

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.7-23

С. Д. Максименко
2883320@gmail.com

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Maksymenko S. D. Mechanisms of personality's development / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 7–23.

S. D. Maksymenko. Mechanisms of personality's development. Modern researches, having provided the study of the development of personality in educational activities, can be combined into three main directions that differ in the original methodological position. Within the first direction, *the personality as an internal moment of activities*, it is received very interesting results concerning the joint educational activities of senior preschoolers and junior pupils as a means of the psyche development (S. A. Amonashvili, V. S. Mukhina, V. K. Kotyrla, V. V. Fliakiv etc.), on the development of self-consciousness in educational activities (mainly the works of M. T. Dryhus and her co-workers), which collected important scientific and empirical material, requiring a special work on generalization and, of course, being a part of the actual scientific basis of the psychological theory of a child's personality development. Within the second direction on *the personality is a person who has creative potential*, it is found that the central link in the development of interests is the pupils' acquisition of a special system of educational tasks, the solution of which provides, however, the extension of the existing cognitive experience of the subject, but the creation of conditions, which give rise to the initiative in an independent search for new information. This direction is precisely an attempt to construct the theory of the child's personality in progress on the basis of a generalization of data obtained during the implementation of experimental training. Within the third direction *The process of personality's development* the concept of personality-based mediation of this activity is presented, based on the classical position of L. S. Vyhotskyi on «the personality becomes for himself in fact that he is in himself, because of what he makes for others. This is the process of personality's becoming» [1, p. 144]. It is studied that the bilateral nature of development lies precisely in the fact that a child develops himself, by means of educational activities, and this is self-development.

Key words: development, mechanisms of personality's development, personality's becoming, child, system of educational tasks, activities, genetic psychology, creative potential, psyche, preschoolers, pupils.

С. Д. Максименко. Механізми розвитку особистості. 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 межах першого напрямку – *особистість як внутрішній момент діяльності* – отримано дуже цікаві результати про спільну учбову діяльність старших дошкільників і молодших учнів як засіб розвитку психіки (Ш. А. Амонашвілі, В. С. Мухіна, В. К. Котирло, В. В. Фляків та ін.), про розвиток самосвідомості в учбовій діяльності (переважно праці М. Т. Дригус та її співробітників), у яких зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини. У межах другого напрямку – *особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом* – установлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи учбових задач, розв'язок яких забезпечує не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації. Цей напрямок саме і полягає у спробі побудови теорії особистості дитини, яка розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експериментального навчання. У межах третього напрямку – *процес становлення особистості* – представлено концепцію особистісного опосередкування цієї діяльності, виходячи з класичного положення Л. С. Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості» [1, с. 144]. Досліджено, що двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою учбової діяльності, розвиває себе, а це і є саморозвиток.

Ключові слова: розвиток, механізми розвитку особистості, становлення особистості, дитина, система учбових задач, діяльність, генетична психологія, творчий потенціал, психіка, дошкільники, учні.

Постановка проблеми. Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дозволяє експериментально-генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності й механізми розвитку особистості учня. Відповіді на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна «особистість». Однак можна поставити питання по-іншому: чи можемо ми все-таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється. Нам здається така постановка питання більш правильною і конструк-

тивною. 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.

Мета статті – дослідити механізми розвитку особистості в учбовій діяльності через призму трьох основних напрямків, що різняться вихідною методологічною позицією.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Особистість як внутрішній момент діяльності. У цьому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у цьому випадку – це концепція теорії діяльності, де «особистість є внутрішній момент діяльності» (О. М. Леонтьєв)), що являє собою в так званому «вузькому» сенсі деяку єдність трьох елементів – мотиваційно-потребної сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості, далі вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відображає сутність психічного явища), отже, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в учбовій діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), і вважається при цьому, що вивчається розвиток особистості.

Із методологічної точки зору існує дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, із переструктуруванням сутності та явища. По суті, воно є дослідженням окремих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, має відношення до особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психології.

Водночас, із погляду наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і результативних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їх розвиток в учбовій діяльності учнів. У дослідженнях А. К. Дусавицького і його колег [4] одночасно вивчався розвиток пізнавальних інтересів класного колективу і самої учбової діяльності, як конститууючої системи. Установлено, що в молодшому шкільному віці відбуваються принципові зміни в мотиваційній складовій особистості.

Спостерігається інтенсивна перебудова мотивів учнів, основу якої складає розвиток пізнавальних інтересів (мається на увазі ситуація експериментального навчання). До кінця цього періоду зазначені інтереси набувають узагальненого характеру і

стійкості й «виявляються до різного навчального матеріалу, спонукаючи дитину до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення» [4, с. 6].

Ми маємо у своєму розпорядженні матеріали, отримані з досліджень нашого співробітника, що дають змогу значно розширити це твердження. З'ясувалося, що окреслена узагальненість породжує деяке відношення не тільки до всіх навчальних предметів, але і перетворюється в загальну позицію особистості. Пов'язано ж це не стільки з типом навчання, скільки з переживаннями за успішність у молодшому шкільному віці.

В аналізованій роботі показано, що переживання за успішність навчання в цьому віці є дійсно ключовим, воно визначає «рух» і соціальний статус не тільки в навчанні, але й в інших сферах життя. Генетичний підхід автора дав змогу встановити, що індивідуальний стиль учбової діяльності старшокласників, їхній навчальний і життєвий інтереси, вибір професії, здебільшого, обумовлені змістом переживань за успішність навчання ще в початковій школі, й специфічним його «розгортанням» упродовж усього шкільного віку [5]. У цій роботі реалізовано розроблювану нами концепцію особистісного опосередкування учбової діяльності, яку ми докладніше розглянемо нижче.

В іншій роботі під нашим керівництвом вивчалися психологічні особливості динаміки пізнавальних інтересів учнів [7]. У ній встановлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи учбових задач, розв'язок яких забезпечує не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації.

Повертаючись до досліджень А. К. Дусавицького, відзначимо їхню безумовну обґрунтованість і комплексний характер. У них вивчалися не тільки пізнавальні інтереси, але і розвиток спільної колективної діяльності, а також і самого знання. Дані, отримані автором, дали змогу зробити висновок, що саме молодший шкільний вік найсприятливіший для зміни егоцентричної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. «Але виникає вона, – зазначає автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання» [4, с. 6].

Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання. (Адже насправді

зміна цієї позиції відбувається в будь-якому випадку, а не тільки в умовах експериментального навчання. З іншого боку, ми тут не бачимо відповіді на головне питання генетичної психології: як саме відбувається розвиток у природних, тобто не експериментальних умовах, адже він відбувається!

Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом.

Цей напрямок саме і полягає у спробі побудови теорії особистості дитини, яка розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експериментального навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В. В. Давидов [2; 3]. У результаті аналізу значного експериментального матеріалу він з'ясував, що «особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом» [2, с. 23]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У цих дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е. В. Ільєнков, Ф. Т. Михайлов).

З іншого боку, В. В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином Ю. А. Полуянова, Г. М. Кудіної і З. М. Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших учнів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі було виконано роботи і на матеріалі музики (І. А. Вахнянська, М. В. Папуча). Важливими для міркувань В. В. Давидова виявилися результати досліджень О. М. Дьяченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, який В. В. Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: «породження загальної ідеї рішення задачі й складання плану реалізації цієї ідеї» [2, с. 27]. Однак, хід міркувань автора теорії показує, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано особистістю в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

Більш того, можна відшукати і, так би мовити, класичні джерела цієї теорії: ми вже згадували про те, що Л. С. Виготський говорив стосовно трьох шляхів створення психологічного засобу – присвоєння, наслідування і творення. Його теорія воно саме за схемою роботи уяви: коли ціле охоплюється раніше частин, «охоплюється правильно», а потім розгортається.

Вагомості теорії В. В. Давидова додає і той факт, що уява не належить до нижчої функції, отже, є «чистим» дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва переконливо показано, що уява виникає в результаті присвоєння гри. До речі, багато західних дослідників (Е. Еріксон та ін.) дійдуть висновку, що уява – це гра, «перенесена в голову людини»).

В. В. Давидов, на превеликий жаль, не встиг розвинути свою теорію і надати їй цілісного й завершеного вигляду. Проте вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В. В. Давидов у своїй останній великій праці [2].

Слід зазначити значну результативність цих робіт (ми вже зупинялися на дослідженні цілепокладання в дошкільників, можна вказати також на цікавий напрямок, що розвивається в нашому колективі, зокрема, на роботи, які виконували учні В. К. Котирло). Нас особливо цікавить модифікування експериментально-генетичного методу в роботі з дошкільниками і ті результати, що вдається одержати завдяки цьому.

У цьому плані привертає увагу останнє дослідження С. Г. Якобсон і М. М. Сафонові [10], у якому вироблявся аналіз формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут виступили формуючі заняття, що поєднують у собі ігрові та власне навчальні моменти.

Отримані результати дали змогу зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів «загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь-яка довільна дія є опосередкованою» [10, с. 9]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5–4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а у результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Вважається, що тут не спростовується єдність довільності й опосередкування, але мова йде про внутрішнє опосередкування. І це – у 4 роки!

Дійсно несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації. Але справа саме в тому, що «традиційно» у цьому випадку означає, на жаль, спрощено і просто невірно. Насправді, ні Л. С. Виготський, ні потім П. Я. Галь-

перін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. «Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов'язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх», – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних «теоретиків», що «випрямили» його, а за ним і його учнів, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [1].

Але і найближчий учень Виготського, О. М. Леонт'єв, який не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С. Л. Рубінштейна. У прямій полеміці з С. Л. Рубінштейном О. М. Леонт'єв висловив думку: «Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і тим саме себе змінює».

Ця думка – набагато ідеалістичніша (якщо вже говорити в термінах «матеріалізм – ідеалізм»), вона припускає саме споконвічну наявність внутрішнього-психічного. Важко зрозуміти, як цього можуть не бачити зараз ті, хто вважає себе теоретиками й істориками нової української психології.

Ми хотіли б підкреслити, що зовсім не бажано протиставлень узагалі, тим більше таких метрів, як Леонт'єв і Рубінштейн, вважаючи останнього дійсно класиком вітчизняної психології і найбільшим фахівцем саме з питань внутрішнього світу особистості.

Процес становлення особистості. Третій напрямок вивчення розвитку особистості в учбовій діяльності представляє концепція особистісного опосередкування цієї діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л. С. Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості» [1, с. 144].

Результати численних досліджень (лише невелика їхня частина проаналізована тут) переконливо свідчать про те, що розвиток дитини в учбовій діяльності є процес двосторонній. Так, способи вирішення учбових задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але зовсім очевидними є, принаймні, два факти: по-перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини, по-друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб. Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому.

Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, з урахуванням вікових особливостей). Виходить, у неї завжди є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою учбової діяльності, розвиває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично зазначену концепцію (яка, підкреслимо ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми провели низку досліджень, пов'язаних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна «безнадійність» цієї проблеми в педагогічній практиці пов'язана з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, із невизначеністю поставленої задачі. Виходячи з аналізованої тут концепції, ми припустили: вся справа в тому, що проблема поставлена принципово неправильно.

Мова має йти не про «пасивну» позицію (як враховувати?), а про активну (як розвивати?), і не про «дурну» нескінченність властивостей і особливостей, а про індивідуальність як унікальну цілісність. Власне, проблема так і була сформульована: умови розвитку індивідуальності в учбовій діяльності.

Схема традиційного формуючого експерименту була трохи змінена з урахуванням індивідуального руху учнів (зокрема, ми спробували практично реалізувати ідею про відносну й абсолютну успішність).

Не вдаючись у подробиці, зазначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у плані педагогічної технології) ніяких особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному сенсі слова, роботи (на одинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Підкреслимо, що ці дослідження своєрідно і по-новому продовжують лінію, почату роботою Д. Б. Ельконіна, у якій вивчалися вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [9]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формуючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для «індивідуальних варіантів розвитку».

Д. Б. Ельконін тоді зазначав, що «зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку й, особливо, формування особистості навряд чи можна

застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу» [9, с. 264]. І тут же йдеться про те, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як якостей особистості неповне. Отже, наш підхід не суперечить теорії учбової діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що передбачались ще на самому початку досліджень.

Підводячи короткій підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, зазначимо тільки два істотних моменти. Перший – загальний, що стосується стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формуючого експерименту дало змогу переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформуванню в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до рішення питання «що розвивається?», а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповідає на це питання не дає. Але ми сподіваємося, що існує шлях отримання відповіді: «Однією з найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом» [1, с. 130]. Тобто, треба думати над подальшою модифікацією експериментально-генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю й всеохопленням навчальний формуючий експеримент – це не просто метод дослідження. Саме в силу навчального характеру він створює начебто «третю» реальність, забезпечуючи не просто «вростання» дитини в культуру, але зовсім особливе вростання у зовсім особливим чином оформлене культурне середовище. Залишається незрозумілим не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має і моральний аспект, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, переважно, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем) і співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент – стосується більше педагогічного аспекту. В системі розвиваючого навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це свого часу звертав особливу

увагу В. В. Давидов. Однак у доробку цієї теорії (московська, харківська школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, що були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі роботи Ш. А. Амонашвілі можна вважати такими, де розробляється питання діяльності вчителя в системі розвиваючого навчання.

Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О. Ф. Бондаренко, А. П. Коняєва та ін.) й отримано цікаві результати, що стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мови вчителя як засобу організації учбової діяльності учнів, але, звичайно, цей напрямок ще тільки «починається». У цьому зв'язку ми хотіли б звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча, що показав: «реципрокне навчання» використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка полягає в тому, що вчитель своїм висловлюванням задає учням засіб. Результати, описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дають підстави говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою «зашифрований» і згорнутий відбиток психіки не просто людини, але буквально усього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розгортає» і привласнює цю опредметнену психіку (розпредметчування), формуючи тим самим свою власну. Найадекватнішою формою активності при цьому є учбова діяльність. Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний із них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна вважати і їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби рішення учбових задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституують, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

Так виникає явище особистісного опосередкування учбової діяльності й феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Наступний крок, спрямований на глибше розуміння процесу розвитку, має бути пов'язаний зі зміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розуміється в теорії Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей іншої людини).

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, в усякому разі, у контексті використання понять «натуральні» та «вищі психічні функції». Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Більш того, можна з упевненістю сказати, що незадоволене зауваження А. В. Брушлінського (він не згодний, що натуральні функції теж не опосередковані культурою) просто «зависає» у повітрі, тому що ніхто ніколи і не заперечував проти цього: звичайно ж, опосередковані, та ще й не тільки в людини.

Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає кожен, хто хоч раз тримав удома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередкування як «одиниці» психічного розвитку, зупинимося коротенько на тому, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередкування є власна специфічна активність суб'єкта, і в такій якості містить практично всю психічну сферу людини (пам'ятаєте, яка кількість думок повинна була бути в кафра, щоб записати повідомлення за допомогою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, ступеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілилося в створенні засобу).

Отже, опосередкування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб може бути створений зовсім не обов'язково на підставі матеріального культурного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготсько-

го), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок із розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова та вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого? Перші експериментальні дослідження дають змогу висунути гіпотезу, що в людини форми і зміст активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність). Розширення досліджень у цьому напрямку виправдано, оскільки дозволить знайти відповіді на функціональні питання психології розвитку, пов'язані з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю (амодальністю?) розвиваючої свідомості людини. При цьому істотно, що акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є акт саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у логіці причинності. Цей акт може відбутися чи ні, тому що опосередковування самопричинне. Його виникненню можна сприяти або перешкоджати, але не можна гарантувати те, відбудеться воно чи ні.

Непрямим підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо установити генетичну нижню границю виникнення опосередковування: дитина виявляється «завжди готовою» до нього. Сприятливими чи перешкоджаючими чинниками виступають вікові, індивідуальні особливості, «зона найближчого розвитку» і міра допомоги дорослого (особливо наче це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми).

У цій самій площині наукового аналізу повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, індивідуальні особливості ключових переживань та інші найважливіші показники, поки ще не порушені в генетичних дослідженнях.

Звертає на себе увагу, що опосередковування є актом створення засобу. Звідси з'являється необхідність вивчення креативності особистості. У зв'язку з цим виникає вузол проблем вивчення творчості: створити засіб можна лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю, високим рівнем розвитку уяви. Але як бути, якщо дитина, дійсно, у будь-який момент онтогенезу готова до цього. З цього погляду вивчення опосередковування може зовсім по-іншому подати проблему творчості.

Припущення, що продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями, дає можливість підійти до проблеми творчості із зовсім іншої сторони. У такій постановці всі елементи творчого процесу мовби знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності й закінчуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як утілення індивідуальності).

Звичайно, поки це лише постановка проблеми, схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень, що, однак, не є схоластичною вигадкою.

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо їй третій елемент схеми («стимул – засіб»). Питання полягає в тому, чому дитина його «приймає». Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (і виконати завдання), потрібно використовувати цей елемент. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт і одночасно обмежити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул – засіб тільки тому, що сама шукає його і готова його використовувати.

Ми бачимо, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона, у дійсності, цілісна й особистісна, більш того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно враховувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати цей засіб), здатність «охопити» ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність. Ми хотіли б повторити, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це принципово різні речі).

Отже, саме дослідження акту опосередковування (створення засобу) ми вважаємо найперспективнішим у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і, загалом, ще непростий для експериментального вивчення. Ми вже згадували тут про його несумісність із логікою причинності, але є ще одна особливість, що перетворює дослідження в серйозну проблему.

За своєю природою опосередковування є, швидше за все, процесом симультанним, тобто відноситься до таких, про які казав М. К. Мамардашвілі: «Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щораз, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [6, с. 75–76]. Із цієї причини акту опосередковування менше пощастило з експериментальним вивченням – ця проблема (а точніше, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психологів. Однак ми бажаємо знаходитися в площині генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередковування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще дуже далекою від завершення. Про моделювання дають підстави говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості й уже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини.

Це є саморух і саморозвиток, і ще це дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найадекватнішим нашим подальшим завданням, і водночас тим «природним процесам», що нас цікавлять, з усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, слугуватиме саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток іде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштовувати).

Однак конкретна задача дослідження – зовсім нова і дуже непроста: потрібно моделювати інтимний, багаточаровий і багаточинний процес, у якому який-небудь об'єкт (це може бути будь-який об'єкт) певним чином перетворюється в засіб (психологічний зміст цього поняття також далекий від ясності) перетворення і розвитку будь-яких психічних структур суб'єкта. Вирішення цієї складної і максимально невизначеної задачі припускає вихід за межі педагогічної психології.

Висновки. Видається доцільним проведення досліджень із дорослими людьми, у яких акт опосередковування має розвинутий і завершений вигляд. Надалі ми повинні йти по спадній («униз»), тобто від розвинутих форм до менш розвинутих, щоб зрозуміти що-небудь у цьому складному явищі (у цьому змісті корисно нагадати думку Енгельса, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, але не навпаки).

Крім того, видається важливим пошук таких особливостей соціального життя людини, що могли б використовуватися як експериментальні моделі. Ми маємо на увазі, зокрема, такі аспекти.

1. Численні побутові факти, а також спеціальні дослідження показують, що люди можуть застосовувати як засоби перетворення власних психічних процесів свій внутрішній досвід. Це добре видно в експериментах щодо розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, у дослідах із дізнавання і пригадування, а також у масі життєвих фактів, коли суб'єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб керування власною поведінкою і станом у вирішенні життєво важливих проблем. У цій же площині лежать і «зворотні» явища, коли людина використовує, наприклад, образи чи уяви, емоційні стани для керування процесами запам'ятовування.

2. Своєрідною і дуже цікавою моделлю є, на наш погляд, випадки психологічних проблем, що переживають пацієнти практичних психологів, зокрема, психотравми і посттравматичні стресові стани. У дослідженні, виконаному нашим співробітником [8], показано, що психологічним змістом посттравматичного стану є саме своєрідне руйнування процесу опосередковування. Застосовувалася специфічна модифікація експериментально-генетичного методу, а саме вивчення порушених процесів розвитку в результаті психотравми у процесі психологічної реабілітації. Робота проводилася з молодими людьми (рання юність), що перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану. Встановлено, що у випадках збереження пізнавальної й емоційної сфери, а також вищих рівнів мотивації проблеми пацієнтів визначаються руйнуванням опосередковування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт призводили до серйозних поліпшень навіть у випадках, коли маніфестація дійсно визначала початок патологічного процесу. Представляється, що виявлене явище має більш загальну природу і є психологічною

причиною великої групи психічних відхилень. З іншого боку, це явище дійсно являє собою експериментальну модель для окресленого тут дослідження.

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

Ми припускаємо, що існують й інші життєві ситуації, котрі можуть розглядатися як експериментальні моделі нашого дослідження. Крім того, звичайно, створюватимуться спеціальні експериментальні умови, що розкривають і розгортають процес створення суб'єктом засобу. Видається, що заплановане дослідження дасть змогу одержати результати, що по-новому висвітлюватимуть процес розвитку психічних складових свідомості людини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-1, 1983. – Т. 3. – 366 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
3. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Папуча М. В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) / М. В. Папуча // Освіта і виховання в Польщі : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140–148.
8. Папуча Н. В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности / Н. В. Папуча // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві : матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 268–271.

9. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
10. Якобсон С. Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова // Вопр. психол. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L. S. Istorija razvitija vyssih psihicheskikh funkcij : sobr. soch. / L. S. Vygotskij. – М. : Pedagogika-1, 1983. – Т. 3. – 366 с.
2. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – М. : Pedagogika, 1996. – 540 с.
3. Davydov V. V. Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste / V. V. Davydov // Voprosy psihologii. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
4. Dusavickij A. K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A. K. Dusavickij. – М. : Dom pedagogiki, 1996.
5. Maksymenko S. D. Zagal'na psihologija / S. D. Maksymenko. – К. : Forum, 2000. – 543 с.
6. Mamardashvili M. K. Kak ja ponimaju filosofiju / M. K. Mamardashvili. – М. : Progress, 1990. – 368 с.
7. Papucha M. V. Uspishnist' navchannja jak problema stanovlenja indyvidual'nosti (na materialy starshogo shkol'nogo viku) / M. V. Papucha // Osvita i vyhovannja v Pol'shhi : mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Nizhyn, 1998. – С. 140–148.
8. Papucha N. V. Osobennosti psihologicheskoy pomoshhy posle psihotravmi v rannej junosti / N. V. Papucha // Osobystist' i transformacijni procesy u suspil'stvi : mater. III Harkiv. Mizhnar. psihol. chytan'. – Harkiv, 1999. – С. 268–271.
9. Jel'konin D. B. Psihologija obuchenija mladshogo shkol'nika / D. B. Jel'konin. – М. : Znanie, 1974. – 64 с.
10. Jakobson S. G. Analiz formirovanija mehanizmov proizvol'nogo vnimanija u doshkol'nikov / S. G. Jakobson, N. M. Safonova // Vopr. psihol. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

Received January 4, 2018

Revised February 2, 2018

Accepted February 23, 2018