останній процес, як відомо, спричинює всі вищі психічні функції. Більше того, можна з упевненістю сказати, що критичне зауваження А.В. Брушлинського (він не згоден з тим, що натуральні функції також не опосередковані культурою [див. 30]) просто «зависає» у повітрі, адже ніхто і ніколи не заперечував ні

культурної, ані середовищної опосередкованості. Зокрема, психіка тварин (принаймні домашніх) вочевидь опосередкована культурним контекстом, про що знає кожен любитель кішок чи собак. Просто тварини не створюють засобів, і в цьому суть справи.

Отже, саме дослідження акту опосередкування (створення засобу) вважаємо найперспективнішим у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто прихований і надскладний для експериментального вивчення. Він, по-перше, не сумісний з логікою причинності. По-друге, за своєю природою опосередкування є процесом симультанним, тобто належить до таких, про які М.К. Мамардашвілі сказав: «Процеси, в яких людина принципово не може вловити осередок, де щось виникає. Вона завжди має справу з тим, що вже виникло. . . І щоразу, як тільки зафіксований певний процес становлення свідомості, воно вже не те, що щойно зафіксувалося» [23, с. 75–76]. Саме з цієї причини акту опосередкування, як справедливо вважає Т.В. Корнілова, дуже не пощастило з експериментальним вивченням. Його не можна «схопити» в дослідженні, тому залишається тільки сподіватися на реконструкцію. Але «встановити критерії адекватності тих чи інших психологічних реконструкцій – зовсім безнадійна справа» [17, с. 107].

Разом з тим наше бажання перебувати у просторі генетичної психології вимагає підходу до опосередкування як процесу розвитку. Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча й залишає її

ще досить далекою від завершення. Про моделювання дають змогу говорити одержані нами дані, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу, який перетворюється на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи ту чи іншу якість особистості і в новій якості визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини. Це – саморух і саморозвиток і водночас вражаючий факт самоделювання свідомості, дії, «природного» механізму психогенезу (в тому розумінні, що він незмінний за будь-яких умов).

Якщо це так, то найбільш адекватним нашим дослідницьким завданням і закономірностям тих «природних процесів», які нас цікавлять з усіх запропонованих Л.С. Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, буде саме генетично-моделюючий, тому що розвиток відбувається як розгорнуте самоделювання. Однак визначення конкретного завдання дослідження – справа цілком нова і дуже непроста: треба моделювати найбільш «інтимний», багатоаспектний процес, в якому будь-який об'єкт певним чином перетворюється на засіб (психологічний зміст останнього поняття також нез'ясований) трансформації і розвитку окремих психічних структур суб'єкта. Вирішення цього складного завдання передбачає вихід за межі педагогічної психології. На наш погляд, доцільним є проведення досліджень з дорослими людьми, у яких акт опосередкування має розвинений і завершений вигляд. Надалі треба рухатися низхідним шляхом («униз»),

тобто від розвинених форм до менш розвинених, щоб зрозуміти суть цього надскладного явища (з огляду на сказане, корисно нагадати думку Ф. Енгельса про те, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, а не навпаки).

Отже, важливим є пошук таких особливостей соціального життя людини, які можна було б використати як експериментальні моделі, врахувавши таке.

1. Багато побутових фактів, а також спеціальних досліджень вказують, що люди можуть перетворювати свій внутрішній досвід на засіб змінювання власних психічних процесів. Про це яскраво свідчать експерименти з упізнавання різних предметів у складних ситуаціях, досліди з розпізнавання і пригадування, а також масив інших життєвих фактів, коли суб'єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб управління власною поведінкою і станом під час розв'язання життєво важливих проблем. У цій же площині перебувають і такі явища, коли людина створює, наприклад, образи уяви чи емоційні стани для управління процесами запам'ятовування.

2. Своєрідною і дуже цікавою моделлю є, на наш погляд, випадки психологічних проблем, котрі, за свідченням практичних психологів, переживають пацієнти, зокрема мовиться про психотравми і посттравматичні стресові стани. В дослідженні, виконаному нашим співробітником [29], показано, що психологічний зміст посттравматичного стану пов'язаний з своєрідним руйнуванням процесу опосередкування. В цій роботі застосовувалась специфічна модифікація експери-

ментально-генетичного методу, а саме: вивчення порушених процесів розвитку в результаті психотравми та їх корекція засобами психологічної реабілітації. Робота проводилася з молодими людьми (рання юність), які перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану. Встановлено, що у випадках збереження пізнавальної та емоційної сфер і вищих рівнів мотивації проблеми пацієнтів визначаються руйнуванням опосередковування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт приводили до серйозного покращення навіть у тих випадках, коли маніфестація справді була початком патологічного процесу.

3. Для вирішення поставлених нами завдань можуть бути використані явища, які добре відомі в соціальній та етнічній психології: засвоєння норм спілкування і презентація внутрішнього світу особистості, самопрезентації і саморегуляції. Особливий інтерес у цьому розрізі викликає опосередковування таких явищ і об'єктів культури, як міфи, художні твори, фольклор тощо.

Вочевидь існують й інші життєві ситуації, які можуть розглядатися як експериментальні моделі обстоюваного тут дослідження. Крім того, й надалі створюватимуться спеціальні експериментальні умови, що повніше розкриватимуть і розгортатимуть процес плекання суб'єктом засобу опосередковування власних психічних функцій. Передбачається, що заплановане дослідження дасть змогу одержати результати, які по-новому висвітлять процес розвитку психічних складових свідомості людини.

1. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

2. *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.

3. *Балл Г.А.* Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

5. *Бойправ М.Д.* Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1982.

6. *Василькевич Х.Н.* Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1982. – 19 с.

7. *Верч Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Тривола, 1996. – 174 с.

8. *Выготский Л.С.* Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.

9. *Выготский Л.С.* Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – 368 с.

10. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.

11. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.

12. *Глазырина В.М.* Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков в процессе решения математических задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1985. – 24 с.

13. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.

14. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.

15. *Дорохина В.Т.* Причины трансформации учебного задания учащимся // Вопр. психол. – 1980. – № 3. – С. 54–63.

16. *Запорожец А.В.* Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 223–258.

17. *Корнилова Т.В.* Акт опосредствования или артефакт? // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 104–109.
18. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
19. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
20. *Лысюк Л.Г.* Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет // Вопр. психол. – 2000. – №1. – С. 58–66.
21. *Максименко С.Д.* Методологические аспекты психологии обучения // Психология. – 1988. – Вып. 31. – С. 3–10.
22. *Максименко С.Д.* Психология в социальной та педагогической практике. – К.: Наукова думка, 1999. – 216 с.
23. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
24. *Маркова А.К.* Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника. – М.: Педагогика, 1979. – 221 с.
25. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища шк., 1997. – 223 с.
26. *Михайлов Ф.Т.* Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
27. *Нежнов П.Г., Медведев А.М.* Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник Моск. ун-та. Сер. «Психология». – 1988. – № 2. – С. 14–24.
28. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 356 с.
29. *Папуча Н.В.* Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Матер. III Харківських Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 268–271.
30. Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.
31. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков. ун-та. Сер. «Психология». – 1976. – Вып. 11. – № 171. – С. 40–49.
32. *Смирнов А.А.* Логические методы анализа научного знания. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
33. *Токарева Н.М.* Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997. – 24 с.
34. *Тулъвисте П.* О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1977. – С. 81–103.
35. *Швалб Ю.М.* Психологические модели целеполагания. – К.: Стило, 1997. – 238 с.
36. *Швалб Ю.М.* Развитие целеполагания у школьников в процессе обучения // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д. Максименко. – К.: Рад. шк., 1983. – С. 66–77.
37. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

Надійшла до редакції 7.06.2001.