

## ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПАРАДИГМА ЖИТТЄСТВОРЕННЯ

Сергій МАКСИМЕНКО

Copyright © 2006

### ВСТУП

Досвід, набутий у галузі психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного – *людської особистості як цілісності*. Зрозуміло, що психологія особистості вже дуже давно є вельми привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно відкрите студіювання ідей видатних персонів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості, але водночас продемонструвало наявність значної кількості суперечностей 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 привели до засадничого узагальнення: особистість можна зрозуміти *лише* як таку, котра безперервно *розвивається*. Розвиток є формою існування особистості точно так, як сама вона являє собою форму існування психіки людини. Адже ж написав свого часу С.Л. Рубінштейн, що “психіка людини *особистісна* за своєю природою”.

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

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та “елементності” під-

ходу. *Генетико-моделюючий метод* дає змогу виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Його використання дозволило зрозуміти глибинні витoki особистості, співвіднести біологічне і соціальне в ній. Водночас відкриваються захоплюючі обрії наукового пошуку. Скажімо, “початок”, відправна точка життя особистості. З певним подивом констатуємо, що психологія ніколи серйозно не досліджувала цей вихідний сутнісний 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 вивчати 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 (у тому сенсі, що вона – є *вигір*) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона постає постійним продовженням і довічним рухом-поступом 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 недослідженим у психології. Між тим воно є неоднорідним і змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – задає *початок* руху *нової* особистості. *Соціальне стає біологічним*, і це є кардинальний момент, у фокусі

якого і соціалізація, і виховання (та інтеріоризація культурно-історичного досвіду загалом) – це процеси обов'язкові, але не унікально-засадничі.

Отож, дослідження особистості як *само-руху* унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого і яскравого плину. Тоді що ж є цією силою? Наш аналіз вказує на те, що нею є **нужда**, а точніше – **нестача**, як *особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої наснаги людини. В її основі перебуває суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка “запліднює” собою і визначає нескінченний рух-поступ людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляються в цілісність у **нужді-нестачі**, чим забезпечують не просто незмінний перебіг, а й розвиток людини як особистості, оскільки накопичений у її індивідуальному існуванні досвід завдяки цій пульсуючій нужденності стає надбанням усього людства.* У такий спосіб генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості у його центральній ланці – надскладному феномені нужденного життєтворення людини.

Широкий інтерес українських психологів до проблеми особистості є закономірним. Він пов'язаний не лише з відкриттям численних надбань світової науки (передусім персонології), котре має місце протягом існування України як самостійної держави, яка прямує до відкритого суспільства. Вагомішою причиною є те, що цей рух поступово призвів до усвідомлення вагомості існування в суспільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога як фахівця, котрий покликаний вирішувати надважливі й унікальні проблеми існування особистості – її свободи й відповідальності, способу життя і самореалізування та ін.

Так виник запит на реалізацію психологічного знання – явище цілком виправдане й абсолютно закономірне, добре відоме представникам усіх галузей науки: існування наукового підходу та його результатів є виправданим лише тоді, коли його здобутки на часі й активно використовуються в житті суспільства. Явище це, однак, зовсім не було знайоме радянській психології (за винятком короткого, хоча й продуктивного періоду розвитку педології. Він був продуктивним саме тому, що йому було зна-

йоме 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 року “Історичний зміст психологічної кризи”: “Камінь, що ним знехтували будівельники, покладено в основу кута” [10]. 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” [Там само, с. 390]. І далі – криза у психології “почалася, відбувається і закінчиться на лінії практики” [Там само, с. 393].

У згаданій 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 й оволодіти нею, ставить практичні дисципліни у принципово інше положення, ніж попередня психологія” [Там само, с. 387]. “Психотехніка тому не може сумніватися у виборі тієї психології, яка їй потрібна..., тому що 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, це – експериментальна наука” [Там само, с. 390]. (Зазначимо, що “психотехніка” Виготського це і є сучасна “практична психологія”). Ці положення зрозумілі і незаперечні, але невдовзі з'ясувалося, що результати, отримані в межах наукової (емпіричної, порівняльної, експериментальної) психології, не можна безпосередньо та результативно використати у психологічній практиці. Вони – не прикладаються. Усвідомлення цього факту призвело до появи міфологем про існування нібито двох психологій (знову двох, як і за часів Виготського), фактичної відмови практиків від використання у своїй роботі наукових даних (те, що наша практична психологія на сьогодні є *позадіагностичною*, на жаль, не викликає жодного сумніву).

Натомість розвинувся колосальний інтерес до чинних теорій особистості, причому не стіль-

ки пізнавальний, скільки прагматичний: вивчається навіть не теорія особистості, а модель психологічної допомоги, що розроблена у 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 у практиці психологічної допомоги. Так, реальна особистість, з її унікальним внутрішнім світом і психічним тезаурусом, без будь-якої наукової психодіагностики просто “втягується” у рамку існуючої в голові психолога схеми корекції і впливу. Проте ця схема є зовнішньою й абстрактною, адже одиниці освоюють відповідну *теорію* так, що проходять довгий і важкий шлях її автора. Вплив рано чи пізно 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 у свої права, і навіть найблискучіші теоретичні положення стають недійсними словами” [45, с. 425].

Зрозуміло, що ця індивідуально зорієнтована, єдино правильна у практичній психології позиція, повинна ґрунтуватися на об’єктивному науковому знанні конкретної людини, її індивідуальності. Психолог не може і почасти не хоче використати наукове знання, а фатумно покладається на буденні враження і схеми. І це природно, адже таким є об’єктивний стан речей: наявними в науковій психології результатами не можна скористатися безпосередньо, тобто механічно перенести їх у практику. Так само не можуть прямо вживатися і способи отримання цих знань. Наукова психологія надто 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). Накопичується масив фактів про окремі (штучно виокремлені) явища, але їхня сума ніколи не утворює цілісність. 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” [36]. У

даному разі мовиться про відмінності у предметах вивчення: предмет психолога-дослідника завжди дуже вузький (це може бути навіть не окремий процес, а його елементи – складові), тому 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 знаходиться в даний момент перед ним. От і виявляється, що практичний психолог не може безпосередньо використати наукові знання, як би він їх не об’єднував, оскільки заважає важливий нюанс: вони отримані за логікою дослідників. Не може він скористатися і способами добування цих знань (з тієї ж самої причини). Така суперечність долається, якщо змінюється методологія наукових досліджень, за якої виробляються цілісні, а не розрізнені-елементні знання, що відображають логіку об’єкта, а не логіку дослідницьких діянь. Нам видається, що треба говорити про інтеграцію предмета наукової психології, і ним має стати *психологія особистості* як цілісності. Хотілося б наголосити: особистість повинна бути не предметом теоретизування та узагальнення нескінченного сонму емпіричних даних, а предметом справжнього науково-експериментального дослідження, адже структура цього предмета значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається його формування. Як відомо, існують два рівні пізнання – емпіричний і теоретичний. Вони 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 теоретичної діяльності. У психології особистості теоретичний предмет (й, відповідно, рівень) у цілому тяжіє до об’єднання з об’єктом пізнання. Таким об’єктом у психології є *психологічна реальність*, а відтак і людина у її цілісності як дійсний і дискретний носій цієї реальності. Оскільки поняття про людину належить до когорт системиутворювальних, тобто тих, що спрямовує антропологічний перебіг мислення, а водночас і стратегію пізнавальної діяльності суб’єкта, то це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виявлення як предмета пізнання,

так і способу його розкриття.

Реально психологія оперує трьома об'єктами. Первинним тут були уявлення про людину як суспільну духовну істоту. Цей об'єкт вбирає всі науки про людину, отже, є загальним (гносеологічним) об'єктом, що 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 у просторі конкретно-історичних умов. Цей об'єкт постає перед дослідником як *об'єкт-данність*, а для психолога-практика він і є предметом його професійної діяльності.

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

Таким чином, говорячи про зміну методологічних орієнтирів наукової психології, які б дали змогу їй бути більш ефективною у практично даній сфері, насамперед маємо на увазі зближення емпіричного і теоретичного рівнів психологічного пізнання, а відтак – діалектичне взаємодоповнення 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, а цілісність – атрибут, форма існування і розвитку даного утворення, що притаманна йому *абсолютно* (це відображено навіть на рівні лексичному: вираз “нецілісна особистість” є нонсенс). Будь-яке штучне, уявне розмежування даної цілісності, яке здійснюється не за її логікою, призводить до неможливості (знову ж таки) мисленнєвого наповнення її здобутими в усьому пошуковому форматі емпіричними фактами. Саме у цьому разі і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати “логіка дослідника”.

Водночас отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, освоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання. Подальше його звуження, а відтак і “здрібнення” отриманих даних, може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. До того ж рівень розвитку експериментальної психології дозволяє використовувати отримані наукові знання як відносно дос-

татні для інтегрального дослідження особистості.

І все ж потрібний новий науково виважений погляд, нові методологічні позиції для подальшого результативного руху, відчутного поступу вперед. До його створення нас спонукає і та очевидна обставина, що сучасна психологія підійшла до тієї межі, коли, на думку Л.С. Виготського, “подальше просування прямою лінією, просте продовження тієї самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляються безплідними або й зовсім неможливими” [10, с. 292].

Нове бачення проблем особистості як реального предмета психологічного дослідження вимагає ґрунтовної методологічної рефлексії: належить виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, системного дослідження, визначити його дійсні критерії евристичності і практичної ефективності психологічного знання про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Крім того, треба розробити засоби і методи верифікації емпіричних даних та окреслити методологічні парадигми, щоб була можливість “звести кінці з кінцями” в організації системи знань про особистість упродовж її онтогенезу. Нас принципово цікавить той шлях, яким має рухатися наше дослідження. Вихід на нього, своєю чергою, передбачає пошук способів аналізу і засобів експериментування, які дадуть змогу вийти на нові обрії розуміння процесу зародження самого життя і визначити, **де, чому і як** з'являється психічне, себто та реальність, яка існує і є істотною у житті кожної людини.

Всі ці питання загальнонаукового методологічного плану доречно вирішувати в межах сучасних досягнень і завдань не лише педагогічної, загальної чи патопсихології, а й практичної психології, яка нині зорієнтована на вимоги систем національної освіти, охорони здоров'я та організації тих соціальних впливів, які здійснюються в дошкільних закладах, школах, ВНЗ й у сфері післядипломної освіти.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: “З чого розпочинається життя?”, “Що конститує саме собою життя людини?”.

Саме так принципово ставимо питання, і саме з цієї позиції намагаємося рефлексувати науково-історичний досвід, що накопичений у світовій психології. Із самого початку ми так визначаємося стосовно цього могутнього поля сучасної персонології: наша робота не має на меті ще один всебічний аналіз чинних теорій

особистості, і ми не ставимо перед собою завдання створити ще одну теорію. **Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення та існування, відкрити психологічні механізми цього грандіозного явища, цього дива, яким є особистість людини, а зрозумівши, створити теоретичну парадигму особистості та обґрунтувати метод її дослідження.** Тому свідомо прагнемо обережного, зацікавленого і професійного *використання* тих надбань, що містяться в сучасному просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є зазвичай дуже глибокими і вірними, а часто й фатумно геніальними, хоча й не відповідають на вищепоставлені запитання.

### Розділ I ОСОБИСТІТЬ У ПСИХОЛОГІЇ ЧИ ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

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, у яких може перебувати особистість на наступних періодах свого життєвого шляху. Тому варто особливу увагу звернути на аналіз численних теорій розвитку особистості, що персоніфіковані такими іменами, як 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 те генетичне вихідне відношення, яке могло б висвітлити смисл і джерела існування самих цих теорій (правомірних, геніальних і взагалі таких, що справді є теоріями). У зв'язку з цим хотілося б повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія – це передусім широке узагальнення розрізнених емпіричних даних у певну парадигму, яка дозволяє вченому, його школі рухатися у межах того напрямку, який він створив (типовий приклад тут – теорія З. Фрейда). Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає змогу зайняти чітко визначену методологічну позицію і відштовхуватися від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, а в перспективі – бути використаною у певному практикуванні.

У сукупності всіх наявних теорій особистості можна виокремити два пласти: це, **по-перше,**

теорії, які створюють свої теоретичні засади, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З. Фройд, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), **по-друге,** теорії, для яких основоположною є дійсність соціального наукування. Тож у цих теоріях домінує те, про що говорив і Л.С. Виготський (якого, однак, не можна віднести до жодного спрямування): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно постає різюча гострота питання: звідки ж беруться у біологічній істоті соціальні функції, та як виникає соціальне становлення її як особистості?

Цілісні пласти знань про особистість, безумовно, є правомірними. Більше того, спектр теорій, з яких утворюються ці пласти, красиво оформлені, логічно чітко вибудовані, геніально пояснюють певний фрагмент психічної реальності. Але постає принципово інше питання. Яким саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього треба розробити новий теоретико-методологічний підхід, який би дозволив визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на засадничо-змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дав змогу, використавши все важливе й істотне в чинних теоріях, водночас не претендував на побудову ще однієї метатеорії особистості.

Один з авторитетних сучасних персонологів, С. Мадді, розглядає три імовірні напрямки, за яких можуть розвиватися нові дослідження особистості з огляду на численні світові напрацювання у цій сфері, – “доброзичливий еkleктизм”, “тенденційний фанатизм” та “об’єктивний порівняльний аналіз” [25]. Перший охоплює опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і “шану”, другий виокремлює одну єдину теорію чи створює власну, нищівно критикуючи всі інші, третій за мету ставить “виявлення схожості і відмінності між усіма існуючими теоріями особистості і на підставі цього робить висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною” [Там само, с. 14]. Отож позиція Мадді відображає очевидну *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Вчений слушно закликає колег до співробітництва, котре об’єднає зусилля заради визначення того, які напрямки справді мають наукову цінність, будуть стимулювати розвиток самої галузі” [Там само, с. 15]. Після цього є

надія здобути повновагом та ефективні теорії, що можуть використовуватися для подальших досліджень і вдосконалення практики.

Принципово і показово тут є те, що вищеокреслені істини передбачається вишукувати не в особистості як предметі психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це важливо, оскільки переорієнтовує зусилля науковців, зосереджуючи їхню увагу на працях персонологів (що само собою вельми корисно) і відволікаючи їх від реальних емпіричних досліджень, теоретичних узагальнень та від отриманих у них фактів (і це нині шкодить справі). На наше переконання, психологію особистості треба 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 у 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 та яскраві факти, що потребують аналізу. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати *філософією факту*, і саме її існування, її наявність призводять до “катастрофічно” масових побудов у царині психології особистості. Людина, її внутрішній світ, існування і розвиток – це факти. Вони за визначенням – безмежно складні за організацією і багатоманітні за змістом. В. Франкл чудово проілюстрував, 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 локальна та однобічна теорія особистості. Це, свого часу, яскраво описував і Л. Виготський у роботі, що цитувалася вище.

Наше головне методологічне настановлення – визнання єдності людської природи та складної структурованості особистості, яка потребує прискіпливого дослідження. З іншого боку, треба відшукати ту центральну, вихідну рушійну силу, котра спричинює динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, а також обґрунтувати механізм цієї динаміки. Так ось, якщо з цього погляду досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то

єдність людської сутності в усіх її аспектах і вимірах буде уявлятися принаймні проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості. Однак різні авторські ідейверсії дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Номо, адже кожен дослідник змальовує свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З. Фройд, К.-Г. Юнг, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) постають на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне наукових дослідженнях, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, тому що в такий спосіб отримуються не наукові, а життєвські факти, і саме тому такі теорії, будучи створеними поза науково вивіренним експериментуванням, претендують на геніальність через те, що об’єктивно висвітлюють сутність явищ завдяки бездоганному мисленню науковця, його інтуїції. Хоча зрозуміло: наука не може і не повинна обмежуватися *лише* інтуїцією. Саме через цю підміну “інтерпретація емпіричної очевидності із самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає все більш очевидною тоді, коли теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми”, – вважає Е. Касіер [21, с. 25]. З. Фройд підкреслює значення сексуального інстинкту, А. Адлер, наслідуючи Ф. Ніцше, проповідує волю до влади, А. Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. Саме ці дослідники (як і інші – у своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже вагомні висновки. Але все змінюється, коли теорія, причому кожна (!), намагається стати всеосяжною, коли вона перетворюється на “прокрустове ложе”, на якому *будь-які*, у тому числі і нові емпіричні факти, починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е. Касіер у зв’язку з цим зазначає, що “ми не маємо поки що методу для упорядкування та організації емпіричного матеріалу” [Там само, с. 26]. Дозволимо собі не погодитися з відомим філософом, адже збираємося критично *використати* наявні у персонології матеріали, не відкидаючи їх огульно й водночас не перетворюючи на фетиш.

Навіть поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психології особистості засвідчує, що доречно відступити від

жорсткої логіки, згідно з якою є нібито більш “правильні” і більш “хибні” теорії та наукові дані. Практично будь-яка теоретична концепція якоюсь мірою відображає певні змістові грані особистості людини. Тому дослідник має бути досить кваліфікованим і відкритим, щоб асимілювати різні судження (досвід), не відкидаючи їх (його). Отже, діалогічність дослідницької позиції у сфері сучасної психології особистості є конче потрібною. Цю ситуацію яскраво й образно окреслив класик – персонолог Г. Олпорт: “Осудження заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім однієї. Найкращий спосіб втратити істину – повірити у 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 невпевненість є максимальними” [35, с. 137].

З огляду на це розуміння особистості людини передбачає закономірне звернення до набутого досвіду тією ж мірою, якою воно вагоме для теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, треба виходити на більш високі рівні узагальнення, оскільки кожна теоретична модель особистості створена на підґрунті своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка прийнята у психоаналізі, своя – у гуманістичній психології, своя – у теорії діяльності і т. д. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння загадки особистості, коли теж буде спиратися на певну логіко-концептуальну основу. Її напрям очевидний: особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, тобто тією, котра постійно розвивається. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб’єкта на окремі частини і на локальному пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості – це перший, найважливіший її атрибут. Тому майбутня наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю психологічної організації. Саме особистість об’єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий окремому індивіду. До речі, “ранній” Г.С. Костюк саме так сформулював предмет психологічної науки.

З іншого боку, В. Штерн визначає особистість як “свідомо діючу цілісність, котра само-

визначається і має певну глибину” [43, с. 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. Насправді особистість – це ніколи *не лише сума* цих частин, є ще щось, що постійно уникає аналітичного впливу. 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, існує реально і потенційно” [43, с. 201]. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв’язки окремих складових і самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають унаслідок живого руху-поступу особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним трансформаціям.

Г. Олпорт пише: “Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, зростання, індивідуалізації становить особливий інтерес [35, с. 87]. Отож достеменно розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури (вживаю терміни “якоїсь” і “штучної” через те, що яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є її штучним продуктом, набором концептів, а відтак структури як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного). Натомість реальна структура особистості, яка в собі утримує сутність людини, є завжди гнучкою, багатовимірною і водночас змінною та розвитковою, залишаючись попри усе структурою. Це всеохватне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху-поступу – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично для осмислення, цілісність та унікальність визначаються рухом, динамікою, і стосовно психології особистості це видається єдино правильним розв’язком проблеми. Це ж саме підтверджують факти: припинення людини у своєму зростанні, розвитку одразу негативно віддзеркалюється на особистості: вона стає менш цікавою, примітивною, суто функціональною, занудною. Тоді констатуємо, що особа втрачає унікальність, індивідуальність, цілісність. Динаміка руху і

постійний розвиток зумовлюють те, що особистість утворюється, як зазначав А. Маслоу, “не з частин, а з граней” [33], і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага, емоція чи мислення), а інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і водночас вияв усього надскладного цілого.

Так виникає “передчуття” методу, про відсутність якого писав Е. Касіерер. Адже *дійсна* філософія факту обов’язково ґрунтується не лише на дослідженні його особливостей “тут і тепер”, а й на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. А це означає, що треба охопити особистість як таку, котра має цілісну, структуровану, рухливу природу. Це – простір теоретизування генетичної психології, а ще компетенція генетико-моделюючого методу.

У цьому аналітичному контексті виходимо з фундаментального положення, що було сформульоване ще Л.С. Виготським: культурно-історичний розвиток індивіда має свій “перед-початок” у певних імпульсивно-інстинктивних структурах, що започатковують потребо-мотиваційну сферу індивіда. Тут, здається, геніальний учений просто не встиг, у зв’язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею “повернення на новому рівні” і логічно довершити лінію, що названа генетичною.

Психологія особистості має своє “зачароване місце” – власний варіант завдання на “квадратуру кола”. І справді, проблема біологічного і соціального в особистості – прадавня, закам’яніла в усіх мислимих варіантах і термінах, що не може бути розв’язана ніяким іншим шляхом, окрім “зняття” її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є *розвиток*, рух-поступ, а відтак його виток і наслідки.

Коли стверджується, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і звідки зароджується цей продукт – невідомо. Тоді з чим людина входить у соціум? 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), то можна прийти до такого висновку: “між” народженим людським індивідом і його потребо-мотиваційною сферою, якій ще лише доведеться сформуватися, засадниче існує певна генетично вихідна одиниця, котра як і конститує цей розвиток, так і зорганізовує увесь процес прийняття соціальних норм.

Про те, що силою, котра породжує людське життя, є *нужда-нестача* підтверджують емпіричні результати, отримані Л.С. Виготським за допомогою експериментально-генетичного методу, закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк), природа встановлених під час експериментування механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В. Давидов), вихідні положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Л. Гальперін), а також новітні наукові праці з біології і генетики.

Стрижневе запитання для нас вищою мірою проблемне: “Яким же чином життя породжує життя?”. Проблиск життя як такого спричинений нуждою. І любов починається з нужди і реалізується в новій особі як своєму креативному продукті. Цей пізнавальний поступ став можливим завдяки логіко-психологічному аналізу, який дав змогу виокремити генетично вихідну суперечливу “одиницю”, що знаходиться в основі і як біологічного, так і соціального існування людини. Це – *нужда*, справді як “неможлива”, “дивна”, діалектична єдність цих двох засад. Саме тому вона – нескінченно активна й енергоємна.

Іншими словами, джерела, істотні особливості руху-поступу особистості найреальніше шукати у витках самого життя. З цього приводу Аллен Уїлліс пише: “Ми розпочинаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини ростуть і цей нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим усередині, недоторканий і захищений. Наше завдання полягає у тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо різних спогадів, які увіковічуємо в камені – але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи у таємничу глибину віків. Незчисленні потовщення утворювалися на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого, окрім самої нитки життя. У процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій” [41, с. 105].

Що ж забезпечує і викликає цей постійний, невпинний, віковичний рух-поступ людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя не виникає з *не-життя*, воно продовжує, наслідує інше життя. І це – кардинальний момент: життя



само породжує саме, й у його витоків перебуває особлива життєдайна всезагальна інтенція – *нужда-нестача* як прагнення бути, жити, продовжувати себе в інших. Нужда – це джерельний, всеосяжний напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її самоактивність – Життя. Сама природа нужди являє собою відправну енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської сутності. За психологічними показниками нужда є особливим базисним станом, динамічним напруженням, котра задає можливість індивіда бути активним протягом усього життя. С.Л. Рубінштейн зазначав свого часу: “Вона (людина – С.М.) пов’язана з навколишнім світом, у неї існує нужда в ньому... Ця об’єктивна нужда, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба” [39, с. 103].

У світовій літературі багато уваги приділяється вивченню сфери потреб особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності (“libido” Фройда, “інстинкти” Мак-Дугалла, “базові потреби” Маслоу та ін.). Категорія нужди, яку вводимо ми, найбільше корелює з “базовими потребами” А. Маслоу, хоча й тут існують значні відмінності. А. Маслоу, хоча й декларує базові потреби як всезагальні, “організмичні”, все ж бачить у них винятково *біологічне* коріння. Фактично у фундатора гуманістичної психології мовиться про інстинкти, які у людини, порівняно з тваринами, дуже слабкі і підсилюються завдяки її зустрічі із соціальним світом: “Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід’ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з навколишнім середовищем і пізнання адекватних способів їхнього задоволення” [32, с. 160] (виділено нами – С.М.). Відмінність нашої позиції видається більш ніж суттєвою.

*Нужда-нестача як вихідна джерельно-енергетична інтенція* із самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки становить своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), котра упредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується із соціальним, утворю-

ючи в людській істоті неподільну цілісну єдність, так соціальне зливається з біологічним. Нужда не *“модифікується”* ні в які інші структури: вона породжує “на собі” і “в собі” різноманітні потреби, які упредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді (нестачі). Це виникнення зумовлене “зустріччю” актуальної нестачі з об’єктами і явищами навколишнього світу, перш за все – соціального. Але сама нужда як вихідна інтенція сили, упредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – поєднанні двох нужденних особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна за визначенням нужда спричинює глибинну потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда. Іншим вихідним аспектом тут є наявність спадкових людських задатків у самої дитини. Рух-поступ нужди перетворює потенційне в актуальне, а відтак започатковує формування – виникнення особистісної *структури*.

У будь-якому разі для нас очевидно, що саме упредметнена нужда від двох особин протилежної статі й породжує нове життя. Звідси, власне, датується єдність біологічного і соціального, тому що нужда засадниче утверджує біосоціальну природу людини. Вона, породжуючись самим фактом свого історичного буття, наповнює людську істоту й виходить на новий цикл свого існування, лише упредметнившись у новій життєформі, в *новій* людській істоті. Остання, за посередництвом утіленої в неї біосоціальної нестачі, уособлює собою величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнена її пращурами у процесі життя і все ж певною мірою залишається біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) – стільки ж біологічного, скільки й соціального. Це означає, що у людини немає жодних інстинкту, потягу, потреби, які б мали суто тваринну природу. За своєю природою, змістом, способом вияву і засобами досягнення, нарешті за особливостями переживання (наявними у свідомості), всі інтенції є винятково людськими, породженими єдиним біосоціальним носієм – *нуждою*. І точно так само в людини немає жодної винятково соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – формовияви і втілення нужденності живого, природного ества. Саме у цьому – реальна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу

на цей момент єдності звертає увагу К.-Г. Юнг: “У всій людській діяльності існує апріорний фактор, так звана вроджена, досвідна і не-свідома 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, котра стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише у момент їх виникнення” [46, с. 214]. К. Юнг переконаний, що за реальною поведінкою знаходяться особливі образи, архетипи, які зберігають у собі способи і стилі людської активності. Він наполягає на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з патернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це і є суто людські риси особи-істоти як специфічної олюдненої форми дії. “Ця форма спадкова й існує вже у плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожної дитини, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра у те, що сонце, яке встає ранком, це інше сонце порівняно з тим, що сідає ввечері” [Там само, с. 215]. Отож, відомий дослідник, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. На нашу думку, нуждà-нестача принципово здатна асимілювати у собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби та їх упредметнення. Нуждà породжує існування й ускладнює його. І душевно-духовне також є продуктом її еволюції, втіленої у людській істоті. “Загальний напрям розвиткового руху – зростання форми, все більше усвідомлення – від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена упродовж подорожі старовинним шляхом, що веде до більшої свободи та усвідомлення” [Там само, с. 108].

Таким чином, нуждота як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, досі незрозумілим, унікальним і складним шляхом вбирає і поєднує у собі і біологічне, і соціальне, й у процесі онтогенетичного розвитку спричинює те, що соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується у здатність стати особистістю, то вона інтегрує у собі вихідну інтенцію – новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації.

Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд невимушено, якщо зважити на те, що перед нами сутнісно біологічна особина. Без наявності нужденності стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують усі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що суть справи полягає у тому, що у спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нуждà є винятково біологічною, безсоціальною. Тож при зустрічі із соціальним оточенням у них не формуються відповідні потреби, а отже, природно відсутній соціально-культурний розвиток. І разом з тим людська дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, тенденційно утримує у собі нуждú стати особистістю, що підтверджує згодом привласнений нею людський досвід. Це – найсуттєвіше, тобто ключовий момент у прогнозуванні повного життєзреалізування індивіда.

Розуміння нужденності як основоположної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає змогу більш змістовно розглядати її специфічні утворення – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, з’ява яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто “схоплюють” окремі моменти та аспекти існування або розвитку нужди (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л.С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді, у котрій – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного. А це і є констатація наявності різних способів буття єдиного фундаментального підґрунтя особистості.

Висвітлені горизонти розуміння відкривають 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, треба зауважити, що навчання справді має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує витoki цього відношення. Адже нестача породжує й актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке.

Якщо повернутися тепер до джерел і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, то потрібно прийняти до уваги важливе положення Е.В. Ільєнкова [19], котрий зміг встановити, що саме є визначальним у даному випадку. Він підкреслив виняткове значення соціального впливу, і це дуже вірно, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут занадто складні, дидактично і методично вельми громіздкі і дійсно дають змогу дитині (за умови втрати провідних аналізаторів) ставати особистістю. Але важливий й інший бік справи: у цих дітей існує стартова, біосоціальна нужденність стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального довкілля, існуючи в єдиній динамічній парі, уможливує розвиток ідеального психічного, навіть за умови істотних відхилень. І у цьому — головна сутність проблеми. Якщо б не було нужди, яка постає початком і водночас закінченням особистості, не було б і цього біосоціального утворення нової єдності, тобто людини як особистості.

Отже, *нужда-нестача* — це генетично вихідне відношення, яке конститує у єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічну дію 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 дію *закон нужди*, хоча й в іншому вигляді (у підлітковому віці). Тут нужденність входить у соціальний контекст продовження роду, вона спричиняє “друге народження” особистості.

Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномена зародження-продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення до категоріальної сітки сучасної психології поняття “нужда”. Звертаємося до цього тому, що мовиться про метод дослідження розвитку особистості, де аналізована категорія відіграє роль *пояснювального принципу* стосовно моделюючої природи психіки людини, тоді й є підстави говорити про метод дослідження особистості.

Коли Л.С. Виготський аналізував у своїх творах дану проблему, то він увесь 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 щойно згаданого працює не з конструктами соціального порядку у процесі привласнення здібностей, котрі запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього процесу присвоєння. Останній, на наше переконання, розпочинається з нужди. Коли ситуативно упередметнена нужденність двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (мовою Л.С. Виготського) новоутворенням є біосоціальна істота, яка з'являється на світ. І мав рацію Г.С. Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” — це означає, що вона самодостатньо утримує *біосоціальну нужду-нестачу як історичний сенс відтворення людського роду*.

Ще раз повернімося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то в одного індивіда, чи то у двох. В останньому випадку існує той “гала-ефект”, який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одна на одну, що породжує те, ім'я чому — *закоханість*. Її спражні джерела — біологічні. Проте саме біологічне привласнилося лише у підсумку могутніх соціальних взаємодій із довкіллям, з людьми і суспільством, які й породжують ту здатність, котра виявляється у любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а продукування у самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую побачити в майбутньому. Це те персоніфіковане генетичне вихідне, що вже на рівні з'єднання яйцеклітини і сперматозоїда містить у собі і соціальне, і біологічне: будучи за своєю природою, за своїм джерелом соціальним, воно стає біологічним, оскільки освячує зародок нового життя. Породжуючи нове життя, воно проходить певні етапи, що достатньо описано в літературі з позицій різних теорій. Далі звернемо увагу на той момент, коли новонароджена дитина виявляє готовність стати особистістю.

Народжена соціальна істота є біологічною і водночас рухається в дихотомічній парі: **по-перше**, вона несе у собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, котрий забезпечує розвиток; **по-друге**, подружня пара поводить себе так, немов є атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку: з одного боку, ніби реалізуються анатомо-фізіологічні задатки, які проростають у людській потенції через сенсорно-

перцептивну сферу, через рухливі дії, у яких привласнюється культура як здібність, з іншого – освоюються стосунки, поведінка і нормативи соціальних ролей, котрі є бажаними для батьків. Підкреслюю, що це не стосунки “мати – дитина”, “батько – дитина”, а “батько – мати”, “дід – бабуся”, “бабуся – мама”. Саме ось це доросле оточення засадниче конститує і визначає вектор розвитку особистісних очікувань немовляти. Не поведінкові реагування щодо останнього, а стартове привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки що на рівні сенсорно-перцептивному) нею цих соціальних ролей, які задають інтенцію її всього особистісного розвитку.

Окреслені концептуальні виднокола вказують на те, що рухатися далі в розумінні природи психічного, особистості треба відштовхуватися від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С. Виготський, і Г.С. Костюк, і О.М. Леонт'єв, і П.Я. Гальперін, і О.Р. Лурія, – *інтеріоризації* як операціонального змісту перетворення зовнішніх дій в ідеальні. Власне на цьому й побудована сутність *концепції учбової діяльності* (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов та ін.).

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання – психічне, спонукане нестачею, *особистісно діяльне*. Спочатку (в ранньому онтогенезі) дія є суто афективною, хоча все ж належить особистісному виміру, а тому характеризується унікальністю й неповторністю й у плануванні, й у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нуждоти, а й породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, котра розвивається далі в інтелект, утворюючи у кінцевому підсумку цілісну когнітивну сферу особистості. Проте примітно, що все розпочинається з формовияву нужди, тобто із власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і причетність до соціального доквілля, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П. Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається у 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

підвалини засадничих властивостей людини, які відповідно зводили або до сексуальних потягів, або до домінування, або до прагнення самореалізації. Екзистенціалісти загалом вдивлялися у сутнісне, у те, що визначає сенс життя – в духовність, у вершинні переживання людини та її очікування, прагнення, самопізнання тощо.

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

Екзистенційна психологія приділяє головну увагу існуванню, доводячи, що у людини воно породжує її внутрішній світ, особливу правду Я-переживання. Існування розуміється як становлення. Але ж існування особистості – це не лише становлення, воно ще й самовиникає, стається, розвивається. Цей процес, генезис існування особистості, як нам видається, вміщує у собі відповіді на одвічне питання про сутність людської природи. Важливо лише зуміти (методологічно відрефлексувати) сформулювати новий зважено-діалогічний підхід до психологічного вивчення: не порушуючи унікальної цілісності існування особистості, все ж треба отримати достовірні емпіричні дані. До того ж перед нами, незважаючи на різноманітність, – цілісне знання: здається, що культурно-історична теорія може “охопити” його – і вітчизняні концепції (Г.С. Костюк, Л.І. Божович, Б.Г. Анан'єв, К.К. Платонов, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З. Фройд, К.-Г. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Адже все це – гілки наукового знання, що презентують одне і те ж: ключовою постаттю в них, себто ідеальним об'єктом, є реальна духовно-тілесна істота – людина з її усвідомленою предметно-практичною діяльністю. Принаймні усі згадані погляди сутнісно сходяться в єдиному: на відміну від законів природи, закони соціальні і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

У психологічному пізнанні моментів зародження і становлення психічного нами чітко відрефлексована потреба використання генетико-моделюючого методу, який ґрунтується

на таких принципах: а) єдності біологічного і соціального, б) аналізу за одиницями, в) системності, г) проектування, д) креативності як прояву акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду у процесі привласнення здібностей (вони розкриті у нашій монографії “Генезис существования личности” (2006)).

Основоположним для нашого дослідження є принцип єдності біологічного і соціального. І хоч протиставлення обох сегментів людського життя видається до певної міри вірним, все ж воно “підганяється” під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (за логікою об’єкта) важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим більше, що в онтогенезі соціальне набуває ознак біологічного.

Перед нами постають фундаментальні питання. Як накопичуються знання в історії культури і яке “представництво” у цьому має конкретна особистість? Чому ці знання стають надбанням людини? З іншого боку, чому почасти правильним є вислів: “на дітях геніїв природа відпочиває?” Відповідь на останнє запитання дає наша парадигма, адже тут ми зустрічаємося із специфічною формою “вибору” креативного компонента нужди, яка вимагає паузи для поновлення своєї творчої могутності так само, як її потребує земля після кількох зібраних багатих урожаїв. Так і людське дитя, успадковуючи біосоціальний потенціал, який уможливорює його життя, не знаходить чи то адекватних соціальних впливів на його потребо-мотиваційну сферу, чи сама ця сфера, або ж і вся нужденність, існує в даному випадку в якомусь неповноцінному вигляді. (Імовірно, що геній утілює свою нужду в креативні продукти, тому її просто “не вистачило” для повноцінного і всебічного упредметнення у його дитині.) Креативний компонент перетворює людську нужденність у самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток здібностей, як таких, котрі реалізують власну нужду особистості у новостворених предметах культури, і тих, які відтворюють саму нужденність у роді людському.

На основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості і на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів нам удалося підійти до виокремлення і вироблення власного розуміння проблеми, тобто побачити “відсутню ланку”, нерозробленість якої методологічно не дає змоги рухатися далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише

знаходячи нові тоненькі вузлики, що пояснюють деякі моменти у поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Так, теорія діяльності, розглядаючи останню як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків. Найближче до них був все ж таки М.О. Бернштейн, котрий у “живому русі” [6] побачив відтворення всього людського життя. Порівнюючи його погляди з положеннями З. Фрейда, варто зауважити, що останній, безумовно, досить тонко “впіймав” цей вихідний інстинкт, сексуальний потяг (libido), який справді притаманний усім живим істотам. Він вивчив важливі явища “заміщень libido” – своєрідної символіки, що якимось чином нагадує “знаряддя” й “знак” у Л. Виготського. Але що ж привело (й постійно приводить) до створення знаряддя й знаку і до їх привласнення як здібностей у процесі діяльності? Це питання навіть не піднімається. З іншого боку, З. Фрейд, пояснюючи різні поведінкові реакції (головним чином в аспекті патопсихологічному), невротичні стани тощо, апелює до минулого. Але як все це з’явилося там, у минулому? Можемо припустити, що ці поведінкові патерни виникли у процесі неадекватного соціального впливу оточення на нужденність, яка існує в індивіда. Якщо це так, то нужда, без перебільшення, – альфа та омега психології особистості (термінологія Л.С. Виготського). Це є та одиниця аналізу, з розгляду якої повинно починатися дослідження особистості. Нужда, в класичному своєму варіанті, виявляється в акті народження, і вдруге “з”являється на сцені”, очікуючи зустрічі зі світом, у підлітковому віці, де вона у своїй дійсній природі постає дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, котрі здатні народжувати третю, новонароджену людську істоту. І саме у цьому сенсі дитина – це і є упредметнена нужда-нестача двох дорослих людей різної статі.

Нужда, таким чином, діє як стрижень, що пронизує особистість упродовж її життя, поєднуючи у складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному джерелі біологічне і соціальне, а з іншого боку – він свідчить про вичерпність життя. Нужда завжди є конституантом – і в соціальному довіклі, і в самому

існуванні, і в тілесній організації людини. Вона – засадничий вододіл, що дає змогу по-іншому подивитися на всі теорії. Як категорія вона ніби охоплює всі парадигми й утворює ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, що не вичерпується потребо-мотиваційною сферою та іншими окремими локонами цього грандіозного “задуму” життя.

На наше переконання, введення категорії нужди значуще і в діяльнісному підході, і в екзистенціальному, й у психоаналізі, і в глибинній психології. Адже нужда – це також науковий факт, тобто те, що описує реальність, яка не лише існує в особистості, а й конститує її. Все справді постає з нужди-нестачі, котра виникає на взаємодоповненні фундаментальних векторів двох соціальних істот, які у соціальному контакті породжують нову біологічну особину – потенційну особистість.

Отже, прогрес у науковому пізнанні психології особистості полягає в організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмета вивчення за логікою цього об’єкта у його цілісності та унікально-специфічній складності. Природа особистості така, що вона існує як факт лише у русі-поступі, в розвитку. Тому адекватним тут буде або генетико-моделюючий підхід, або генетико-моделюючий метод. Ця теза означає, що треба деталізувати наше бачення специфіки вивчення явища розвитку в генетичній психології, щоб довизначити і чітко відкрити свою позицію. Лише після цього доречно приступати до концептуального бачення проблем сучасної психології особистості.

## Розділ 2 ГЕНЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ ТА ОСОБИСТОСТІ

Дослідження явищ у їх розвитку і динаміці – характерна методологічна вимога до пізнання складних системних об’єктів – стає однією із найголовніших, якщо вивчаються суто людські феномени, кожен із яких має довгий шлях еволюційно-біологічного та культурного суспільно-історичного розвитку. Свого часу Г.С. Костюк зазначав: “Природа і сутність будь-яких явищ об’єктивної дійсності найкраще пізнаються, якщо ці явища розглядаються у розвитку. Це стосується і пізнання психічних явищ” [23, с. 120]. Звідси наше основне дослідницьке завдання – зрозуміти психіку як процес, котрий неспинно розвивається, тобто зрозуміти її гене-

тично. І хоч психологами-дослідниками на цьому шляху здобуті серйозні результати, все ж пізнання даної реальності є, як і сам розвиток, явищем нескінченним. Головне у пройденому етапі – створення теоретико-методологічних підвалин нової галузі психологічного знання – *генетичної психології як науки*, що вивчає виникнення психічних явищ, їх походження, становлення у життєвих процесах, функціонування та відновлення (відродження) після втрати ними дійових функцій. Наважуємося назвати цю галузь новою у зв’язку з провідним принципом визначення предмета дослідження та застосуванням адекватного йому генетичного методу вивчення психічних явищ.

Виокремлення предмета генетичної психології не стало для нас штучною логічною операцією, водночас не було підстав соціальних, зовнішньо поведінкових, що загальноприйняті і типові при утворенні більшості напрямків і галузей психологічної науки. Подібні процедури, через їх зовнішність стосовно психіки як такої, призводять до “розмивання” предмета генетичної психології уже хоча б тому, що розвиток є сутнісним атрибутом психіки, а тому кожна гілка психології має до нього явне відношення. Нами запропонований принципово інший шлях. **По-перше**, треба було чітко дотримуватися головної вимоги – залишатися у власне психологічних межах (Г.С. Костюк), **по-друге**, предметна специфіка генетичної психології визначається не в абстрактно-логічних теоретизуваннях, а за результатами аналізу всіх наявних наукових фактів. Ще наш співвітчизник В.І. Вернадський наголошував, що науковець повинен не долучати об’єкт до своєї логіки, а намагатися зрозуміти логіку самого об’єкта, яка завжди відмінна від логіки дослідника. На жаль, у сучасній психології цієї вимоги не надто дотримуються, звідси – безліч абстрактно-схоластичних схем, що претендують на назву “теорія”, але якщо й відображують при цьому щось із царини психіки, то лише локалізованого джерела – з індивідуальної психіки своїх авторів.

Окреслена позиція зумовила посилену увагу до методу, який розглядається не тільки як спосіб отримання наукових даних, адекватний поставленій проблемі та предмету вивчення. Лише метод у такому його розумінні дає змогу адекватно досліджувати найскладніший перебіг процесів динаміки особистості. У цьому динамічному існуванні треба виділити базове супереч-

ливе відношення: “функціонування – розвиток”. Суттєвим є те, що метод являє собою засіб втілення відрефлексованого й узагальненого наукового знання, засіб його існування та зберігання, а отже, він – результат специфічного упредметнення ідей і наукових уявлень дослідника про предмет вивчення. Метод у даному випадку має реалізувати ідею Л.С. Виготського про потребу змодельовати механізм виникнення психічних функцій й у зв’язку з цим уможливити “поділ того, що зараз злите в одному, експериментальне розгортання вищого психічного процесу в ту драму, котра відбувається між людьми (і функціонально-генетично спричинює психічну функцію – С.М.)” [12, с. 232].

Таким вимогам відповідає *спеціальний генетичний метод дослідження психіки*, запропонований Л.С.Виготським і розроблений його послідовниками у різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний тощо). Широке й різнобічне застосування генетичного методу дало змогу встановити специфічну “одиницю” генетичного аналізу психіки (предмет генетичної психології), яка становить суперечливу єдність вихідного відношення: “функціонування – розвиток”. І численні дані все більше підтверджують, що це відношення справді є підґрунтям існування будь-якої психічної структури. Так виникає можливість не лише проектувати процес розвитку, а й моделювати його як у цілому, так і в окремих структурах і механізмах свідомості.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що організм розвивається функціонуючи; доросла людина розвивається працюючи; дитина розвивається навчаючись. У цьому, на його думку, й полягає *основний закон психічного розвитку дитини*. Звідси випливає, що функціонування є первинним (породжуючим) стосовно розвитку. Але, з іншого боку, слід урахувати, що саме функціонування – це перетворена історія розвитку, де останній постає як основний спосіб існування людської психіки. Саме застосування генетико-моделюючого методу дало змогу отримати дані, що засвідчують “рівноправність” обох частин вихідної суперечності: як функціонування є основою і підґрунтям розвитку, так і розвиток – реальна умова, основа і підґрунтя функціонування (скажімо, саме розвиток психіки є умовою і підґрунтям виникнення та функціонування вищих психічних функцій).

Водночас діалектичний характер взаємозв’язку між функціонуванням і розвитком означає, що вони становлять єдність різних явищ (саме тому цей зв’язок і є суперечливим). Ця фундаментальна проблема вирішується вітчизняною психологією у рамках *теорії розвивального навчання* (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, В.В. Репкін та ін.), де вона сформульована як співвідношення між навчанням і розвитком (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк). Результати цієї тривалої і плідної роботи добре відомі, тому дозволю собі зупинитися на аналізі лише окремих моментів, вузлових з огляду на вказану проблему. Насамперед зазначимо, що у цих дослідженнях центральним методом був *формувальний експеримент* як своєрідна модифікація генетичного методу. Результати його використання підтверджують, що він є універсальним у тому розумінні, що і діяє розвиток, і викликає та спричинює його.

Наукові дані показують, що у цьому випадку маємо справу з явищем проектування (самопроектування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку. Тут у єдине пов’язуються власне генез, котрий відбувається за об’єктивними законами, своєрідна активність особистості та система соціально-педагогічних умов функціонування і розвитку. Усвідомлення цього зумовлює пошук методичної процедури, яка давала б змогу більш адекватно дослідити і зрозуміти згадане складне явище. Нам видається, що такою процедурою має стати *генетико-моделюючий метод* (як модифікація генетичного).

Разом з тим знайшла експериментальне підтвердження ідея про те, що розвиток вищих психічних функцій відбувається завдяки явищу опосередковування – засвоєнню дитиною культурних засобів (знаків) в особливій формі особистісної активності – *учбовій діяльності*. Українським ученим вдалося встановити дуже важливий, на мій погляд, науковий факт: те, що є засобом, засвоєння якого забезпечує виникнення психічного новоутворення, може бути далеко не лише теоретичне поняття. Результати експериментальних пошукувань засвідчують, що такими засобами можуть бути життєвий досвід, мовленнєве висловлювання, спільно-розподілена діяльність, інноваційні технології і навчальне експериментування.

Важливість цього відкриття полягає у тому, що воно висвітлює невідому універсальність природи *опосередковування як центрального*

механізму розвитку вищої психіки. З іншого боку, важливим є й те, що цей підхід дав змогу відстежити розвиток різних сторін вищих психічних структур, а не лише тих, котрі пов'язані з теоретичним мисленням. Ці дані є важливим підтвердженням гіпотези В.В. Давидова, який в останні роки звернув увагу на важливість всебічного розвитку психіки дитини і зазначив, що учбова діяльність, спрямована на засвоєння теоретичних понять як засобів, не забезпечує цієї всебічності. Різні сторони свідомості (науково-теоретична, естетична, моральна, практична), якщо й розвиваються за єдиним механізмом, то змістовно вимагають різних підходів. Конкретизація цієї думки у просторі формуального експерименту вимагає визнати, наприклад, що учбово-пізнавальна та учбово-естетична задачі є принципово різними (все ж залишаючись при цьому учбовими), якщо намагаємося розвивати різні сфери свідомості учня. Адже, інтеріоризуючись, різні за природою засоби забезпечують нове поєднання вищих психічних функцій, які входять у це "гроно", визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки і, індивідуально та своєрідно сполучаючись з існуючими вже структурами (з тими, що вже не розвиваються, а функціонують), утворюють власне тканину свідомості.

Отож, обстоюваний нами напрям досліджень дає змогу експериментально вивчати специфіку будови і функцій свідомості людини й наповнює конкретно-науковим змістом поняття про міжфункціональні системи. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на наукові факти, а не на абстрактно-логічні схеми.

Загалом система досліджень механізмів виникнення психічних новоутворень в учбовій діяльності важлива не лише своїми конкретними результатами. Вона дає змогу наблизитися до відповіді на фундаментальне запитання, поставлене свого часу Г.С. Костюком: чи будь-яке навчання розвиває? Нині є підстави визнати (за науковими даними), що навчання може й не "вести за собою розвиток", а забезпечувати тільки функціонування психіки. Лише те навчання, котре спеціально спрямоване на формування психічних новоутворень, і є реально розвивальним. Але й це не все. Якщо "розвивальність" навчання визначається єдиним параметром (засвоєнням теоретичного поняття як способу вирішення завдання), то це вказує на певну однобічність підходу.

Крім того, не варто забувати й про таку думку Г.С. Костюка: "Зв'язок між навчанням і розвитком не простий, а складний і взаємний... Навчання сприяє розвитку, але воно саме спирається на нього" [22, с. 134]. Вплив навчання на розвиток опосередковується не тільки діяльністю, а й віковими та індивідуальними особливостями дітей, зокрема й рівнем дозрівання, працездатності нервової системи. Тривале захоплення формуванням призвело до того, що ми ніби забули про цей аспект проблеми, а це ставить під великий сумнів її практичну реалізацію.

Залишається актуальною і така суто наукова проблема: генетичний метод дає змогу віднайти одиницю генези особистості для моделювання процесів розвитку (соціального і біологічного). Реально психологи знають, як працюють розвивальні механізми саме у формуальному експерименті. Чи так само вони функціонують за "природних", неекспериментальних умов? Відповіді на це запитання ми не маємо. А вона є сутнісною. Тому не слід зосереджуватися лише на експериментально-генетичному методі, треба звертатися і до інших методичних систем. Зокрема, змістовним видається досвід, нагромаджений представниками напрямку, який очолював свого часу О.В. Запорожець. Його центральна ідея полягала у тому, що вищі психічні функції в онтогенезі не лише формуються, а й "згоргаються" (це дуже нагадує уявлення Л.С. Виготського про "скаменілість"). Тож чим більш ранній стан розвитку береться для дослідження, тим "розгорнутішою" (а отже, й доступною для вивчення) є та чи інша функція.

Серед численних робіт, присвячених вивченню побудови учбової діяльності і психологічних особливостей її формування, хотілося б виокремити дослідження проблеми *прийняття учбових задач*. Дуже плідною є спроба теоретичного узагальнення експериментальних результатів з метою пояснення даного явища, котра здійснюється Г.О. Баллом. Запропоноване ним поняття "внутрішня учбова задача", безперечно, наближає до розуміння психологічної сутності процесу прийняття учбової задачі як одного з ключових явищ, котре становить змістовну "одиницю" розвитку особистості учня як суб'єкта учбової діяльності. У цьому складному акті-процесі своєрідно поєднуються такі, на перший погляд, різні й далекі одна від одної структури, як рівень актуального розвитку, індивідуально-типологічні особливості, "зона найближчого розвитку", мотиви, інтереси (як



навчальні, так і позанавчальні), рівень володіння різними способами діяння тощо. Саме так утворюється особливий симультанний акт – прийняття навчального завдання. Фактично він є особистісним і креативним, а ситуація “внутрішнього прийняття” водночас являє собою “породження” учбової задачі. Від змісту останнього головно й залежить, що являтиме собою подальша активність дитини – функціонування чи розвиток. Видається доцільним продовжити дослідження в даному напрямку але із застосуванням генетичного методу, оскільки процес прийняття учнем навчального завдання при його моделюванні-розгортанні уможливить з’ясування функціонально-розвиткової діалектики генезу психічного.

Разом з тим уже сьогодні масив експериментальних даних дає підстави говорити про те, що фундаментальною відмінністю між функціонуванням і розвитком є те, що останній завжди й обов’язково передбачає утворення нової міжфункціональної системи, коли учень діє як суб’єкт навчання, тобто коли до нього ставляться як до особистості. Опосередкованість розвитку вищих психічних структур культурним контекстом означає, що об’єкти культури привласнюються дитиною в учінні у вигляді специфічних засобів. Це означає, що об’єкт культури є продуктом людської діяльності і в суспільній дійсності являє собою закодований і згорнутий відбиток психіки людства. Розвиток має місце лише тоді, коли дитина у специфічній формі власної активності “розкодує”, “розгортає” і робить своєю цю упредметнену психіку (розупредметнення), формуючи тим самим свою власну організацію психічного.

Об’єкти привласнення, як зазначалося, зовсім не обмежені лише теоретичними поняттями, навпаки, коло їх досить широке, і кожен з них по-своєму долучається до процесу розвитку, визначаючи його різноплановість та унікальність (передусім як наявність внутрішніх психічних структур кожної дитини). Згодом (після інтеріоризації) вони утворюють у свідомості конституювальні структури, які формують “навколо себе” міжфункціональні психологічні системи, і кардинально впливають на подальшу поведінку суб’єкта. Так виникає особистісне опосередковування учбової діяльності і, відповідно, феномен “подвійного опосередковування” психічного розвитку: тепер його опосередковує і культурний контекст (зовнішнє), і особистісний (внутрішнє). Цей

генетичний механізм, на наш погляд, є реальним підґрунтям саморозвитку, адже саме у ньому “сходяться” проблеми вікового та індивідуально-специфічного в генезі людини.

Бажаючи залишатися у межах генетичної психології, далі аналізуємо створення засобу як елементу розвитку. Тому його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює дослідницьку ситуацію. На можливість моделювання вказують експериментальні дані: процес руху-поступу у психіці привласненого засобу (знаку) перетворює його на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи нові риси особистості, і вже у цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку та діяльність людини. Це – саморух і саморозвиток й водночас вражаючий факт самомоделювання свідомості. Як “природний” механізм, він не створювався штучно і є незмінним за будь-яких умов. Але якщо це так, то з усіх запропонованих Л. Виготським модифікацій генетичного методу найадекватнішим буде генетико-моделюючий, який розглядає розвиток як самомоделювання.

Крім освоєння нових модифікацій аналізованого методу, істотним видається розширення формату його конструктивного застосування, що можливо перш за все завдяки розробленим нами принципам відпрацювання відповідних процедур. Іншими словами, є підстави розглядати генетичний метод як окремий важливий спосіб пізнання психології особистості. До того ж не можна обмежуватися лише дослідженням формування учбової діяльності в молодшому шкільному віці, і лише у сфері засвоєння теоретичних понять. Треба детально вивчити специфіку вихідного суперечливого відношення “функціонування – розвиток” у різних вікових групах, зокрема і в дорослих людей; висвітлити особливості “взаємодії” цих явищ з індивідуально-психологічними і навіть нейротипологічними особливостями людини, розгорнути експериментальні дослідження у царині психології виховання і спілкування. Дуже перспективною у цьому контексті є патопсихологія і та гілка психології, що досліджує пограничні стани особистості, межові формовияви психіки.

Доречно навести також ще одну думку Г.С. Костюка: “Але й у ситуації однієї й тієї ж діяльності засвоєння об’єктивних соціальних досягнень часто протікає по-різному залежно від суб’єктивних умов, від того, як особистість ставиться до

цієї діяльності, яка її внутрішня позиція, якого сенсу набуває для неї те чи інше діяння... Індивід розвивається як суб'єкт спілкування, пізнання, учіння і праці" [22, с. 132]. Цей аспект психічного розвитку дитини є найважливішим, тому його дослідження – актуальна справа сучасної психологічної науки.

Інша сфера, яка має особливу практичну значущість, – це *психологія педагогічної діяльності*. У рамках теорії розвивального навчання у цьому напрямку виконано мало робіт, хоча специфіка діяльності вчителя у цій системі має принципові відмінності. Саме через це реалізація у школах України програми впровадження розвивального навчання є досить проблематичною, адже відсутня відповідна система підготовки вчителів-експериментаторів, а звичайні методичні рекомендації, що супроводжують цю програму не розв'язують проблеми. Проте існує цікавий науковий досвід, зокрема зарубіжний. Так, американський учений Дж. Верч розробив і запропонував досить цікаву систему розвивального навчання, де як інноваційна модель педагогічного спілкування використовується "реципрокне навчання", тобто діяльність учителя, котра полягає в тому, що він своїми висловлюваннями створює ситуацію активності учнів, спрямовану на перетворення цих висловлювань у власні педагогічні засоби.

Окреме велике питання сучасної генетичної психології стосується спроможності експериментально-генетичного методу у вигляді модифікації учбово-формульованого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності і механізми розвитку особистості учня. Мовиться, власне, про здійснення окремої теоретичної роботи з поняттям "особистість" завдяки дослідженню психічної реальності як такої, котра розвивається, а відтак субстанційно ускладнюється. У цьому аспекті теоретизування сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

У *першому* реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (це концепція теорії діяльності, де "особистість, за О.М. Леонтьєвим, – внутрішній момент діяльності"), що являє собою, у так званому "вузькому" сенсі, певну єдність трьох елементів – потребо-мотиваційної сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості. Вважається, що вона абсолютно правильна (тобто

відображає сутність психічного явища) і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається. Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в учбовій діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), стверджуючи, що вивчається розвиток особистості загалом, цілісно.

З методологічного погляду наявне вельми цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у рамках винятково формальної, емпіричної схеми та ще й з підміною понять – з переструктуруванням сутності і явища: за суттю вивчаються окремі сторони загального психічного розвитку, що, звісно, стосуються особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психологічного пізнання.

Водночас у просторі отримання наукових фактів у цьому напрямку проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їхній розвиток в учбовій діяльності учнів. Зокрема, у дослідженнях А.К. Дусавицького і його колег одночасно вивчався розвиток пізнавальних інтересів класного колективу і самої учбової діяльності як констатаційної системи. Встановлено, що в молодшому шкільному віці відбуваються принципові зміни в мотиваційній складовій особистості. Простежується інтенсивна перебудова мотивів учнів, основу якої становить розвиток пізнавальних інтересів (мається на увазі ситуація експериментального навчання). До кінця даного періоду ці інтереси набувають узагальненого характеру та стійкості і "виявляються до різного навчального матеріалу, спонукуючи дитину до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення" [17]. Також маємо у своєму розпорядженні матеріали, отримані з досліджень нашого співробітника, що дають змогу значно розширити дане твердження [37]. З'ясувалося, що ця узагальненість не тільки породжує ставлення до всіх навчальних предметів, а й перетворюється на загальну позицію особистості. І пов'язано це не стільки з типом навчання, скільки з роллю успішності в молодшому шкільному віці. В аналізованій роботі показано, що хвилювання за успішність навчання в цьому віці є ключовим в особистісному розвитку, воно визначає загальний поступ і соціальний статус учня не тільки в навчанні, а й в інших сферах його життя. Генетичний підхід дає змогу довести, що індивідуальний

стиль учбової діяльності старшокласників, їхні навчальні і життєві інтереси, вибір професії здебільшого зумовлені змістом переживання за успішність навчання ще у початковій школі, і специфічним його “розгортанням” протягом усього шкільного віку. У такий спосіб знайшла підтвердження розроблювана нами *концепція особистісного опосередкування учбової діяльності*. Щодо психологічних особливостей динаміки пізнавальних інтересів учнів встановлено таке: центральною ланкою розвитку інтересів є освоєння учнями спеціальної системи навчальних завдань, 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.

Отже, у межах першого напрямку отримані винятково цікаві результати і про спільну учбову діяльність старших дошкільників та молодших школярів як засіб розвитку психіки (Ш.А. Амонашвілі, В.С. Мухіна, В.К. Котирло та ін.), і про розвиток їхньої самосвідомості в навчальній діяльності (головним чином роботи М.Т. Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає значної роботи над його узагальненням і, безумовно, є достатнім підґрунтям повноцінної психологічної теорії розвитку особистості дитини.

*Другий напрямок* саме і полягає у спробі створити теорію особистості дитини, котра розвивається, на підставі узагальнення всього масиву даних, що отримані під час реалізації експериментального навчання. Таке цікаве і змістовне намагання здійснив В.В. Давидов [14]. У результаті аналізу обсяжного експериментального матеріалу він дійшов висновку, що “особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом”. Іншими словами, реальною підставою особистості є здатність до творчості, що підтверджують відомі філософсько-методологічні пошукування (Е.В. Ільєнков, Ф.Т. Михайлов). Сам же В.В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основу якого склали результати робіт Ю.А. Полуянова, Г.Н. Кудіної, З.Н. Новлянської, у яких детально вивчався процес розвитку молодших школярів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (образотворчого мистецтва і літератури). У цьому аналітичному ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А. Вах-

нянська, М.В. Папуча). Важливими для міркувань В.В. Давидова виявилися результати досліджень О.М. Дьяченко, проведені з дошкільниками на предмет розвитку уяви, котрий охоплює два компоненти – “породження загальної ідеї розв’язання задачі і складання плану реалізації цієї ідеї”.

Можна відшукати також класичні джерела цієї теорії: Л.С. Виготський, скажімо, говорив про три шляхи створення психологічного засобу – присвоєння, наслідування і творення. Вагомості теорії В.В. Давидова додає той факт, що уява немає форми “натуральної функції” і, отже, є “чистим” дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва переконливо показано, що вона виникає у результаті присвоєння гри; цей висновок підтверджують західні дослідники (Е. Еріксон та ін.): уява – це гра, “перенесена в голову людини”). В.В. Давидов, на жаль, не встиг розвинути свою теорію до цілісного й завершеного вигляду. Однак вона видається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвивального навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам її автор в останній своїй великій праці.

Вкажемо на значну результативність вищезгаданих робіт і на можливість модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками та отримання завдяки цьому відповідних результатів. Зокрема, привертає увагу останнє дослідження С.Г. Якобсон і М.М. Сафонові [48], у якому проаналізовано формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут були спеціальні заняття, які поєднували ігрові і власне навчальні моменти. У підсумку зроблений цікавий несподіваний висновок, що ставить під сумнів загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь-яка довільна дія є опосередкованою. Виявляється, що довільність уваги у віці 3,5–4,5 років існує не завдяки використанню додаткових засобів, а у результаті долучення до діяльності нових компонентів та її перебудови. Тут не спростовується єдність довільності та опосередкування, але мовиться про *внутрішнє опосередкування*. І це – у 4 роки! Справді несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації, себто спрощено. Насправді ні Л.С. Виготський, ані 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 ниточок пов’язані з ними, виникають не інакше, як на основі цих останніх” [11, с. 131], – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних “теоретиків” та учнів, котрі “вдосконалили” його, зробивши це винятково з тим, щоб на протиставленні засвідчити власну значущість.

Найближчий учень Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєв, теж не був настільки по-верховим, як це намагаються подати окремі теоретики, з якоїсь причини засліплені палким почуттям до С.Л. Рубінштейна (він, до речі, зазначав, що від “внутрішніх умов нікуди не подінешся, а вульгарним матеріалістам ніяких справ немає до внутрішнього світу людини). У процесі прямої (і відкритої!) полеміки з Л.С. Рубінштейном О.М. Леонтьєв висловив наступну думку: “Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє, і тим самим само себе змінює”. Ця думка набагато ідеалістичніша (якщо вже говорити в термінах “матеріалізм – ідеалізм”), адже передбачає засадничу (вихідну) наявність внутрішнього – психічного. Важко зрозуміти, як це не бачать ті, хто вважає себе теоретиками та істориками нової української психології.

Вкотре підкреслимо для нас очевидне: тут немає підстав для протиставлень узагалі, тим більше таких метрів як Леонтьєв і Рубінштейн; останній – це визнаний класик вітчизняної психології і найвидатніший фахівець саме у питаннях внутрішнього світу особистості. Наш коротенький відступ викликаний обуренням з приводу того, як незграбно і непрофесійно іноді намагаються зробити собі ім’я у психології, за власним бажанням “порубавши” її на частини і перебудувавши окремі шматки так, як того хочеться (тоді, наприклад, і науку психологію можна серйозно називати суб’єктом, адже вона справді “вивчає”, отож – активна як суб’єкт (!), хоча добре, що не особистість).

Третій напрямок вивчення розвитку особистості в учбовій діяльності обстоює концепцію особистісного опосередкування даної діяльності. У його форматі не створюється теорія особистості. Проте є основоположним класичне положення Л.С. Виготського про те, що “особистість стає для себе тим, чим вона є у собі, через те, чим вона стає для інших. Це і є процес становлення особистості” [11, с. 144]. Звідси зрозуміло, що

розвиток дитини в учбовій діяльності – процес двосторонній: з одного боку, способи розв’язування учбових задач привласнюються як засоби ситуативного діяння, з іншого – самі розвиваються, вдосконалюються. У зв’язку з цим вкажемо на два очевидні факти: *по-перше*, вони (ці засоби), ставши структурною частиною свідомості, істотно впливають на подальший перебіг процесу навчання дитини; *по-друге*, дитина завжди здатна привласнити засіб; усе залежить тільки від того, як їй допомогти у цьому. Це означає, що немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б привласнити засіб (звичайно, потрібно враховувати вікові особливості). У неї завжди вже є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку і полягає у тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою цієї діяльності, розвиває себе. Це і є *саморозвиток*. Схематичний опис даної концепції (що виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), треба доповнити численними інваріантами індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна “безнадійність” цієї проблеми в педагогічній практиці пов’язана з необмеженою кількістю таких особливостей і, як наслідок, з невизначеністю поставленої мети.

На наше переконання, в аналізованому концептуальному напрямку мова має йти не про “пасивну” позицію учня (як враховувати?), а про його активну роль (як розвивати?), і не про “безглузду” нескінченність властивостей та особливостей, а про індивідуальність як унікальну цілісність. Тому проблема так і була сформульована: умови розвитку індивідуальності в учбовій діяльності. Схема традиційного формульованого експерименту була дещо змінена з урахуванням індивідуального руху-поступу учнів (зокрема, практично реалізувалася ідея про відносну й абсолютну успішності). Не вдаючись до подробиць, зазначимо, що стало можливим спрямувати розвиток індивідуальності, не вдаючись (у плані педагогічної технології) до ніяких особливих нововведень, тобто без індивідуальної роботи (наодинці) з наступником. Експерименти у цьому напрямку тільки розпочаті, але видаються перспективними. Вони по-новому продовжують лінію, розпочату свого часу Д.Б. Ельконіним, у якій вивчалися вікові та індивідуальні особливості молодших підлітків і яка привела до потреби вдосконалити

класичну модель формуального експерименту (зокрема, в ній немає місця для “індивідуальних варіантів розвитку”, на що, до речі, вказував і В.В. Давидов [16], вважаючи це одним із явно слабких місць теорії розвивального навчання).

Д.Б. Ельконін тоді писав, що “зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує: до дослідження процесів розвитку, й особливо формування особистості, навряд чи можна застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу” [44, с. 264]. І тут же підкреслюється, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як рис особистості є неповним. Отже, наш підхід не суперечить теорії учбової діяльності, а, навпаки, є спробою подолати ті її обмеження, що передбачалися ще на самому початку досліджень. Більше того, застосування формуального експерименту дало змогу переконатися, що за допомогою експериментально-генетичного методу в суб’єкта учбової діяльності можна сформувати практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до розв’язання питання “що розвивається?”, а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є тим, що розвивається? (Нагадаємо: це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським.) Поки що теорія розвивального навчання відповіді на нього не дає.

На нашу думку, все ж існує шлях одержання відповіді: однією з найважливіших підстав перенесення експериментальної схеми у соціальну дійсність є дані, отримані в неекспериментальний спосіб. Проблема справді є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю учбово-формуальний експеримент – це не просто метод дослідження. Саме через свій навчальний характер він створює начебто “третю” реальність, забезпечуючи не просто “вростання” дитини в культуру, а зовсім особливе вростання у певним чином оформлене культурне довкілля. Залишається незрозумілим не тільки те, як це співвідноситься із “природним” навчанням і вихованням. Проблема має й моральний бік, особливо якщо врахувати, що індивідуальність загалом не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем), а співвідношення “наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку” кожної дитини у формуально зорієнтованих дослідженнях ігнорується.

Другий момент більше стосується педагогіч-

ного аспекту. У системі розвивального навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це свого часу невпинно звертав увагу В.В. Давидов. Однак в межах цієї теорії (московська, харківська школи) майже відсутні дослідження за всі роки її існування, які були б присвячені аналізу проблем педагогічного практикування. Лише окремі роботи Ш.О. Амонашвілі можна вважати такими, у яких розробляється питання діяльності вчителя у системі розвивального навчання. Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження (О.Ф. Бондаренко, А.П. Коняєва), в котрих отримані цікаві результати щодо формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мовлення вчителя як засобу організації учбової діяльності школярів. Проте очевидно, що цей напрям ще тільки зароджується. У зв’язку з цим відмітимо роботу американського автора Дж. Верча [9], котрий показав, як у ролі моделі педагогічного спілкування використовується “реципрокне навчання”, тобто як діяльність учителя може через низку висловлювань давати учням засоби ситуативного учіння.

Вищеописані та лише згадані результати дослідження дають змогу говорити про завершення певного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає у тому, що отримані незаперечні дані, котрі розкривають *основний механізм психічного розвитку*, а саме – механізм, опосередкований культурним контекстом. Об’єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою “зашифрований” і згорнутий відбиток психіки не просто людини, а буквально всього суспільства. У специфічній формі власної активності дитина “розшифровує”, “розгортає” і привласнює цю упредметнену психіку (розупредметнювання), формуючи тим самим власну. Найадекватнішою формою активності при цьому є учбова діяльність. Причому ці об’єкти присвоєння зовсім не обмежені тільки науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по-своєму долучається до процесу розвитку, визначаючи його різноплановість та унікальність.

Наступний крок, спрямований на глибше розуміння процесу розвитку, має бути пов’язаний з переміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на *явище опосеред-*

ковування. Останнє розуміється у теорії Л. Виготського як акт створення й використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних спроможностей іншої людини). Власне психологічна природа цього акту є зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, в усякому разі в контексті використання понять “натуральні” і “вищі психічні функції”.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередковування як одиниці психічного розвитку, зупинимось коротко на тому, як реально описується це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – акт, акція, але не реакція. Опосередковування є власною специфічною активністю суб'єкта і “вміщує” у собі практично всю психічну сферу людини. Тому його можна подати як акт утілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб не обов'язково створюється на підставі матеріального культурного об'єкта. Він може бути умовним (термін Л. Виготського), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. Психологія цієї активності та її зв'язок із розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і вимагає спеціального дослідження.

Гіпотетично очевидно, що будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого? Перші експериментальні дослідження дали змогу обґрунтувати таке передбачення: форми і зміст людської активності постають як адекватні сторони свідомості, котрі розвиваються (теоретична, естетична, етична активність). Тому й психічний розвиток природно пов'язаний з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю свідомості людини, яка невинно розвивається [38]. При цьому акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, а на себе, і тому водночас є актом саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а відтак і розвитку взагалі!) за логікою причинності. Аналізований акт може відбутися, однак тільки завдяки самоспричиненню. Виникненню опосередковування можна сприяти або перешкоджати, але не можна гарантувати того, відбудеться воно чи ні. Непрямим підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо встановити генетично нижчу межу зародження опосередковування, адже дитина виявляється “завжди готовою” до нього. Спри-

ятливими чи перешкоджаючими факторами при цьому є вікові, індивідуальні особливості, “зона найближчого розвитку” і міра допомоги дорослого (особливо це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми). У зазначеному аналітичному контексті закономірно повинні розглядатися й індивідуальні інваріанти чи траєкторії розвитку, індивідуальні особливості вершинних переживань та інші найважливіші показники, що досі не описані в генетичних дослідженнях належним чином.

Опосередковування є актом створення засобу. Звідси виникає потреба вивчення креативності особистості, її творчого шляху: створити засіб можна, лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю, високим рівнем розвитку уяви і водночас тільки маючи у будь-який момент онтогенезу особливу інтенційну готовність до творчості. З цього погляду пізнання природи опосередковування можна зовсім по-іншому подати проблематику творчості. Так, припущення, що продукт творчості і є тим самим засобом, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, плекаючи те, що називається вищими психічними функціями, дає змогу підійти до проблеми творчості з дуже цікавого боку. У такій постановці всі елементи творчого процесу знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності і завершуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як втілення індивідуальності).

Звичайно, це лише проблемна схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень. Їх легко порівняти з класичною моделлю інструментального методу: перед дитиною ставиться завдання (стимул), а потім дається третій елемент схеми (“стимул – засіб”). Питання полягає в тому, чому дитина його “приймає”, оскільки насправді не усвідомлює ситуації, виходячи з того, що ось у неї проблеми із запам'ятовуванням, і щоб їх здолати (і виконати завдання), треба скористатися пропонованим елементом. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт й одночасно визначити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул-засіб тільки тому, що сама шукає його і готова ним скористатися.

Очевидно, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона цілісна й особистісна, більш того – креативна. Адже є два моменти, які обов'язково треба враховувати: вже у цій елементарній психологічній ситуації дитина

здатна вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати пропонований засіб) і спроможна “охопити” ціле (всю задану ситуацію) раніше окремих частин, тобто наділена відтворювальним потенціалом. Але знову виникає запитання: якщо створення засобу – творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи це створення за своєю психологічною природою обмежене лише прийняттям завдання?

Отже, саме дослідження акту опосередкування (створення засобу) вважаємо найбільш перспективним у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і непростий для експериментального вивчення. І справа тут не тільки у його несумісності із логікою причинності; є ще одна особливість [38]. За своєю природою опосередкування – процес симультанний, тобто належить до таких, про які так писав М.К. Мамардашвілі: “Процеси, у яких людина принципово не може ввіймати точку, де щось виникає. Вона завжди має справу з уже наявним... І щоразу, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, він є вже не тим, щойно зафіксованим” [31, с. 75–76]. З цієї причини акт опосередкування менш вивчали експериментально – ця проблема (а точніше, її окремі непрямі аспекти) досліджувалася лише фрагментарно вітчизняними психологами. Однак наше бажання постійно перебувати у просторі генетичної психології вимагає підходу до опосередкування як до процесу розвитку. Тому його треба не реконструювати, а моделювати, що сутнісно змінює ситуацію (див. вище). Потрібно моделювати прихований, багатоплощинний і багатфакторний процес, у якому який-небудь об’єкт якимось чином перетворюється на засіб розвитку будь-яких психічних структур суб’єкта. Вирішення цього складного завдання припускає вихід за межі педагогічної психології. Видається доцільним проведення досліджень із дорослими людьми, у яких акт опосередкування має розвинуту і завершену форму. А далі треба рухатися від більш до менш розвинутих форм, щоб зрозуміти всю картину змін.

До особливостей соціального життя людини, котрі можна використати як експериментальні моделі психологування, на наш погляд, доречно віднести:

1. Факт застосування людьми свого внутрішнього досвіду як засобу перетворення власних психічних процесів. Це підтверджують

експерименти із розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, з упізнавання і пригадування, а також з того, коли суб’єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб керування власною поведінкою і станом для розв’язання життєво важливих проблем. У цій самій площині перебувають і “зворотні” явища; людина використовує, наприклад, образи чи уявлення, емоційні стани для керування процесами запам’ятовування.

2. Випадки переживання пацієнтами практичних психологів психотравм і посттравматичних стресів. Такі стани своїм психологічним змістом своєрідно руйнують процес опосередкування. У цьому випадку застосування специфічної модифікації експериментально-генетичного методу до вивчення порушених процесів розвитку внаслідок психотравми на етапі психологічної реабілітації юнаків і дівчат, які перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану, дало змогу встановити, що має місце руйнування самого механізму опосередкування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт здебільшого приводять до істотних поліпшень, навіть тоді, коли маніфестація визначає початок патологічного процесу. Виявлене явище є психологічною причиною обширного класу психічних відхилень і разом з тим являє собою окрему експериментальну модель.

3. Відомі у соціальній та етнічній психології явища засвоєння норм спілкування, презентації внутрішнього світу особистості, самопрезентації, саморегуляції тощо. Особливий інтерес у цьому розрізі викликає опосередкування таких явищ і об’єктів культури, як міфи, художні твори, фольклор.

Звісно, існують й інші життєві ситуації, котрі можуть розглядатися як експериментальні моделі нашого дослідження. Крім того, створюватимуться спеціальні умови, що розкриватимуть і розгортатимуть процес плекання суб’єктом засобу. Сподіваємося, що це дослідження уможливить результати, які по-новому висвітлять процес розвитку психічних складових свідомості людини.

### Розділ 3 ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

Психічні явища людини насправді не існують окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони утворюють унікальний і неповторний

візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей даної 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 неподільна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість.

**Особистість – це форма існування психіки людини, яка становить 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” [7, с. 228]. У різних підходах обов’язково відзначається наявність якісних саморегуляції і саморозвитку як фундаментальних для особистості.

Прокоментуємо наше визначення. В ньому підкреслено головне: природа людської психіки – особистісна. Вищий з відомих нам рівень розвитку буття наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе – він так утілюється (*втілюється*) і стає реальним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини у світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо 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 й вони – втілення особистості. Упредметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне), здійснюють особистості як автори, залишаючи у предметі, закарбовуючи в ньому всю свою унікальну своєрідність.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складної організації. Він має власні закономірності і риси, але поряд з цим у ньому знаходить відображення 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 у “чистому” 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 сукупно й спричинює функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим є врахування даного положення у сфері практичної психології.

**Змістовні ознаки особистості.** Особистість має такі змістовні (ключові) ознаки: **цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток, саморегуляція.** Розглянемо їх ґрунтовно, оскільки ці риси є складними і внутрішньо суперечливими, а їх розуміння потрібне для вичерпного осягнення психології особистості.

**Цілісність.** Особистість, безумовно, – це метасистемне утворення, яке інтегрує окремі психічні явища (процеси, стани, властивості). Разом з тим вона ніколи не утворює лише суму цих явищ: тут не працює логіка такого собі “додавання розумінь” окремих її складових. Цілісність особистості, насправді, не визначається суто її складовими. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самостійно, вона – носій усієї особистості, принаймні її складна проекція. Тут важливою видається думка К.-Г. Юнга про те, що цілісність ніколи не “вміщається” в межах свідомості, як і будь-якої іншої психічної функції. “Цілісність має не вимірювану плинність, вона більш древня і водночас більш молода, ніж свідомість, й охоплює її у часі і просторі” [47, с. 47]. Особистість уся живе, розвивається і формується лише як цілісність. У цьому живому русі-поступі цілісності змінюються як взаємозв’язки окремих складових, так і самі ці складові. Але ці зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають унаслідок окремого живого руху-розвою особистості і сприяють наступним цілісним деплаціям. Ця унікальна здатність особистості як цілісності закарбовується в її кожній окремій рисі і стосується не лише ознак психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину навіть за її фізичними особливостями, оскільки це – особливості даної конкретної особистості, котрі охоплюють її всю загадковим способом. Щоб упевнитися в тому, що це саме так, прислухаємося до того, що каже з цього приводу



російський філософ О.Ф. Лосєв: “Спостерігаючи гарно знайомий вираз обличчя людини, котру ви давно знаєте, обов’язково бачите не просто зовнішність обличчя, як щось самостійне, не просто так, як ви говорите, наприклад, про геометричні фігури. Ви природно бачите тут щось внутрішнє – однак так, що воно дане лише через зовнішнє, і це зовсім не заважає безпосередності такого споглядання. Отже, особистість є завжди виявлення... Особистість людини немислима без її тіла, – звичайно, тіла, за яким видно душу... Та й як ще я можу пізнати чужу душу, як не через її тіло... Тіло – це завжди прояв душі, а відтак, у певному сенсі, й сама душа... За тілом ми тільки й можемо судити про душу” [24, с. 75]. Далі філософ так само яскраво, просто і переконливо доводить виявлення всієї особистості в міміці, інтонації, русі: “Мені іноді страшно буває поглянути на обличчя нової людини і жахливо вдивлятися у її почерк: її доля, минула і майбутня, піднімається цілковито, невблаганно і неминуче” [Там само, с. 175].

Таким чином, цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічного, соціального та духовного. Ця складна дієва інтеграція визначає той факт, що констатувати цілісність як атрибутивну ознаку особистості виявляється недостатнім для її повновагомого розуміння. Так, особистість цілісна, але у кожній окремій людині ця цілісність своя – чимось схожа на інших, а чимось принципово відмінна. Звідси походить інша фундаментальна ознака особистості – її **унікальність (індивідуальна неповторність)**. Психологи переважно розглядають проблему унікальності в контексті суперечливої єдності типового та індивідуального в особистості. Насправді, ця суперечливість штучно ускладнюється. Типовим є те, що перед нами – особистість (спрощено кажучи, вона відповідає наведеному визначенню), котрій притаманні вищезазначені фундаментальні ознаки і складові. У зв’язку з цим відомий персонолог Г. Олпорт зазначає, що “найвагомішою властивістю людини є її індивідуальність. Кожна людина – унікальне творіння сил природи. Точно такої ж, як вона, ніколи не було і не буде” [36, с. 217]. Отож для автора явище унікальності особистості є центральним. “Особистість, – пише він далі, – це динамічна організація

всередині індивіда тих психофізичних систем, які спричинюють характерну для нього поведінку і мислення” [Там само, с. 236].

Загалом унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена двома основними чинниками: *по-перше*, своєрідністю динамічної взаємодії її трьох основних витоків – біологічного, соціального, духовного, а *по-друге* – постійним саморухом, саморозвитком особистості, у процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, що набуває все більшої своєрідності і завершеності. Й водночас особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін. Незавершеність – її винятково важливий параметр, що однаково притаманний як на початку життєвого шляху, так і на його завершальному етапі.

Своєрідність взаємодії трьох витоків особистості зазвичай розглядається у контексті проблеми співвідношення біологічного і соціального у її розвитку. Локальність і штучність такого розгляду нині є очевидною, але потребує аргументації. Як відомо, окремі вчені головним чинником існування і розвитку особистості вважали фактор біологічної спадковості (це – біологізаторські, біоенетичні концепції). Виходячи з таких переконань, вони розгортали погляди на існування і психологічну структуру особистості. Так виникла теорія рекапітуляції (С. Холл, Гетчінсон та ін.), відповідно до якої дитина, котра народилася, у своєму розвитку поступово відтворює всі етапи історичного розвитку людства: період скотарства, землеробства, торгівельно-промислового епоху. Лише після цього вона вступає у чинне суспільне життя. Долаючи ступені свого розвитку, дитина живе, відтворюючи певний історичний період. Це виявляється у її нахилах, зацікавленнях, прагненнях, діях.

У “глибинній психології” (В. Мак-Даугалл), у психоаналізі (З. Фройд) особистість, нагадаємо, тлумачиться як ансамбль ірраціональних несвідомих біологічних потягів. Бігевіоризм узагалі “знімає” проблему особистості, якій не залишається місця в механістичній схемі “стимул – реакція”. За винятком теорій Ст. Холла і бігевіоризму Дж. Уотсона, біоенетичний напрям у цілому вірно підкреслює велике значення для особистості біологічних детермінант. З іншого боку, ці теорії або зовсім нівелюють вплив соціальних чинників на існування і розвиток особистості, або зводять їх до негативного тиску, який все життя вимушена долати

особистість (З. Фройд). У цьому разі специфічна унікальна природа особистості ніби виникає на межі протидії біологічних і соціальних джерел (найбільш яскраво це характерно для поглядів В. Мак-Даугалла: інстинкт, що на шляху своєї реалізації зустрічається з опором соціального середовища, перетворюється на почуття, тобто суто особистісну рису). Насправді ж взаємодія соціальних і біологічних детермінант не зводиться лише до протидії, вона набагато складніша і змістовніша.

Протилежні, соціогенетичні, погляди формувалися тими вченими, котрі вважали, що домінуючу роль у житті та розвитку особистості відіграють соціальні чинники. Ортодоксального втілення ці погляди набули у так званій теорії “чистої дощечки” (“*tabula rasa*”), сутність якої полягає у тому, що ніякі природжені чинники не впливають на становлення та існування особистості, все в ній (конфігурація цілісності, типове й індивідуальне) зумовлене лише дією соціальних умов проживання. Знову значимо, що в цілому соціогенетичні теорії доречно зазначають велике значення соціального оточення у житті особистості. Але їхня однобічність, уявлення про те, що соціальне має долати біологічне, очевидно є слабким місцем теоретизування.

Цікавим феноменом вивчення психології особистості є те, що нині існує чимало поглядів, які взагалі не звертають увагу на біологічні процеси у своїх теоретичних побудовах (екзистенціальна психологія, гуманістична психологія та ін.). Однак парадоксально, що у сфері психологічної практики, в якій ці концепції досягли зараз найбільших успіхів, психофізіологічні, загалом біологічні параметри особистості розглядаються тут мало не першочергово (яскравим прикладом може бути “організмичне Я” у К. Роджерса).

Неможливість вирішити загадку цілісності та унікальності особистості зумовлена, як бачимо, не тим, що біологічне чи соціальне її підґрунтя не враховується, а тим, що має місце прагнення акцентувати одне з джерел на противагу іншому. Насправді ж і біологічне, і соціальне, і духовне не пригнічують одне одного, а складно і плідно взаємодіють, породжуючи унікальне “диво” (термін О.Ф. Лосєва) – людську особистість. Відтак і психологія, якщо вона хоче пояснювати феномен особистості у світі, не повинна бути ні “природничою” наукою, ані “соціальною”. Вона, в особі професіоналів, має

пригадати, що з давніх-давен слово “психологія” означало “знання душі”, і займатися винятково цим, не відволікаючись на хай і важливі, проте супутні чинники.

“Дитина народжується як суто біологічна істота, індивід”. Ця фраза О.М. Леонтєва заворожила психологів, постала як точка відліку. Але ж людина народжується як людське дитя. А це означає далеко не лише те, що вона, як організм, має всі біологічні задатки (генотип, потенціальна й актуальна анатомія внутрішніх органів, фізіологічні процеси, морфологія, біохімія), які дозволяють, розгортаючи генотипно своє функціонування, народитися ще й як особистості. Цього насправді замало. Унікальна складність біологічної організації людини зумовлює те, що одразу після завершення морфологічних процесів формування організму індивід як система потрапляє в особливий внутрішній стан. Це – стан готовності бути особистістю. Складність і нюансованість зв’язків тут виявляється напрочуд міцною і пластичною, причому настільки, що навіть окремі морфологічні чи навіть психосенсорні аномалії не перекривають шлях індивіду до особистості (самобутні наукові праці і досвід життя вітчизняних учених Мещерякова і Соколянського засвідчили, що навіть сліпоглухонімі діти можуть стати повноцінними особистостями за умови спеціалізованого навчання). Цей загадковий і водночас обов’язковий для людини стан і є те, що ми називаємо духовністю – народженням внутрішнього світу особистості (свідомості).

Отже, *біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність*. Саме тому він ще до народження є унікальним і цілісним, інтенційно наділений готовністю до особистісного способу існування. Водночас особистість – це не тільки біологічне спричинення. Саме собою біологічне в особистості є продуктом, результатом і втіленням людської активності двох люблячих соціальних істот – також особистостей. Тому мовиться про соціальну (і духовну!) природу біологічного підґрунтя особистості, власне про нескінченний плин взаємопереходів засадничих детермінант людського буття – біологічної, соціальної, духовної. Разом з тим здатність людини навчатися, тобто засвоювати і привласнювати культурно-історичний досвід,

є так само важливим, хоча й принципово іншим за природою, атрибутом існування особистості. Тож антиномічність біологічного і соціального видається явно надуманою, штучною.

На самому початку життя біологічне, безсумнівно, переважає у плані мотивації – активність новонародженого немовляти зумовлена багато в чому дією інстинктивних мотиваційних чинників, у чому З. Фройд був правий. Але вже тут, на самому початку, ці інстинктивні інтенції діють не просто, а складноопосередковано, через специфічний стан системи організму як зародка внутрішнього світу. Цього не знав фундатор психоаналізу, і саме тому його надбанням, за вдалим визначенням Л.С. Виготського, є концепція невротичної особистості. Психологія не дуже багато знає про те, як саме опосередковуються інстинктивні потреби специфічним духовним станом системи організму і що собою являє цей стан. Але зрозуміло одне – це опосередкування готує немовля до особливої зустрічі із соціальним оточенням, яка істотно відмінна від подібного контакту вищих тварин. І мовиться тут не тільки про відсутність чи нерозвиненість певних морфологічних задатків (варто згадати лишень досліди зі сліпоглухоніми дітьми). До того ж і світ соціального зовсім не протистоїть людині, як це часто розуміють. Він обіймає і запрошує. С.Л. Рубінштейн свого часу обережно зауважив, що людина не лише протистоїть світу, вона ще й перебуває всередині нього, обгортається ним. І в такому існуванні вона – невід’ємна частина цього світу.

Екзистенціальна психологія підхоплює зазначену тезу вкрай акцентовано: для неї особистість є “існування-людини-у-світі”. Хоча наступне твердження щодо “закинутої людини” справедливо критикувалося С. Рубінштейном: людина некинута у світ, вона – частина його, частина, яка рефлексує принципово весь світ, у тому числі й той, що допоки не даний актуально. Такою людина стає завдяки зустрічі “віч-на-віч” із соціальним довкіллям. Останній існує у трьох основних формах – інші люди, взаємостосунки між людьми та предмети культури як особлива форма упредметнення – втілення внутрішнього світу (духовності) інших людей. Активність, котра спочатку переважно біологічна, а потім усе більш опосередкована духовним станом, змушує людину виявляти себе і водночас – привласнювати соціальне, переводячи його у своє – ідеальне (екстеріоризація – інтеріоризація). Так базова складна

єдність (організм – стан), що існує як потенція (те, що може статися), набуває чіткості і виразності: виникає самодостатній внутрішній світ людини – її Я. Це – усвідомлений світ думок і бажань, прагнень, цінностей, мрій, а у синтетичному підсумку – особистість. І в ній немає окремо біологічного, окремо соціального, окремо духовного. Вона – цілісна та унікальна. Навпаки, тепер вже “її” біологія (тіло) виокремлюється (“Я – не тіло, але я маю тіло”), як відокремлюється ідеальне (“Я – не мрія і не бажання, але я маю мрії і бажання”).

Однак виникнення ідеального не означає припинення “стосунків” між ним і матеріальним (тілом). Налагоджується нова складна форма взаємостосунків – *сполучання*. Тіло (біологічне), крім того, що воно є атрибутом (носієм) особистості, ще й залишає за собою левову частку самостійності – продовжує існувати за законами природи (біології). Воно відносно самостійне, оскільки його контакт з ідеальним – це необхідна форма існування: воно змінює ідеальне, хоча й саме змінюється під дією останнього. Те саме спостерігається і з боку ідеального. Сполучання – це суперечлива, внутрішньо конфліктна єдність двох самостійних і самодостатніх джерел, які все ж не можуть існувати одне без одного. Тому існування особистості завжди становить дійсну драму, як це вдало висловив Л.С. Виготський. Саме таке сполучання матеріального (біологічного) та ідеального зумовлює цілісність та унікальність особистості. Разом ці дві центральні властивості породжують специфічну формопобудову особистості.

Традиційно у психології під формуванням розуміють сукупність засобів соціального впливу на індивіда з метою утвердження в ній системи певних соціально позитивних властивостей і рис. Однак поняття “формування” не вичерпується цим розумінням. Л.І. Анциферова зазначає, що формування “означає процес створення під впливом різних факторів особливого типу відношень усередині цілісної психологічної організації особистості” [3, с. 5]. Особистість, розвиваючись, набуває певної форми – способу організації. Форма охоплює як внутрішній світ особистості, так і систему її зовнішніх проявів. Саме форма є прямим виявом цілісності та унікальності, забезпечує пластичну й гнучку стійкість особистості, головню завдяки динаміці взаємозв’язків між одиницями структури. При цьому форма – це вияв, за яким ми пізнаємо

конкретну особистість, а формування – процес, котрий не обмежується часом (його перериває лише фізична смерть індивіда, хоча й після неї у його особистості ще довго можуть відкриватися невідомі аспекти, риси, властивості; вона і після смерті тіла може доформовуватися). Відтак постійний, плинний розвиток форми являє собою спосіб існування особистості.

Доцільно виділити такі *рівні розвитку особистості* (як “об’ємного”, “о-формленого цілого”):

*на першому рівні* ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється; особистісні риси стаються у процесі подолання труднощів під час досягнення власних цілей;

*на другому рівні* розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, обирає друзів і т. ін.;

*на третьому рівні* особистість стає суб’єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає, а також утверджує себе як суб’єкт розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я; тут основоположну роль відіграє унікальність.

Наступна фундаментальна риса особистості – її **активність**. У вітчизняній психології остання розглядається як антитеза реактивності (реакція – акція / поведінка / у відповідь на подразнення). Звісно, принцип реактивної поведінки, у цьому сенсі, зберігається у людини протягом усього життя, адже за ним буденно діє організм (принаймні згідно з бігевіористичними уявленнями). Але особистість відрізняється саме тим, що, поряд з реактивною, переважаючою стає активна поведінка, тобто та, котра спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами. Цей момент фіксується багатьма теоретичними уявленнями. Так, З. Фройд говорить про “принцип реальності” у поведінці всупереч “принципу задоволення”. В останньому випадку мається на увазі поведінка, яка виникає у відповідь на інстинктивну потребу, коли не враховуються ні зовнішні, ні внутрішні обставини (Л.С. Виготський вдало називає таку поведінку “поведінкою в обхід особистості”). Поведінка за “принципом реальності” є усвідомленою і зваженою, оскільки здійснюється за інтенцією Его. А. Адлер [2] для того, щоб підкреслити здатність особистості до визначення власної поведінки, вживає термін “креативне Я”. Кожна людина, безперечно, може зреалізувати різні дії під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів, у т. ч. й таких, як стереотипи

та звички (реактивність). Водночас вона має особливу інстанцію – “креативне Я”, яке в найбільш відповідальні моменти життя здатне породжувати винятково власні цілі і лише їм підпорядковувати поведінкову активність. Це, за Адлером, – ключова ознака зрілої особистості.

У вітчизняній психології активність особистості розглядається в термінології “довільність – мимовільність”. Тут фіксується важливе протиріччя: з одного боку, особистості притаманна керована, детермінована, зумовлена чи обмежена (метою, ситуацією, уподобаннями, інстинктами – в даному випадку це несуттєво) поведінка; з іншого, як зауважує Е.В. Ільєнков, – людині властива вільна “свідома дія, узгоджена лише з універсальною всезагальною метою роду людського” [20, с. 204]. Це протиріччя вирішує Л.І. Божович у дослідженні основних етапів розвитку вольових дій в онтогенезі. Спочатку довільна поведінка формується завдяки “натуральній” потребі, яка безпосередньо спонукає дитину долати перешкоди на шляху до її задоволення (це, за словами Е. Кречмера, – “гіпобулічний етап” формування довільності, що притаманний малим дітям і хворим на розлад вищих психічних функцій). На наступному етапі розвитку особистості людина в умовах боротьби сильних і протилежно спрямованих афективних тенденцій починає використовувати інтелектуальні плани дій. Вона зважає, оцінює, уявляє собі результати вчинку і, врешті-решт, приймає рішення, ставить власні цілі, формує наміри. Отже, цілі і наміри (К. Левін) – психічні новоутворення, котрі виникають як результат зустрічі афекту й інтелекту. Це є другий, за Л. Божович, етап розвитку вольової сфери, коли поведінка здійснюється завдяки свідомій регуляції особою власної мотиваційної налаштованості, а найважливіший мотив визначається через інтелектуальні операції. Третій етап [8], виникає внаслідок інтеріоризації засобів організації поведінки і формування інших вищих психологічних систем, котрим властиві додаткові мотиваційні сили, які здатні безпосередньо, минаючи свідому регуляцію, спонукати людину до зреалізування вчинку. На цьому етапі поведінка набуває вигляду мимовільної. Людина, наприклад, може не роздумуючи, миттєво кинутися на захист іншого, або з ризиком для життя обстоювати власні уподобання. Таку поведінку Л.І.Божович називає “постдовільною”. Вона – сукупний результат взаємодії у кожній ситуації внутрішніх осо-

бистісних структур, самої ситуації і системи загальнолюдських цінностей і смислів, прийнятих окремою людиною. Тут наявний розвиток за “спіраллю”: поведінка ніби й не регулюється, але відповідає загальнолюдським принципам гуманізму. В такий спосіб розвиток довільності (активності) “розширює” особистість до духовних скарбів цивілізації.

Сутнісною ознакою особистості є також її **здатність до вираження** власного внутрішнього змісту. Мовиться про принципово творчий зміст становлення особистості. “Особистість, якщо вона є, – підкреслює О.Ф. Лосєв, – взагалі мислиться завжди і незмінно впливовою та діючою” [24, с. 145]. Виразне існування – це особистісне існування, котре завжди є синтезом двох планів буття – внутрішнього і зовнішнього. Зовнішнє буття особистості – її вигляд, лик, те, що сприймається іншими; внутрішнє – сутнісне, осмислювальне, себто те, як припускається. В акті сприйняття особистості кожен уже якось охоплює і враховує те, чого “не видно”, але що наявне з її глибини. Термін “вираження” вказує на певне активне спрямування внутрішнього у бік зовнішнього, на деяке активне самоперетворення внутрішнього у зовнішнє” [Там само, с. 145]. Якщо особистісне буття є виразним, то це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, які перебувають у постійних динамічних взаємопереходах за умов домінування внутрішнього (якщо переважає зовнішнє, матимемо не особистість, а простий набір соціальних ролей – функціонера або “гвинтика”).

Виражаюча активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух-поступ особистості, у якому вона зустрічається із 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 знеособлюється, інволюціонує. Розвиток же полягає у тому, що виразність “проходить” через формат соціальних ролей, а сутність особистості віддзеркалюється на поведінці і на продуктах діяльності. Розвиток “вираження – втілення” особистості становить гостру педагогічну проблему. Як переконливо показав О.С. Арсенєв [4], у педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираження, упредметнення) і традиційні завдання навчання

та виховання є антиномічними. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті перш за все адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя. Це відбувається шляхом пригнічення виразності з допомогою низки усталених соціальних ролей. Цим досягається природне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується її творчий потенціал. У будь-якому разі розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасності.

Серйозним є питання сфер вираження особистості. Людина сучасного світу може зреалізувати себе у виробництві, художній чи науковій творчості, у системі комунікації. Вибір особистістю сфери докладання своїх здібностей також є проблемою навчання і виховання. У теоретичній психології існує оригінальна гіпотеза В.В. Давидова [15] про сполучальний розвиток різних сторін свідомості людини, згідно з якою у неї існує особливий психологічний механізм, котрий уможливорює особистісний вибір предмета її власної активності. Наприклад, під час сприймання музичного твору (акт, безумовно, креативний) можуть виражатися різні “сутнісні сили” особистості залежно від того, предметом якої діяльності робить музичний твір суб’єкт сприймання – учбової (коли він вчиться чомусь на даному еталоні), пізнавальної (якщо сприймає, скажімо, мистецтвознавець), моральної (коли оцінюється виховний потенціал твору), утилітарної (якщо сприймання слугує винятково задля розваги і відпочинку). Гіпотеза В. Давидова [15] у єдності з концепцією гетерогенності розумових процесів П. Тульвісте [40], безумовно, характеризуються прогностичністю і вагомністю. Проте, навіть за умови їх прийняття, залишається питання про причини саме такого упредметнення (втілення). Тут аж ніяк не можна обмежуватися вихованням, а доречно враховувати і власне організмичні (індивідуально-типологічні) особливості людини, адже схильність її до певної діяльності насправді багато в чому визначається ними.

Наступна сутнісна ознака особистості – її принципова **незавершеність, відкритість**. Із цього приводу М.М. Бахтін свого часу писав: “... не можна перетворювати живу людину на безголосий об’єкт заочного завершеного пізнання. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не підлягає зовнішньому заочному

визначенню” [5, с. 255]. Говориться про незавершеність “внутрішньої” особистості людини.

У стані повноцінної особистісної активності, “на порозі” справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в т. ч. і їй самій) до кінця невідомі реальні можливості, глибини (чи “вершини”, – сказав би Л.С. Виготський) особистісної природи. Достоевський недаремно відмовляється від психології: сучасна йому (та й нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалів особистості. Та сама духовність, котра у вигляді потенційного стану засадниче зумовлює особистість як можливість, далі, обіймаючи життя, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину справді до кінця незабгненою і нескінченною у своєму становленні, яке не завершується ніколи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої видається абсолютно потрібним.

Здатність до **саморегуляції** поведінки – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що тривалий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працювали незалежно від бажання людини, і зміст їхньої роботи полягав у забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діяли протягом усього життя людини, але з ускладненням життєвих обставин (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їхня дія виявлялася недостатньою, оскільки занадто складними й неоднозначними ставали умови життя. Тому з часом в особистостей формується принципово нові механізми, які нею скеровуються свідомо, рефлексивно. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. У ситуації боротьби різних, а почасти й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий поступ. Виникнення такого механізму – винятково значуще надбання особистості. Але виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння. Так, експериментально було доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії повністю не припиняється і стан психологічного комфорту здебільшого не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруження і внутрішня конфлікт-

ність супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж у такому випадку існує багато ситуацій, коли напруження справді спадає й особистість виявляється самовідрегульованою. Більше того, таких ситуацій – лєвова частка, інакше б усі були невротиками. Імовірно і те, що саморегуляцію здійснюють зовсім інші – складні і потаємні – механізми. Деякі з них дослідила Б.В. Зейгарник [18]. В їх основі перебуває особливе переживання, котре розуміється нами як активна діяльність (проживання), спрямована на породження нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається шляхом розширення простору усвідомлення і виявлення нових контекстів діяльності. Це призводить не до загострення і придушення конфлікту, а до гармонізації сфери інтенцій. Механізм, який функціонує при цьому, являє собою, за словами Зейгарник, “рефлексивне відчуження негативного смислу та долучення дії до більш широкого смислового контексту” [Там само, с. 124]. В результаті процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою якої є їх усвідомленість. Нові смисли породжуються лише у процесі особливих переживань, передусім на перетині трьох ліній становлення особистості, що виокремлені нами у рамках попереднього аналізу (довільність, інтеграція, переживання). Іншими словами, відбувається те, що дістало назву механізму смислового зв’язування, коли встановлюється внутрішній зв’язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Своєрідним підсумком цієї роботи є виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості. Найважливішими умовами дії механізму смислового зв’язування Б.В. Зейгарник вважає “розвинену уяву, володіння широкою часовою перспективою, наявність ієрархізованої смислової сфери” [18, с. 128]. До того ж цей механізм може успішно функціонувати лише в інтегрованої, зрілої особистості, адже у такому вигляді процес саморегуляції є суто індивідуальним і міцно пов’язаним із системою цінностей та мотивів даного суб’єкта, його сприйняттям світу тощо. Б. Зейгарник наводить чудовий приклад дії даного механізму, коментуючи повість Г. Гессе “Курортник”. Головний герой (письменник) приїхав на курорт в Баден, щоб відпочити і потім плідно попрацювати. Проте його плани наштовхнулися на

значні перешкоди, оскільки сусідом по кімнаті виявився надто гамірний і невихований голландець. Біля нього постійно юрбився натовп людей. Кілька ночей підряд письменник просто не міг спати. Чутливий до найменшого шуму, він змушений був слухати непотрібні розмови і сміх нескінченних гостей, важкі кроки вранці, що руйнували його сон. Всі відчайдушні спроби відпочити і попрацювати у цих умовах закінчувалися повним розчаруванням. Врешті-решт письменник почав відчувати справжню ненависть до свого сусіда, і його життя перетворилося на справжнє пекло. Неefективними виявилися такі механізми саморегуляції, як вольове зусилля та спроби дати вихід негативним емоціям у фантазіях. Тоді він приймає абсолютно парадоксальне рішення – полюбити голландця. Майстерний опис досить довгого процесу породження нового смислу і виникнення нового типу ставлення до ситуації, повної драматизму, вміщує всі складові цього процесу: руйнацію агресивних почуттів і постановку задачі на їхню зміну, пошук цінності для їхньої перебудови і звернення до євангельської заповіді “Полюби ближнього свого”, надання цій цінності конкретної форми через позитивне емоційне насичення образу голландця за допомогою професійних письменницьких засобів (сусід стає головним героєм створеного вночі літературного твору). Важкий творчий процес закінчився, як пише автор, “повною перемогою над голландцем”. Він уже не викликав тих болісних переживань, котрі заважали письменнику відпочивати і працювати. Отже, герою вдалося впоратися із ситуацією завдяки дії механізму саморегуляції – смислового зв’язування.

Наведений приклад показує, що вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише сформованою особистістю – цілісною та інтегрованою. У зв’язку з цим слушно виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції у системі інтеграції особистості: а) базальна емоційна, б) вольова і в) ціннісно-смислова різновиди саморегуляції. При цьому попередні ланки (види) не зникають у процесі становлення, а, продовжуючи існувати, стають допоміжними і другорядними. Якоюсь мірою правильно сказати, що переважання певних механізмів саморегуляції поведінки треба розглядати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості.

Тепер цілком закономірно постає проблема смислу. На певному етапі свого розвитку лю-

дина зустрічається з новим для себе переживанням – стражданням, відчуттям внутрішньої порожнечі чи недостатністю смислу життя. Це так званий *екзистенціальний вакуум*. Поява цього переживання означає для психолога дуже позитивну, як це не дивно, річ – у людини з’явилося прагнення відкрити сенс життя. Це прагнення В. Франкл [42] назвав фундаментальною мотиваційною силою людини, коли конче потрібно віднайти смисл буквально у всьому – в подіях, у поведінці інших людей, у власних переживаннях. Існує також поняття вищого, життєвого або екзистенційного смислу, котрим особистість прагне наділити життя і котрий формовиявляється як страждання, смерть, кохання та інші термінальні цінності. В. Франкл пише: “Прагнення знайти смисл – первинна сила у житті людини. Цей смисл є унікальним і специфічним для кожної особи і може бути здійснений тільки нею самою; лише тоді набуває значущості те, що воля задовольняє прагнення людини до смислу” [Там само, с. 154]. Відкриття смислу означає відшукування шляху особистості до зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний і зламний момент ковітального існування: людина перестає знаходитися лише всередині власного Я, тільки всередині життєвих ситуаційних інтересів, а виходить за формат конкретних ситуацій, стає людиною всього світу. Тут, звісно, перетинаються лінії її інтеграції і взаємовідносин з довкіллям: світ перестає бути “навпроти” людини і, навпаки, вона опиняється всередині світу, входить у нього і споріднюється з ним.

Цікавою є заочна дискусія В. Франкла з А. Маслоу та К. Роджерсом з приводу того, що є головнішим у житті та розвитку особистості – смисл чи самоактуалізація. В. Франкл аргументовано доводить, що самоактуалізація (як прагнення людини стати такою, якою вона принципово може стати) є лише моментом, аспектом прагнення людини до життєвого смислу, а отже, центральним напрямком розвитку особистості завжди є відкриття смислу. Разом з тим абсолютна більшість сучасних теоретиків психології особистості дотримується саме позиції Маслоу і Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація – магістральна лінія розвитку особистості. При цьому якимось не приділяється уваги тому, що оці терміни – “саморозвиток”, “самоактуалізація”, “самоздійснення”, “само-реалізація” – коріняться в ортодоксальному юнгіанському психоаналізі. І всі вони є синоні-

мами юнгівської “індивідуації”, адже “самоактуалізуватися” – це насправді зовсім не означає “актуалізувати самого себе”. Мовиться про те, щоб “актуалізувати самість”, тобто дійсне під-, а потім і надсвідоме підґрунтя людської особистості. А подібні уявлення, як ми зазначали, відносяться до концепції “розгортання” особистості. Заперечень нема: це красиві та аргументовані теорії, але, на жаль, ненаукові. Це, швидше, філософсько-культурологічні побудовання. В дискусії Франкла з Роджерсом і Маслоу не праві всі, адже шукають центральне і сутнісне не в об’єкті дослідження (особистості), а у своєму уявленні про цей об’єкт. Але це, звісно, зовсім різні речі. Якщо ж говорити про особистість, котру треба вивчати, тобто про живу конкретну людину, то для неї центральним є весь життєвий шлях, і все, що на ньому є, – першочергове, домінантне і надсуттєве: від конфлікту на роботі до екзистенційних проблем смислу буття. Тоді науковий підхід до проблем розвитку особистості має лише адекватно відображати цей процес, а не вигадувати його. Саме у такій постановці нам видається, що логіка, яка тут запропонована, можливо, й не така красива і струнка, але вона більш наближена до реального суспільного життя людини. Воднораз значний інтерес до теорій самоактуалізації не можна замовчувати і не враховувати. Важливо обґрунтувати логіку цілісного підходу, адже ніхто не сперечається з тим, що, скажімо, процес самоактуалізації, або формування Я-концепції, або пошук смислу життя – це вкрай важливі моменти життя особистості. Але вони – саме моменти, і у цьому вся справа! Одна логіка – вивчати розвиток особистості як цілісний процес, котрий розгортається за окремими лініями, і бачити у цьому процесі важливі та найістотніші моменти. І зовсім інше – взяти штучно якийсь момент, зробити його центральним і сказати, що це і є вся особистість, а її розвиток – розвій винятково даної структури, до того ж з урахуванням її впливу на всі інші.

#### Розділ 4 МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Психологічне дослідження особистості як дійсного (а не лише уявного) предмета вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука немає головного – ме-

тоду, який був би адекватним даному предмету. Метод – центральна ланка зазначеної проблеми у її психологічному осмисленні, оскільки відіграє роль засобу як отримання наукових емпіричних фактів, так і втілення наукового знання, тобто є способом його існування та зберігання.

Таке концептуальне розуміння методу дає змогу подати окрему, логічно послідовну схему дослідження: уявлення дослідника про психологічну природу особистості, які виникли в нього на підставі житейських фактів, освоєних теоретичних знань та усвідомлення власного життєвого досвіду, при зустрічі з новими фактами і новим досвідом, що породжує проблему. Розв’язання останньої вимагає нових емпіричних фактів, тоді як метод з’являється, з одного боку, як упредметнення уявлень, з іншого – як відображення проблеми, а ще з іншого – як ідеальна технологія, адекватна за своїми базовими параметрами тій системі, що має вивчатися, тобто особистості. Отримані під час застосування новоздобутого методу наукові (не житейські!) факти теоретично узагальнюються дослідником, порівнюються з попередніми уявленнями, результатами досліджень інших авторів, і тоді закономірно виникають нові уявлення і нові проблеми.

Окреслена логічна схема, що чітко відображає концепцію методу як такого, майже зовсім не реалізується в дослідженнях особистості. На кожній її ланці маємо розриви і невідповідності. Так, цілісність, унікальність, єдність особистості визнається її сутнісними (атрибутивними) ознаками практично всіма серйозними дослідниками. Але це уявлення дивним способом упредметнюється саме в локальні, фрагментарні методики пошукування окремих (штучно відокремлених) її елементів. Тому відоме класичне положення, що сума окремих частин ніколи не дорівнює цілісності, зовсім не враховується.

Загальноновизнаною є й така атрибутивна ознака особистості, як активність, що всупереч реактивності означає можливість особистості існувати, виходячи з власних цілей та ідеалів, а не лише відповідати на подразнення. Чомусь же це знання “упредметнюється” винятково у стимул-реактивних методах і методиках, до яких слід віднести і тести, й експеримент у його класичному вигляді, і різні форми опитування. Ця ж проблема спостерігається у дослідженні розвитку. Знову вихідні уявлення про складний процес саморозвитку, гетерогенність його механізмів etc. втілюються у виключно



“зрізові” методичні процедури, які лише констатують особливості даного конкретного моменту і ніяк не відкривають механізмів.

Відсутність методу, адекватного вихідним уявленням та об’єкту дослідження, породжує скепсис і розчарування та примушує дослідника добудовувати свої вихідні позиції самому, тобто шукати відповіді на поставлені питання не в об’єкті пізнання, а в книжках та власному досвіді. Типовий і яскравий приклад тут – Гордон Олпорт [35, с. 210] і його робота над створенням теорії особистості. Він належить до тих небагатьох персонологів, які розуміли основоположне значення проблеми методу в теоретизуванні з приводу природи особистості і віддавали собі звіт в існуванні вражаючої суперечності між теоретичними уявленнями і способом зібрання емпіричних фактів, а відтак і в наявності реальної вагомості і тих, і тих. Саме Г. Олпорт найчіткіше обґрунтовує цілісність і унікальність як істотні ознаки особистості і здійснює такий важливий крок у бік розробки адекватних цим атрибутивним ознакам методів. Учений розподіляє всі існуючі методи дослідження особистості на дві полярні групи – номотетичні й идеографічні. І йому справді відповідають два різні теоретичні підходи до вивчення особистості, які отримують ті самі назви. Идеографічний (морфогенетичний) полягає у спробі пізнавати особистість як унікальну цілісність і передбачає застосування відповідних методів і методичних процедур. Номотетичний є, власне, традиційно існуючим напрямом, коли особистість штучно розкладається на складові, а узагальнення отримуються лише за допомогою набору великої кількості результатів, щоб вони набули статистичної достовірності. Г. Олпорт все розумів вірно, проте у своїх реальних емпіричних дослідженнях використовував останній, номотетичний, метод, й тому його наукові тексти читаються, як драматичні твори: йому важко ставати на той самий шлях, який він критикує, – отримувати узагальнення не від емпіричних даних, а завдяки власним роздумам.

Г. Олпорт не зміг створити методу, який упередив би його засадничі уявлення. І в цьому полягає не тільки його проблема, а й проблема психології особистості загалом. Більшість учених вбачає її розв’язання у форматі редукціонізму: оскільки особистість – це надто “завеликий” об’єкт, то у ньому треба спочатку теоретично виокремлювати деякі частини, але

не будь-які, а змістовні, тобто ті, дослідження яких буде адекватним вивченню всієї особистості [Там само]. Проте, відкриваючи першоклітинку особистості, скоро з’ясувалося, що кожен дослідник виділяв різне конституювальне джерело. Якщо говорити про вітчизняну психологію, то у ролі такої вихідної інстанції розглядалася і спрямованість (Л.І. Божович), і відношення (В.М. М’ясищев), і спілкування (О.О. Бодальов), й ієрархія діяльностей і мотивів (О.М. Леонтьєв), і вибірковість (М.Ф. Добринін), й установка (Д.М. Узнадзе), й емоційна спрямованість (Б.І. Додонов) etc. Той самий процес спостерігаємо і в зарубіжній психології. Лише З. Фройд був довершено послідовним. Безумовно, його підхід – теж редукція, і не надто детально проаналізована. Але нас тут цікавить інше: саме Фройд (і поки що тільки йому) вдалося втілити свої уявлення у метод, застосувати цей метод, отримати результати і саме на їх основі побудувати теорію особистості. Інша справа, що змістовно фундатор психоаналізу проігнорував атрибутивні ознаки особистості: і цілісність, й активність, й унікальність. Тому доля його теорії не відрізняється від усіх інших – обмежене уявлення, побудоване на аналізі довільно обраної структури, не може дати нічого іншого, окрім того, що воно й сформувало. І якщо це претендує на всезагальність, то виходить тільки непорозуміння.

На наше переконання, сучасна психологія особистості спроможна здолати кризу методу дослідження, для чого існують всі підстави. Щонайперше, це “Некласична психологія” або культурно-історична теорія Л.С. Виготського, що містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка та осмислення яких упритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. Тут культура є ідеальним відбитком реальних здібностей людей, а психіка людини – соціокультурним і семіотичним утворенням, котре розвивається у ситуаціях спілкування. Для психології це положення, як вважає Ф.Т. Михайлов, виявляється дійсним визначенням власного предмету дослідження: “1) формування в онтогенезі системоутворювальної вихідної здатності цілеспрямованого відношення (ставлення) до свого буття, світу, його об’єктивних умов; 2) розвиток цієї здатності у багатоманітності її проявів (у мисленні, емоціях, волі, увазі та ін.); 3) перетворення їх у цілісність (єдність) усього суб’єк-

тивного світу індивіда” [34, с. 59]. Відтак мовиться про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об’єднує всі психічні явища у єдине й унікальне ціле – особистість.

У цих міркуваннях вбачаємо суттєвий момент в обґрунтуванні методу дослідження: цілісність може бути пізнана адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*post faktum*). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється, оскільки проблемою стає не сама собою цілісність особистості як факт, а сам процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з “проблеми формування людської суб’єктивності, проблеми засад процесу перетворення об’єктивних умов буття людини у внутрішній світ, котрий суб’єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність” [Там само, с. 76].

Так виникає ще один вкрай вагомий методологічний аспект – *вищі психічні функції людини* (тобто особистість як форма існування людської психіки в цілому), котрі взагалі не дані як такі, а задані, їх не можна дослідити, не задаючи індивіду засобів для їх побудови. Йдеться як про дослідження розвитку, так і дослідження у розвитку. П.Я. Гальперін зазначав: “Лише в генезисі розкривається достеменно будова психічних функцій: коли вони повністю утворюються, будову їх стає неможливо розрізнити, більше того, вони відходять “у глибину” і приховуються “явищем” зовсім іншого виду, природи і будови” [13, с. 73].

Викладені методологічні положення були упредметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – *експериментально-генетичному*. Його смисл полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна їй інтерпсихічна форма організуються і вибудовуються самим експериментатором, звісно, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції, він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не “супроти”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С. Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об’єктом. Такий спільний рух-поступ, спільно-розподілена діяльність й уможливають досконале

вивчення того, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а отже – як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не “перед”, а “поруч”. Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо у психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є істотна відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення за особливих умов. Це й дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової і педагогічної психології як обов’язковий компонент охоплює формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших способів діяння, спеціально задається дослідником через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником задля пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Тут родовий психічний процес, будь то спосіб мислення чи пам’ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які перетворили його на здобуток духовної культури суспільства. Говорячи словами Ф. Енгельса, експериментально-генетичний метод, фіксуючи власною організацією “об’єктивну діалектику речей”, породжує “суб’єктивну діалектику ідей”, складну діалектику психічного світу індивіда, котрий розвивається за законами відображення дійсності. Ці закони виражаються не в абстрактно-загальній формі, а як змістовно-поопераційна система певної діяльності. Лише у такій ролі-функції вони стають основою тих зв’язків та відносин, які утворюють повнорозвитковий психічний процес. У такий спосіб саме змістовно-поопераційна система експериментально-генетичного методу є психологічним центром дослідження. Це озна-

чає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є задача, вирішення якої й передбачає функціонування відповідного психічного процесу. Тоді критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності між реально здійснюваним процесом розв'язування задачі та її моделлю.

Учбова задача в експериментально-генетичному дослідженні служить штучним засобом викликання й розвитку психічних процесів, є їх специфічною моделлю. Звичайно, між моделлю як об'єктивним і психічним як суб'єктивним, породженим на її основі, немає повної тотожності, а виникають відношення адекватності. У процесі інтеріоризації (присвоєння) зовнішні соціальні зразки спочатку стають засобами психологічної організації й регуляції діяльності суб'єкта, а потім переходять у внутрішній план, набуваючи форми психічних процесів. Вони не залишаються незмінними, а під час свого функціонування збагачуються, набуваючи потрібної лабільності.

Отже, *експериментально-генетичний метод містить у собі способи побудови-творення вищих психічних функцій, які привласнюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту*. При цьому саме перетворення діалектично поєднує генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному. Інтеріоризуючись, способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Таке уявлення про психічні процеси як про регулятори діяльності та поведінки індивідів примушує інтерпретувати закономірності психічного розвитку як закономірний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Реалізація останнього у віковій і педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дає змогу експериментально зв'язати в єдиний органічний вузол ці дві гілки психології, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізна-

вальної діяльності. Тому актуальним видається завдання виокремити принципи побудови цього методу дослідження та виявити оптимальні умови його реалізації.

Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у форматі вищезгаданого підходу, приводить до потреби обґрунтування *системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження*, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують [26–30]. У підсумку мовиться про: **1) принцип аналізу за одиницями** (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); **2) принцип історизму** (єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); **3) принцип системності** (цілісного розгляду психічних утворень); **4) принцип проектування** (активного моделювання, відтворення форм психіки за особливих умов).

**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 перебувають у підґрунті складних психічних процесів. Засобом розв'язання цієї проблеми є аналіз “за одиницями”, який спрямований на виокремлення вихідного відношення (реально воно завжди існує у вигляді певної суперечності), що породжує клас явищ як ціле. Це означає, що виділена психологічна одиниця – “клітинка” – зберігає властивості цілого, є його сутнісним моментом за низкою властивостей, причому у потенції – як можливість їх виникнення у процесі власного розвитку. Дані властивості – це все багатоманіття форм, конкретних ознак, у яких виявляється аналізована одиниця як квінтесенція різноманітного.

Основне завдання такого цілісного аналізу – не у розкладенні психологічного цілого на частини або навіть шматки, а у виділенні у ньому певних рис і моментів, які зберегли б перевагу цілого у поясненні психічних процесів як природних, реально наявних. Іншими словами, аналіз за одиницями дає змогу зв'язувати та інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють окреме психодуховне явище. Відтак він пояснює виникнення, походження зовнішніх ознак психічного процесу, що можливо при повному динамічному розгортанні усіх його моментів у ситуації їх певного уповільненого та ускладненого перебігу.

В експериментально-генетичному методі “аналіз за одиницями” був поєднаний з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід в організації психологічного пізнання привів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси. Основною методологічною вимогою у вивченні психічного стала процедура перетворення “речі на процес”, тобто генетичне відтворення усіх моментів розвитку аналізованого процесу. Таке природничо зорієнтоване експериментально-генетичне дослідження психічних процесів стимулювало введення у психологію понять “динамічна система” і “момент розвитку”. Перше характеризує особливості існування психічних процесів у єдності їх кількісних і якісних змін. Між частинами психологічного цілого здійснюється складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємовідносин. Унаслідок цього психічні утворення як динамічні системи змінюються і кількісно, і якісно. Друге поняття – “момент розвитку” – вводиться для опису конкретного етапу перебігу психічного процесу. Відстеження зв'язків між етапами розвитку дає змогу зафіксувати та описати генезис даного процесу. Аналіз, котрий встановлює ці взаємозалежності між етапами, є динамічним, оскільки центрується на динамічному розгортанні головних моментів історичного розвитку зазначеного процесу. Отже, основним результатом експериментально-генетичного дослідження стає історичне пояснення того, що являє собою ця форма поведінки, що означає розкрити походження процесу, історію його розвитку і що саме привело до теперішнього моменту.

**Принцип історизму.** Він упроваджується як логічне розгортання попереднього принципу (*аналізу за одиницями*). Справа в тому, що відшукана одиниця як суперечливе вихідне відношення, виходячи з вимог діалектичної логіки, розглядається як процес, котрий має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає відстеження усіх моментів розвитку і закономірностей їх зв'язків та переходів. У використанні принципу історизму щодо психічних утворень треба враховувати його певну адекватність стану досліджуваного, але ні в якому разі не тотожність філогенетичному та онтогенетичному аспектам розвитку.

Завдання дослідника за цих умов полягає у генетичному вивченні структурних компонен-

тів психічного процесу, котрий розгортається. Охопити в дослідженні процес розвитку якоїсь речі в усіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі – й означає розкрити його природу, пізнати сутність, достеменно дізнатися про наявність.

Вимога історичного підходу до конструювання і використання експериментально-генетичного методу – конкретне та аргументоване переважання соціального у становленні психіки. На протигагу традиційному аналізу психіки зазначений підхід обстоює ідею опосередкованості вищих психічних функцій. Розуміння психіки як історичного продукту визначило саму потребу створення адекватного методу її вивчення – історичного, а точніше – інструментального, який іменується також як історико-генетичний. Останній не тотожний традиційним психологічним методам (скажімо, спостереженню чи експерименту), оскільки репрезентує особливий підхід до вивчення психічного, який впливає із самого розуміння природи та сутності предмета вивчення; це передусім методологічний принцип і спосіб психологічного пізнання дитини; цей метод за потреби використовує будь-яку методику як свій технічний прийом дослідження (тест, спостереження, анкетування тощо).

Не можна стверджувати, що Л.С. Виготський був першим і єдиним психологом, котрий запропонував вивчати психіку в її розвитку. Проте до і після нього таке вивчення здійснювалося головню за методом поперечних зрізів – у різному віці проводилося вимірювання рівня розвитку та поведінки дитини, стану окремих психічних функцій, а потім, за результатами окремих вимірювань, що дають дискретні точки на віковій осі, відтворювалася загальна картина розвитку. Подолати недоліки цього методу дозволяла, з одного боку, *гіпотеза опосередкування психіки психологічними знаряддями*, на основі якої і був розроблений експериментально-генетичний метод, з другого – виявлена пояснювальна здатність методу, який дозволяє начебто дублювати, моделювати перебіг розвитку, відтворювати його, демонструючи генезис певного явища. Тому виникнення історико-генетичного методу стало можливим у результаті взаємної асиміляції двох важливих для психології теоретичних ідей – розвитку та принципу об'єктивно-експериментального вивчення психіки, що артикулювалися як взаємозалежні принципи.

**Принцип розвитку** стає вихідним для пояснення процесу в цілому, а ключем об'єктивності розуміння реального процесу розвитку є експеримент, що дає змогу виявити в абстрактній формі закономірності, саму суть генезису психічного. З'ясувалося, що між дійсним, реальним розвитком та розвитком досліджуваним (штучно відтвореним) відношення таке саме, як між логічним та історичним (логічне є історичне, вивільнене від його окремої форми і від руйнуючих структурність випадковостей, і тому тільки воно уможлиблює вивчення всього моменту розвитку в його класичній формі).

Таким чином, єдиним методологічно правильним способом пізнання психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання – зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналітичних ліній психологування. Водночас інструментальний метод як методологічний принцип функціонально виходить за межі будь-якої конкретної галузі психології. За своєю сутністю він є основою так званої “загальної психології” – середньої, “опосередковувальної” ланки між філософією та окремою гілкою психології. Саме таке призначення він покликаний виконувати в усіх дослідженнях із психології навчання.

**Принцип системності.** Першорядне значення для одержання об'єктивних даних про рушійні сили та механізми психічного розвитку має вибір системи, у якій останній розглядається. В історії психології є багато прикладів, коли таке складне явище, як психіка людини, розкладалося на більш прості складові, компоненти. Вивчалися й описувалися властивості, способи становлення і видозміни цих складових, одержані дані підсумовувалися та оформлялися як наукові знання про надскладне явище – психіку. Такий підхід, який реалізує вимоги принципу механізму, був історично зумовлений швидким розвитком і вражаючими успіхами класичної механіки та фізики. Вироблені у цих дисциплінах методи пізнання відповідали на питання, котрі раніше не могли бути вирішеними. Проте з часом нагромаджувалися нові наукові факти, що свідчили про те, що при вивченні складних явищ психіки подібний метод дослідження є неефективним, оскільки сутність і динаміка розвитку психічних явищ умиряються, змістовно вихолощуються.

Новий підхід, побудований на так званому принципі системності, був спрямований на вияв

основних закономірностей виникнення та розвитку психіки як єдиного цілого. Цей принцип, як відомо, вперше використаний К. Марксом та Ф. Енгельсом при описі історичного перебігу суспільних процесів. Із плином часу відповідний метод аналізу, перемагаючи труднощі, здобув належне місце і в науці про психічне життя людини. Тоді культурно-історична теорія розвитку психіки стала результатом застосування цього методу. Причому саме у її розробці вказаний принцип був реалізований найбільш чітко і послідовно. Так, зазначена теорія не просто декларувала соціальний генезис психіки, хоча вже одне це має велике теоретичне значення, а й саму соціальну детермінацію піддала діалектико-логічному аналізу. Розглядаючи соціальне як процес, треба було виокремлювати внутрішні суперечливі моменти, встановлювати їх зв'язки і залежності. А вирішення такого завдання безпосередньо пов'язане із впровадженням принципу системності. На противагу формально-логічному поняттю системи, експериментально-генетичний метод (ЕГМ) розглядає розвиткові системи, генетичним початком яких є “клітинка” як вихідне суперечливе відношення, що містить у собі всі компоненти динамічного цілого. При цьому ЕГМ своєю змістовно-поопераційною стороною фіксує всі реальні переходи у діалектичному розгортанні аналізованого вихідного відношення. Саме перехід від менш розвинутого поняття до більш розвинутого спричинює утвердження принципу системності. Водночас новостворена система змінних понять вимагає побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких у кінцевому підсумку й формує в індивіда відповідну низку психологічних новоутворень.

У реальному функціонуванні ЕГМ принцип системності є специфічним механізмом сходження від абстрактного до конкретного, пов'язуючи розвиткові знання і предметно-перетворювальну діяльність, яку це знання породжує. Будучи соціально-предметною основою психічного розвитку суб'єкта, ця діяльність вивільняється від умов, що склалися історично, й охоплює у собі лише логічно впорядковану форму, яка дозволяє науково обґрунтувати та організувати керований процес психічного розвитку людини.

Втілюючи експериментально-генетичний метод у навчальний процес, принцип системності є необхідним логічним кроком при конструюванні змісту навчального матеріалу. Він перед-

бачає здійснення логіко-психологічного аналізу наукового знання і проектування його в систему учбової діяльності учня. В ЕГМ цей принцип утверджується як похідний від принципів аналізу за одиницями та історизму й характеризує історичне розгортання професійного аналізування за одиничними квантами чи фреймами.

**Принцип проектування і моделювання форм психіки.** Цей принцип у теорії експериментально-генетичного методу розкриває його якісну відмінність від відповідних структурних компонентів інших психологічних методів. І це закономірно, адже він спрямований на штучне створення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає. Звідси постає потреба сконструювати експериментальну модель їхнього повновагового генезису та розвитку і з'ясувати відповідні тенденції та закономірності перебігу таких процесів. Подібні експериментальні моделі тих чи інших психічних функцій, окремих здібностей (або процесів) створюються з пізнавальною метою, хоча, звісно, вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Очевидно, що конструювання психологічних моделей – це не результат інтуїції дослідника. Воно виникає у процесі складної логіко-змістової обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод походить від теорії, в межах якої він виник, проектування (моделювання) перетворювального (формуального) експерименту та діагностики (фіксації) як проміжних, так і певною мірою кінцевих психологічних новоутворень особистості, котра розвивається. Його відповідність 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 з-поміж інших пізнавальних засобів методом дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості. Водночас він не використовувався і не може використовуватися для дослідження особистості як такої. Але ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здобуті у контексті теорії розвивального навчання, дають підстави розглядати його як концептуальне підґрунтя створення оригінального методу вивчення особистості.

За допомогою експериментально-генетичного методу досліджено механізми виникнення і розвитку окремих вищих психічних функцій: суб'єкт, застосовуючи чи створюючи спеціальні засоби, привласнює загальнолюдські здібності, котрі наявні в соціальному довіллі у вигляді упредметнених проявів інших суб'єктів, і перетворює їх у власні здібності (вищі психічні функції). Психологічний механізм цього явища – інтеріоризація. У подальшому привласненні вказаним шляхам здібності вже як інтрапсихічні структури утворюють “навколо себе” те, що отримало назву “міжфункціональні психологічні системи”, і задають похідні процеси “вростання” індивіда в культуру, опосередковуючи їх зсередини; так виникає явище подвійного опосередкування.

Проте зазначений метод не може охопити особистість як цілісність, котра становить не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, що присутня в усій особистості й у кожному її сегменті, щораз специфікується відповідно до конкретної складової, залишаючись при цьому рівною самій собі. У цьому аспекті ЕГМ є “типовим” номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна розвіткова система створює свою власну цілісність, остання знову залишається “за дужками”, і дослідник має добудовувати її у своєму мисленні, спираючись на окремішні емпіричні результати.

Відмінність об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів. Перший передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, котрий є результатом упредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається “переведення” даного матеріалу у форму навчального предмета і потім здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу розв'язання конкретної навчальної проблеми, результатом чого є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості). Другий має на меті вивчення самої цілісної особистості, яка саморозвивається. Тому він пов'язаний з пошуком “одиниць” зовсім іншої природи. У нашій концепції нею є нужда як суперечлива

вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює повноцінне існування особистості.

*Принципи побудови генетико-моделюючого методу відображають природу існування соціального як об'єкта вивчення.* А це вказує на неможливість отримати остаточну емпіричну картину внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм) з його допомогою. Сама ж технологія його використання (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально адекватних природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації нею численних інваріантів (траєкторій) моделювання власного розвитку та існування.

Інший момент. Привласнення соціокультурного досвіду у вигляді засобів-знаків, що зароджується на певному (не початковому!) етапі онтогенезу, відбувається у власній активності індивіда, спрямованій на задоволення існуючих потреб. Це – азбука культурно-історичної теорії. Але тут з'являються, як мінімум, два кардинальні питання. Як виникає сам цей етап, з якого починається “вростання індивіда в культуру”? Що було до його виникнення і що призвело до його появи?

Друга група питань стосується, власне, потреб. Адже індивід ніколи актуально не переживає як такої потреби у привласненні здатності. Що ж означає фраза про те, що це привласнення здійснюється у процесі реалізації потреб? І чому індивід на будь-якому із найбільш ранніх етапів онтогенезу виявляється готовим до інтеріоризації? І загалом, звідки виникають людські потреби, що саме породжує їх?

У зв'язку з цими запитаннями окреслимо контури **нової методології як методу теоретичного аналізу особистості.**

Жива істота, яка зароджується в материнському лоні, є споконвічно “плоть від плоті” *витвором двох людських істот.* Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – батьках) упредметнюється і втілюється в дивне створіння – нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а біосоціальну. Це спричинено тим, що нужд-нестача двох – біосоціальна за природою. Водночас їхня нужденність один в одному і у власному продовженні – творінні, породжує цей витвір, продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, а також забезпечує розгортання серцевинного процесу – “вростання в культуру”. Нужд-постачає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної,

і як соціальної істоти), й утверджується як джерело особистісної активності – активатор, енергія якого ніколи не згасає, тому що втілюється і відновлюється у новому житті.

Спостереження за немовлям у перші дні його самостійного існування після фізичного народження надає інформацію про окремі частки його психофізичних реакцій, їх взаємозв'язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, залишається поза нашим (дорослих) чуттєвим досвідом. Вочевидь дитя – це жива істота, в основі існування якої знаходиться дія біосоціальної нужди, що є втіленням усього природного і культурного досвіду і конкретно – своїх батьків, тому потенційно здатна стати особистістю. Це пропедевтичне знання – не менш реальне, ніж те, що отримується нами чуттєво. І.-В. Гете свого часу назвав таке знання напрочуд вдало – “точна фантазія”: тобто мовиться про вільну побудову, хоча й нібито “не зовсім” вільну, оскільки вона є водночас досить точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це – наше проектування цілісного об'єкта вивчення. На жаль, зазначена “точна фантазія” як факт не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або “мається на увазі”, або підмінюється якимись окремишніми поняттями – домислами, котрі взагалі ніякого відношення до об'єкта вивчення не мають. Це – факт-феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася, і заявляла, що далеко не все може бути подане в досвіді.

Наша дослідницька позиція має зовсім інші орієнтири. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномена особистості, то немає підстав ні зупинятися, ані привчати думку до спекулятивних хитросплетень. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо, що мовиться не лише про розширення (скільки б нових методик і технік не застосовувалось, але якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Потрібна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, котре вивчається. В даному контексті аналізу суттєвою є така єдність: природа – олюднена, людина – уприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає для організації пізнання, але без неї не можна крокувати далі, вона – точка відліку. Тому що олюднена природа та уприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація),

і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця гармонія *викликається й утримується нужденністю* – сутнісно біосоціальною. Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отож потрібен метод, який би моделював генезу особистості. Для нас – це генетико-моделюючий метод, назва якого максимально відповідає його сутності. У теорії розвивального навчання він доречно називається генетико-моделюючим експериментом та ототожнюється з формувальними навчальними впливами. На наше переконання, це суголосно непорозумінню, оскільки відображає думку, нібито Л.С. Віготський вживав терміни “експериментально-генетичний метод” і “генетико-моделюючий” як синоніми, що вельми сумнівно.

*Особистість – надскладна саморозвивальна система.* А це означає, що вона сама моделює і реалізує власну генезу. Для того щоб науково дослідити цей процес, а відтак і саму особистість, маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучувальності (із усної розмови з Г.С. Костюком): треба дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керування такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Генетико-моделюючий метод – це суто незвичний аналіз. Разом з тим він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підґрунті лише емпіричного мислення, а шляхом поєднання цих двох складових з третьою – “точною фантазією” (або – креативністю), з'являється можливість виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б *самостійними і самодостатніми*, утримували у собі всю цілісність і сукупно забезпечували її саморозвиток і самофункціонування. Останнє – головне і суттєве: “одиниця” системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих “одиниць”, що встановлювалися в експери-

ментально-генетичному методі. Образно й водночас точно кажучи, вона має бути живою. Дотримання цієї методологічної вимоги й буде означати відхід від редукції.

Не треба забувати, що й сама особистість – реальна “одиниця” існування і розвитку людської психіки. І у цій своїй іпостасі вона далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, тому будь-яке дослідження навіть локального процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли останній чи останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості. І тільки тоді воно стане зрозумілим, а не декларованим. Зокрема, прийом “точної фантазії” повно зорієнтовує на змістовні “одиниці” особистості: генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною *біосоціальною силою – нуждою. Нужда – це суперечлива, динамічна та енергетична єдність біологічного і соціального, можливість зреалізування подальшого нескінченного втілення людського у людське, тобто те, котре моделює та реалізує рух-поступ особистості і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини.* У своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних “вузликів” її структури) має, таким чином, досить жорстке подвійне спричинення – детермінованість. Всезагальний плин людської нужди, “зустрічаючись” із чинниками довкілля, продукує її відгалуження – потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами та органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Отже, аналітична складову 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 обстоюваного методу – **принцип аналізу за одиницями** (вивчення на основі логіко-психологічного



аналізу суперечливої одиниці – нужди, яка охоплює у собі в абстракції і нерозвиненій формі переважання цілого – гармонії біологічного і соціального.

Згідно з нашою методологічною парадигмою, застосування генетико-моделюючого методу дозволить нарешті “повернути людину в психологію”, оскільки цей метод дає змогу проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системостворювальне джерело особистості, котрим реально є нужда як унікальна єдність біологічного і соціального та їх активант. Отож розробка такого методу – першочергова і найбільш актуальна проблема. На нинішньому етапі пошукування 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 засадничу природу. Це – принцип **єдності біологічного та соціального**. Його статус як наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки у цьому разі він перестане бути принципом. Треба чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю.

Свого часу В. Штерн, прискіпливо розглядаючи проблему взаємодії біологічного і соціального в особистості, сформулював “принцип конвергенції”. Його сутність полягає в тому, що ні про яку функцію особистості, ні про яку її властивість не можна сказати, виникає вона ззовні чи зсередини. Варто розібратися, що в ній виникає ззовні, а що – зсередини, оскільки і одне, і друге бере участь – але неоднакову – у її здійсненні [43]. Питання, однак, набагато складніше. На нашу думку, складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – чинників, які діють на особистість (1), і чинників, котрі утворюють особистість і забезпечують її існування та розвиток “зсередини”. Перша площина аналізу являє собою взаємодію “особистість – навколишній світ”, й у ній справді доречно мисленево виокремлювати самодостатні біологічні (природні) і соціальні фактори. Насправді останні ніколи не є суто соціальними, адже всі становлять продукт людини (людства), у якому певним чином втілено не лише соціальне, а й біологічне тієї цілісної, біосоціальної істоти, котра їх створювала. Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, то слід визнати, що у цьому випадку немає їхньої окремоті.

Натомість ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: “усередині” особистості біологічні і соціальні чинники не існують як окремі, кожен з них – це інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможливі поза біологічними структурами і функціями організму. Так само правомірним є і зворотне: кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це прояв людського ества, тобто те, що одвічно містить у собі як біологічне, так і соціальне втілення, а психосоматичні явища, котрі інтенсивно досліджуються сучасною наукою тут, є найкращим підтвердженням.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли наукова психологія стверджує, що такими витоками є потреби, то вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне запитання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість. Саме так і виникає уявлення про дух як першоджерело активності, котре не може бути досліджено у межах сучасної науки. Знову найцікавіше й найголовніше зникає для психології (між іншим, термін “душа” у Стародавній Греції означав не що інше як джерело активності).

Для нас таким безсумнівним вихідним першоджерелом активності особистості, яке підлягає науковому дослідженню, є *нужда-нестача*. В.В. Давидов зазначав: “Нужда є глибинною основою потреби... Проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу” [15, с. 44]. Далі зазначається, що цього ще ніхто у психології не вивчав, і це справді так. В.В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості) як її важливу складову, і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи, що це “дуже складна майбутня розмова...” [Там само, с. 44].

Нужда – енергетичний першопочаток особистості, вихідно біосоціальний за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – упредметнення – втілення нужденності двох осіб, котрі кохають одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім як у вигляді чи

формі соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини). При цьому дотримання вимог принципу єдності біологічного й соціального у межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його першоджерела і до обґрунтування механізмів виникнення потреб із нужди. А це потребує розгляду в будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності, гармонії її усіх чинників і складових.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є **третій принцип – креативності**. Численні “зустрічі” нужди нестачі з різноманітними об’єктами і явищами не лише породжують потреби, а й зумовлюють цілепокладання і розвиток власних та унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – “креативного Я”, котре забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, уможливорює формування своїх життєвих шляхів і стилів [1]. Саме у цьому розумінні ми і вживаємо термін “креативність”, адже мовиться про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам старт життя нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту упредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Сама собою особистість – результат і продукт творчості. І нужд, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленості, самодостатності. Непідробна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає у її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібності, і водночас моделює подальше існування людини.

Креативність є глибинною, первісною та абсолютно природною ознакою особистості, – вона організується як вища форма активності, тобто створює і залишає слід, об’єктивується. З іншого боку, креативність – це завжди прагнення виявити свій внутрішній світ. Коли О.Ф. Лосєв називає виявлення однією з атрибутивних ознак особистості, то зазначає, що воно насправді є одночасно й актом створення цього світу. Ось чому дотриматися вимог принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості

означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона реально існує. Звідси – багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність розвитку особистості, а відтак й неймовірна складність прогнозу на її майбутнє. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І у цьому – головний недолік досліджень у сфері психології особистості. Останній факт має винятково важливе значення, перш за все методичне, і тому формулюємо наступний, **четвертий принцип – рефлексивного релятивізму**, який фіксує фатумну неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Відомо, що самоспричинення через власну нужду відкриває людині ненасичувану і необмежувану можливість різноманітних форм існування буквально всіх її процесів, станів, властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків “зустрічі” нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває особі дійсну нескінченність ресурсів самозміни кожного моменту часу.

У цілому це явище є добре відомим: згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф.М. Достоевського про неосяжну глибину і непередбачуваність “дійсної, ґрунтовної особистості” кожної людини. Разом з тим прагнення позитивної науки до прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо особистості. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: достеменно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв’язку з цим відкривається невтішна перспектива обмеженості і несерйозності спроб схематизування чи моделювання особистості, а водночас розумово осягається справжня глибина страждань людини, котрою маніпулюють, або котра сама вдається до маніпулювання іншими.

**Принципи креативності і релятивізму** відкривають достеменний зміст явища суб’єктності: нужд в онтогенезі ніби процесно розгладжується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею окремої людини забезпечується її життєздатність і плин життя у ці-

лому. Інший вектор нужди спрямовується виключно на “зустрічі” із соціальним світом, які й породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрастність дій, креативність. Так народжується й утверджується людина як *суб’єкт*.

Останній, **п’ятий принцип** генетико-моделюючого методу дослідження особистості – **єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку**. На наш погляд, це дуже важливий момент характеристики не лише цього методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалася розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов’язані з тим, що вивчення психології вищої функції у її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, тобто за суто “природних” умов [10, с. 131]. Іншими словами, у цьому разі ми самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. І тут насправді не обійтися без дослідницького втручання. Цього, на жаль, не помітили послідовники та учні “Моцарта у психології”. І даремно: психологія стала “формуальною”, а формувальний експеримент і нині – необхідний атрибут дисертацій. Проте, наука повинна вивчати об’єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об’єкті, що ним же й створюється. Так, скажімо, коли у дитини штучно формується (і вивчається) опосередковане запам’ятовування способом “врощування – привласнення”, то сама вона при цьому існує і розвивається як цілісність. У підсумку досліджується дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. І знову виникає низка питань: А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? І як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціально?

Таким чином, цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. Тоді ми легко схилиємося до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. **принцип креативності**) нічого “змодельовати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес **самоделювання і саморозвитку**. На наше переконання, поєднання цієї “природно”-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а зав-

дяки створенню в експерименті особливих умов розгортання й “уповільненого” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (й обов’язково фіксованих) можливостей для самоделювання.

Л.С. Виготський абсолютно справедливо стверджував, що новий концептуальний підхід вимагає нового, адекватного методу дослідження [Там само]. У нашому його розумінні генетико-моделюючий метод інтегрує ті сутнісні ідеї, які реалізуються нами в дослідженні особистості як цілісності, котра саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди-нестачі, яка упередметнилася в даній особистості.

## ВИСНОВКИ

Зрозуміти особистість як цілісність, котра саморозвивається, – одне з кардинальних завдань *генетичної психології особистості* – галузі психологічного знання, що нині переживає процес інтенсивного становлення, має світле 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, котра саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного людського *духу*. Сучасна наука фактично не здатна досліджувати утворення такого ступеня складності як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” у часі і розкладання складного об’єкта на елементні частинки, тим самим домагаються знищення об’єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об’єктом) безнадійно зникають із поля зору дослідника. Подальший рух-поступ 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.

В культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру – *експериментально-генетичний метод*, який долає “поелементність” підходу до вивчення найсклад-

ніших явищ і їх “зупинці” у часі (фактично у пліні існування і становлення). Відомо, які значущі явища дозволив встановити цей метод в аспекті привласнення людиною загально-людського досвіду у формі власних здібностей. Але даний метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, котра саморозвивається, себто особистістю. Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається, нам вдалося визначитися у тому, що генетико-моделюючий метод повною мірою є адекватним об’єкту, який досліджується, – існуючій і постійно змінній особистості людини.

Усе вищесказане відображає нашу спробу “побачити” психологію особистості саме з даної позиції і відчуті її можливості щодо прояснення багатьох таємниць людського існування. Обраний ракурс виправдав себе, хоча було нелегко зберігати власне науково-евристичний погляд, зважаючи на те, що дуже привабливим є бажання “зісковзнути” на аналіз існуючих теорій особистості та вибудувати свою власну. Маємо надію, що нам вдалося уникнути цих спокус: маємо психологічний дискурс про особистість, а не про теорії щодо неї.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі генези психології особистості знаходиться дія нужди-нестачі як генетично вихідної одиниці розвитку та існування самої особистості. Нужденність як енергетично ємний інформаційний потік специфічно поєднує біологічні і соціальні детермінанти і постає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості. Загалом суперечливе зняття біологічного і соціального, свідомого і несвідомого, що відбувається у “точці світу” – особистості, забезпечує її розвиткові динаміку, а відтак й існування, породжує її найбільш важливі, атрибутивні властивості. Постійний енергетичний імпульс нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, котрі трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що біологічне і соціальне в особистості являють собою повне співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці). Насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не лише

метафоричну) єдність, і соціальне в онтогенезі людини набуває рис біологічного. Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила-інерція нужди, котра виявляється в них, зустрічається, взаємоупредметнюється й утворює витвір – нову істоту, біологічну за визначенням – живу. Проте вона породжена соціальними стосунками, а це робить її людською живою істотою від самого початку. Це – диво (як сказав свого часу про людську особистість О.Ф. Лосев).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з’єднання біологічного і соціального в нужді-поклику, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися у результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) у цьому своєму диві. Потенційно й актуально вже зародок людини є Витвором двох соціальних істот – особистістю у її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця думка, проте вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, стосовно раннього онтогенезу людини, отримала останніми роками світова біологія і медицина. Плідне поєднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до повно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Імовірно, доведеться вкотре переосмислити природу релігійного світогляду, механізму творчості, дію вищих форм духовного досвіду. Сподіваємося, що нам удалося зреалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, формовивляючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

У цьому форматі теоретизування 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, котра саморозвивається, то її структура протягом усього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм. Нам дуже хотілося здолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. З цього приводу Г. Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до

структури особистості будь-які психічні явища, причому з тих, які йому більше “подобаються”. Цю штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка: структура особистості виникає як своєрідне відображення світу, в котрому доведеться жити...

Завершуючи розмову про генезу здійснення особистості, висловимо міркування щодо *перспектив дослідження психології особистості*.

1. Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, а головне динамічної єдності біологічного і соціального як суперечливої інтенції-дії особистості, котра фіксується в нужді-нестачі, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості.

2. Сила нужденності, як і сила життя, розгортається у часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає сенситивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються й опосередковуються засоби), що і є реальним механізмом розвитку особистості.

3. Від самого початку біологічне створює соціальну готовність індивіда до побудови психологічних засобів, які стають одиницями свідомості, що морфологічно фіксуються, набуваючи ознак біологічного (тобто створюючи біологічне підґрунтя для соціального). І так продовжується вічно.

4. Нужда-нестача у продовженні роду та взаємодії з іншою людиною є творенням *самого себе* та іншої істоти й утверджується як творчий прояв особистісного зростання.

5. Це прагнення до любові через особистісне продовження *самого себе* і живої диво-істоти є ключовим у генетичній психології.

1. Адлер А. Наука жить // Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2000. – С. 52–64.

2. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проект, 1997.

3. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2002. – С. 207 – 212.

4. 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.

5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1972. – 321с.

6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

7. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

8. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – С. 227–271.

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

10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.

11. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.

12. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – 332 с.

13. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.

14. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.

15. Давыдов В.В. Последние выступления. – М., 1998. – 87 с.

16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 541с.

17. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996.

18. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. – 1989. – №2. – С. 122–132.

19. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Наука, 1992. – 216 с.

20. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность / Под. ред. Р.И. Косолапова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 319–357.

21. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 3–30.

22. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

23. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.

24. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21–185.

25. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. – СПб: Речь, 2002. – 539 с.

26. 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.

27. Максименко С.Д. Генетическая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваkler, 2000. – 319 с.

28. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.

29. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения // Психология. – 1988. – Вып. 31. – С. 3–10.

30. Максименко С.Д. Основы генетичної психології. – К., 1998. – 218 с.

31. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

32. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Евруния, 2001. – 472 с.

33. Маслоу А. Психология бытия. – М. – К.: Рефл-бук; Ваkler, 1997. – 300 с.

34. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990. – 224 с.

35. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.: КСП+, СПб: Ювента, 1982. – 325 с.

36. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.

37. Папуча М.В. Успешность навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) // Освіта і виховання в Польщі: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140–148.

38. Папуча М.В., Кричківська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ імені Миколи Гоголя, 2001. – 146 с.

39. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1972. – 423 с.

40. Тульviste П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принципы развития в психологии // Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1977. – С. 81–103.

41. Уиллис А. Дух // Глаз разума. – М.: Бахрах, 2003. – С. 105–108.

42. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 364 с.

43. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.

44. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

45. Юнг К.-Г. Приближаясь к бессознательному // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 351–436.

46. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

47. Юнг К.-Г. Человек и его символы. – М., 1997. – 367 с.

48. Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // Вопросы психологии. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

Надійшла до редакції 11.07.2006.