

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Maksymenko S.D. Mechanisms of personality development / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 7-21.

С.Д.Максименко. Механізми розвитку особистості. Автором проаналізовано три основні напрями (особистість як внутрішній момент діяльності; особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом; процес становлення особистості), у яких вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності і які різняться вихідною методологічною позицією. Резюмуючи короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, зазначено, що застосування формуючого експерименту дозволило переконатися, що експериментально-генетичний метод дійсно дозволяє сформуванню в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Зроблено висновок, що у системі розвиваючого навчання роль вчителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. Результати дослідження дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях було отримано 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, буквально всього суспільства. Зазначено, що генетико-моделюючий метод повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінний особистості людини.

Ключові слова: особистість, психічний розвиток, психіка, процес становлення особистості, учбова діяльність, експериментально-генетичний метод, пізнавальні мотиви, творчий потенціал особистості.

С.Д.Максименко. Механизмы развития личности. Автором проанализированы три основных направления (личность как внутренний момент деятельности; личность – человек, обладающий творческим потенциалом; процесс становления личности), в которых изучается развитие личности в учебной деятельности и которые отличаются исходной методологической позицией. Резюмируя краткий итог современного состояния исследований в рамках теории развивающего обучения, указано, что применение формирующего эксперимента позволило

убедиться, что действительно экспериментально-генетический метод позволяет сформировать у субъекта учебной деятельности практически любую психическую структуру. Сделан вывод, что в системе развивающего обучения роль учителя, как и всей педагогической деятельности, является совершенно уникальной и вовсе необычной для традиционной педагогики. Результаты исследования позволяют говорить о завершении определенного этапа в изучении психического развития ребенка в рамках современной генетической психологии. Общий итог этого этапа заключается в том, что в многочисленных и разнообразных исследованиях было получено неопровержимые данные, раскрывающие основной механизм психического развития, то есть, что оно (развитие) всегда опосредовано культурным контекстом. Объект, который является продуктом человеческой деятельности, представляет собой «зашифрованный» и свернутый отпечаток психики не просто человека, но буквально всего общества. Указано, что генетико-моделирующий метод в полной мере адекватен исследуемому объекту – существующий и постоянно меняющийся личности человека.

Ключевые слова: личность, психическое развитие, психика, процесс становления личности, учебная деятельность, экспериментально-генетический метод, познавательные мотивы, творческий потенциал личности.

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

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

Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дозволяє експериментально-генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності і механізми розвитку особистості учня, що і становить мету нашого дослідження. Відповісти на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна «особистість». Однак мож-

на перефразувати питання і по-іншому: чи можемо ми все-таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. 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.

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

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

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

Разом з тим, з погляду наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їхній розвиток 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 констатуючої 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 такі інтереси здобувають узагальнений характер і стійкість

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

Дані, отримані автором, дозволили дійти висновку, що саме молодший шкільний вік найбільш сприятливий для зміни егоцентричної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. «Але виникає вона, – пише автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання» [4, с. 6]. Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання.

Резюмуючи короткий опис першого напрямку, відзначимо ще раз, що в його межах 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.) та про розвиток самосвідомості в учбовій діяльності (головним чином, роботи М.Т. Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом. Саме цей напрямок і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих при реалізації експериментального навчання. Таку дуже цікаву і змістовну спробу зробив В.В. Давидов [2; 3]. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійде висновку про те, що «особистістю є людина, що володіє творчим потенціалом» [2, с. 23]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В. Ільєнков, Ф.Т. Михайлов).

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

У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А. Вахнянська, М.В. Папуча). Важливими для міркувань В.В. Давидова виявилися результати досліджень О.М. Д'яченко,

проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В. Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: «породження загальної ідеї рішення задачі та складання плану реалізації цієї ідеї» [2, с. 27]. Хід міркувань автора теорії показує, однак, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано нею в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

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

В.В. Давидов, на превеликий жаль, не встиг розгорнути свою теорію і надати їй цілісного і завершеного вигляду. Однак вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В.В. Давидов в останній своїй великій праці [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, яку виконували учні В.К. Котирло). Нас особливо цікавить у цьому плані модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що завдяки цьому вдається одержати.

У цьому плані привертає увагу останнє дослідження С.Г. Якобсон і М.М. Сафонової [7], у якому здійснено 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 дозволили зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів «загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь-яка довільна дія є опосередкованою» [7, с. 9]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5-4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а в результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Уявляється, що тут не спростову-

ється 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 даному випадку означає, на жаль, спрощено і просто невірно. Насправді, ні Л.С. Виготський, ні потім П.Я. Гальперін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. «Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов'язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх», – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних «теоретиків», що «випрямили» його, а за ним і його учнів, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [1].

Але і найближчий учень Виготського, О.М. Леонт'єв, теж не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С.Л. Рубінштейна (він, до речі, написав, що від «внутрішніх умов нікуди не дітися, а вульгарним матеріалістам, марксистам і справи немає до внутрішнього світу людини). У прямиї полеміці з С.Л. Рубінштейном О.М. Леонт'єв висловив думку: «Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і таким чином себе змінює».

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

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

Процес становлення особистості. Третій напрямок вивчення розвитку особистості в навчальній діяльності представляє концепція особистісного опосередкування даної 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 говорять про те, що розвиток дитини в учбовій діяльності є процес двосторонній. Так,

способи рішення учбових задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але цілком очевидними є, принаймні, два факти:

- по-перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини;
- по-друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб.

Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому. Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, необхідно ураховувати вікові особливості). Виходить, у неї завжди вже 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 дану концепцію (яка, наголо-симо ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми здійснили низку досліджень, пов'язаних із 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 навчальній діяльності.

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

Не вдаючись до подробиць, відзначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у плані педагогічної технології) жодних особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному змісті слова, роботи (наодинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Відзначимо, що ці дослідження своєрідно і по-новому продовжують лінію, почату роботою Д.Б. Ельконіна, у якій вивчалися

вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [6]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формуючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для «індивідуальних варіантів розвитку» (до речі, і В.В. Давидов (1996) вважав це як одне з дійсно слабких місць теорії розвиваючого навчання).

Д.Б. Ельконін відзначав тоді, що «зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку і, особливо, формування особистості навряд чи можна застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу» [6, с. 264]. І тут же зазначає 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 короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, відзначимо тільки два істотних моменти.

Перший – загальний, і стосується він стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формуючого експерименту дозволило переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформулювати в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це привело не до рішення питання «що розвивається?», а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

Але ми сподіваємося, що існує шлях до відповіді: «Однією із найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом» [1, с. 130]. Тобто потрібно думати над подальшою модифікацією експериментально-генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю та 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 особливим чином оформлене культурне середовище.

Залишається незрозумілим не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має і моральну сторону, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, у цілому, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем) і співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент стосується більше педагогічного аспекту. У системі розвиваючого навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це звертав особливу увагу свого часу 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. Конаєва та ін.). Було 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». Ось чому ми хочемо звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча, що показав: «реципрокне навчання» використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка складається в тому, що вчитель своїм висловленням задає учням засіб.

Результати, які описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, є «зашифрованим» і згорнутим відбитком психіки не просто людини, але буквально всього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розвертає» і привласнює цю опредмечену психіку (розпредмечування), формуючи тим самим свою власну. Найбільш адекватною формою активності при цьому є учбова діяльність.

Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна вважати і їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби рішення учбових задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституюють, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

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

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

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, зокрема, у контексті використання понять «натуральні» і «вищі психічні функції». Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає кожен, хто хоча б раз тримав вдома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередкування як «одиниці» психічного розвитку, зупинимось 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 (згадайте, 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 не обов'язково на підставі матеріального куль-

турного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготського), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок з розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова, і вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого? Перші експериментальні дослідження дозволяють висунути гіпотезу про те, що в людини форми і зміст даної 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 актом саморозвитку.

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

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

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

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

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

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

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо їй третій елемент схеми («стимул–засіб»). Питання полягає в тому, чому дитина його «приймає». Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що от у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (та виконати завдання), треба використовувати даний 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, більше того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно врахувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати даний засіб), здатність «охопити» ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність.

Ми наголошуємо, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це речі принципово різні).

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

За своєю природою опосередковування є, швидше за все, процесом симультанним, тобто відноситься до таких, про які казав М.К. Мамардашвілі: «Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щоразу, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [5, с. 75-76]. Внаслідок цієї причини акту опосередковування менше повезло з експериментальним вивченням – ця проблема (зокрема, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психологів. Однак ми бажано знаходитися в просторі генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередковування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще не завершеною. Про моделювання дозволяють говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості і вже в цьому виді визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини. Це є саморух і саморозвиток, і ще це є дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим задачам, і в той же час тим «природним процесом», що нас цікавить, із усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, буде служити саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток йде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштовувати).

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

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається – одне із карди-

нальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка, на даний момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

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

В культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плинні існування і становлення). Але даний метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається, нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінний особистості людини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-1, 1983. – ТЗ. – 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. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. 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 vysshih psichicheskikh funkcij: Sobr. soch. / L.S. Vygotskij. – М.: Pedagogika- 1, 1983. – TZ. – 366 s.

2. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1996. – 540 s.
3. Davydov V.V. Genesis i razvitie lichnosti v detskom vozraste / V.V. Davydov // Voprosy psihologii. – 1992. – № 1-2. – S. 22-32.
4. Dusavickij A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A.K. Dusavickij. – M.: Dom pedagogiki, 1996.
5. Mamardashvili M.K. Kak ja ponimaju filosofiju / M.K. Mamardashvili. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
6. Jel'konin D.B. Psihologija obuchenija mladshogo shkol'nika / D.B. Jel'konin. – M.: Znanie, 1974. – 64 s.
7. Jakobson S.G. Analiz formirovanija mehanizmov proizvol'nogo vnimanija u doskol'nikov / S.G. Jakobson, N.M. Safonova // Vopr. psihol. – 1999. – № 3–5. – S. 3–10.

S.D. Maksymenko. Mechanisms of personality development. The three main directions are analyzed by the author: personality as an internal side of activities; personality as a person who has creative potential; process of personality formation in which the development of personality is examined in educational activities, and that differ in methodological starting position. Summing up the current state of researches in the theory of developmental education, it is noted that the use of formative experiment allowed to make sure that, indeed, experimental and genetic method allows you to create virtually any psychic structure in the subject of educational activities. It is concluded that in the system of developmental education the role of the teacher, as well as all educational activities are unique and quite unusual for traditional pedagogy. The results of the study suggest the specified stage in the study of the mental development of the child within the modern genetic psychology. The overall summary of this phase consists in that in the result of numerous and various studies there have been obtained irrefutable data, revealing the underlying mechanism of mental development, that it (development) is always mediated by cultural context. An object that is the product of human activities is «codified» and rolled fingerprint of psyche of not just a man, but literally the entire society. It is mentioned that genetic and modeling method is fully adequate to the object under study – existing and continuously variable personality.

Key words: personality, mental development, psyche, the process of personality formation, training activities, experimental and genetic method, cognitive motives, creative potential of the personality.

Received August 26, 2014

Revised September 10, 2014

Accepted October 04, 2014