

УДК 159.9

МАКСИМЕНКО С. Д.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ І МЕТОДУ СУЧАСНОЇ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті детально розглянуто наукові підходи до процесів формування і розвитку особистості у процесі онтогенезу. Наголошено на дослідницьких можливостях експериментально-генетичного методу, за яких навчальний матеріал стає динамічною моделлю теоретичного узагальнення. Сформовано інтерес до емпіричного дослідження різних навчальних дисциплін.

Ключові слова: генетична психологія, експериментально-генетичний метод, навчальна діяльність, розвивальне навчання, формувальний експеримент.

Спроба аналізу сучасного стану вітчизняної генетичної психології пов'язана зі значними труднощами, що мають загальне і цілком закономірне пояснення: вони виникають тому, що ця галузь психологічної науки перебуває у процесі бурхливого становлення, що супроводжується неоднозначними явищами. Дуже серйозною задачею залишається визначення предмету дослідження, яке ускладнюється тим, що більшість інших галузей психології також тяжіють до проблем розвитку і формування.

Предмет, таким чином, «розмивається», що зайвий раз свідчить про кризу наукової психології. Тому метою нашої статті є аналіз та побудова теоретико-методологічних засад сучасної генетичної психології у рамках теоретичних уявлень культурно-історичної моделі Л.С.Виготського з використанням експериментально-генетичного методу.

Ця єдність (теоретичні уявлення – метод) істотна не тільки з загальнометодологічної точки зору, а ще і тому, що, на наш погляд, тверде проходження саме її, дозволило науковому напрямку не просто вижити, проте і розвинути у самостійну галузь психології (далі у тексті вираження «генетична психологія» ми будемо вживати винятково для позначення цього напрямку психології).

Подолання стимул-реактивної схеми в експериментальному дослідженні, вивчення психічного розвитку як «процесу», а не як «речі», заміна роздроблення психічного на «елементи» більш змістовним аналізом і, нарешті, визначення сутності власне людського розвитку – така основна мета тих, хто стояв біля джерел вітчизняної генетичної психології. Реалізація означеної мети привела до розгортання цілого наукового напрямку, який за 70 років принципово змінив систему уявлень про розвиток психіки – створена практично нова наука.

Відомий історик науки США Лорен Р.Грехем написав, аналізуючи розвиток радянської психології: «Хотілося б застерегти істориків науки від помилок в оцінках, пов'язаних з тенденцією дивитися на події, що відбувалися в Радянському Союзі, як на щось, що не має значення для історії розвитку думки в цілому» [6].

Щоб зрозуміти й оцінити наукові результати, отримані генетичною психологією, недостатньо аналізувати конкретні дослідження. Вихідна теоретична і дослідницька позиція, способи одержання й інтерпретації експериментальних результатів – речі, що мають першорядне і принципове значення для розуміння сутності цього напрямку.

Починати, звичайно ж, потрібно з Л.С.Виготського, з його усвідомлення необхідності відмови від існуючого способу науково-психологічного аналізу і твердження про те, що «до нового розуміння аналізу приводить нас не експериментальна, а генетична психологія» [4]. І далі Виготський пояснює, який аналіз, на його думку, буде адекватним психічному розвитку як предмету дослідження. Це, пише він, «аналіз процесу, а не речі, аналіз, що розкриває реальний каузально-динамічний зв'язок і відносини, а не розчленовує зовнішні ознаки процесу, отже, пояснювальний, а не описовий, аналіз генетичний, що повертається до вихідної точки і відновлює всі процеси розвитку якоїсь форми, що у даному виді є психологічною скам'янілістю» [4]. І трохи далі йде гранично точна формула: «Найбільші труднощі генетичного аналізу полягають саме у тім, щоб за допомогою експериментально викликаних і штучно організованих процесів поведінки проникнути у те, як відбувається реальний, природний процес розвитку» [4].

Що ж не влаштувало Виготського в існуючому способі психологічного аналізу? Він знайшов

у поведінці людини факти створення і застосування знаків (сигніфікація), що приводило до принципової перебудови поведінки: людина сама керувала своїм психічним життям.

Учений зрозумів дійсне значення цих фактів (явища опосередкування), проте існуючий методичний апарат психології не дозволяв пояснити (нагадаємо, мова йшла про процес вибору у невизначеній ситуації, опосередкованому запам'ятовуванні і «виращуванні» операції рахунку).

У житті зрілої людини (чи дитини, що досягла у своєму віці рівня опосередкування) ці вищі психічні функції дійсно очевидні, але пояснити їх за допомогою будь-яких хитромудроців традиційних методів неможливо. Для цих методів вони дійсно створюють враження скам'янілості (тобто таких, що тверді як камінь і не пропускають «усередину себе» дослідника). І тим часом вони важливі принципово, тому що тільки вони і перетворюють природну психіку у культурну. Отже, потрібен адекватний аналіз.

Тут, на наш погляд, найважливіший поворотний пункт. Проте не тому навіть, що створено принципово новий метод дослідження, а тому, що закладена фундаментальна і дотепер унікальна для психології традиція наукового дослідження. Виготський, помітивши і виділивши дійсно ключові факти, знайшов у собі мужність поставитись до них усе-таки як до фактів життєвих і не став інтерпретувати і створювати свою теорію, а зробив суттєво правильний крок як учений.

Він почав створювати метод, для того, щоб життєві факти наповнилися теоретичним змістом, підтвердилися, спростовувалися чи уточнилися, і тільки потім були б покладені в основу теоретичної конструкції. Ця позиція стала ідеологією учнів і послідовників Виготського і, зрештою, усієї вітчизняної генетичної психології. Вона і визначила успіх останньої.

Що ж собою повинен представляти адекватний метод дослідження? У принципі, проблема методу є однією з центральних у генетичній психології і при цьому такою, що активно і змістовно розробляється. Можна говорити про окремих напрямків генетичної психології [9;10], об'єктом якого виступає експериментально-генетичний метод. Ми тут визначимося лише схематично, оскільки саме на підставі модифікацій методу дослідження, головним чином, сформульовані окремі напрямки генетичної психології.

Щоб перебороти скам'янілість дозрілих психічних структур, треба, вважає Виготський, штучно викликати і створити генетичний процес

психічного розвитку. Це і є визначення експериментально-генетичного методу дослідження. Але що і як треба викликати?

Знову звернемося до фактів. Вони, як і весь онтогенез особистості, показують, що вищі процеси розвиваються у напрямку оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних по природі) засобів, тобто опосередковано. Ті ж факти говорять, що потім, у зрілому стані, ці структури стають дуже компактними (згорнутими) і у звичайній дослідницькій процедурі не «схоплюються», хоча і є вельми очевидними, навіть банальними. Фактично реальний онтогенез задає тут схему методу (про що Виготський і говорить неодноразово).

Ця схема конкретизується у перших варіантах в інструментальний метод (дослідження опосередкованого запам'ятовування О.М.Леонтьєва) і метод подвійної стимуляції (формування штучних понять Л.С.Сахаровим). В обох випадках перед дитиною два стимули – стимул-об'єкт (з ним треба щось зробити) і стимул-засіб, з якого дитина створює засіб керування своєю діяльністю. Цим засобом може бути знак чи знаряддя, значення слова (поняття). Виготський вважав, що можуть бути й інші засоби, які з заданих – зовнішніх – переводяться дитиною у внутрішній план і, зрештою, являють собою «одиноці» свідомості.

Намічено шляхи цього переходу (присвоєння): засвоєння, винахід, наслідування. Принципово важливий нюанс: засоби не дані, а задані, тобто дитина сама повинна щось (врешті-решт, це може бути що завгодно) зробити (створити) засобом. Тут,

- по-перше, враховується реальний («природний») генезис (характерний вираз Виготського з приводу того, як мавр «записав» за допомогою карбів на дереві ціле повідомлення: «Скільки думок потрібно було використовувати для цього!»);
- по-друге, підкреслюється генетична гетерогенність психічного розвитку (це переконливо конкретизовано у сучасних дослідженнях П.Тульвісте про гетерогенність мислення [14]);
- по-третє, акцентується вирішальне значення активності самого суб'єкта, причому активності явно креативні за природою (він створює засіб).

Звідси «прояснюється» і така чисто психологічна річ, як переживання, оскільки переживається і процес створення засобу, і сам засіб, і «переміщення» його усередину. З цього приводу точно говорить Ф.Т.Михайлові «Будь-яке суб'єк-

тивне переживання людини є переживання – переробка зовнішньої предметності в «своєживе», у сферу свого життя» [11].

У цілому, вже на початкових етапах застосування експериментально-генетичний метод блискуче підтверджує свої дослідницькі можливості. Він однаково і високо ефективний у дослідженні генези усіх вищих пізнавальних процесів і, крім того, дуже гнучкий і багатофункціональний (це останнє, між іншим, видно вже з назви).

Сам Виготський використовував дуже багато термінів: крім класичного – «експериментально-генетичний», «генетико-моделюючий», «каузально-генетичний», «синтетично-генетичний» і навіть «кондиціонально-генетичний» (сумнівно, що Виготський тут користується синонімами – скоріше, підкреслює нюанси, проте цю проблему варто спеціально вивчити).

Поряд із власне діагностичними достоїнствами все більше починає усвідомлюватися й акцентуватися те, що цей метод ще і формувальний, моделюючий. Виникає перспектива (яка захоплює дух) цілеспрямованого формування психіки людини. Мабуть, це почасти захопило і самого Виготського. У будь-якому випадку, шоста глава «Мислення і мова», присвячена дослідженню розвитку наукових понять у дитячому віці, містить деякий пафос з цього приводу; та й за змістом вона багато у чому не обмежується вивченням цього процесу, а представляє перспективну програму розробки спеціальних заходів з формування наукових понять.

Власне, історично так і вийшло: ця глава стала основою тієї галузі генетичної психології, що ми називаємо зараз «Теорією розвивального навчання». Тут же актуалізується проблема співвідношення навчання і розвитку, що і вирішується Виготським у блискучому класичному стилі за допомогою нового поняття «зона найближчого розвитку». Він явно бачить перспективу керування психічним розвитком, і вона його захоплює (як і повинна захоплювати будь-якого психолога). Необхідно врахувати і час дії – їм так хотілося переробити людину!

І все-таки у Виготського знову вистачає мужності бути дуже обережним й обачним. Так, навчання як керування процесом засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду у формі способів діяльності є визначальним у розвитку. Воно є його форма, воно може «плетися у хвості» розвитку, може випереджати чи «йти у ногу» з ним, але це все-таки не те саме.

Це – два різних процеси. Вони співвідносяться («навчання і розвиток співвідносяться як зо-

на найближчого розвитку й актуальна зона»), проте являють собою різні речі. Все це чітко сформульовано у такій фразі: крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку чи навпаки.

Той же рефрен йу проблемі співвідношення життєвих і наукових понять, відносної й абсолютної успішності, нормативних навчальних дисциплін. Ці проблеми дотепер чекають свого вирішення, хоча дуже і дуже важливі у педагогічному процесі. У тому самому контексті знаходиться і проблема індивідуальних варіантів розвитку. Обговорення зазначених проблем Виготським – це попередження проти занадто вже хвацького моделювання (проектування) психічних процесів.

До речі, найближче до Виготського у плані прояву особливої обережності у питанні керування розвитком був Г.С.Костюк. Нам здається зовсім необґрунтованою розхожа точка зору, що ці два вчені дотримувались різних поглядів на цю проблему. Навпаки, їхні погляди щодо проблеми навчання і розвитку не просто близькі, але практично ідентичні. (Ми не будемо тут зупинятися на докладному аналізі, проте відзначимо, принаймні, одну річ: тільки у Виготського і Костюка ми зустрічаємо дуже чітку і важливу для них думку про те, що розвиток пізнавальної сфери, яким би активно-моделюючим він не був, це ще далеко не весь розвиток).

У цілому, дослідження, виконані Виготським і його учнями, дозволили встановити важливі механізми процесу психічного розвитку. Крім того, вони відкрили напрямки подальшого пошуку. Власне, ці напрямки виявляються закладеними у самому експериментально-генетичному методі. Першою й основною лінією розвитку генетичної психології стала можливість побудови вищих психічних процесів дитини з заздальгідь заданими показниками.

Тут вихідними є роботи П.Я.Гальперіна з формування орієнтованої основи дії, ідеальної дії (способу дії) і перетворення його у внутрішню складову свідомості (інтеріоризація дії). Зовсім закономірно ця лінія «вийшла» у навчання і перетворилася у наймогутнішу частину генетичної психології (теорія розвивального навчання). Нижче ми повернемося до аналізу цього напрямку, а зараз зупинимося тільки на його науковій сутності.

Якщо виходити з первинної схеми (інструментальний метод), зберігається загадка у тім, як суб'єкт перетворює «інший» об'єкт у засіб. Природно, він викликає певну активність. Для нього це – цілий вузол проблем: треба «втрима-

ти» завдання, розпізнати у навколишньому той об'єкт, що найбільше «підходить» бути засобом його виконання, виконати систему дій з перетворення, повернутися до завдання і виконати його. На цьому процес не закінчується, проте вже видно схему, котру досліджував П.Я.Гальперін зі своїми співробітниками й учнями.

Найбільш вражаючими є результати спеціального навчання сліпо-глухонімих дітей (І.А.Соколянський, О.І.Мещеряков). У цьому випадку природа надала генетичній психології, якщо можна так висловитися, ідеальні умови для експерименту, і можливості методу були блискуче підтверджені. Однак, сам підхід Гальперіна-Давидова (включаючи і теорію розвивального навчання) всіх проблем вивчення генезису психіки не вирішує і вирішити не може. Він являє собою лише один аспект – функціональний (за вдалим виразом Л.Ф.Обухової), тобто такий, що розкриває і реалізує можливості спрямованого формування психічних структур.

Залишається ще одна, власне генетична проблема, пов'язана з віковим розвитком як таким, котрий відбувається і поза, і незалежно від експериментального навчання. Питання про те, чи може бути за допомогою експериментально-генетичного методу не стільки сформований, скільки вивчений процес розвитку, дало початок другій лінії досліджень, пов'язаній з іменами О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва і Г.С.Костюка (хронологічно вона, між іншим, була першою). Є і ще одна лінія генетичної психології – найменш розроблена, проте, мабуть, найбільш цікава.

Це проблема формування особистості. Очевидно, логічно і справедливо вважати, що вона започаткована дослідженнями Л.І.Божович.

Основний масив експериментальних даних щодо психічного розвитку особистості сучасна наука одержує завдяки дослідженням, проведеними у рамках педагогічної психології. Це пов'язано, як уже згадувалося, з могутнім розвитком теорії навчальної діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, В.В.Репкін та ін.). В узагальнюючій праці В.В.Давидова [7], а також у нашій книзі [10] докладно простежена еволюція експериментально-генетичного методу від методики поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін) до формувального навчального експерименту.

Ми обмежимося тільки тим, що підкреслимо істотне для нашого аналізу:

- по-перше, зазначена еволюція «перевела» дослідження з лабораторного у природний експеримент (а це принципово важливо,

тому що тут специфічно зближується розвиток, те, що моделюється, і «природне»);

- по-друге, необхідно ще раз максимально чітко визначитися з терміном «формувальний», оскільки дотепер деякі праці і прихильників, і супротивників напрямку відбивають примітивно-неправильне його розуміння: нібито ми перетворюємо дитину у пасивну, об'єктну істоту (древня «tabularasa») і своїми впливами буквально «формуємо» його структури.

Насправді все навпаки. У будь-якому експериментально-генетичному дослідженні, якщо воно виконане точно у плані теоретико-методологічному, завжди за допомогою особливої психолого-педагогічної техніки формується активність самої дитини. Проте це не просто активність, а саме така, що дозволяє їй засвоювати навчальний матеріал через способи дій з об'єктами засвоєння, перетворюючи їх у засоби розвитку власних психічних структур (саморозвиток). У загальному і цілому мова йде про формування навчальної діяльності.

Нарешті, по-третє: дослідження, виконані у руслі теорії навчальної діяльності, важливі для педагогіки – як практичної, так і теоретичної.

Основна, сутнісна ідея формувального експерименту у теорії розвивального навчання полягала у тому, що засвоєння дитиною теоретичного поняття як способу рішення навчальних задач означає перетворення його (поняття) у засіб (стимул-засіб, по Л.С.Виготському) керування своєю пізнавальною сферою. Мається на увазі насамперед довільність й опосередкованість пізнавальних процесів, усвідомлений і відрефлексований саморозвиток розумових дій і, як підсумок, – науково-теоретичне ставлення до дійсності.

Гіпотетично передбачалося, що, оскільки формувальний експеримент має виражену конструктивно-моделюючу природу, зміну умов і змісту його проведення, він дозволить направлено формувати й інші, у тому числі й особистісні, психічні структури дитини. Величезна кількість досліджень, виконаних під час реалізації цієї ідеї, дозволила одержати масу найцікавіших результатів, узагальнити які на сьогодні просто неможливо – настільки вони багатопланові і численні.

Ми спробуємо проаналізувати лише деякі сучасні дослідження з метою висвітлення двох важливих питань: чи дійсно формувальний навчальний експеримент дозволяє розкрити і вивчити процес розвитку, тобто той самий внутрішній, найінтимніший психічний процес, що у

звичайних умовах прихований від спостерігача. І, по-друге, чи дійсно цей експеримент дозволяє впливати на розвиток, проектувати його? Тобто нас цікавить, чи є зазначений експеримент різновидом експериментально-генетичного методу?

Звернемося до фактів. Наша співробітниця Л.І.Аршавіна вивчала особливості розвитку аналітичних компонентів мислення у молодших учнів [1]. Діагностичне дослідження показує перевагу у різних дітей емпіричного чи теоретичного компоненту аналізу у різних модифікаціях. Воно ж дозволяє установити ці компоненти (складово-структурний, функціональний і генетичний). Однак, питання про те, як розвивається аналіз, від чого залежить цей розвиток, залишається відкритим і у рамках традиційної експериментальної методики не вивчається.

Єдине, що дала можливість зрозуміти ця методика – це кореляцію між типом аналізу і типом узагальнення, яке формується у навчанні: при емпіричному типі узагальнення формується переважно формальний аналіз, при теоретичному – відповідно, теоретичний. Це дозволило припустити наявність залежності між узагальненням й аналізом.

Водночас передбачалося, що використання формувального експерименту дозволить вивчити і сам процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Л.І.Аршавіною проведена серія формувальних навчальних експериментів із групою молодших учнів з формування у них теоретичного типу узагальнення. Вони дійсно дозволили розкрити процес розвитку аналізу.

Виявилося, що ключовим чинником розвитку є вицелювання генетичних відносин, які характеризують принцип побудови об'єктів. Засвоєння цих відносин у процесі теоретичного узагальнення і приводить до виникнення теоретичних форм аналізу. Однак, процес розвитку на цьому не закінчується. У дослідженні переконливо показано, що способи теоретичного аналізу розвиваються у прийоми самостійної розумової діяльності, тобто забезпечують подальший розвиток процесу мислення. Це і є основна лінія розвитку аналітичних компонентів мислення.

Очікується, що надалі учні, завдяки новій психологічній структурі (самостійні прийоми розумової діяльності), «зможуть переборювати узагальнення, що емпірично «вводяться». Отже, у цьому дослідженні дійсно вивчено процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Автор показує, що власне теоретичний аналіз формується лише у тих дітей, що засвоїли всі три його складові частини (структурну, функціона-

льну і генетичну), в інших же створюються передумови для швидкого формування цього виду аналізу («зона найближчого розвитку»).

Дослідження Л. І. Аршавіної позитивно відповідає і на друге наше питання – воно явно є розвивальним. Відзначимо, що це дослідження викликало інтерес і мало продовження у роботах інших авторів [12], що моделювали розвиток змістовного аналізу не на навчальному матеріалі, а шляхом побудови «ідеальної предметної дії, що дозволяє думкою реконструювати досліджувану предметну систему, а також ідеальний предмет, як найближчу передумову здійснення самої дії» [12].

При цьому, як відзначають автори, ідеальна дія виступає як власний закон змін об'єкта, а ідеальний об'єкт – як «механізм» (знаковий інструмент) фіксації і здійснення саме цієї дії. Зазначені ідеалізації у сукупності фіксують «клітинку» досліджуваної предметної системи, моделюючи загальний принцип її становлення.

Інтерес до вивчення розвитку мислення за допомогою формувального експерименту залишається дуже високим. Дослідниками отримані дуже важливі результати. Необхідно вказати на роботи Я.О.Пономарьова, який вивчав вплив експериментального навчання на формування у молодших учнів внутрішнього плану дії, О.С.Зака, що аналізував особливості розвитку теоретичного мислення молодших учнів, і багатьох інших.

Коротко зупинимось на аналізі деяких праць у цій області, виконаних нашими співробітниками. Ще у 1982 році проведено дослідження з вивчення розвитку творчого музичного мислення молодших учнів [3]. В аналітично-установчій частині цієї роботи ми намагалися відійти від традиційно багатofакторного пояснення творчого мислення (яке, на жаль, не зжите дотепер) і застосувати аналіз «по одиницях». Передбачалося, що така «одиниця» і повинна детермінувати розвиток творчого музичного мислення. Її і треба було знайти. Крім того, як звичайно, стояла задача розкриття і вивчення самого процесу розвитку.

Формувальний експеримент дозволив установити, що рух у розвитку музичного мислення дітей від репродуктивного до творчого рівня детермінується дійсно не спектром музично-психологічних компонентів (слух, почуття ритму тощо), а використанням суб'єктом як засобу зовсім особливої структури, яку ми тоді назвали музичним досвідом.

Ця «одиниця» внутрішньо структурована на підставі вихідного загального протиріччя (сприйняття музики – музичний самовираз).

Експериментальне навчання музиці, побудоване за типом змістовного узагальнення, спрямоване на засвоєння музичного досвіду як теоретичного поняття, тобто як способу рішення систем навчальних задач. У результаті такого навчання став очевидним шлях розвитку музичного мислення дітей, поява елементів творчості у ньому.

Більш того, також з'ясувалося, що сформована структура потім продовжує розвиватися, визначаючи ставлення дітей до музики. Це дослідження, на наш погляд, є до деякої міри унікальним, головним чином, за своїми результатами.

Ми маємо на увазі, що виявилось цікаве явище інтеграції життєвих знань дитини і способів її спілкування у єдину психологічну структуру (музичний досвід) і використання нею цієї структури як засобу. На жаль, воно не було продовжено і чекає своїх дослідників, будучи надзвичайно перспективним.

Особливості розвитку мислення учнів середнього шкільного віку вивчалися у зв'язку з формуванням у них прийомів мовної діяльності [13]. Навчальний експеримент у цьому дослідженні побудований у формі своєрідної спіралі, на кожнім з витків якої учні засвоювали визначені операції предметно-значеннєвої і логічної організації мовного висловлювання, а також розширювали арсенал прийомів їхнього використання.

Характерною рисою цієї системи навчальних задач є реалізація принципу єдності предметного змісту мисленнєво-мовленнєвої діяльності й операціонально-технічних процедур, що виражалось у усвідомленні мовних структур як складових цілісного мовного висловлення. Також особлива увага приділена тому об'єктивному змісту навчання, що учень у цьому експерименті перетворював у засіб розвитку власного мислення. Таким засобом тут виступило авторське мовне висловлення (тим самим, між іншим, враховувалося положення М.М.Бахтіна про адресність та її значення у створенні і сприйнятті тексту). Використання цього засобу дозволяє учням обробляти і будувати значеннєві структури тексту, що, у свою чергу, говорить про розвиток аналітико-синтетичних компонентів мислення.

Ми не можемо тут докладно аналізувати інші дослідження, у яких формувальний експеримент виступив модифікацією експериментально-генетичного методу у сфері вивчення і формування структур мислення і пізнавальних процесів. Абсолютно очевидно, що ми одержуємо позитивні відповіді на поставлені спочатку питання, тобто метод не тільки діагностує розвиток, але й викликає його.

Нам здається можливим і необхідним відзначити тут одну особливість, що, за нашими даними, притаманна саме дослідженням українських психологів.

В описаному циклі робіт задача полягала в одержанні наукових фактів, які б підтвердили чи спростували вихідну ідею Виготського про те, що засобом може бути не тільки знаряддя чи знак (це вивчено самим Виготським), але і дуже багато чого іншого («все що завгодно», якщо точно відтворювати класика). Спочатку наші дослідження підтвердили експериментально ще раз, що таким засобом може бути значення (наукове поняття).

До речі, російські автори у традиційних дослідженнях цим й обмежилися перейшовши на рішення інших проблем. Потім виявилось, що засобом може бути «музичний досвід», «мовне висловлювання» і низка інших чинників. Усі вони є засобами розвитку різних сторін вищих психічних структур. Інтеріоризуючись, вони обумовлюють, по-перше, різне сполучення інших, вхідних у це «гроно» психічних функцій; по-друге, визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки і, по-третє, утворюють власне тканину свідомості.

Вважаємо наш напрямок досліджень кардинальним саме тому, що він експериментально відкриває специфіку побудови свідомості людини і наповнює конкретно-науковим змістом поняття міжфункціональних систем, що було останнім «улюбленим» предметом вивчення Виготського. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на дані науки, а не на власні логічні схеми. Покаже у цьому сенсі дослідження механізмів цілепокладання у навчальній діяльності [15;16].

Довівши теоретично, що «одиницею» цілепокладання є не відношення «мета-результат», а відношення «мета-засіб», автор показав, що основною формою покладання мети у навчальній діяльності є прийняття учнем навчального завдання, тобто перетворення учнем цього завдання у навчальну задачу, що «являє собою по суті суб'єктивне переосмислювання навчального завдання, тобто це суб'єктивна мета дії» [15].

Навчальна задача відбиває особистісний зміст навчального завдання і навчання у цілому, тому вона жорстко пов'язана зі смислоутворюючим мотивом навчальної діяльності. Діагностичне дослідження цілепокладання дозволяє виявити три рівні його розвитку у молодших учнів. Використання формульованого експерименту відкриває процес розвитку цього психологічно-

го феномену і дозволяє встановити, що визначальними у цьому розвитку є засоби побудови навчальної мети.

У випадку традиційного навчання такими засобами виступають не власне чіткі уявлення про продукт діяльності, а самі способи її виконання немов би «випадають» з актуальної свідомості суб'єкта і направлено не формуються.

Експериментальне навчання, здійснене за типом формування навчальної діяльності, спрямоване на присвоєння саме способів побудови предмету вивчення. У цьому випадку ці способи і виступають засобами побудови мети. Таким чином, устанавлюються змістовні детермінанти цілепокладання – «психічні утворення (поняття, уявлення, образи), що функціонують у діяльності у ролі засобу визначення мети, і ціннісно-мотиваційні компоненти, що виражаються в інтересах особистості» [17].

Що ж відбувається далі?

Цілепокладання – процес, привласнений за допомогою особливих засобів, стає «одиницею» свідомості і саме перетворюється у засіб не тільки впорядкованого і цілеспрямованого поведіння, але і слугує розвитку більш високих рівнів свідомості. Ю.М.Швалб робить висновок про те, що цілепокладання є складовою свідомості, а не діяльності, і забезпечує реалізацію особистістю своїх відносин до світу. Так автор приходить до дуже цікавої концепції цілепокладаючої свідомості.

Установлено, що рівень фіксації результатів у продуктивних діях, що стоять, вірогідно, вище рівня продуктивного цілепокладання, тобто «інтенціональні процеси виникають трохи пізніше здатності дітей виділяти і формувати власні результати» [8]. На підставі отриманих результатів автор припускає, що здатність утворювати продуктивні цілі складається як мінімум із двох взаємозалежних процесів: процесу становлення у дитини здатності створювати і виділяти продуктивні результати і процесу перетворення продуктивних результатів у мету. Ми бачимо, що у цій роботі на підставі аналізу емпіричних даних «одиницею» аналізу фактично виводиться відношення «результат-мета-результат».

Уявляється дуже цікавим подальший пошук для того щоб, принаймні, з'ясувати: це відношення є ключовим для дошкільного віку, а потім у роль ключового «входить» відношення «засіб-мета-засіб», чи існують інші, набагато більш складні психологічні підстави розвитку цілепокладання? Чи все-таки співвідношення мети і

результату не тільки генетично первинне, але і має загальний характер у розвитку цілепокладання?

Інша лінія сучасної генетичної психології представлена дослідженнями, у яких акцентується увага на процесі формування навчальної діяльності учнів. Тут експериментально-генетичний метод представлений (і використовується) у формі природного формувального експерименту. Якщо використовувати термін Л.Ф.Обухової «функціонально-генетичне дослідження», слід зазначити, що у цьому напрямку реалізується власне функціональна частина. Істотно також те, що у цих дослідженнях розвивавальний ефект здобуває масовий характер, тому що стоується відразу значного контингенту учнів.

Окремі дослідницькі задачі цієї групи робіт визначені ще основоположниками теорії розвивального навчання (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко, В.В.Репкін) і збереглися, власне, без змін. Це:

- по-перше, логіко-психологічний аналіз різних шкільних навчальних предметів,
- по-друге, організація навчання дітей по експериментальним методикам,
- по-третє – формування психологічних складових навчальної діяльності дітей.

Важливо, що кожне конкретне дослідження цієї лінії містить у собі рішення задач із усіх трьох груп, хоча залежно від мети роботи домінує, звичайно, якась одна. Відзначимо, що дослідження ці добре відомі, досить фундаментально узагальнені, і тому ми тут торкнемося лише деяких, перспективних, на наш погляд, проблем і результатів.

Логіко-психологічний аналіз навчального предмету – процедура, зовсім необхідна у розвивальному навчанні. Ще Л.С.Виготський дослідним шляхом установив, що «наукове поняття розвивається», потім був вивчений шлях цього розвитку у свідомості: від загального до конкретного (Е.В.Ільєнков).

Сама діяльність є при цьому квазівідкриттям. Загалом, навчальний матеріал повинен являти собою динамічну модель теоретичного узагальнення.

Перші дослідження проводилися на матеріалі російської мови і математики початкової школи. Вони виявилися дуже результативними і перспективними, підтвердивши у цілому розвивальний ефект цього підходу (Л.І.Айдарова, П.С.Жедек, А.К.Маркова, В.В.Репкін та ін.). Щоправда, уже тут виявилися різні погляди вчених.

Так, якщо у роботах П.С.Жедека і В.В.Репкіна логіко-психологічний аналіз російської мови проводився з погляду того, що сутнісною задачею його засвоєння є формування теоретичних мовних понять у навчально-пізнавальній діяльності, то Л.І.Айдарова виходила з того, що у цьому віці (молодші учні) формуватися повинна генетично вихідна навчально-мовна діяльність.

Звідси її підхід до аналізу є власне комунікативним, а як загальний спосіб мовної діяльності вона розглядає «повідомлення». Надалі переважно розвивалася точка зору В.В.Репкіна (саме на підставі цих уявлень створені діючі навчальні програми, посібники і підручники).

Однак, проблема ще не вичерпана. Зазначені вище позиції повинні бути якимось чином досліджені і синтезовані, тому що цього вимагають принципи експериментально-генетичного дослідження. Мається на увазі насамперед вимога Виготського щодо того, що метод повинен не тільки формувати, але і дозволяти вивчати сам розвиток, і тут не можна не враховувати важливість і загальність комунікативної діяльності у мовному розвитку дитини.

З іншого боку, розкривається психологічна колізія, пов'язана з генетичною гетерогенністю: одночасна представленість у психіці «життєвого» шару (неусвідомлено засвоєний і використований у спілкуванні рідною мовою) і шару «науково-теоретичного» (засвоєння узагальнених мовних понять). Це співіснування дуже хвилювало ще Виготського (співвідношення наукових і життєвих понять), однак, і зараз ми ще дуже далекі від вирішення питання гетерогенності у цьому значенні; іншими словами, ми не можемо відповісти, яка діяльність – навчально-пізнавальна чи навчально-мовна – здебільшого оптимізуватиме загальний процес мовного розвитку дитини.

У цілому, ми повинні відзначити, що логіко-психологічний аналіз і побудова інших навчальних предметів (крім мови і математики у молодших класах) здійснювалися і здійснюються у теорії розвивального навчання набагато менш інтенсивно, що може бути виправдано лише почасти. Кардинальне психологічне питання «Що розвивається?» залишається поки без відповіді у теорії розвивального навчання і, більш того, воно повинно бути доповнено іншим кардинальним питанням: «Що могло б розвиватися?».

Якщо ми будемо вважати, що засвоєння за розвивальною методикою одного-двох предметів забезпечить всебічний розвиток, то легко

скотимося до теорії формальної дисципліни «з погляду впливу у навчанні всього на все» [7]. Однак, факт впливу експериментального навчання з одного-двох предметів на всебічний розвиток у теорії навчальної діяльності не доведено. В.В.Давидовим у свій час висловлена змістовна ідея про різні сторони розвивальної свідомості (науково-теоретичної, художньої, моральної), що самі по собі є різними, і тому повинні розвиватися у різних модифікаціях навчальної діяльності, і за допомогою різних навчальних предметів.

Ми вважаємо цю сторону проблеми розвитку дуже важливою, тому підтримуємо інтенсивність відповідних наукових досліджень. В останні роки проводиться робота з побудови таких навчальних предметів, як: природознавство, ботаніка, хімія, фізика, історія, музика. Як видно, дослідження охоплюють не тільки дуже різні навчальні предмети, але і виходять за рамки молодшого шкільного віку, що саме по собі дуже істотно, тому що у підлітковому віці навчальна діяльність перестає бути ведучою, соціальна ситуація розвитку змінюється, тому експериментальна перевірка розвивального ефекту формуального експерименту є необхідною.

Підкреслимо ще раз: наш інтерес до емпіричного дослідження різних навчальних дисциплін полягає, крім усього, в інших, методичних настановленнях – висновки й узагальнення повинні випливати з наукових фактів. Іншими словами, ми вважаємо, що висновки про можливість побудови всіх навчальних предметів за логікою «загальне-конкретне» й одержання розвивального ефекту їхнього засвоєння будуть достовірними, якщо одержимо ці результати, а не перенесемо їх у процесі власного аналізу, спираючись на «розробку» одного якогось предмету.

Результати проведених досліджень і тих, що проводяться зараз, не лише підтверджують вихідні теоретичні передумови, вони дозволяють установити специфічні особливості розвитку дітей. Показовою у цьому сенсі є робота М.Д.Бойправ, у якій вивчалися психологічні умови формування наукових понять у молодших учнів при вивченні ботаніки [2]. Логіко-психологічний аналіз навчального предмету, здійснений автором, дозволив установити вихідне генетичне відношення у курсі ботаніки як галузі науково-біологічного знання.

Таким є співвідношення «функція-структура». Вибудована структура навчального курсу як розгортання цього співвідношення і розвиток

наукових понять. Цікавим є спосіб засвоєння (перетворення поняття у засіб), запропонований автором. У ролі його виступив навчальний експеримент.

Експериментально-генетичне дослідження дозволило вивчити розвиток самостійності учнів, визначивши у ньому чотири якісно-своєрідних рівні. Крім того, виявилось, що заявлене очікування автора про вплив самостійності на ефективність формування понять повинне бути істотно доповнено, оскільки виявлено і зворотний процес: самостійність формувалася у навчальному експерименті, а теоретичне поняття виступало засобом цього формування. З іншого боку, встановлено, що і самостійність використовується як засіб подальшого засвоєння понять.

У цілому дослідження «виходить» на структуру свідомості у трохи іншому плані, ніж роботи з цілепокладання, проте більш чітко, тому що тут удається точно визначити структуру і функції міжфункціональної системи, яка з'явилася, уникнувши при цьому зайвої гіпотетичності. Ця робота, завдяки своїй комплексності, торкається дуже важливого аспекту розвитку особистісних структур за допомогою навчальної діяльності у великій кількості цікавих досліджень особистості у генетичній психології, на аналізі яких ми зупинимося нижче.

Третя з зазначених задач (вивчення будівлі навчальної діяльності і психологічних особливостей її формування) розглядається у численних теоретичних й експериментальних дослідженнях, виконаних у рамках теорії розвивального навчання. Добре відомі теоретичні роботи Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, А.К.Маркової, у яких закладалася теорія навчальної діяльності.

Фундаментальні роботи В.В.Репкіна дозволили з'ясувати побудову навчальної діяльності, особливості навчальних задач, їхню класифікацію і розвиток у навчальній діяльності учнів.

Іншою лінією тут є дослідження окремих структурних елементів навчальної діяльності й особливостей їхнього формування. Так, нашими співробітниками вивчаються особливості розвитку цілепокладання у навчальній діяльності (згадуване дослідження), формування самоконтролю у молодших підлітків [5], формування окремих навчальних дій та їхньої системи, особливості оцінки і самооцінки у навчальній діяльності тощо.

Ще одна лінія досліджень стосується проблеми прийняття навчальних завдань. Ми вважаємо, що це – один з найбільш цікавих і перспекти-

вних напрямків сучасних досліджень навчальної діяльності. Сам по собі факт прийняття навчального завдання означає принципову зміну психіки учня і у цілому самого його як суб'єкта навчальної діяльності. Це є ключовим, що усвідомлено психологами і потребує дуже ретельної уваги.

Процес прийняття навчального завдання дійсно вивчається дуже широко з точки зору теоретичної й експериментальної, проте, на жаль, не генетичної. Експериментальним шляхом відкриті явища довизначення і перевизначення навчального завдання (Г.О.Балл, В.Т.Дорохіна, Ю.І.Машбіц та ін.), і це – відкриття принципові, що мають, однак, емпіричний характер. У значній кількості робіт установлені чинники, котрі впливають на процес прийняття завдань, однак, і вони, хоч і дуже важливі, не можуть пояснити сутність цього ключового явища.

У цих дослідженнях саме прийняття наче виноситься за дужки. Дуже плідними є спроби теоретичного пояснення цього явища у «зв'язуванні» його з навчальною задачею, і особливо слід зазначити значний крок Г.О.Балла, що ввів поняття «внутрішня навчальна задача» і при його розробці ближче всіх підійшов до розуміння сутності процесу прийняття навчального завдання.

Чому це явище ми вважаємо ключовим, а його вивчення настільки важливим?

На нашу думку, воно є дійсно змістовною «одиноцею» процесу розвитку у навчальній діяльності. Причому, це – не звичайне відношення двох протилежних явищ у своїй єдності. Це – складна «одиноця», у якій «сходяться» такі різні структури, як рівень актуального розвитку і «зона найближчого розвитку», мотиви, інтереси (як навчальні, так і позанавчальні процеси), рівень оволодіння способами дій і ще багато чого іншого.

Сходиться це все і втілюється у симультанному акті, що ми і називаємо «прийняттям навчального завдання». І це – саме особистісний акт, тому що й емоційна сфера, й індивідуально-типологічні особливості у ньому також мають своє представництво.

Вважаємо необхідним розгорнути дослідження, спрямовані на виявлення психологічної сутності цього явища. Дозволимо собі висловити припущення, що прийняття навчального завдання є «ідеальним об'єктом» генетичної психології і повинно досліджуватися у класичному варіанті експериментально-генетичного методу. І тут, на наш погляд, є можливість з'єднання функціональної і генетичної його складових.

Симультанний процес прийняття має бути розгорнутий й екстеріоризований в особливих експериментальних умовах, і у цей же час він повинен формуватися (ще раз пошлемося на класичні експерименти О.В.Запорожця, а потім і О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка, С.Д.Смірнова таін.). Утіливши ескізно змальовану схему, можна вивчити генезис прийняття навчального завдання, а значить – вивчити і зрозуміти його саме по собі, що і є перспективою наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Аршавина Л.И. Развитие аналитических компонентов мышления младших школьников / Л.И.Аршавина // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С.Д.Максименко. — К.: Рад. школа, 1983. — С. 77—97.
2. Бойправ М.Д. Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий: автореф. ... канд. психол. наук / М.Д.Бойправ. — К., 1982.
3. Василькевич Х.Н. Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: автореф. ... канд. психол. наук / Х.Н.Василькевич. — К., 1982. — 19 с.
4. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С.Выготский // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1.
5. Глазырина В.М. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков в процессе решения математических задач: автореф. ... канд. психол. наук / В.М.Глазырина. — К., 1985. — 24 с.
6. Грэхэм Лорен Г. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе/ Г. Лорен Грэхэм. — М.: Политиздат, 1991. — 476 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/ В.В.Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 541 с.
8. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет/ Л.Г.Лысюк // Вопр. психол. — 2000. — №1. — С. 98—109.
9. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников / С.Д.Максименко// Радянська школа. — 1981. — №12. — С. 23—29.
10. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д.Максименко. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. — 319 с.
11. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования/ Ф.Т.Михайлов // Вопр. психол. — 1981. — №1. — С. 44—56.
12. Нежнов П.Г. Метод исследования содержательного анализа у школьников / П.Г.Нежнов, А.М.Медведев // Весник МГУ. Сер.: Психология. — 1988. — №2. — С. 14—24.
13. Токарева Н.М.Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.М.Токарева. — К., 1997. — 24 с.
14. Тульviste П.О. О теоретических проблемах исторического развития мышления / П.О. Тульviste// Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И.Анциферовой. — М.: Наука, 1977. — С. 81—103.
15. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М.Швалб. — К.: Стило, 1997. — 238 с.
16. Швалб Ю.М. Развитие целеполагания у школьников в процес се обучения/ Ю.М.Швалб // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д.Максименко. — К.: Рад. школа, 1983. — С. 66—77.
17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника/ Д.Б.Эльконин. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

МАКСИМЕНКО С. Д.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДМЕТА И МЕТОДА СОВРЕМЕННОЙ ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье подробно рассмотрены научные подходы к процессам формирования и развития личности в процессе онтогенеза. Отмечено исследовательские возможности экспериментально-генетического метода, при которых учебный материал становится динамичной моделью теоретического обобщения. Сформирован интерес к эмпирическому исследованию различных учебных дисциплин.

Ключевые слова: генетическая психология, экспериментально-генетический метод, учебная деятельность, развивающее обучение, формирующий эксперимент.

MAKSIMENKO S. D.

THE THEORETICAL BASIS FOR THE DEFINITION AND METHOD OF MODERN GENETIC PSYCHOLOGY

The article discussed in detail the scientific approaches to the processes of formation and development of the individual in the process of ontogenesis se. Noted research opportunities experimental genetic method, in which the course material is a dynamic model of theoretical generalizations. Generated interest in the empirical study of different academic disciplines.

Keywords: genetic psychology, experimental genetic method, learning activities, developing training, formative experiment.

Стаття надійшла до редколегії 04.03.2013 року.