



ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА І МОНІСТИЧНИЙ ПРИНЦИП У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Петро М'ЯСОЇД*

Copyright © 2003

«Історія психології – не міркування на дозвіллі про якийсь безконечний маловизначений предмет, не школа помилок попередників, які треба знати, щоб не повторювати їх у своїх дослідженнях, а невпинна праця, котра вимагає більше наснаги й часу, ніж може їх мати окрема людина, яка, проте, відважилась увійти у своєрідну тривалу містерію самовідданих пошуків у напівтемряві, щоб, зрештою, вийти до берега океану, осяяного сонячним світлом істини. Але це не істина закостенілого знання, а така, що, піднімаючи людину до нового обрію, відкриває перед нею ще більше загадок, ніж їх було до початку містеріальної феноменології».

(Володимир Роменець [23, с. 962])

Суспільна проблема. Людина, яка обирає свою дорогу в психології, або ж іде цією дорогою, не може оминати “тривалу містерію самовідданих пошуків”. Тоді за кожною проблемою постає історія способів її розв’язання, у зміні яких закарбована логіка психологічного пізнання.

На перетині тисячоліть у психології голосно заявила про себе **проблема розвитку**. Якщо людство розвивається, то що відбувається з людиною? Як здійснюється її психічний розвиток? Що його спонукає і що обмежує? Як загальне співвідноситься з неповторним? Давні питання і різні відповіді: психологічна думка несе у собі “дух

часу” (В. Роменець). У ХХ столітті – вже лавиною досліджень і пояснень, що виокремлюються у самостійну дисципліну – **психологію розвитку**.

“Злам” часу своєрідно виявляється на пострадянському психологічному просторі. Втрата заданих марксизмом методологічних орієнтирів передусім позначаються на способах розв’язання проблеми розвитку. Учораšní детер-

* E-mail: pmjasojid@hotmail.com;
<http://www.pmjasojid.poltava.ukrtel.net>
Home page:
<http://www.tep.poltava.ukrtel.net/pm>

міністи (якби ж то лише теоретики) навипередки проголошують індетерміністичні і надоптимістичні погляди на розвиток людини. Останній освітянський міністр-комуніст з тією ж наполегливістю, з якою бореться з “антимакаренківцями” і “педагогами-націоналістами” та пропагує (а на локальному рівні успішно утілює) “табірну” систему радянського виховання, розпочинає масштабну підготовку психологів для української школи – створює “оптимальні умови гармонійного розвитку особи”, рятує суспільство від “бездуховності”. Російські та українські вчені заговорили про необхідність “психокорекції особистості” та “практичну психологію у системі освіти”, яку самі ж і вигадали, кинувши тепер вже тисячі наспих, невідомо як і ким навчених людей на “наукове запліднення дійсності” (А. Фурман).

Невже скінчилась “містерія пошуків” і, принаймні у наших краях, розпочалось омріяне “століття психології”?

Отож-бо проблема розвитку заявляє про свою актуальність – і суспільної, і сучасної людської ваги.

Метою статті є з’ясування змістовно-логічних підстав поступу теоретичного знання у психології розвитку.

Авторська концепція. Ми стверджуємо: за традиційними проблемами психології розвитку (психофізичною, психофізіологічною, психобіологічною, психосоціальною тощо) прихована основна, адекватна назва якій – *психогенетична*. Це – серцевина теоретичного знання психології розвитку і водночас підстава його аналізу. За зміною способів розв’язання психогенетичної проблеми можна простежити логіку становлення цієї дисципліни. Отож типові способи аналізу теорій розвитку (“у власних межах”, “системний”, “за відповідями на питання”, “редукціоністський”, “парадигмальний”) варто доповнити “проблемним”.

Запропонований підхід узгоджується з принципом аналізу природничо-наукового знання – за стратегією пошуків, що еволюціонує і змінюється залежно від типу наукової раціональності (В. Стьопін).

Зміст психогенетичної проблеми становить відношення “внутрішнє – зовнішнє”. Це абстрактна форма конкретних протиставлень: психічне – фізичне, психічне – фізіологічне, психічне – біологічне, психічне – соціальне... Природно, що й у теоріях розвитку психогенетична проблема зазвичай відображена традиційними концептами психології – її проєкціями, іноформами. “Зазор” між абстрактним і конкретним, що утворюється, неминуче заповнюється світоглядною позицією автора теорії. В будь-якому разі у своєму сутнісному вияві психогенетична проблема стає місцем поєднання філософського і власне психологічного пояснень феномена розвитку.

Класична – декартівська – психологія виходить із протиставлення внутрішнього і зовнішнього, виявляє себе індетерміністичною і детерміністичною лініями пояснення. Яскравим виразником першої є теорія В. Дільтея (виокремлення внутрішнього), другої – І. Сеченова (єдність внутрішнього і зовнішнього). У цьому сенсі переважна більшість теорій розвитку ХХ століття (психоаналіз, теорія Ж. Піаже, теорія соціального наочіння) є класичними: вони фіксують опозицію “внутрішнє – зовнішнє”. Радикальні зміни у поясненнях феномена розвитку настають у межах переходу від класичного до некласичного і, далі, до постнекласичного типу раціональності. На зміну протиставленням приходить пошук моністичного принципу – “клітинки” (“осередку”, “ядра”, “одиниці”), яка б містила у собі і те (внутрішнє), й інше (зовнішнє). Пошуком такого принципу ознаменували себе наукові школи С. Рубінштейна, Л. Виготського, В. Роменця. Сучасні пошуки відображають новітні

тенденції у філософському світобаченні, загострюючи питання про співвідношення абстрактного і конкретного у психології розвитку.

Психологічне пояснення розвитку постає як поступ психологічного пізнання під час безконечного процесу пізнання людиною світу і самої себе. Такий поступ підпорядковується логіці змістовного доповнення знань, яку репрезентує зміна способів розв'язання психогенетичної проблеми. Останні залежать від типу наукової раціональності і перебувають у межах “кола пізнання”, що задається у психології тождністю її суб'єкта і об'єкта.

Наявність зазначеної змістової логіки робить можливим аналіз теоретичного знання психології розвитку і подання його у формі, адекватній завданню передачі знань у системі підготовки професійних психологів.

Сутнісний зміст. Досліджується зв'язок історичного і логічного під час становлення теоретичного знання у психології розвитку. Формулюється психогенетична проблема, котра фіксує відношення “внутрішнього” і “зовнішнього” та червоною стрічкою проходить через історію цієї дисципліни. Доводиться, що теоретичне знання психології розвитку поступально процесуює “взаємодоповнювальним” чином; тобто у вигляді способів розв'язання психогенетичної проблеми, зазвичай взятої в одній з її проекцій (іноформ). Наголошується, що останні змінюються залежно від типу наукової раціональності і перебувають у межах “кола пізнання”, зумовленого співпаданням у психології суб'єкта та об'єкта теоретизації. Як метатеоретичні засоби аналізу в психологію розвитку вводяться граничні категорії – “внутрішнє”, “зовнішнє”, “життя”.

Висвітлюються світоглядні основи класичної (картезіанської) раціональності у психології розвитку та філософські підстави існування психогенетич-

ної проблеми. Виділяються дільтейвська (індетерміністична) і сеченівська (детерміністична) лінії пояснення феномена розвитку. Характеризуються усталені способи аналізу теорій розвитку й обстоюється актуальність “проблемного”. Здійснюється “проблемний” аналіз “позакласичних” (В. Дільтей, І. Сеченов), класичних (З. Фройд, Ж. Піаже, А. Бандура), неklasичних (Л. Віготський, О. Леонт'єв, Л. Рубінштейн, В. Роменець) теорій та “постнеklasичних” (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, В. Татенко) пояснень феномена розвитку. Зосереджується увага на неklasичних теоріях розвитку, що продовжують розпочатий Р. Декартом пошук моністичного принципу розв'язання психогенетичної проблеми. Тенденція домінування у сучасній вітчизняній психології дільтейвської лінії пояснення тлумачиться як така, що актуалізує проблему абстрактного і конкретного.

Психологічне пояснення розвитку постає сходинкою нескінченного і взаємодоповнювального пізнання людиною світу і самої себе.

Ключові слова: психологія розвитку, психічний розвиток (розвиток), феномен розвитку, теорія (пояснення) розвитку, “проблемний” аналіз, психогенетична проблема, моністичний принцип, внутрішнє, зовнішнє, життя, тип наукової раціональності, абстрактне, конкретне, “коло пізнання”, принцип доповнення знань.

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Наприкінці ХХ століття психологія потрапляє до кола наук, про стан яких можна дізнатися зі збірки “рефератів рефератів” [193], тобто видрукованої праці, у якій стисло викладаються такі ж стислі спроби до межі узагальнити наукові здобутки. За кількістю таких спроб протягом останньої чверті минулого століття на перший план виходить психологія розвитку (developmental

psychology)¹. Нинішній стан психології розвитку змістовно висвітлюють роботи узагальнювального характеру [38; 76; 80; 82; 100; 115; 145; 156; 170; 178], доступні зацікавленому українському читачеві.

Як самостійна дисципліна ця галузь психологічного знання виокремилася лише у першій половині ХХ ст. До цього відповідні дослідження збагачували дитячу і вікову психологію. Є намагання [115] розмежувати дитячу психологію і психологію розвитку, що найперше на підставі того, що перша досліджує феномен дитинства, а друга – розвитку. Та хоча вікове і функціональне між собою не співпадають (див. [72]), перше передбачає друге, і навпаки. Названі вище праці із психології розвитку саме це і засвідчують. З іншого боку [6; 96], психології розвитку протиставляється генетична психологія, передусім зважаючи на особливу роль

вітчизняних (російських і українських) досліджень. Начебто психологічна думка знає кордони, які окреслюють монополію права на істину.

У будь-якому світоглядному сенсі відкривається неозоре поле психологічних досліджень і пояснень феномена розвитку. Звичайно, на тлі ситуації, що склалась у психології на перетині тисячоліть.

ПРО ТЕОРЕТИЧНЕ ЗНАННЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Терміни “дослідження” і “пояснення” варто розрізняти хоча б тому, що кількість досліджень у психології розвитку просто неосяжна. Дещо краща справа з теоріями.

В останньому виданні популярної в університетах Заходу книги В. Крейна [194] викладаються теорії Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, А. Гезелла, Ч. Дарвіна, К. Лоренца, Н. Тінбергена, Дж. Боулбі, М. Айнсворз, М. Монтесорі, Х. Вернера, Ж. Піаже, Л. Кольберга, І. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скіннера, А. Бандури, Л. Виготського, З. Фрейда, Е. Еріксона, М. Малер, Б. Беттельгейма, Е. Шахтель, К. Юнга, Н. Хомскі, Г. Олпорта, К. Роджерса, А. Маслова. Цей перелік імен можна було б продовжити шляхом доповнення західноєвропейських (А. Валлон [48; 49], Р. Заззо [71; 72]), російських (І. Сеченов [150; 151; 152], С. Рубінштейн [142; 143; 144], О. Леонтьєв [89; 90], В. Слободчиков [155; 156; 157]) та українських (Г. Костюк [3; 4; 78], В. Роменець [21; 22; 23], В. Татенко [24; 163; 163]) вчених. Та й розпочинається він, напевно, не з Дж. Локка і Ж.-Ж. Руссо. В. Роменець знаходить багатство психологічних ідей у філософії, літературі, мистецтві, “духові часу” взагалі. І водночас визнаємо: поле пошуків природи розвитку теж безмежне.

Отож питання не стільки в тому, щоб якомога повніше висвітлювати теорії розвитку, скільки у тому, щоб відшуковувати логіку психологічного пояснення розвитку, запропонованого

¹ *Характеризуються енциклопедії, бібліографічні довідники, реферати з певних проблем, багатотомні керівництва, огляди тисяч монографій, присвячених феноменам та закономірностям психічного розвитку людини. Все це англomовні праці. Вітчизняні дослідження у цій царині пов'язані з іменами Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, М. Лісіної, Н. Менчинської, С. Рубінштейна та багатьох інших. Окреслює їх стан (далеко не повна) і бібліографія до цієї статті. Очевидно, що це не лавиноподібне річище, як на Заході. І все ж йдеться про вагомні доробки, які варто знати. У Росії практично всі названі автори останнім часом перевидані. В Україні є Інститут психології ім. Г.С. Костюка, але перевиданих праць Григорія Силевича немає. Тим часом важко відповісти на запитання: “На якій теорії розвитку ґрунтується “Положення про психологічну службу в системі освіти України”? [20]. Незрозуміло, також звідки береться уявлення про зовнішню заданість психічного розвитку, всесильність педагогічного процесу, надмірно оптимістичний погляд на можливості психолога [16; 111].*

цими теоріями. Наприклад, щоб допомогти тому, хто обирає свій шлях у відповідній царині психологічного знання. А заодно вберегти від поспішних висновків тих, для кого історія досліджень проблеми розвитку є “школою помилок”.

Окрема когорта дослідників не знаходить підстави для порівняння теорій розвитку. В. Крейн [194], хоча і визнає наявність двох ліній пояснення – Дж. Локка і Ж.-Ж. Руссо, кожену теорію розглядає окремо, у її власних межах. О. Мітькін [101] навіть класифікації теорій вважає суто умовним заходом. Дж. Брунер [41], зіставляючи теорії Л. Виготського і Ж. Піаже, фіксує протилежні – культурно-історичний (“зовнішній”) і логіко-операційний (“внутрішній”) підходи до аналізу розвитку. Л. Обухова [114; 115] не знаходить нічого спільного між теорією Л. Виготського та іншими теоріями, і протиставляє у цьому зв'язку культурно-історичну парадигму природничо-науковій. С. Максименко [7, с. 4] доводить останню позицію до крайнощів: усі західні вчені – від З. Фрейда до А. Маслоу – сповідують “зовсім не адекватну реальним процесам розвитку психіки” концепцію розвитку.

І все ж більшість дослідників перебуває у пошуках. В. Слободчиков і Є. Ісаєв [155; 156] вважають, що кожна теорія має свою парадигму, але всі вони охоплюються антропологічною. Ж. Піаже [127] з'ясовує, якою мірою теорії доповнюються з боку його власної. Найчастіше [80; 120; 171; 195] теорії порівнюються “за відповідями на питання” психології розвитку: відповіді різні, питання одні й ті ж. Хоча це не зовсім так, бо у кожного автора теж різні претензії до дійсності.

Пошук підстави, яка б дала змогу здійснювати аналіз теоретичного знання у психології розвитку, варто продовжити – у напрямку, закладеному історико-психологічними працями академіка В. Роменця. Йдеться про пошук логічної підвалини (“клітинки”, “осередку”, “ядра”, “одиниці”) руху-пос-

тупу теоретичного знання, що б дозволила побачити спільне і закономірне у нагромадженні психологічних пояснень розвитку, увійти в ту “містеріальну феноменологію”, про яку говорив Володимир Андрійович.

Проте омріяний осередок не дається “раз, назавжди і для усіх випадків” [12]. А у психології вже сама кількість останніх асоціюється з біблійним сюжетом.

ПРО “ВАВІЛОНСЬКУ” СИТУАЦІЮ У ПСИХОЛОГІЇ

Напевно, має рацію той, хто стверджує, що кількість теорій у психології дорівнює кількості видатних психологів. Не допомагають тут і паралелі з природознавством, де теж “не все гладко”. Знайомство з психологічними поясненнями залишає стійке враження, що їх автори говорять “переплутаними” мовами². Тривалий час вітчизняні психологи цим особливо не переймалися: відсутність “єдино правильної” методології аналізу психічного прирікала західних колег на “методологічний плюралізм”. Ситуація докорінно змінилася після краху марксизму як офіційної доктрини тоталітарної супердержави. Період розгубленості засвідчили дискусії, проведені на початку 90-х “Психологическим журналом” [137] і “Вопросами философии” [138]. А. Брушлінський [42; 43], П. Щедровицький [177], М. Ярошевський [187; 188] ставлять під сумнів наявність зв'язку між теорією діяльності О. Леонтьєва і культурно-історичною теорією Л. Виготського, причому останню подають як сукупність лише частково реалізованих замислів. Українська психологія, су-

² Нерідко це вважається ознакою кризи психології (див. [183; 184; 185]). Та, за В. Роменцем, психологія розвивається не “логікою криз”, а «логікою містеріальних пошуків”. Те, що називають кризою, є, швидше, характеристикою складності руху-поступу пізнання людиною світу і самої себе.

дючи з [5; 6; 7; 96; 97], стає “на бік” Л. Виготського³. Та вже у 2001 році

³ Більше того, утілює мрію Л. Виготського про марксистську психологію майбутнього як науку про «переплавку людини» [55, с. 436]. У статтях [5], [97] (один текст двома мовами) стверджується, що ще за радянських часів була створена “нова галузь” науки про розвиток – генетична психологія. Натомість західна психологія донині перебуває у полоні неадекватних теорій розвитку. Успіх забезпечив “експериментально-генетичний метод” Л. Виготського – відкрив “перспективу, яка захоплює дух, зважаючи на можливості цілеспрямованого формування психіки людини» [5, с. 7] (рос.: «Возникает захватывающая дух перспектива целенаправленного формирования психики – перспектива управления психическим развитием» [97, с. 8]). Прикладом вважаються результати навчання сліпоглухонімих дітей. Та українські психологи пішли далі, вони продовжили схему: “поняття - керівництво пізнавальною сферою дитини - теоретичне ставлення до дійсності”, до: “формування “свідомості, особистості, індивідуальності”. При цьому формування розуміється як продукт розупредметнення та інтеріоризації, але не просто знаків, як у Л. Виготського, а “будь-яких чинників”.

Можливо, українські психологи у своїх дисертаціях (посилання переважно на них) справді досягли разючих успіхів. Ось тільки неадекватними виявились не лише західні теорії. У 70-их роках багато писали про “видатне досягнення радянської науки” – “формування психіки у сліпоглухонімих”, четверо з яких закінчили МДУ ім. М. Ломоносова (див. [62]). Та під час “гласності” один з них – С. Сироткін – історію цього досягнення називає міфом [154], а ідею формувального експерименту порівнює з “обіцянкою виростити гіллясту пшеницю” [153, с. 21]. Виявляється, за виключенням його самого (діагноз: “вроджена приглухуватість III ступеня”), усі інші втратили слух у дитячому віці і мали збережене мовлення.

Відходить у минуле тоталітарна форма організації науки, саме існування якої зобов’язує до подібних досягнень. Це у Росії. А у нас, схоже, продовжується “Одіссея” (див. [26]).

“Вопросы философии” (№№ 2–3), “Вопросы психологии” (№ 1), “Психология. Сер. 14. Вестник Моск. ун-та” (№ 3), оприлюднюють матеріали дискусії, учасники якої гуртуються довкола ідей діяльнісного підходу в психології. Росія стоїть на роздоріжжі: обирати плюралізм, властивий Заходу, чи залишатися з монізмом вже неомарксистського гатунку?

“Вавілонська” ситуація загострюється, і це викликає розвій думок: усі теорії у психології мають право на життя [182]; психолог мусить сам визначатись зі школою [122]; лише культурно-історична психологія, що ще має скластися на підґрунті методології постмодернізму, дасть змогу знайти місце всім й утілити “принцип доповнення” психологічного знання [63]. Українських психологів (див. [9]) теж бентежить ситуація “багатьох психологій”.

Нам не байдужа ні “вавілонська” ситуація [11; 12; 13; 15; 105; 110], ні “принцип доповнення” [11; 13; 14; 102; 110]. Однак суть нашого підходу в іншому: школи, напрями, теорії психології утворюють своєрідний ланцюг, пронизаний логікою пошуків, підпорядкованою загальним закономірностям наукового пізнання. Відповідь на запитання: “Плюралізм чи монізм?”, – слід шукати шляхом аналізу способів розв’язання проблеми, наріжної для різних теорій психічного. Психологія розвитку – благодатний для цього ґрунт.

ЧАСТИНА І.

ПОСТАНОВКА ПСИХОГЕНЕТИЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Привертає увагу той факт, що традиційні проблеми психології – психофізіологічна, психосоціальна, психогенетична тощо (див. [25; 94]), не мають свого узагальнювального виразу, тоді

як у філософії одні проблеми зазвичай обіймаються іншими. Достатньо згадати сформульоване Ф. Енгельсом основне питання філософії: протиставлення матеріального та ідеального простежується у способах розв'язання різних, у т. ч. і згаданих, проблем. У новітніх філософських дискурсах таке протиставлення не популярне, однак йдеться про проблеми, які можна підвести під визначення, що вже мали місце в історії філософії.

ВІД ДУАЛІСТИЧНОГО ДО МОНІСТИЧНОГО ПОЯСНЕННЯ

Психологія, на наш погляд [11; 12], теж має свої ґрунтовні протиставлення, одним з яких є опозиція *внутрішнього* і *зовнішнього*.

ОСНОВНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТА ЇЇ ІНОФОРМИ

Як психологічну проблему цю опозицію, слідом за С. Рубінштейном [142], розглядають українські учені – В. Роменець (лекції 1970 р. у Київському університеті, за конспектом автора статті), О. Ткаченко [25], В. Татенко [24]. Останній характеризує проблему так: зовнішнє щодо внутрішнього – “індикатор”, “середовище”, “умови”, “об’єктивна реальність”, “буття”, “світ”, “об’єкт”; “внутрішнє” має змістовні (“душевнє”, “духовнє”, “психічна активність”, “власна логіка розвитку”) і структурні (“рівні детермінації”) аспекти. Відповідна опозиція, на його думку, є “парадигмою психології” і “саме в межах цієї парадигми розв’язуються проблеми детермінації та самодетермінації психічного, його автономії від біологічних та соціальних факторів, проблеми психічної причинності, психічного не лише як відображення, а й як активно діючої, ініціативної перетворювальної сили” [24, с.

27]. Отож категорії *внутрішнього* і *зовнішнього* описують відношення психічного і непсихічного та безпосередньо пов’язані з проблематикою розвитку. З цього і почнемо.

У витоках психології розвитку названі категорії лише “проглядаються”. Дж. Локк і Ж.-Ж. Руссо, з яких В. Крейн [194] розпочинає відлік історії цієї дисципліни, відношення внутрішнього і зовнішнього формулює як дилему: природа чи виховання? Вона червоною стрічкою проходить через всю історію психології розвитку і стає підставою аналізу її теоретичного знання (див. [80]). З часом кількість протиставлень зростає і набуває вигляду *традиційних проблем психології*: психофізичної, психофізіологічної, психобіологічної, психосоціальної тощо. Можна побачити, що ці протиставлення (“психічне – буття”, “психічне – мозок”, “набуте – вроджене”, “психічне – соціальне” тощо) є похідними від основного – “внутрішнє – зовнішнє”.

Опозиція “внутрішнє – зовнішнє” – не парадигма, а її підстава. Це зміст основної проблеми психології розвитку, за зміною способів розв’язання якої прихована історія спроб пояснити природу і генезис психічного. Тому адекватна назва проблеми – психогенетична. У дослідженнях розвитку вона постає своїми іноформами – традиційними проблемами психології розвитку.

Р. ДЕКАРТ І ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Опозицію внутрішнього і зовнішнього зазвичай адресують до імені Р. Декарта. Логіка міркувань останнього така: буття природи обіймається категоріями простягання і тривання, але буття людини у такий спосіб охопити не можна, отож за ним лежить особлива – духовна субстанція, критерієм існування якої є мислення. Задається “суб’єкт – об’єкт-

не” протиставлення, поділ світу на суб’єкта, котрий пізнає, і об’єкти, що пізнаються. Цю логіку намагаються подолати (Б. Спіноза, І. Кант), але заданий Р. Декартом поділ стає наріжним постулатом *класичної наукової раціональності*, що, починаючи з XVII століття, тобто від початку Нового часу і тривалий період по тому, переважає у природознавстві. Вважається, що об’єктивність наукового знання досягається тоді, коли з опису і пояснення виключається все, що стосується суб’єкта і процедур його пізнавальної діяльності. Лише у другій половині XX століття мислителі (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер, М. Мамардашвілі та ін.) знову звертаються до Р. Декарта, щоб переглянути “спосіб постановки питань” і закласти підвалини нової – *некласичної наукової раціональності*.

Кілька століть поспіль психологія крокує “картезіанським” шляхом: виходить з суб’єкт-об’єктного протиставлення та відповідного визнання двох світів – психічного і непсихічного. Тим часом у самого Р. Декарта значно складніше. Обґрунтовуючи різноманітність непротяжної і просторової субстанцій, він шукає принцип їх поєднання. У “Міркуваннях про метод” [66] це – Бог: і перша, і друга утворюються Ним та існують дякуючи Його всемогутності. Опозиція суб’єкта й об’єкта знімається шляхом теологічного, а, відтак *моністичного принципу* як об’єднувального першопочатку пізнання людиною світу і самої себе. Проте для психології, що дошукується джерел розвитку живого у силах природи, Р. Декарт залишається дуалістом, котрий протиставленням субстанцій виносить людину з підпорядкування “загальним законам”. Тим паче, що він поділяє людину на тіло як бездушний механізм і душу з її здатністю до волі та мислення.

Але якщо це так, то протиставлення непротяжної і просторової субстанцій містить одразу два відношення: “людина

– природа”, в межах якого людина є суб’єктом пізнання зовнішнього щодо неї об’єкта, і “душа – тіло”, де дух є знаряддям самопізнання і самовияву людини, та протистоїть тілу, що сутнісно діючи рефлексорним чином, забезпечує виконання життєвих функцій. За *психофізичною проблемою*, котра фіксує перше відношення, проглядається *психофізіологічна* – характеристика другого. Це принципово різні проблеми, і Р. Декарту важко охопити і ту, й іншу одним принципом: якщо у “Міркуваннях про метод” він звертається до ідеї Бога, то у “Пристрастях душі” стверджує, що душу і тіло поєднує “маленька залоза, розміщена у центрі мозку [67, с. 497]. “Свій філософський дуалізм – констатує В.А. Роменець, – Декарт конкретизує в ідеї психофізіологічної взаємодії” [21, с. 92].

Та й мову мислитель веде про різні субстанції: “непротяжна – просторова” – не одне й те ж, що “мисляча – тілесна”. У першому випадку людське буття протиставляється світу, в другому – тілу. Лінія поділу суцього на субстанції проходить за “вертикаллю” (суб’єкт – об’єкт) і “горизонталлю” (вищі – нижчі прояви життя). Р. Декарт вдається одразу до двох форм монізму – “зверху” і “знизу”, з боку духу, і з боку тіла. За однією філософською проблемою постають дві психологічні: психофізична і психофізіологічна. Проте є спільний знаменник – опозиція внутрішнього і зовнішнього. *Внутрішнє виявляється “вписаним” у різні прояви зовнішнього. Р. Декарт ставить і своєрідним чином розв’язує психогенетичну проблему. За поділом суцього, котрий фіксує, а потім намагається подолати, криється пошук відповіді на одне і те ж питання: як можливе внутрішнє за умови співіснування із зовнішнім?*

Багатогранність змісту складових опозиції зумовлює закономірне “зміщення” рівнів пояснення: Р. Де-

карт переходить від психофізичної і психофізіологічної проблем до *іноформ психогенетичної*. Остання в цілому не охоплюється. В. Роменець характеризує пошуки Р. Декарта так: “Декарт “оживляв тіло”, виходячи з його власних структур, здійснював “уречевлення” душі, відшуковуючи сутнісно матеріальні структури її діяльності... Цим утверджувалась змістовна, недекларативна антропологічна цілісність людського організму”. І далі: “Здається, ніби Декарт висунув основне дуалістичне припущення про зв’язок тіла і душі буцімто для того, щоб заперечити це припущення усім ходом своїх антропологічних досліджень” [Там само, с. 85, 94]. Заперечує, напевно, не випадково. “Антропологічне дослідження” не може оперувати протиставленнями. Будь-який науковий пошук є намаганням несуперечливо охопити предмет. Дослідник спонукається суперечністю і не зупиняється доти, доки не подолає її цілісним за своєю будовою поясненням. Наукова теорія завжди моністична за своєю суттю. Рано чи пізно вона не витримує тиску нових суперечностей, але поступається знову ж таки моністичній. Отож пошук моністичного принципу пояснення суцього становить основу наукового пізнання.

Психологія зростає на філософському ґрунті. Р. Декарт започатковує класичну психологію з її протиставленнями психічного, внутрішнього і непсихічного, зовнішнього, але пошуками моністичного принципу засвідчує необхідність побудови цілісної теорії психічного. У психології розвитку розпочинається етап “класичних” пошуків способу розв’язання психогенетичної проблеми.

ЛІНІЇ ПОЯСНЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Показовим у цьому проблемному аспекті може бути порівняння теорій розвитку В. Дільтея та І. Сеченова.

В. ДІЛЬТЕЙ: САМОЦІННІСТЬ ВНУТРІШНЬОГО

Поділяючи психологію на *пояснювальну й описову*, В. Дільтей указує, що перша створюється на зразок наук про природу й у термінах причинно-наслідкових відношень та шляхом “поелементного” аналізу намагається встановити закони функціонування внутрішнього світу людини. Для другої, навпаки, внутрішній світ – зв’язна цілісність, що дається людині у *переживанні*. Вона створюється на зразок наук про культуру і пізнає людину через “внутрішнє усвідомлення” та “інтуїтивне розуміння”. Це ж стосується розуміння “предметних продуктів” духу – втілень у мові, творах літератури, мистецтва, історичних подіях, діяннях героїчних осіб, культурі в цілому. “Життя духу” постає центральною категорією і головною ознакою описової психології: “Природу ми пояснюємо, духовне життя осягаємо” [68, с. 16].

У своїх обґрунтуваннях описової психології В. Дільтей звертається до *принципу розвитку*. Хоча душевне життя залежить від впливу фізичного середовища (включаючи тіло людини) і предметних втілень духу, все ж рушійною силою життя є “доцільність”, яка суб’єктивна (бо переживається) та іманентна (бо джерело у ній самій). За мінливих життєвих умов є лише задатки для вдосконалення “душевної структури”. Доцільність забезпечує утворення і збереження “життєвих цінностей” – того, що переживається у вигляді почуття повноти життя, і відштовхування усього шкідливого. Це – процес всезростаючого “розчленування душевного життя”, що відбувається за безпосередньої участі почуттів. У такий спосіб набувається досвід і досягається “висота життя”: “Я користуюся цим поняттям розчленування, щоб висловити, що живий зв’язок – основа будь-якого розвитку, і що

з цієї структури утворюються різноманітні диференціації – і більш тонкі, і більш ясні співвідношення, так само як із зародку розвивається розчленування тваринної істоти” [Там само, с. 126]. Процеси розчленування ведуть до утворення нових життєвих цінностей і тривають до глибокої старості, “коли влада переходить у спогади”. Вивчати розвиток слід не в напрямку від простого до складного, як це робить природничо-наукова психологія, а навпаки – від найвищої точки розвитку, тобто з тим, щоб визначати “шляхи сходження”.

Неважко побачити, що йдеться про спосіб розв’язання *психогенетичної проблеми*: розвиток людини – самозумовлений, індивідуалізований процес диференціації певної цілісності, притаманної життю духу. Як і у Р. Декарта, психогенетична проблема постає психофізичною і психофізіологічною іноформами, але спосіб її розв’язання замикається на внутрішньому. Відтак потреби у пошуку моністичного принципу немає.

За оцінкою В. Роменця, “дільтеївський” період у психології вичерпав себе тим, що почав виходити за межі наукового дослідження... Варто нагадати хоча б одностайне відхилення принципу детермінізму всіма представниками цього напрямку... Природознавство знову мало запропонувати свої послуги” [22, с. 509]. Через ХХ століття психологія проходить з переважною орієнтацією на природознавство. Людина включається у природничо-наукову картину світу, а її розвиток – у систему детерміністичного пояснення, підпорядкованого прийнятим у природознавстві критеріям науковості. Про В. Дільтея згадали, коли стало очевидним: це “не вся” людина, “не весь” розвиток і “не той” метод. Виявляється, що він має рацію, коли стверджує: дослідник історії ідентичний її творцю [59].

Феноменологічна, екзистенціальна психологія, гуманістична психологія виходять з ідеї, висловленої свого часу

В. Дільтеєм: *людину потрібно не досліджувати, а осягати, брати як цілісність, цінність і точку відліку породженого нею ж світу. Для аналізу внутрішнього зовнішні щодо нього засоби аналізування непридатні. Ідеї В. Дільтея живуть у третьому тисячолітті. Тоді чи не стало природничо-наукове пояснення розвитку “школою помилок”?*

І. СЕЧЕНОВ: МОНІЗМ ВНУТРІШНЬОГО І ЗОВНІШНЬОГО

Відповідь на питання може дати аналіз праць І. Сеченова, де викладена не лише славнозвісна рефлекторна теорія психічного, а й теорія розумового розвитку людини. Остання продовжує теорію еволюції Г. Спенсера, за якою психічне розвивається паралельно з будовою організмів та ускладненням фізіологічних процесів, і все це за загальною закономірністю: під впливом зовнішніх впливів розчленується те, що на попередній стадії перебуває у злитій формі. Йдеться про *чутливість* та наслідки її диференціації – інстинкт і розум. І. Сеченов знаходить у теорії Г. Спенсера вирішення “одвічного спору” між матеріалізмом (“сенсуалізмом”) та ідеалізмом: підтримується ідея зовнішньої зумовленості психіки й указується “внутрішня підстава”, яку, дякуючи спадковій передачі, несуть у собі прогресивні зміни чутливості. Своє завдання він бачить у тому, щоб у конкретно-науковому плані простежити перехід від чутливості, притаманній дитині, до розвинених форм думки дорослого.

Завдання знаходить вирішення: завдяки здатності нервової системи зберігати і виокремлювати сліди впливів та м’язеві рухи організму відбувається поступове *розчленування* “чуттєвих потоків”, починаючи від найнижчого рівня, зв’язаного з розрізненням предметів оточення, закінчуючи позачуттєвим мисленням, опосередкованим процесами символізації. І в найскладніших

психічних явищах виявляється “чуттєва підкладка”, паралельне з фізіологічними процесами протікання, зовнішній подразник, трансформований у форму образу нервово-м'язевою діяльністю організму⁴.

Безумовно, це спосіб розв'язання психогенетичної проблеми: внутрішнє без зовнішнього не існує, внутрішнє – продукт взаємодії організму і середовища, шлях дослідження розвитку

⁴ Творчість І. Сеченова взяла за точку відліку радянська психологія. Але спроба підвести її під лєнінську формулу «психіка – функція мозку», що мала місце [45, с. 49-50], не видається переконливою. У розумінні І. Сеченова, психіка – функція взаємодії організму і середовища, наслідком якої є закономірні зміни у сфері чутливості. Та й популярна думка про І.М. Сеченова як про «батька матеріалістичної психології» навряд чи обґрунтована, адже він намагався зняти протиставлення матеріального та ідеального.

Н. Чуприкова [174] відзначає, що теорія розумового розвитку І. Сеченова корелює з теорією розвитку сприймання Е. Гібсона, теорією розумового розвитку Х. Вернера, відповідає на питання, які залишилися не з'ясованими у вченні Ж. Піаже. Продовжуючи лінію І. Сеченова, вона публікує цикл праць (див. [175]), у яких доводить, що розумовий розвиток людини, як і пізнання людиною світу, відбувається шляхом диференціації вихідних, генетично зумовлених когнітивних структур. Проте з цим висновком не узгоджуються дані про те, що у розвитку дітей дошкільного віку домінують процеси інтеграції [129], що у дорослому віці становлення психофізіологічних систем відбувається завдяки процесам інтеграції (18-29 років) і диференціації (30-35 років) [138]. Отож ціле розчленовується з тим, щоб утворилось нове ціле. Саме так у І. Сеченова. Та й сама Н. Чуприкова [176] пізніше доходить висновку, що інтеграція – такий же універсальний процес розвитку, як і диференціація. Про взаємодію процесів диференціації та інтеграції у психічному розвитку писали Б. Ананьєв [30], Л. Анциферова [32], Г. Костюк [3] та інші вчені.

– від зовнішнього до внутрішнього. І. Сеченов має справу з розвитком живого і тлумачить останнє як суто біологічне явище.

На зміну дільтеївській психології з її протиставленнями: “душа – тіло”, “психічне – фізіологічне” та поглядом на розвиток як на феноменологію змін у сфері суб'єктивності, приходять пояснення розвитку, котре відповідає науково-природничим критеріям. Виявляється, що протиставлення можна уникнути з допомогою моністичного принципу – одиниці дослідження, що містить у собі і внутрішнє, і зовнішнє. У “Рефлексах головного мозку” [151] це рефлекс, у “Елементах думки” [152] – чутливість: обидві охоплюють і те (внутрішнє), і інше (зовнішнє). У “Враженнях і дійсності” [150] нервово-м'язева діяльність організму характеризується як “перехідний міст” між зовнішнім світом і враженнями про нього.

І. Сеченов долає підвалини класичної раціональності запереченням необхідності внутрішньо-зовнішнього протиставлення. Цей момент чітко проговорює О. Ткаченко: “Вперше протиставлення зовнішнього і внутрішнього на біологічно зумовленому рівні психіки (поведінки) було “знято” вітчизняним фізіологом і психологом І.М. Сеченовим” [25, с. 37].

М. Ярошевський, котрий багато і плідно досліджує творчість І. Сеченова, характеризує його як ученого, котрий здійснив “коперніканську революцію” у психології: висунув програму побудови нової науки; переосмислив категорії образу, дії і мотиву; включив в аналіз поведінки поняття сигналу; перейшов від біологічної до психічної форми детермінізму; розпочав міждисциплінарне дослідження поведінки; подолав редукціонізм і вийшов до “психологічної реальності у всій її повноті”. “Не зведення (редукція), а виведення – таким було сечєнівське розв'язання проблеми, яке дозволяло подолати антиномію редукціонізм – антиредукціонізм”

[190, с. 338, 340]. По-іншому звучить оцінка В. Роменця: “Г. Спенсер, на якого часто посилається Сеченов, ще тільки підходив до моністичної єдності тілесного й суб’єктивного... Сеченов... показує натуральну єдність душі і тіла, об’єднуючи їх у комплексній структурі відображеної дії (рефлексу)”. Відтак він “відкинув абстрактні міркування про волю, душу і т.д. й почав вивчення психологічних фактів як реально даних, що не можуть бути науково досліджені” [22, с. 225, 234].

Тоді як бути з тим, що “науково досліджено” бути не може? Як “науково” охопити психічну реальність “у всій повноті”? Хіба що шляхом зведення⁵. Справді, у “Рефлексах головного мозку” маємо зведення волі до “довільності”, у “Елементах думки” – до “самосвідомості”. Але такий підхід не може не виявляти свої обмеження.

“Рефлекси ...” закінчуються симптоматичним твердженням: “У незмірній кількості випадків характер психічного відображення на 999/1000 дається вихованням у найширшому розумінні цього слова і тільки на 1/1000 залежить від індивідуальності” [151, с. 234]. У Ч. Дарвіна, еволюційну теорію котрого І. Сеченов поділяє, позиція прямо протилежна: “Виховання й оточуючі обставини справляють лише невеликий вплив на характер людини, ... у своїй більшості якості наші – уроджені” [65, с. 59]. І це можна зрозуміти, адже для нього, як і для Ж.-Ж. Руссо, психічне – суто природне явище. Натомість І. Сеченов, як і Дж. Локк, характеризує внутрішнє як похідне від зовнішнього, хоча за його ж теорією

вони утворюють єдність і з’ясовувати питання про пропорції некоректно. Тоді чому воно з’ясовується, та ще й по-локківськи?

На нашу думку, тому що, вибудовуючи рефлекторну теорію і теорію розумового розвитку, І. Сеченов спирається на моністичний принцип, причому досить послідовно: там, де у Р. Декарта були дві форми монізму – “зверху” і “знизу”, у нього одна. *Рефлекс (чутливість), з одного боку, – єдність суб’єктивного і тілесного, з іншого – суб’єктивного й об’єктивного.* Пропонується спільний розв’язок одразу двох іноформ психогенетичної проблеми: психофізіологічної, і психофізичної. Неважко побачити, що у спосіб “монізму знизу”. Якби зовнішнім було лише середовище життя організму, то цього було б достатньо. Але та ж психофізична проблема має свою *психосоціально* складову, до якої ні рефлекторна теорія, ані теорія розумового розвитку людини відношення не мають. *Психічне охоплюється “монізмом знизу” і тому мислиться за аналогією з фізіологічним, розкладається на елементи, редукується до простого.* І. Сеченов говорить про “виховання у найширшому розумінні цього слова”, яке з ускладнення чутливості не виводиться⁶. *Спроба охопити психогенетичну проблему в цілому свідчить про одне: предмет психології розвитку перевершує можливості природничо-наукового аналізу.*

Пояснення не в змозі охопити історичні та соціокультурні аспекти

⁵ Спочатку М. Ярошевський визначає редукаціонізм як “зведення явищ одного порядку до явищ якісно іншого порядку” [186, с. 551], але пізніше вказує, що редукаціонізм зводить “або ціле до частин, або складні явища до простих” [123, с. 318]. Під останнє визначення творчість І. Сеченова вже цілком підпадає.

⁶ Своїм твердженням І. Сеченов розв’язує психогенетичну проблему, але не в контексті своєї теорії, а у форматі історичного часу, котрий вимагав оптимістичного погляду на людину і відповідав демократичному спрямуванню вченого (див. [44]). Спрацьовує, слід думати, “трьохаспектний” аналіз наукової діяльності М. Ярошевського [191]: творчість І. Сеченова має предметні, психологічні і соціальні складові.

психічного розвитку, без яких останній виглядає явищем, підпорядкованим біологічним закономірностям. На основі моністичного принципу розв'язання психогенетичної проблеми будується теорія розвитку, що стає варіантом біологічного пояснення у психології. Це не “помилка”, а крок на шляху безконачного пізнання людиною самої себе⁷.

ЛІНІЇ ПОЯСНЕННЯ І ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Можна провести аналогію між поясненнями, започаткованими Дж. Локком та Ж.-Ж. Руссо, і поясненнями В. Дільтея та І. Сеченова. Її у першому, і в другому випадках це – детермінізм, або ж індетермінізм. Але лише в останньому пояснення мають вигляд теорій і відображають аналіз історії психології розвитку.

І дільтеївська, і сеченівська лінії пояснення пов'язують розвиток з процесами диференціації. Проте це різні лінії пояснення і, відповідно, різні лінії розв'язання психогенетичної проблеми. Розвиток для першої – самодетерміноване розчленовування внутрішнього як виокремленого і самоцінного явища, для другої – внутрішнього як зумовленого і процесуально поєднаного із зовнішнім. Перша орієнтується на історичні науки, друга – на приро-

⁷ *Ідеї піонера дитячої психології В. Прейєра, теорія рекапітуляції С. Холла, теорія емпіричного еволюціонізму А. Гезелла, теорія трьох ступенів розвитку К. Бюлера, теорія научіння Дж. Уотсона, гештальт-теорія розвитку К. Коффки, теорія конвергенції двох чинників В. Штерна (див. [77; 78; 115]) – теж варіанти біологічного пояснення у психології розвитку. Всі вони побачили світ після теорії І. Сеченова, проте жодна не виходить за межі розуміння стосунків організму і середовища, заданого теорією еволюції Ч. Дарвіна, і не витримує порівняння з першою – справді революційним поглядом на природу психічного.*

дознавство, і природно кожна виходить з принципово різного бачення людини.

Індетермінізм і детермінізм у психології розвитку – явища світоглядного порядку, котрі впливають з філософської позиції автора теорії. Спільним логічним осередком обох ліній пояснення є зміст психогенетичної проблеми. Від запропонованого способу її розв'язання залежить, як саме вирішуються традиційні завдання психології розвитку. І. Сеченов продовжує розпочатий Р. Декартом пошук моністичного принципу і засвідчує: пошук пов'язаний з вибором “клітинки” аналізу психічного. У такий спосіб моністична основа теорії розвитку і моністичний принцип розв'язання психогенетичної проблеми співпадають. В. Дільтей окреслює межі природничо-наукового аналізу розвитку й утверджує самоцінність і самоспричинення психічного.

Психогенетичну проблему не може обійти жодна теорія розвитку. *Слід очікувати, що й у інших теоріях проблема розв'язуватиметься залежно від її інформати, шляхом певної лінії пояснення, вибраної одиниці аналізу та бачення людини.* Без порівняння підходів В. Дільтея і І. Сеченова усвідомити це було б важко.

ЧАСТИНА II. ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА І ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ

Наявність психогенетичної проблеми – підстава для спроби проаналізувати теорії розвитку.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА АНАЛІЗ ТЕОРІЙ РОЗВИТКУ

Побутують різні способи аналізу, які, умовно, можна схарактеризувати як: “у власних межах” теорій, “системний”, “за відповідями на запитання” психології розвитку, “редукціоністський”, “парадигмальний”. Отож спочатку потрібно обґрунтувати можливість та актуальність “проблемного”.

АНАЛІЗ “У ВЛАСНИХ МЕЖАХ” ТЕОРІЙ

Цим способом найчастіше користуються популяризатори теорій розвитку, хоча він поширений і серед дослідників (див. [115; 194]). Теорії характеризуються як моменти психологічного пізнання з аналізом та оцінкою його витоків, перебігу, місця в історії науки та значення для практики. Тим часом цікаво простежити логіку розгортання пояснень розвитку.

“СИСТЕМНИЙ” АНАЛІЗ

Йдеться про намагання системним чином подати якусь теорію [39], “рознести” теорії за рівнями функціонування психічного [110], знайти “системну” основу аналізу теорій [76], або ж сформулювати “системний” принцип розвитку [101]. Проте цілісно охопити у такий спосіб теорії розвитку навряд чи можливо, що названі праці наочно засвідчують.

АНАЛІЗ “ЗА ВІДПОВІДЯМИ НА ПИТАННЯ”

Це найпоширеніша спроба розібратися з “вавілонською ситуацією” у психології розвитку (див. [80; 120; 171; 195]). Наприклад, у Л. Х'юлла і Л. Зіглера [171] питань дев'ять: Свобода чи детермінізм? Конституція чи середовище? Ціле чи елементи? Мінливість чи стабільність? Суб'єктивність чи об'єктивність? Активність чи реактивність? Гомеостаз чи гетеростаз? Пізнаваність чи непізнаваність? Л. Первін і Л. Джон [120] аналізують теорії за філософським поглядом на людину; тлумаченням співвідношення зовнішніх і внутрішніх детермінант; розумінням міри узгодженості та міри цілісності поведінки; роллю свідомості і несвідомого; зв'язком між думками, почуттями і діями; оцінкою впливу на людину

минулого, теперішнього і майбутнього⁸.

Отож запитання, як і відповіді, різні. По-різному класифікуються і теорії. В одному випадку [195] вони поділяються на біопсихосоціальні (З. Фройд і Ж. Піаже) біопсихосоціальні (Л. Виготський і Е. Еріксон), біопсихосоціальні (Б. Скіннер і А. Бандура), в іншому [80] – на “біхевіоральні” (І. Павлов, Дж. Уотсон, Б. Скіннер) і “соціальні” (А. Бандура) теорії навчання, когнітивні теорії (Ж. Піаже, Л. Виготський), психоаналітичні (З. Фройд, Е. Еріксон), гуманістичні (А. Маслоу, К. Роджерс), етологічні (К. Лоренц, М. Ейнсворт, Дж. Боулбі). Одні і ті ж автори потрапляють до різних груп. Уже ці класифікації дозволяють побачити, що пошук “відповідей на запитання” є, фактично, формальним способом аналізу теорій.

Можливий аналіз теорій розвитку за логічною підставою, взятий у її історико-психологічному і наукознавчому аспектах.

“РЕДУКЦІОНІСТСЬКИЙ” АНАЛІЗ

Аналіз теорій на основі форм редукаціонізму у психології застосовує Ж. Піаже. При цьому “вавілонську ситуацію”

⁸ Деяко осторонь у цьому контексті стоїть дослідження С. Мадді [95]. За основу аналізу теорій він бере власне уявлення про особистість і характеризує розвиток як процес поєднання складових останньої. Відтак існуючи, теорії вкладаються у три моделі: “конфлікту”, “самореалізації” та “узгодженості”, причому кожна стосується як “ядра”, так і “периферії” особистості. Отримано шість критеріїв, на підставі яких проаналізований теоретичний (16 теорій) та емпіричний (тисячі досліджень) матеріал психології. Характеризується спільне і відмінне між теоріями, ставляться нез'ясовані питання, формулюються вимоги до “гарної” теорії. Фактично, це ті ж “відповіді на запитання”, але вже інший принцип аналізу, що вигідно вирізняє згадану працю від інших, такого ж плану.

він пов'язує з існуванням “одвічної” – *психофізіологічної проблеми*. І “скільки б не заперечували цю проблему і не вважали її застарілою, неправильно сформульованою тощо, позиція, зайнята щодо неї, в кінцевому підсумку завжди визначає вибір пояснювальних моделей; звідси їх багатоманітність, пов'язана, таким чином, радше зі складністю самої сфери дослідження психології, аніж з непослідовністю теорій чи методів” [127, с. 167].

Ж. Піаже виділяє сім форм редукціонізму. *Психогенетичний редукціонізм* – пояснення шляхом зведення його предмета до одного і того ж причинного принципу, що залишається незмінним у процесі перетворень і не виходить за межі компетенції психології. Приклад – класичний *психоаналіз* з його ідеєю про психосексуальне, котре, завдяки трансформаціям лібідо, є причиною розвитку. Далі йдуть пояснення, зумовлені посиланнями на явища, які досліджуються іншими науками. Так, *психосоціологічний редукціонізм* – прагнення збагнути психічне, звертаючись до взаємодії між індивідами чи до функціонування соціальних груп. Сюди Ж. Піаже відносить власні ранні роботи, психоаналіз у варіанті Е. Фромма, дослідження Дж. Болдуїна, М. Мід, П. Жане, ранні праці Л. Виготського і А. Лурія. Пояснення шляхом *фізикалістського зведення* демонструє *гештальттеорія* – ідеєю ізоморфізму психічних та органічних структур і намаганням відшукати спільні для них фізичні закономірності. З *органістичним редукціонізмом* пов'язуються традиції *асоціативної психології*, продовжені І. Павловим шляхом “накладання” психологічного на фізіологічне.

Наступною підставою класифікації стають *абстрактні (дедуктивні) моделі*, що будуються авторами теорій. Тут теж три різновиди: моделі, що описують загальні принципи змін у поведінці; моделі генетичного типу, коли дослідники шукають конструктивні механізми, здатні пояснити нове у роз-

витку; абстрактні моделі, що не мають під собою реальних субстратів розвитку й описують механізми утворення самих конструкцій. Першу модель втілює пояснення “*через поведінку*”, властиве *біхевіоризму*, другу – пояснення шляхом *генетичної реконструкції – етології*, третю – *теорія інтелектуального розвитку дитини* самого Ж. Піаже. На його думку, переваги останньої полягають у можливості продовжити аналіз психічного від позиції, на якій зупиняється будь-яка інша теорія. Таким йому бачиться втілення *принципу доповнення* у психології.

Вочевидь останній спричинює спосіб розв'язання психофізіологічної проблеми, адже доповнення може мати місце тоді, коли психічне і фізіологічне перебувають між собою у відомому співвідношенні. Ж. Піаже характеризує це співвідношення з допомогою поняття *ізоморфізму*, і висуває гіпотезу, за якою паралелізм між станами свідомості і відповідними фізіологічними процесами означає ізоморфізм між системами *імплікації* і системами, що стосуються сфери *причинності*. Іншими словами, ізоморфними є не психічне та органічне самі собою, а способи їх функціонування. Саме на цьому положенні, власне, й ґрунтується теорія Ж. Піаже.

Як і І. Сеченов, Ж. Піаже знаходить логічну основу теорії у відношенні між психічним і фізіологічним⁹. Перший

⁹ При цьому обидва звертаються до міждисциплінарних зв'язків психології. Перший – до фізіології з її здатністю до поелементного аналізу живого, другий – до фізіології, оскільки психічні структури мають свій органічний субстрат, та логіки з її дедуктивними побудовами, що можуть бути застосовані до аналізу цих структур. Проте цей шлях веде у полон редукціонізму, що, зрештою, й відбувається. І. Сеченов демонструє біологічний редукціонізм, Ж. Піаже – біологічний, тобто редукціонізм одразу на двох рівнях: убачає в інтелекті знаряддя урівноваження стосунків організму з середовищем, і зводить його до роботи своєрідної логічної машини.

постулює їх єдність, другий – паралельне протікання. *Психофізіологічна проблема* в обох випадках знімається. Але постає *психогенетична*. Це її розв'язує Ж. Піаже: внутрішнє – операції, похідні від зовнішніх дій дитини і підпорядковані законам логіки, за якими функціонують і мозкові структури. Та й виділені Ж. Піаже форми редукціонізму отримують спільну основу, коли визнати, що “одвічною” є все ж психогенетична проблема.

Порівняльний аналіз теорій розвитку можна здійснювати за способом розв'язання психогенетичної проблеми.

“ПАРАДИГМАЛЬНИЙ” АНАЛІЗ

В. Слободчиков і Є. Ісаєв [155; 156] пропонують аналіз пояснень розвитку за *парадигмами* психології. Так, понятійний стрій *натуралізму* задається відношенням “організм – середовище”. Принципової відмінності між процесами розвитку тварин і людини немає, психічний розвиток тлумачиться як процес дозрівання, що детермінується спадковістю і середовищем. Категоріальною рамкою *соціоморфізму* є відношення “людина – суспільство”. Людина – соціальна істота, причини її розвитку приховані у суспільному досвіді, діяльностях, які, народжуючись, застає “готовими” і котрими вона оволодіває у процесі соціалізації. Висувається ідея *інтеріоризації* як переходу від *зовнішнього* (соціального) до *внутрішнього* (індивідуального). *Гносеологізм* базується на ідеях класичної раціональності: розвиток – становлення когнітивних утворень – умови взаємодії суб'єкта й об'єкта. Вони виникають на підґрунті вродженої пізнавальної потреби і практично не залежать від навчання. *Культуралізм* долає суб'єкт-об'єктне протиставлення, властиве попереднім парадигмам, уявленням про взаємодію людини з *канонічними* формами культури. Пряма інтеріоризація

останніх неможлива, для цього потрібен *медіатор* (знак, слово, символ, міф тощо), за участі якого натуральні, дані людині від народження, функції перебудовуються у власне людські здібності. Тоді розвиток – багатоманітність форм знаково-символічного опосередкування, окультурення природних форм у межах співвідношення “особистість – канон”. *Теологізм* – парадигма, понятійна організація якої розкривається через співвідношення “людина – Вища сутність”. Це релігійний погляд на людину, який, незалежно від форми релігії, є цілісним баченням людини у її походженні, сутності, призначенні, набуванні сенсу життя як служіння Йому, або як здійснення Його у світі. Людині притаманне особливе – духовне начало й саме воно є основою становлення “власне людського у людині”.

Автори відзначають, що на натуралізм страждають теорії, що з'явилися на основі еволюційного вчення; парадигму соціоморфізму відображає діяльнісний підхід, крос-культурні дослідження Дж. Брунера, М. Мід, праці французьких (А. Валлон, Е. Дюркгейм, П. Жане, Р. Заззо) вчених; гносеологізму – теорія Ж. Піаже, культуралізму – школа Л. Виготського, теологізму – християнська психологія (Б. Братусь). Проте всім парадигмам властивий “первородний гріх”: “гносеологізм, новочасове “S – O” настановлення, суб'єкт-об'єктна технологізація наших знань” [156, с. 132]. Це змушує психологію мати справу з *психікою*, а не з *психологією людини*, прирікає на мнимі проблеми, редукціонізм. Тим часом мову слід вести про “*антропологічну парадигму...*, про принциповий *антропоцентризм* психологічних знань, який робить їх... живим знанням, що тільки й здатне утримати і відтворити саму можливість людської реальності у всій її повноті і цілісності” [155, с. 11]. Обґрунтовуючи нову парадигму, В. Слободчиков і Є. Ісаєв вибудовують предмет антропології (“суб'єк-

тивність”), методологію (“історизм”), розуміння розвитку (“розвиток взагалі”), суб’єкта і джерела розвитку (“спів-буття”). Задається бачення розвитку, що повертає психологію обличчям до *суб’єктивності* (“внутрішнього світу”, “душі”, “духу”) – “першої і граничної категорії” *психології розвитку людини*.

Однак тепер особливої гостроти набуває питання про співвідношення антропологічної парадигми з іншими. В. Слободчиков і Є. Ісаєв відповідають на нього так: антропологічна парадигма “охоплює” їх і тому, що вони описують “передумови” (природа, соціум) та “умови” (культура, Божественна реальність) розвитку. Однак виникають складності, які стають очевидними, коли взяти до уваги, що “передумови” та “умови” характеризуються принципово різними теоріями розвитку. Та й процедуру охоплення має здійснювати все та ж *суб’єктивність* – здатність людини “перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичних змін” [Там само, с. 12]. Не береться до уваги, що розвиток людини перебуває у полі різних залежностей і вже тому далеко не завжди їй підвладний [13; 102]. Навряд чи суб’єктивність може бути ключем до розуміння всього кола *проблем психології розвитку*.

Варто зважати й на те, що зусиллями психологів поняття парадигми перетворено на метафору. Окрім виділених цими авторами шести парадигм, у психології знаходять природничу і гуманітарну [1], природничо-наукову і культурно-історичну [114], ньютоно-картезіанську і холономну [60], позитивістську і гуманістичну [185], постмодерністську [63], конструктивістську [122], суб’єкт-суб’єктну [52], суб’єктну [163; 164] парадигми, парадигму “внутрішнього-зовнішнього” [24]. Навіть якщо зміст деяких і співпадає, хіба може психологія мати стільки парадигм? Це при тому, що для Т. Куна [83] психоло-

гія, швидше, “екстраординарна” дисципліна, не говорячи вже про те, що парадигми породжуються поступом теоретичного знання, а не міркуваннями вченого.

Схоже, власних парадигм психологія не має. *Психологія має власні проблеми, які розв’язує у вигляді пояснень, презентованих теоріями розвитку*. Хоча за відомими класифікаціями наук (Б. Ананьєва, Б. Кедрова, Ж. Піаже) саме їй належить місце центра: вона набагато більше “бере”, ніж “віддає”. *Психологія приречена досліджувати психічний розвиток людини у “співдружності” з іншими дисциплінами*.

Можна помітити, що за кожним з відношень, які, за В. Слободчиковим і Є. Ісаєвим, утворюють основу щоразу іншої парадигми, проглядається певна проблема психології розвитку. Передусім *психофізична* з її відношенням “людина – світ” та підставою *антропологічної парадигми*. Напевне, це дійсно найзагальніша категоріальна рамка психології розвитку. Проте звідси не випливає, що вона охоплює собою усі інші. Відношення “внутрішнє – зовнішнє” це підтверджує, хоча б тому, що зовнішнім може бути фізіологічне, а “світ” – внутрішнім світом людини. Отож не випадково з наукового аналізу “випадає” *психофізіологічна проблема*: парадигми, котра б фіксувала відношення “психічне – фізіологічне”, у авторів “парадигмального аналізу” теорій не знайшлося.

Під час аналітичного обґрунтування теорій розвитку варто спиратися не на найзагальніше, а на вихідне відношення, не на психофізичну проблему, а на психогенетичну.

Рух теоретичного, у тому числі психологічного, знання демонструє залежність не лише від логіки його історичного поступу, а й від психологічних та соціальних чинників [186; 189]. Поняття парадигми виявляє свої обмеження. Не охоплює воно й явище міждисциплінарних стосунків, хоча парадигми

мусять якимось чином передаватися від однієї науки до іншої. В. Стьопін [159] говорить у цьому зв'язку про “парадигмальні щеплення” й обстоює ідею *типів наукової раціональності*¹⁰.

“Типораціональний” підхід може бути застосований для характеристики змін у психологічному мисленні під час розв'язання психогенетичної проблеми.

ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА ЯК ПІДСТАВА АНАЛІЗУ ТЕОРІЙ РОЗВИТКУ

“Парадигмальний” і “редукціоністський” способи аналізу теорій розвитку у певному сенсі протилежні. Першому властивий погляд “зверху”, тобто з боку загальної категоріальної рамки (“людина – світ”), другому – “знизу”, з боку конкретної (“психічне – фізіологічне”). І все ж вони доповнюють один одного: у межах кожного теорія постає

¹⁰ За В. Стьопіним, наукова раціональність – стан наукової діяльності у межах відношення «суб'єкт – засоби – об'єкт», еволюція якого супроводжується змінами у системі знання. Класична раціональність елімінує все, що стосується суб'єкта пізнання, неklasична – враховує залежність знання від засобів його набуття, постнеklasична – має справу з надскладними об'єктами, що досліджуються міждисциплінарно, і співвідносить продукти наукової діяльності із соціальними цінностями. Прикметно, що серед названих вище парадигм можна знайти і “класичні” (природнича, ньютонно-картезіанська тощо), і “неklasичні” (антропологічна, гуманітарна тощо), і “постнеklasичні” (постмодерністська). Поняття парадигми у психології і типу раціональності у наукознавстві співпадають. Але поняття парадигми поступається поняттю типу раціональності вже тому, що друге чітко окреслює зміст поняття наукової проблеми. За стратегією пошуків, котра еволюціонує залежно від типу наукової раціональності, криються способи постановки і розв'язання наукових проблем, породжених і “парадигмальними щепленнями”.

способом психологічного пояснення, висвітленого під кутом зору певної схеми аналізу. При цьому залишається простір для “проблемного” аналізу, щонайперше з метою доповнення відкритих закономірностей у хаосі пояснень розвитку.

“Проблемний” аналіз теорій розвитку, з одного боку, опонує “редукціоністському” та “парадигмальному”, з іншого – є продовженням аналізу “за відповідями на запитання”, передусім у контексті пошуків логічного осередку, на підґрунті якого уможливаються різні відповіді на одні і ті ж запитання. З позиції “проблемного аналізу” основним відношенням психології розвитку є “внутрішнє – зовнішнє”, головною проблемою – психогенетична, а шуканим принципом її розв'язку – моністичний. Це не “верхнє” і не “нижнє”, а базове відношення, на підставі якого можна доповнити існуючі спроби аналізу теоретичного знання у психології розвитку.

Значення психогенетичної проблеми як підстави аналізу теорій розвитку зростає, коли зважити, що будь-яка теорія створюється на моністичній основі. Відтак моністичною є теорія розвитку, котра несуперечливим поясненням долає опозицію внутрішнього і зовнішнього. Іншими словами, психогенетична проблема слугує засобом аналізу теорії розвитку на предмет її відповідності моністичному принципу – шуканому способу розв'язання цієї проблеми.

З огляду на все сказане очевидно, що застосування “проблемного” підходу передбачає з'ясування: 1) “типораціональних” підстав теорії; 2) “парадигмальних щеплень” – у вигляді заповнень із суміжних галузей знань, які застосовуються у даній теорії; 3) іноформи психогенетичної проблеми (традиційних проблем психології розвитку) – предмета теорії; 4) способу розв'язання теорією психогенетичної проблеми (її іноформи) – у його відношенні до моністичного принципу її пошуку-

вання; 5) моністичної основи (“клітинки”) теорії - у її зв'язку зі способом (наявністю чи відсутністю моністичного принципу) розв'язання психогенетичної проблеми; 6) міри повноти запропонованого пояснення; 7) руху-поступу пояснення у межах однієї і тієї ж теорії (наукової школи); 8) ліній психологічного пояснення розвитку; 9) точки поєднання (у плані доповнення) з іншими спробами аналізу теорій розвитку; 10) загальних закономірностей психологічного пояснення розвитку; 11) характеристики конкретною теорією феномена розвитку. **В такий спосіб нами отримані критерії аналізу перебігу психологічного пояснення розвитку.**

Наявність “типорациональних” підстав “проблемного” аналізу дає змогу класифікувати існуючі теорії розвитку на класичні, некласичні та “постнекласичні”¹¹. У цьому зв'язку теорії В. Дільтея і І. Сеченова варто схарактеризувати як “позакласичні”: вони побачили світ ще на зорі становлення психології розвитку і не відповідають (хоча і з різних причин) нормам класичної раціональності.

КЛАСИЧНІ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ

Класична раціональність задає не лише спосіб теоретичного пізнання, а й розуміння теорії як побудованої переважно індуктивним шляхом конструкції, що базується на фактах, отриманих у результаті спостережень, або ж експериментів. Її закономірно змінює теорія, що інтерпретує не лише відомі,

¹¹ Постмодерністська парадигма, про яку пише М. Гусельцева [63] є, на її думку, майбутнім психології. Справді, можливо, колись будуть постнекласичні теорії розвитку, але зараз це, радше, перші спроби пояснення, до того ж не надто обтяжені зв'язком з феноменологією психічного розвитку людини [13; 102]. Тому тут і далі відповідний термін береться у лапки.

а й нові факти. Передусім під це визначення підпадають теорії, які аналізувалися “редукціоністським” і “парадигмальним” чином: психоаналіз, теорія Ж. Піаже, біхевіоризм.

ПСИХОАНАЛІЗ З. ФРОЙДА

Теорія психосексуального розвитку дитини З. Фройда будується на опозиціях: свідомості протиставляється несвідоме, біологічне (інстинктивне) – соціальному (колективному). Водночас у структурі особистості протиставляються інстанції *Ід*, *Его*, *Супер-Его*; принципу задоволення протистоїть принцип реальності; кожній наступній стадії психосексуального розвитку – попередня; нормативний розвиток – патологічному [167; 168]. З. Фройд створює оригінальну і, як показав час, життєздатну теорію. Хоча вона спричиняє чисельну низку модифікацій, психоаналітики визнають існування названих опозицій і саме у їх межах будують пояснення феномена розвитку людини¹².

Цю теорію можна назвати і *натуралістичною* (В. Слободчиков, Є. Ісаєв), і такою, що будується шляхом *психогенетичної редукції* (Ж. Піаже). Якщо ж поглянути на неї під “проблемним” кутом зору, то впадає у вічі відсутність опозиції психічного і фізіоло-

¹² У процесі модифікацій зміст основних понять теорії З. Фройда зазнав істотних змін. Наприклад, джерелом розвитку вважається вже не сама собою сексуальність, а взаємодія біологічного і соціального (А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм), причому саме соціальне нерідко поєднується з чинниками культури історичного минулого людства (К. Юнг). Сучасний психоаналіз представлений розвоєм поглядів, охарактеризованих Ф. Тайсоном і Р.Л. Тайсоном [162]. Характеристика засвідчує, що внаслідок модифікацій від теорії З. Фройда залишився хіба що Едіпов комплекс. Однак основа, на якій вибудовуються згадані опозиції, переосмислена не була.

гічного. *Психофізіологічна проблема*, іншими словами, не подана і, напевне, тому що головним у цій теорії є поняття *психосексуальності* як психічного і фізіологічного водночас. Мовиться про *внутрішнє*, котре завдяки *лібідо* відіграє роль джерела самого себе. Розвиток дитини – послідовна зміна об'єкта *лібідо*: тіло матері – власне тіло дитини – інші люди. *Зовнішнє* – норми соціального життя дитини. Останні протистоять дитячій сексуальності, спричиняють відповідні *витіснення* зі свідомості у *несвідоме*, насичують останнє *конфліктами*. На запитання: звідки береться несвідоме як переповнений конфліктами внутрішній світ людини З. Фройд відповідає: з історії дитинства, яка за *біогенетичним законом* відтворює початкові етапи історії людства. Конфлікти виникають унаслідок зіткнення зумовлених сексуальною енергією прагнень з *культурою* як сукупністю ідеальних утворень, породжених, зі свого боку, потребою обмежити прояви людської сексуальності. Отож *внутрішнє* – джерело і себе, і зовнішнього. Психічне, біологічне, фізіологічне виконують одну і ту ж функцію, а тому не розрізняються. Психічного як самостійної інстанції не існує, є насичена сексуальною енергією явище психо-біологічного порядку – механізм, що виник під час еволюції людини для забезпечення її соціального життя.

Отож наявний моністичний, із *психосексуальністю* як “клітинкою”, спосіб побудови теорії. Але не моністичний принцип розв'язання *психогенетичної проблеми*: клітинка не є внутрішнім і зовнішнім водночас. *Психофізіологічна проблема* знімається, *психофізична* зводиться до *проблеми біологічного-соціального*. Психосексуальність вноситься у “біо-соціальну” проекцію відношення “внутрішнє – зовнішнє”. З. Фройд пропонує пояснення, за яким *психосексуальний розвиток* дитини протікає у межах протилежних – *внутрішньої*

(біологічної) і *зовнішньої* (соціальної) – реальностей. Однак постає питання: якщо людина живе і розвивається у світі, який сама ж створює, то як психосексуальне узгоджується з буттєвим? Саме від цього формулювання відштовхуються численні варіанти психоаналізу. Теорія отримує невичерпне джерело модифікацій. Навіть Е. Еріксон [181], котрий намагається послідовно провести настановлення З. Фрейда, досліджує вже дещо інше: не трансформацію дитячої сексуальності, а проблему пошуку (*ідентичності*) людиною самої себе під час стадіального входження у царину суспільних стосунків.

Людина живе у світі, який сама ж створює. При цьому долає наявні обмеження, у тому числі біологічної природи, здійснює акти самореалізації і творчості, у яких втілюється і які стають джерелом освоєння нею світу і наближення до самої себе. Опозиція біологічного і соціального існує, однак долається творчою активністю людини. І біологічне, і соціальне є складовими її практики.

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ Ж. ПІАЖЕ

За *теорією інтелектуального розвитку дитини Ж. Піаже*, інтелект – структура інтеріоризованих *внутрішніх операцій* як способів трансформації об'єктів пізнання, характерних для окремого рівня інтелектуальності [125; 126]¹³. Операції зростають на природ-

¹³ Підґрунтям теорії стали встановлені Ж. Піаже феномени інтелектуального розвитку дитини. Проте, як показав М. Поддьяков [128], знаменитий ефект Піаже, за яким дитина до 7-8 років не володіє поняттям збереження маси, за лабораторних умов проявляється, а за звичних, наприклад, під час гри, – ні. Це велика проблема: що таке факт і що таке закон у психології та як вони встановлюються психологом?

ному ґрунті (рефлекси, рухи, дії) та походять від *зовнішнього* як практики безпосередніх та опосередкованих стосунків з дорослими зв'язків дитини із середовищем (предмети, соціальні норми тощо). Отож *психогенетична проблема* розв'язується протилежним, ніж у З. Фрейда, чином: *внутрішнє* – сукупність психологічних структур, утворених під час ускладнення стосунків дитини із середовищем. Водночас *психофізіологічна проблема* на заваді не стоїть: хоча психічне і фізіологічне – різні реальності, і те, й інше можна описати мовою логіки. Залишається *психофізична проблема*. Як і у теорії З. Фрейда, спрацьовує *біологічне пояснення*: наділений інтелектом організм адаптовується до вимог середовища. Еволюційна парадигма поєднується з ідеєю логічного конструктивізму: психічне, фізіологічне, логічне утворюють взаємодоповнення структур, підпорядкованих завданню пристосуватися до оточення. Інтелектуальний розвиток дитини характеризується як закономірне ускладнення логічних операцій з не менш складним психологічним змістом і виразно біологічними функціями. Відношення “людина – світ” редукується до формату “організм – середовище”. Інтелектуальна операція стає опосередковувальною ланкою такого відношення і “клітинкою” побудови теорії. Моністичний характер теорії забезпечується, однак шляхом біологічного зведення-пояснення.

Психогенетична проблема постає своєю іноформою. Пояснення, яке Ж. Піаже називає “зведенням до абстрактних моделей”, призводить до схеми, що звужує реальне джерело інтелектуальних задач, що їх вирішує дитина. Послідовники Ж. Піаже не випадково переходять до аналізу суб'єкт-суб'єктних складових інтелектуального розвитку (див. [121]). Якщо внутрішнє – сукупність логічних структур, і навіть якщо, на чому наголошує Ж. Піаже,

це активна психологічна інстанція, то зовнішнє – не лише світ предметів і соціальних норм.

Людина живе у світі речей та ідей, світі історії і культури, світі, який, напевно, не знає обмежених форм, а відкривається людині разом з рухом-поступом наукового пізнання. Зовнішнє – більше, ніж соціальні стосунки, внутрішнє – більше, ніж операції.

В. Слободчиков і Є. Ісаєв вбачають у теорії Ж. Піаже втілення *гносеологізму*. У змістовому просторі психогенетичної проблеми теорія постає вагомим внеском у з'ясування сутності основного відношення психології, хоча й характеризує його неповно.

СОЦІАЛЬНИЙ БІХЕВІОРИЗМ А. БАНДУРИ

Для класичного *біхевіоризму* розвиток людини є процесом збагачення індивідуального досвіду людини, або ж тварини під час *научіння*. Як і схеми інших теорій розвитку, аналізована зазнала модифікації, причому, на відміну від *психоаналізу*, у напрямку, що продовжує і розширює її межі. Проглядається перехід: “організм навчається, коли реагує на стимули” (Дж. Уотсон) – “научіння передбачає внутрішні процеси” (Е. Толмен) – “научіння відбувається, коли організм отримує відповіді на свої реакції” (Б. Скіннер). У цей шерег стає *теорія соціального научіння А. Бандури*, за якою научіння здійснюється під час моделювання людиною своєї поведінки на основі зразків, котрі демонструють оточуючі [36; 37]. Отож розвиток як продукт *соціалізації* – відтворення соціального досвіду під час взаємодії дитини з суспільством. Відповідно, *соціальне научіння* – спосіб набуття дитиною *навичок*, необхідних для співжиття з іншими людьми.

Дитина розвивається у процесі соціального научіння. Але не з “нуля”, тому що їй від народження притаманні ак-

тивність, саморегуляція, прагнення до свободи. У цьому зв'язку А. Бандура ставить питання про межі соціального контролю за поведінкою. Однак провідним вважає демонстрацію зразків, джерелом яких є сім'я, школа, суспільство у цілому. Привласнення зразків зазвичай відбувається під час спостереження дитиною за поведінкою оточуючих: вона набуває "символічних уявлень", котрі у подальшому регулюють її власні дії. Активність дитини має місце і виявляється вже у виборі взірців сприймання, де діє загальна закономірність: людина схильна наслідувати привабливим моделям і ігнорувати непривабливі¹⁴.

А. Бандура переконує: розвиток здійснюється як прийняття рішень, тобто на засадах безперервної взаємодії зовнішніх, власне поведінкових, і внутрішніх детермінант. Він не приймає "механістичного" детермінізму Б. Скінне-

ра, а натомість утверджує детермінізм "реципрокний". Схема пояснення в теорії соціального научіння доволі проста, але конструктивна: оперує очевидними закономірностями й узгоджується з результатами життєвих спостережень за розвитком дитини.

Який же вигляд має ця теорія під "проблемним" поглядом? Як і у З. Фрейда та Ж. Піаже, поняття соціалізації засвідчує значущість *проблеми біологічного і соціального*. Якщо поведінка – результат научіння, то, очевидно, що дитина оволодіває зразками соціального досвіду завдяки пластичності її біологічної природи. Тоді, яка міра цієї пластичності і яку роль відіграють вроджені форми поведінки? Для А. Бандури це не важливо: "Більш плідний шлях вивчення поведінки: не ділити її на категорії набутого або вродженого ..., а проаналізувати детермінанти біхевіоральних процесів" [Там само, с. 32].

Спрацьовує "S – R" схема пояснення розвитку, у форматі якої потреба розв'язати *психофізіологічну проблему* відпадає, а *психофізична* редукується до *психосоціальної*. Інакше кажучи, *психогенетична проблема* існує, але у вигляді зведень, що спрощують зміст відношення "внутрішнє – зовнішнє". Хоча поведінка і тлумачиться як продукт реципрокної взаємодії різних чинників, відповідне поняття не стає "клітинкою", яка б дозволяла "розгорнути" феноменологію психічного розвитку, схарактеризувати його як процес. Таке пояснення можна назвати і редуцією "через поведінку" (Ж. Піаже), і *соціоморфізмом* (В. Слободчиков і Є. Ісаєв), і змістовно *неповним*, тому що психогенетична проблема зводиться до психосоціальної і не знаходить моністичного розв'язку. В будь-якому разі це – акцент на зовнішніх рисах розвитку і недооцінка його власних закономірностей.

¹⁴ При цьому наголошується на значенні "телемоделей": дякуючи героям телеекрану, люди навчаються з того, що бачать, навіть за відсутності спонук до навчання. Це засвідчив відомий експеримент А. Бандури: дітям показували фільм, персонаж якого поводив себе агресивно (ламав іграшки). У результаті ці діти продемонстрували у побуті більше проявів агресивної поведінки, ніж діти, які фільму не бачили. Коли поведінка персонажу захочувалась з боку інших героїв фільму, то агресивність дітей зростала, коли засуджувалась - зменшувалась. Отже, научіння, через "підкріплення відповідей", незалежно від того, позитивне воно чи негативне, є другим за значущістю, після "научіння через моделювання", способом набування людиною досвіду. Ставиться під сумнів і твердження Ж. Піаже про виключне значення самостійних відкриттів дитини під час маніпуляцій з предметами: "Якщо сенсорна і моторна системи отримали достатній розвиток і вже є необхідні навички, то не існує ніяких причин, які б перешкоджали дітям навчатися новим реакціям шляхом спостереження за іншими людьми" [36, с. 53].

КЛАСИЧНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Таким чином, З. Фройд, Ж. Піаже, А. Бандура по-різному формулюють і розв'язують психогенетичну проблему. Для першого вона має вигляд *проблеми біологічного-соціального*, де він дошукується джерел розвитку людини на перетині чинників її поведінки; для другого – *психофізіологічної проблеми*, коли він уміло обходить її як перешкоду на шляху застосування процедур логіки до аналізу інтелекту дитини; для третього – *психосоціальної*, у межах якої перебуває взаємодія між внутрішнім як психологічним, зовнішнім як соціальним і поведінковим як активно-реактивним. Опозиція “внутрішнє – зовнішнє” присутня щоразу, проте у формі проєкції, залежно від інтерпретації якої пропонуються різні відповіді на *основне питання психології розвитку*: як можливий розвиток внутрішнього як психічного за умови існування зовнішнього як неспіхичного.

Зміст психогенетичної проблеми у цілому не охоплюється. Напевне тому, що для дослідника, котрий бачить психічний розвиток через зміст психофізічної, психофізіологічної чи психосоціальної проблеми і природно “вписує” його у відношення “біологічне – соціальне”, “організм – середовище”, немає потреби вводити додатковий, до того ж абстрактний, вимір розвитку. Тому Л. Обухова констатує таке: “Всі сучасні теорії відрізняються одна від одної лише тим, як вони трактують взаємодію спадковості і середовища, дозрівання і наслідня, біології і культури, вроджених і набутих здібностей під час психічного розвитку” [115, с. 46]. На її думку, лише культурно-історична теорія Л. Виготського будується принципово іншим чином.

Відтак психогенетична проблема має бути сформульована вже тому, що дає

змогу поглибити аналіз теоретичного знання психології розвитку. Хоча і неявно, але вона присутня у міркуваннях дослідників і змушує тлумачити відношення “внутрішнє – зовнішнє”, добираючи для цього відповідні категорії. Погляд на теорії під кутом зору аналізованої проблеми дозволяє бачити, що обраний авторами спосіб інтерпретації буває недостатнім (неповним). Та й сам автор, як показують пошуки І. Сеченова, часом виходять за межі пояснювальних можливостей своєї теорії формулюваннями, що відображають прагнення до всеохватного витлумачення феномена розвитку. *Психогенетична проблема це – інваріант, що проглядається за кожною класичною теорією розвитку. У будь-якому конкретному випадку вона постає своїми іноформами, що засвідчують незавершеність психологічних пояснень явища розвитку.*

“Проблемний” аналіз теорій З. Фрейда, Ж. Піаже, А. Бандури показує, що перша фактично зводить зовнішнє до внутрішнього, друга – внутрішнє до зовнішнього, третя акцентується на їх взаємодії. Так само можна було б проаналізувати й інші “класичні” теорії розвитку. Причому *класичними в тому, що виходять з “постулату несумірності” внутрішнього і зовнішнього.* Це не *дільтейвська*, а, радше, *сеченівська лінія пояснення*. Проте у теорії І. Сеченова є “клітинка”, яка утримує у собі внутрішнє і зовнішнє. *У класичних теоріях розвитку моністичний принцип розв'язання психогенетичної проблеми не застосовується.*

“Проблемний” підхід до аналізу теоретичного знання у психології розвитку знаходить своє місце поряд з іншими, передусім “парадигмальним” і “редукціоністським”. Автори першого мають підставу стверджувати, що наявні теорії розвитку страждають на “первородний гріх”, яким є *суб'єкт-об'єктне* протиставлення. *Принцип доповнення*, втілений у процесі другого, отримує загальне

значення: кожна зі схем аналізу теоретичного знання психології розвитку висвітлює його прикметні особливості й водночас не виключає можливості застосування інших.

Тип наукової раціональності не залишається незмінним. А у психології розвитку співіснування (а не зміна) великої (значно більшої, ніж у природознавстві) кількості теорій розвиває “класичний” образ науки. Отож варто вже у форматі неklasичної раціональності поглянути на сьогоденні теорії розвитку.

НЕКЛАСИЧНІ ТЕОРІЇ І “ПОСТНЕКЛАСИЧНІ” ПОЯСНЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Головною ознакою неklasичної наукової раціональності є заперечення суб’єкт-об’єктного протиставлення, розуміння суб’єкта як моменту пізнання, задіяного до цього процесу разом з притаманними йому засобами¹⁵. Суб’єкт – невіддільна частка світу, детермінована ним і включена у низку його взаємоперетворень. З’ясовується, що властивості природи, відкриті наукою, визначаються “способом постановки запитань” (В. Гейзенберг), який, зі своєю боку, залежить від історичного розвитку засобів і методів науково-пізнавальної діяльності.

¹⁵ Якщо у класичній фізиці ідеал пояснення та опису передбачає характеристику об’єкта самого собою, то у квантово-релятивістській висувається вимога чіткої фіксації засобів спостереження. За словами В. Ст’юарта [159], навряд чи фізик у XVII-XIX столітті задовольнився б описом, де теоретичні характеристики об’єкта даються через посилання на характер приладів, а замість цілісної картини фізичного світу пропонувалися б дві взаємодоповнювальні, з яких одна дає просторово-часовий, а інша – причинно-наслідковий опис явища.

У психології, услід за Д. Ельконіним [180], неklasичною неодноразово [34; 51; 74; 177], що правда за різними ознаками, проголошується теорія Л. Виготського. Але, як справедливо говорить М. Вересов [54], неklasична раціональність у психології – не просто заперечення межі між суб’єктом та об’єктом пізнання. Про неklasичний характер психологічної теорії можна говорити тоді, коли картезіанське протиставлення стає предметом *теоретичної рефлексії* – аналізу “способу постановки запитань”. Отож йдеться саме про психогенетичну проблему, *спосіб розв’язання якої дає змогу чітко визначити те, класичною чи неklasичною є теорія розвитку*.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТЕОРІЯ Л. ВИГОТСЬКОГО

Неklasична теорія розвитку, продовжує М. Вересов, – повинна бути моністичною, як і неklasичне бачення світу загалом: якби на зміну геоцентричній системі не прийшла геліоцентрична, “то в результаті ми мали б масив теорій про взаємодію земної і небесної механік. Чи не нагадує це в точності картину, яку спостерігаємо в сучасній психології?” [Там само, с. 76]. Саме це демонструє Л. Виготський, котрий вдається до теоретичної рефлексії над основами “емпіричної психології”, що продукує теорії, виходячи з “фактів”, і доходить висновку, що без “загального принципу” психологія неможлива. Тому свою теорію вибудовує не на фактах, а на “двох ідеях” – про соціальні джерела свідомості та знакове опосередкування “вищих психічних функцій”. Відтак соціальне (зовнішнє) не протистоїть індивідуальному (внутрішньому). Саме у цьому аспекті пошукування він формулює “загальний генетичний закон культурного розвитку”: “Будь-яка функція у культурному розвитку дитини з’являється на сцену двічі, у двох планах, спочатку соціальному, потім

психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорія інтрапсихічна” [56, с. 145]. Отож “загальний принцип” стверджує: вищі психічні функції мають єдине походження і єдиний закон розвитку. Це – монізм: соціальне та індивідуальне мають єдину природу і спільну – знаково опосередковану – структуру, де соціальне не середовище, а джерело розвитку. Л. Виготський, завершує М. Вересов, першим відмовився від картезіанської психології.

Першим був, напевно, І. Сеченов. Та не це головне. Некласичними у психології розвитку є теорії, що ґрунтуються на рефлексії над логічною основою теорії – опозицією внутрішнього і зовнішнього, та пропонують спосіб її подолання. Зазначимо лише, що цьому визначенню відповідає не лише теорія Л. Виготського, а й діяльнісний підхід у варіантах О. Леонт'єва і С. Рубінштейна та теорія вчинку В. Роменця. Проте аналіз творчості І. Сеченова вказує на випадок, коли моністичний принцип існує, а процедури охоплення відношення “внутрішнє – зовнішнє” в цілому немає. Тоді виникає питання: наскільки повно монізм Л. Виготського “знімає” опозицію внутрішнього і зовнішнього? Для відповіді на нього потрібно поглянути на “одиницю”, довкола якої центрується теорія цього вченого¹⁶.

Одразу ж з'ясовується, що, окрім “вищої психічної функції”, це ще і

“мовний рефлекс”, “реакція”, “інструментальний акт”, “психічна функція”, “переживання”, “значення”, “смысл” (див. [187; 188]). Більше того, згадану опозицію знімає саме “переживання”, в котрому неподільно подано, з одного боку, середовище, те, що переживається..., з іншого – те, як я переживаю це” [57, с. 97]. Що ж до “вищої психічної функції”, то це поняття долає розрив між зовнішнім (соціальним) і внутрішнім (індивідуальним) лише тоді, коли сама функція береться в аспекті становлення. Реально ж, і про це прямо пише Л. Виготський, функція існує “усередині дитини”. Отож у “генетичному законі” йдеться про внутрішнє, котре таким стає. Причому не лише внаслідок переходу інтрапсихічного в інтерпсихічне, тому що інакше останнє з'явилося б з нічого. *Вищі психічні функції* виникають на підґрунті *натуральних, тобто внаслідок “знакової” трансформації останніх*. М. Вересов чомусь не помічає, що Л. Виготський говорить про “дві лінії”, а не про “дві форми” однієї і тієї ж функції¹⁷.

¹⁶ Для Л. Виготського вибір одиниці – необхідна умова побудови теорії. У цьому зв'язку він виділяє два способи психологічного аналізу – за “елементами” і за “клітинками”. Аналіз за елементами – це розкладання цілого на найпростіші частини, які при цьому втрачають властивості цілого. Приклад аналізу за “клітинкою” демонструє К. Маркс, коли виводить характер суспільних стосунків з форми товарної вартості. “Хто б розгадав клітинку психології – механізм однієї реакції, то знайшов би ключ до всієї психології” [55, с. 407].

¹⁷ В. Роменець відзначає: “Певна методологічна нечіткість, яку допускає Виготський у питанні про відношення вищих і нижчих психічних функцій, приводить, зрештою, до втрати чітких меж між ними, що завершується саме зведенням вищого до нижчого, чого так не бажає сам Виготський” [23, с. 316]. Про проблеми, пов'язані з розмежуванням функцій, пишуть і пребічники школи Л. Виготського [88; 160]. При цьому О. Леонт'єв просить зважити, що теорія Л. Виготського обірвана передчасною смертю автора, є незавершеною. Та протиставлення функцій відкривало простір для ідеї про опосередкування психічного “психологічними знаряддями” – за аналогією з марксистською ідеєю про опосередкування матеріальними знаряддями практичної діяльності людини. Це, – говорить О. Леонт'єв, – марксистська ідея і саме вона поставила його у шерех найбільших психологів-теоретиків ХХ століття.

Перша переходить у другу шляхом “вروضування”, і здійснюється цей процес з опорою на зовнішні “стимули-засоби” (“психологічні знаряддя”), створені людством. Те, що раніше було зовнішнім, трансформується у внутрішнє. Звідси висновок: соціальне накладається на індивідуальне і змінює його.

Психогенетична проблема постає своєю “психосоціальною” іноформою і розв’язується так: внутрішнє – це інтеріоризоване зовнішнє. Начебто, як у Ж. Піаже. Але лише на перший погляд, бо “вروضування” – трансформація не одного і того ж (дії), а одного (соціального) в інше (індивідуальне). Для Дж. Брунера це центральний момент теорії Л. Виготського, що залишається “повністю не роз’ясненим” [41, с. 7].

Відношення “внутрішнє - зовнішнє” в цілому не охоплюється, психогенетична проблема не знаходить розв’язку. Залишаються запитання, у тому числі головне: у який спосіб психічне пов’язується з соціальним? (див.: [29; 42; 43; 84; 113; 177]).

ТЕОРІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ВАРІАНТИ: О. ЛЕОНТЬЄВ І С. РУБІНШТЕЙН

По-своєму відповідає на це запитання О. Леонт'єв. Вже під час аналізу вчення Л. Виготського про середовище розвитку він відзначає, що і “переживання”, і “значення”, і “знак” – одиниці свідомості [92]. Якщо середовище – носій знаків, а ті визначають розвиток, то він здійснюється у межах свідомості дитини, а не у межах її стосунків з середовищем. Іншими словами, О. Леонт'єв теж констатує той факт, що психогенетична проблема залишається відкритою. Отож М. Вересов спрощує, коли стверджує, що Л. Виготський подолав картезіанське протиставлення. Він, на наш погляд, перебуває у пошуках способу подолання цього проти-

ставлення¹⁸.

У згаданій статті О. Леонт'єв стверджує: переживання – форма щодо діяльності; свідомість дитини – продукт цієї діяльності; умови розвитку і діяльності дані у середовищі “лише як умови, а не як джерело її розвитку” [Там само, с. 122]. Це тези пізніше розгорнутої теорії. Джерело розвитку знаходиться у самій діяльності, тобто від початку соціального зв’язку людини зі світом, в одиниці її життя. Розвиток – продукт присвоєння значень, закодованих у продуктах культури. Внутрішнє – це зовнішнє, трансформоване діяльністю, котра водночас змінює “мозкові функції”. Не переживання, а діяльність у її двох, тотожних за будовою (зовнішній і внутрішній формах), та мотивом (предметом потреби), знімає опозицію внутрішнього і зовнішнього. Саме таке тлумачення тепер вважається ознакою неklasичної психології (див. [158]).

Монізм, здавалося б, досягнутий. Але якщо джерелом діяльності є предмет, то він же має бути і джерелом розвитку. Отож, чи має діяльність свого суб’єкта? Інтеріоризація (яка тут вже

¹⁸ Його учні також. І не лише О. Леонт'єв. Л. Божович [40, с. 154-157] так само, як і О. Леонт'єв, характеризує інтерпретацію переживання Л. Виготським. Однак пояснення О. Леонт'єва не приймає і обстоює своє: «зовнішнє» і «внутрішнє» – це «середовище» і «потреби». З іншого боку, переосмислює поняття «вروضування» П. Гальперін: “Лише нова лінія генетичного дослідження, не вікового, а функціонального ... відновила підставу поняття про інтеріоризацію” [58, с. 26]. Отож-бо між Л. Виготським і його учнями стоїть психогенетична проблема, що розв’язується всіма принципово однаково: внутрішнє – інтеріоризований дериват зовнішнього. І це природно: всі вони вийшли зі школи Л. Виготського, засвоїли її традиції і далі пішли своїми дорогами. Зазвичай з учнями саме так і буває.

трансформація дії) не вносить ясності: якщо немає натурального – залишається соціальне. Внутрішнє виникає начебто на пустому місці. Як і в Л. Виготського: це – “вторинний” монізм і “зверху”. О. Леонт'єв кладе в основу своєї теорії спосіб розв'язання психогенетичної проблеми, запропонований учителем. Вже у своєму першому експериментальному дослідженні він формулює парафраз “генетичного закону”: “Принцип паралелограма і становить собою вираз того загального закону, що розвиток вищих людських форм пам'яті відбувається через розвиток запам'ятовування з допомогою зовнішніх стимулів-знаків” [91, с. 62]. І “закон”, і “принцип” – це один і той же спосіб розв'язання психогенетичної проблеми, де ідея про “врощування” відіграє центральну роль. Отож у підвалинах генетичного закону знаходяться не дві, як вважає М. Вересов, а три ідеї. Останню О. Леонт'єв намагається експериментально обґрунтувати, але фактично його спіткала невдача: далі гіпотези справа не пішла. На нашу думку [107], психогенетична проблема стала “каменем спотикання”, починаючи з якого дорога, якою вчитель та учень йшли разом, повернула для останнього в інший бік¹⁹.

¹⁹ Питання про приналежність О.М. Леонт'єва до школи Л. Виготського дискутується. Якщо для одних [34; 51; 64; 84] це очевидно, то інші [42; 43; 54; 177; 187; 188] вказують на істотні розбіжності у поглядах. Зокрема, А. Брушлінський [42] вважає, що звертання до категорії діяльності у психології є втіленням гасла, проголошеного І.-В. Гете: “Спочатку була справа”, що опонувало біблійному: “На початку було Слово”. Л. Виготський ідеєю знакової опосередкованості психіки здійснює внесок в обґрунтування останнього, тоді як автори діяльнісного підходу (а це спочатку С. Рубінштейн, а вже потім О. Леонт'єв) довели, що не самі собою слова, мовлення, знаки і т.п. суть і основа психічного розвитку людини, а від початку практична (ігрова, учбова, трудова тощо) діяльність, до того ж неподільно пов'язана зі спілкуванням та його засобами. А ось оцінка М. Ярошевського:

Однак О. Леонт'єв не зраджує ідеям учителя: “генетичний закон” проходить від першої до останньої його книги – від “Розвитку пам'яті” до “Діяльності. Свідомості. Особистості”, на сторінках якої [89, с. 148–152] є і закон, й оцінка ідей Л. Виготського, і точка їх перетину з теорією діяльності – у формі традиційного для культурно-історичної школи способу розв'язання психогенетичної проблеми. Більше того, у теорії діяльності О. Леонт'єва є всі ідеї Л. Виготського, утілені в “генетичному законі”, але у переосмисленому вигляді: ідея про соціальну зумовленість свідомості і похідні від неї ідеї про свідомість як продукт розподілу діяльності (історіогенез) і процес “подвоєння” світу у значеннях (онтогенез); ідеї про знакове опосередковування та про опосередкованість зв'язків людини зі світом; ідея про “врощування”, щонайперше інтеріоризацію як трансформацію дії. Як і слід було очікувати, остання стає “большою точкою” тепер вже теорії О. Леонт'єва²⁰.

Читання останньої праці О. Леонт'єва призупиняє формула: “Внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим само себе змінює” [Там само, с. 200]. О. Ткаченко [25, с. 34] слушно визначає

у радянській психології було дві школи: Виготського–Лурія та Леонт'єва–Гальперіна: “Перед нами дві лінії думки, що розходяться, два різних світи ідей” [188, с. 94]. У цій публікації, сподіваємося, запропонований критерій для відповіді на це питання: спосіб розв'язання психогенетичної проблеми.

²⁰ Відома ілюстрація О. Леонт'євим [90, с. 130–131] процесу інтеріоризації на прикладі оволодіння лічбою дитьми допускає можливість інших пояснень (пор. [42, с. 92; 94, с. 212–213]). А чому б і ні? А. Юревич [182], напевне, має сенс: всі теорії у психології мають право на життя. Як і В. Петренко [122]: така ситуація не звільняє психолога від вибору наукової школи. Як, додамо, і від аналізу логіки психологічного пояснення взагалі та у межах окремої школи зокрема. Це спрошує проблему вибору.

формулу як полемічний вислів. Це очевидно, адже вона суперечить суті теорії О. Леонт'єва. І суперечить не випадково: О. Леонт'єв полемізує з С. Рубінштейном, котрий стверджує, що “зовнішнє переломлюється через внутрішнє” [142, с. 11]. *Обидва переходять до категорій, що характеризують сутнісний зміст психогенетичної проблеми. Спосіб розв’язання останньої дає змогу бачити спільне і відмінне як між класичними, так і між некласичними теоріями розвитку.*

С. Рубінштейн формулює принцип детермінізму – першу підвалину своєї теорії розвитку: вже з перших етапів онтогенезу власна природа людини (успадковане, вроджене, набуто) є “внутрішніми умовами” розвитку. За своїм механізмом розвиток (наприклад, здібностей, характеру) – це “узагальнення” психічних процесів, з одного боку, і стосунків, у які вступає суб’єкт своєю діяльністю, – з іншого. Отож внутрішнє і зовнішнє поєднуються у діяльності. Як і Л. Виготський, С. Рубінштейн шукає “клітинку”, котра б поєднувала у собі і те, й інше, та знаходить її у дії (діяльності, вчинку) (див. [143, т. 2, с. 6–17]). Звідси принцип єдності свідомості і діяльності – друга підвалина його теорії. Психічне – невід’ємний бік діяльності, тоді розвиток людини відбувається під час перебудови її стосунків зі світом. Третя підвалина – думка про процесуальність психічного, четверта – про суб’єкта як джерело діяльності. Одна проблема у психології породжує іншу і, схоже, цьому немає кінця. Є лише одвічна – психогенетична проблема, що такий рух-поступ зумовлює.

Формулу детермінізму С. Рубінштейн неодноразово проголошує, у тому числі в останній праці [144, с. 287, 290]. У ній йдеться про детермінацію суцього, а не психічного самого собою. Відкривається широке поле для інтерпретацій. Учні С. Рубінштейна [29] розуміють формулу так: зовнішні причини завжди

діють опосередковано – через внутрішні умови; будь-яка дія є взаємодією; внутрішні умови формуються залежно від зовнішніх впливів; психологічний ефект кожного зовнішнього (у т.ч. педагогічного) впливу на індивіда зумовлений історією його розвитку; психічне від початку активне, тому його зовнішнє спричинення закономірно поєднується з самодетермінацією; розвиток здійснюється не у напрямку: від зовнішнього (соціального) до внутрішнього (індивідуального), як стверджують послідовники Л. Виготського, а на основі безперервної взаємодії внутрішнього (суб’єкта) і зовнішнього (соціального).

По-іншому прочитує формулу С. Рубінштейна В. Чудновський [172]: зовнішнє залежить від внутрішнього. На місце “через” ставиться вже не “взаємодія”, а “залежність”. Ще чіткіше висловлюється О. Арсеньєв [33]: у “Людині і світі” С. Рубінштейн переходить від гносеологічних до онтологічних категорій; у сфері відношення “людина – світ” людина “трансцендує у форму потенційної нескінченності”: не людину слід розуміти через світ, а світ через людину. С. Рубінштейна потрібно читати так: “внутрішнє через зовнішнє”. Тобто навпаки. Зусиллями послідовників С. Рубінштейна, його формула стає тотожною формулі О. Леонт'єва, хоча сутнісно не відповідає теорії ні того, ні іншого [12]. *Ідеї В. Дільтея відтворюються знову і знову. Потреба у пошукові моністичного способу розв’язання психогенетичної проблеми, присутньої у творчості С. Рубінштейна і О. Леонт'єва, відпадає.*

“ПОСТНЕКЛАСИЧНІ” ПОЯСНЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Єдиною реальністю психології розвитку проголошується суб’єкт як “автор” власного розвитку з притаманною йому “внутрішньою потребою до саморозвитку”, “детермінованістю зсеред-

ни”, “здатністю до творення своєї психіки”, “ставленням до психіки як до цінності”, “відповідальністю за результати свого творення” тощо²¹. Суб'єктний [24; 163; 164] та антропологічний [155; 156; 157] підходи переходять у пряму протилежність діяльниму. Зовнішнє існує, але лише як об'єкт діяльності суб'єкта. Психогенетична проблема знімається. Відтак утверджується “постнекласичне” пояснення: заперечується природничо-наукова парадигма, розвиток характеризується як мета, цінність і сенс людського життя.

Наприклад, в аспекті “антропологічного” пояснення розвиток дитини по-

²¹ У відгуку на тези цієї статті В. Слободчиков робить закид за те, що “у коло фахівців з проблем саме психології розвитку людини” ми вводимо «такі фігури як Локк, Руссо, Дарвін, Лоренц, Тінберген та ін.». Вводимо не лише ми. Однак закид красномовний і розуміти його можна лише так: хто не досліджує становлення суб'єктивності – психологією розвитку людини не займається.

Гуманістична психологія, у супереч психоаналізу і біхевіоризму, теж визнає пріоритет суб'єктивності. А. Маслоу висуває поняття про самоактуалізацію як здатність людини піднятися до “вершин розвитку” і створювати саму себе. При цьому досліджує “самоактуалізованих” людей та описує шляхи, якими вони йшли до життєвих успіхів. У останніх працях взагалі закликає відійти від “абстракцій високого рівня” і “підібратись поближче до реальних процесів, голих фактів, конкретних життєвих ситуацій” [99, с. 72]. Напевно, тому його теоретичні побудови не виглядають відірваними від життя. До того ж, цитує А. Маслоу Г. Балл: “Я і фрейдист, і біхевіорист, і гуманіст, і водночас опрацьовую те, що може бути названо четвертою психологією – психологією трансцендентальності” [9, с. 55]. Очевидно, це розуміння того, що світ психічного не вкладається у формат абстракцій, якими б “власне психологічними” вони не були.

стає “згортанням чистої потенційності у точку (набування душі)”, становленням “авторства та універсальності саморозвитку” [155, с. 16]. Разом з дорослим дитина утворює живу – спів-буттєву спільність. Тому дорослий – “фундаментальна онтологічна підстава” самої можливості виникнення суб'єктивності. Спів-буття – дійсна ситуація розвитку, в межах якої народжуються здібності – “функціональні” органи суб'єктивності, котрі дозволяють людині “одного дня самій і насправді” стати “автором” власного життя. Розвиток суб'єктивності полягає у виникненні, перетворенні і зміні одних форм співбуття іншими – складнішими і вищого рівня. Відбувається це під час переходу від соціалізації до індивідуалізації, де перша – “вростання” індивіда у світ культури і суспільних цінностей, а друга – процес оформлення унікального і неповторного Я, набування індивідом самостійності й автономності. Від отождоження до відособлення – таким, з позицій антропсихології, бачиться напрямок розвитку. Людина остаточно звільняється не лише від тиску обставин життя, а й від власних пристрастей та потягів, переходить до саморозвитку, за який несе повну відповідальність. І, зрештою, мотив пояснення: “Введення уявлення про саморозвиток є фактичним визнанням надприродної сутності людини, яка виявляє себе в освоєнні й утвердженні власне людського способу життя” [157, с. 95].

Психічне отримує “вершинну” характеристику. Всі наслідки цієї операції стають зрозумілими під час “антропологічного” пояснення відхилень у психічному розвитку дитини. В. Слободчиков і О. Шувалов називають їх антропогеніями: суб'єктивність тут “капітулює і відступає у психологічну дочасовість перед експансією сил, котрі блокують і руйнують нормальний розвиток” [Там само, с. 101]. Надходять ці сили від дорослого, точніше – від

його “особистісної незрілості” та “неправильного виховного такту”. Отож все, виявляється, залежить від дорослого. Поки ще дитина не “автор”, то її власного внеску в аномалії психічного здоров'я, начебто, немає. Тому все розмаїття відхилень у психічному розвитку дітей зводиться лише до однієї з можливих форм²². Дві, за визначенням В. Слободчикова, принципово різні парадигми пояснення розвитку – *антропологізм* і *соціоморфізм*, поєднуються в одній точці: психічний розвиток дитини завжди спричинений ззовні. Відмінність між парадигмами лише у тому, що відповідальність за цей розвиток у першому випадку перекладається з суспільства на “Іншого”.

Антропологічний, як і *суб'єктний*, підхід піднімає важливий, та все ж частковий вимір розвитку. Поділ людського життя на “біографічні епохи” – це поділ на “нижче” і “вище”, на дозрівання і зрілість, на становлення і функціонування. Можна погодитися, що *суб'єктивність* утверджується протягом всього життєвого шляху і що це поняття психології дорослого, а не дитини. Але чи виключно на підґрунті ставлення дорослого до дитини? Адже може бути і

так, що людина з багатою суб'єктивністю зростає за умов несприятливих стосунків з оточуючими, як це було, наприклад, з А. Масловою (див. [171]). Той же А. Маслоу багато років був біхевіористом, доки не дійшов думки про обґрунтування “третьої (а потім і четвертої) сили” у психології. Він діяв “усупереч” обставинам життя, а саме такі акти індивідуальної психології, які не бувають байдужими до становлення суб'єктивності, В. Роменець називає *вчинком*. До того ж функцію “Іншого” може виконувати річ, що несе у собі “коди” чи “тексти” практики, наприклад, книга або комп'ютер. З іншого боку, навряд чи *суб'єктивність* повністю звільнена від впливів з боку *тіла* людини. Інша справа, у якому зв'язку вони перебувають між собою²³.

Ігнорування психогенетичної проблеми обертається відсутністю межі між абстрактним (категоріальним) і конкретним (понятійним) у психології розвитку. Саме тому категорії *суб'єктивності* та *суб'єктності* не схоплюють реальних проблем психології розвитку – психофізіологічної, психосоціальної, психофізичної, психогенетичної тощо. Їх, начебто, немає. Тим часом І. Сече-

²² У педагогіці такі відхилення називають *дидактогеніями*. Фіксуючи такі випадки, психіатри водночас вказують на їх “недиференційованість, клінічну нечіткість” [47, с. 65]. Коли ж говорити про “психологічно не хвору, але психологічно вже не здорову” дитину [157, с. 92], то відхилення потрапляють під визначення *ненормативного психічного розвитку* [109]. Феноменологія *ненормативності* надзвичайно багата (це *недорозвиток, пошкоджений, дефіцитарний, спотворений, дисгармонійний, затриманий розвиток, численні акцентуації темпераменту і характеру*) і, за даними досліджень, вона залежить також від біологічних – як генетичних, так і негенетичних чинників. У будь-якому разі у психічних відхиленнях дітей практично завжди знаходять вагому біологічну складову.

²³ О. Леонт'єв, котрий теж брав людину у двох відношеннях – як об'єкта (індивід) і як суб'єкта (особистість), наводить у цьому зв'язку приклад: у дитини вроджений вивих кульшового суглобу. Значення цієї обставини *непересічне*: *однолітки ганяють у дворі м'яч, а кульгавий хлопчик лише дивиться, потім, коли стає підлітком і настає час танців, йому не залишається нічого іншого, як “підпирати стінку”*. Як складеться за цих умов його особистість? Може бути по-різному, – відповідає О. Леонт'єв: *індивід - не “калька” зовнішнього, а “саме продукт розвитку життя, взаємодії із середовищем, а не середовища, взятого самого собою”* [89, с. 195-196]. *Життя, у якому людина далеко не завжди автор, далеко не завжди наділене суб'єктивністю, задля якої варто створювати надоптимістичні пояснення феномена розвитку*.

нов, З. Фройд, Ж. Піаже, А. Бундура, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн і багато інших видатних психологів пояснювали, як саме відбувається психічний розвиток дитини. Схоже, цього конкретно-наукового знання новітні пояснення розвитку належно не знають [13; 101].

Постнекласична раціональність – погляд на реальність задля її адекватного відтворення. Отож питання про “типораціональні” підстави пояснень, що розглядалися, залишається відкритим.

В. РОМЕНЕЦЬ: ВЕЛИКА ЛОГІКА ВЧИНКУ

Психічне отримує “вершинну” характеристику й у теорії вчинку В. Роменця. Вчинок – складноструктурована, наповнена глибоким змістом, розгорнута у часі і просторі активність, котра характеризує людину як особистість. Він детермінується своїми ж компонентами – *ситуацією* і *мотивацією*, але лише у ситуації незрілості. Коли вчинок є моральною дією, він спричинює себе сам. І тоді “причинність не заперечується, а створюється. У такому разі вчинок можна визначити як моральну творчість, здійснювану шляхом подолання ситуативності й мотивності” [22, с. 584]. Вчинком індивід виходить за власні межі, втілюється у світі культури, долає наявну і творить власну ситуацію розвитку. Але лише тоді, коли вчинок – моральна акція індивіда, психологічним та етичним водночас, дією “всупереч”, утвердженням позиції. Це можливо на певному етапі онтогенезу, й тому В. Роменця цікавить, “чи існують своєрідні для даної особистості сензитивні періоди вчинкового зростання та якими є умови проходження їх особистістю” [23, с. 721].

Відтак становлення особистості – перебіг причинних зумовлювань, що коріняться у логіці вчинку. Особистість можна вважати “автором” свого розвитку, однак лише під час учинку. Осо-

бистість є автором розвитку, але тією ж мірою, якою вчинок – автор особистості. У такий спосіб долається класична внутрішньо-зовнішня модель психіки. Психічне від початку “вписане” у вчинок, як вписаний у нього світ. Питання про внутрішнє і зовнішнє як про протилежні субстанції втрачає сенс. Натомість постає інше: як суб’єкт зі здатністю до самодетермінації живе у світі? Теорія В. Роменця відповідає на нього, методологічно оформлюючи результат теоретичної рефлексії над фундаментальними основами психології: учинок утверджує суб’єкта, рівно як суб’єкт продукує вчинок; отож учинок – субстанція, котра творить сама себе²⁴.

В. Роменець засвідчує непродуктивність протиставлень у сфері психологічного думання. Однак на цьому не зупиняється і веде пошук “великого канону”: “Саме канонічна психологія має вмщувати у своїй безмежній і разом з тим чіткій формі все багатство творчих пошуків у психологічній теорії загалом” [Там само, с. 830]. Психологія канону має зняти протиставлення природничо-наукової і гуманістичної психологій. Оскільки перша прагне з’ясування чітких закономірностей, що відображають повторюваність, спирається на ґрунт емпіричного досвіду, а друга – індивідуальність, неповторність, унікальність. Проте ні та, ні інша не демонструють основного: як саме постає унікальне, заперечуючи загальне і всезагальне. Природнича і гуманістична гілки психо-

²⁴ Творчість і вчинок, – коментує І. Маноха, – провідні ідеї життєвியаву людини на різних вікових етапах. Якщо особа сприймає власне життя як творчість, то вона здійснює не що інше, як наповнення кожного моменту свого життя вчинковим змістом. І навпаки, здійснюючи вчинок “людина створює творчу ситуація саморозвитку, власне самотворення, в якій конструюються сутнісні елементи індивідуального світу її Я” [8, с. 15]. О. Гуменюк [2] доводить, що це дійсно так: Я-концепція людини складається на підґрунті саме вчинкового механізму.

логії виявляються антитезами, до того ж, говорить В. Роменець, друга перебуває у полоні суб'єктивізму. Натомість канонічна психологія зосереджується на унікальності особистості як єдиному інструменті осягнення нею всезагального буття. Звідси ідея *психологічного канону* як синтезу індивідуального і всезагального.

Канонічна психологія – психологія людини на вищому рівні її функціонування, себто психологія того, якою мусить бути людина. Всі психологічні характеристики тяжіють до свого канону і відкривають перед людиною безмежні можливості до самовдосконалення і саморозвитку.

Володимир Андрійович не закінчує опрацювання теорії вчинку в частині, присвяченій розвитку, але наголошує: “Розкрити механізм учинку – це те ж саме, що й розкрити творчий механізм психічного розвитку”, адже “людина розвивається тією мірою, якою вона здійснює величні морально-позитивні вчинки” [22, с. 533, 536]. Він закликає до пошуку Великої Логіки Вчинку – логіки розгортання вчинку, взятого в онтогенетичному, історичному, психопатологічному, криміналістичному тощо планах. Вирішення цього надзавдання вчений пов'язує з використанням даних різних наук та поглядом на учинок як на ідеальне, що має всі ознаки реального.

Аналізована проблема *абстрактного і конкретного* – серцевина для теоретичної психології, оскільки перед нею зупиняються, здається, всі неklasичні теорії розвитку. *За рівнем значущості вона не поступається психогенетичній проблемі.*

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЯК НЕКЛАСИЧНА ДИСЦИПЛІНА

Намагання будувати теорію розвитку на основі моністичного принципу наштовхуються на серйозні труднощі: *формули, що знімають основне протиставлення психології, заперечують одна одну; у новітніх поясненнях проглядається дільтейвська лінія; загострюється проблема абстрактного і кон-*

кретного. Психогенетична проблема не знаходить розв'язку і є джерелом як класичних, так і неklasичних пояснень.

І все ж відмінності між першими і другими мають вигляд поступу вперед. По-перше, психогенетична проблема виступає вже не своїми іноформами, як це мало місце у класичних теоріях розвитку, а сутнісним змістом. *У неklasичних теоріях важко знайти редуцїоністські тенденції.* По-друге, неklasичними ці теорії стають у зв'язку з пошуком авторами “клітинки” аналізу психічного. *При наближеному розгляді з'ясовується, що це пошук моністичного принципу розв'язання психогенетичної проблеми.* По-третє, як і сучасні теорії природознавства, неklasичні теорії розвитку створюються шляхом *теоретичної рефлексії* над “способом постановки запитань”. *Очевидно, що підстави пізнання людиною світу і самої себе спільні.*

З неklasичною раціональністю у природознавстві психологію розвитку зближують не лише “парадигмальні щеплення”. Навіть спільний практично для всіх теорій погляд на механізм розвиток як процеси диференціації та інтеграції узгоджується з “неklasичною” формулою глобального еволюціонізму І. Пригожина – “від хаосу до порядку” [133]²⁵.

²⁵ За І. Пригожимим, класична наука знає лише фізичний час і тому з поля її зору випадають нестабільні, унікальні, недетерміновані явища. Це має принципові наслідки: універсум бачиться або «зовнішньо», або «внутрішньо» зумовленим. Але сучасна наука відкрила «нерівноважні» структури, що виникають спонтанно, у результаті незворотних процесів. У такій структурі у будь-який момент часу – «точці бифуркації» – може відбутися зміна організації і типу розвитку. Отож універсум має історію, яку описує формула: «від хаосу до порядку». «Філософія нестабільності» повертає людині місце центру Всесвіту. Світ ділиться не на «внутрішнє» і «зовнішнє», а на об'єкти з рівноважною і нерівноважною організацією. Наукова картина світу тепер ґрунтується на ідеях еволюціонізму та історизму, на природничо-науковому і гуманітарному знанні.

На підґрунті “парадигмальних щеплень” у психології утверджується уявлення про розвиток як унікальне, складнодетерміноване і складноорганізоване, багаторівневе і нестабільне явище з властивими йому точками зсуву.

Не можна оминати й того, що психологічне бачення розвитку має аксіологічний вимір (див. [24; 163; 164]). Й одразу в багатьох відношеннях: явище розвитку закономірно утримує ціннісне ставлення з боку його носія – дослідника, батьків, державних інститутів тощо. Більше того, не інакше як до цінності ставиться до феномена розвитку й автор обстоюваної тут теорії. Лише у психології, на наше переконання, досліджується те, що несе у самому собі цінність; лише психологія має справу з суб'єктом, котрий пізнає сам себе. Ось чому за складністю процесу пізнання психологія розвитку не знає собі рівних. Тим більше, що заявляє про себе відмінність між пізнанням і самопізнанням, між науковою картиною світу і науковою картиною людини. Аналіз будь-якої теорії розвитку залишає місце для запитання: як можливе пізнання психічного, якщо засоби його дослідження беруться з нього самого? “Коло пізнання” змушує психологію розвитку рухатися у коловороті нескінчених пояснень реальності, що вітально осягнута психологом-дослідником.

Водночас усі ці пояснення мають свою логіку: її репрезентує зміна способів розв'язання психогенетичної проблеми. Саме остання вимагає інтерпретації зв'язку внутрішнього і зовнішнього, засвідчує непродуктивність їх протиставлення, вказує на спільність засобів пізнання того та іншого. Нарешті, саме психогенетична проблема дає змогу говорити про психологію розвитку як про неklasичну дисципліну з особливим – надскладним – об'єктом дослідження. У світлі поступу наукового знання психологія розвитку є ланкою пізнання людиною світу і самої себе, й водночас засвідчує, що таке пізнання нескінченне як і Всесвіт.

ЧАСТИНА III. НАУКОВА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНЕ ПОЯСНЕННЯ І ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ

Наукове пізнання рухається річищем переходу від одного типу раціональності до іншого, і психологія розвитку в цьому відношенні не є винятком. На зміну “класичним” способам пояснення приходять “некласичні”, утворені шляхом аналізу “способу постановки запитань”; замість природничо-наукової орієнтації у психології утверджується та, яка інтегрує широку мережу дисциплін, що досліджують людину та її буття у світі. Проте і класичну, і некласичну психологію розвитку пронизує одна і та ж проблема – психогенетична. Історія способів її розв'язання відкриває шлях до аналізу логічних підстав поступу психологічного пояснення феномена розвитку. Для цього треба було обґрунтувати специфіку постановки згаданої проблеми та відповідним – “проблемним” – чином схарактеризувати наявні теорії розвитку. Далі, наближаючись до поставленої мети, доцільно перейти на мета-теоретичний рівень аналізу наукового знання психології розвитку й на оновлених засадах підсумувати все сказане до цього.

ПСИХОГЕНЕТИЧНА ПРОБЛЕМА І ТЕОРЕТИЧНЕ ЗНАННЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Психогенетична проблема постає ще на зорі становлення класичного типу наукової раціональності. Р. Декарт фіксує її зміст і започатковує пошуки її моністичного розв'язання в одному випадку ідеальної (“монізм зверху”) сутності, у другому – матеріальної (“монізм знизу”), яка б містила у собі і те (внутрішнє), й інше (зовнішнє). Здаються ознаки класичної, себто картезіанської, психології, психології розвитку в тому числі.

ДИНАМІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОЯСНЕННЯ ФЕНОМЕНА РОЗВИТКУ

З появою еволюційного вчення Ч. Дарвіна картезіанська психологія орієнтується на природознавство і заявляє про себе низкою *біологічних пояснень* (теоріями рекапітуляції, дозрівання, трьох ступенів розвитку, гештальттеорією, теоріями конвергенції двох чинників, науціння), у витлумаченні яких розвиток людини і тварин є *внутрішньо* (з боку організму) і/або *зовнішньо* (з боку середовища) спричиненим явищем з виразно адаптивними функціями. *Опозиція внутрішнього і зовнішнього редукується до опозиції “організм – середовище” і пояснюється, виходячи з принципів еволюційного вчення. Психогенетична проблема постає своєю психобіологічною іноформою.*

Проте становлення психології не відбувається лінійним чином. Ще до появи названих теорій аналіз розвитку людини, у т. ч. з еволюційних позицій, здійснює І. Сеченов. Він трансформує уявлення Г. Спенсера про розумовий розвиток як процеси диференціації *чутливості* на “мову” анатомії і фізіології нервово-м'язової системи й обґрунтовує відповідний механізм поступового ускладнення чутливості – аж до появи відсторонених від чуттєвості форм людського мислення. Психогенетична проблема отримує значно складніше, ніж у попередників і найближчих наступників, розв'язання: внутрішнє має власну основу розвитку (у вигляді вродженої чутливості) і проходить становлення (у вигляді процесів диференціації та наступної інтеграції набутого) завдяки зв'язку (опосередкованому діяльністю нервово-м'язової системи) із зовнішнім, що таке становлення спричиняє. Це і *психобіологічна* (“організм – середовище”), і *психофізіологічна* (“психічне – фізіологіч-

не”) *іноформи психогенетичної проблеми і, головне, моністичний принцип*: внутрішнє (від чутливості до мислення) і зовнішнє (від елементарних подразників до символів дійсності) перебувають у єдності. Носій єдності – *чутливість*, котра становить і предмет розвитку, і предмет *теоретизації*. І. Сеченов створює *теорію розумового розвитку людини* на підставі “клітинки” аналізу феномена розвитку.

Пошук моністичного принципу розв'язання психогенетичної проблеми пов'язаний з вибором одиниці аналізу психічного. Психогенетична проблема зумовлює і пронизує процес теоретизації у психології.

І. Сеченов здійснює перехід від біологічного до психологічного пояснення розвитку, під час якого з'ясовується, що навіть у намаганні наслідувати природничо-науковому знанню, психологічне пояснення приречене порушувати норми класичної раціональності. *Внутрішнє без зовнішнього не існує, зовнішнє без внутрішнього втрачає ознаки присутності людини у світі, а розвиток людини – явище, де те й інше своєрідним чином поєднуються.* І. Сеченов створює класичну за способом побудови теорію, що засвідчує доцільність некласичної раціональності у психології.

Психогенетична проблема – умова переходу від класичних до некласичних теорій розвитку. Вона пронизує і ті, й інші, хоча й по-різному. Отож-бо, по-різному вибудовуються пояснення. Вже у “позакласичних” теоріях розвитку можна знайти протилежні лінії. Першу демонструє В. Дільтей, другу – І. Сеченов. Обидва застосовують один і той же *принцип диференціації*, але “клітинки” аналізу істотно відрізняються. Для першого – це *переживання* як форма існування внутрішнього, для другого – *чутливість* як єдність внутрішнього і зовнішнього. *Вибір і тлумачення “клітинки” аналізу психічного набуває принципового значення. Запо-*

чатковуються дільтеївська і сеченівська лінії пояснення розвитку. Це – магістральні лінії розв'язання психогенетичної проблеми і вони червоною стрічкою проходять через всю історію психології розвитку.

Класичні теорії фіксують опозицію внутрішнього і зовнішнього, проте розв'язують психогенетичну проблему, не звертаючись до моністичного принципу. У теоріях З. Фрейда, Ж. Піаже, А. Бандури внутрішнє і зовнішнє, якщо й поєднуються (наприклад, у А. Бандури), то формально. Хоча кожна теорія має свою “клітинку”, що виконує суто службову функцію: на підставі її розгортання вибудовується цілісна у своєму змістовому наповненні теоретична конструкція. Водночас зазначена опозиція постає у вигляді котроїсь з іноформ психогенетичної проблеми – психофізіологічної, психосоціальної, успадкованого-набутого тощо. Автори теорій чомусь не бачать значно ґрунтовнішого протиставлення, без якого важко охопити феномен розвитку в сукупності його різноманітних проявів. *Неповнота пояснень – прикметна ознака класичних теорій розвитку. Зміст психогенетичної проблеми звужується і характеризується шляхом аналізу протиставлень.* Пошуки Р. Декарта, підхоплені І. Сеченовим, не знаходять продовження. *Моністична основа теорій не стає моністичним принципом розв'язання цієї проблеми.*

Очевидно, це наслідок “класичних” парадигм (класичного типу раціональності), у полоні яких перебувають автори теорій. Виразно домінує еволюційна парадигма з її опозицією “організм – середовище” та поглядом на психічне як явище, котре виконує, фактично, біологічні функції. Отож переважає сеченівська лінія. І, здається, немає моністичного принципу, який би долав наявні протиставлення. Автори знаходять зовнішнє (культура у психоаналізі, середовище у теорії Ж. Піаже, оточення у теорії соціального на-

учіння), що визначає розгортання та особливості протікання *внутрішнього*. Хоча те й інше перебувають у взаємозв'язку, кожне функціонує за своїми законами. Відтак норми класичної раціональності дотримані.

Сутнісним змістом психогенетична проблема постає у некласичних теоріях розвитку, зокрема під час теоретичної рефлексії над її змістом. Водночас здійснюється пошук моністичного принципу, що такий зміст “знімає”.

Некласичні теорії розвитку прагнуть поєднати сеченівську і дільтеївську лінії пояснення, про що говорять формули С. Рубінштейна (“зовнішнє через внутрішнє”) і О. Леонтьєва (“внутрішнє через зовнішнє”)²⁶. Це вже не “механістичний” детермінізм Б. Скіннера чи “реципрокний” А. Бандури, а спроба сформулювати “некласичний” принцип детермінізму, котрий враховує і те (внутрішнє), й інше (зовнішнє), а ще й “діяльнісно” їх поєднує. В особі теоретиків марксистської психології (загалом “зовнішньо” детерміністичної та з монізмом “зверху”) заявляє про себе на-

²⁶ Доречно запитати: чому класична психологія розвитку пов'язана з іменами західних учених, а некласична - вітчизняних? Не в останню чергу концепція людини складається на тому, що становлення вітчизняної психології відбувалося за фактичної відсутності психологічної практики (загалом не потрібної за тоталітарно організованого життя людини). Це змушувало (і сприяло) зосередженню зусиль у сфері науки... просто поступком політичному тиску” [79, с. 32]. Водночас він констатує, що праці західних учених донині відзначаються “обмеженістю проблематики і прагматичною спрямованістю”. Отож потрібно “шукати нові методи, які б дозволили поєднати наше складне, технологічне, але неплідне наукове теперішнє і поки що недосяжне майбутнє, створюючи наукову психологію, яка б розглядала людину в усій повноті її виявів” [Там само, с. 43]. Цим шляхом, на думку М. Коула, йшли Л. Виготський і А. Лурія.

магання наголосити на вагомості само-спричинення внутрішнього, водночас не відступаючи від розуміння розвитку як зовнішньо зумовленого явища. Лише для С. Рубінштейна узгодження того та іншого має місце з моменту з'яви людини на світ, а для О. Леонтєва – від “другого народження особистості”. *Обидва утверджують моністичний принцип розв'язання психогенетичної проблеми. Кожен по-своєму поєднує внутрішнє і зовнішнє, однак для обох місцем такого поєднання є діяльність людини.*

Однак відкритість згаданих формул для відповідних інтерпретацій змушує послідовників С.Л. Рубінштейна (О. Арсенєв, В. Татенко, В. Чудновський) і О. Леонтєва (Є. Ісаєв, В. Слободчиков, О. Шувалов) зробити наступний крок: *внутрішнє проголошується єдиним джерелом і єдиною реальністю розвитку. Психогенетична проблема знімається, потреба у пошукові моністичного принципу відпадає. Це вже “постнекласичні” пояснення, що центруються довкола аксіологічного тлумачення психічного. Перемагає дільтейвська лінія пояснення. Водночас загострюється питання про взаємовідношення абстрактного і конкретного у психології розвитку.*

Ще у Л. Виготського “клітинками” аналізу розвитку стають конкретні психічні явища (реакція, інструментальний акт, психічна функція, значення, смисл, переживання). С. Рубінштейн і О. Леонтєв також досліджують згадані явища (сприймання, пам'ять, мислення, здібності), але вже звертаються до граничних категорій (*діяльність, внутрішнє, зовнішнє*). На високому рівні абстрагування, щонайперше від конкретних формовиявів розвитку, розв'язує психогенетичну проблему В. Роменець. Для нього *психічний розвиток постає ознакою людської присутності у світі*. В особі його попередників “постнекласичних” пояснень психологія розвитку обирає шлях абстрагування від дійсності й, зрештою, самого

феномена розвитку. Проте ця операція не минає безслідно. Конкретне заявляє про себе *життєвою ситуацією*, що не вкладається у рамки новітніх пояснень. Хоча у форматі граничних категорій феномен розвитку заявляє про себе прикметними і раніше неявними особливостями, залишається “щось ще”, що у такий спосіб не охоплюється. Новітні побудови нерідко страждають на “відірваність від життя”. Та все ж, напевно, це не “помилка” дослідників, а момент руху-поступу психологічного пізнання, що не знає конечних форм.

У такий спосіб психогенетична проблема виявляє себе невичерпним змістом. Внутрішнє і зовнішнє – це і Людина, і Світ, і Життя Людини у Світі.

ВНУТРІШНЄ І ЗОВНІШНЄ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

В. Татенко завершує аналіз співвідношення категорій внутрішнього і зовнішнього у психології словами: “Межа між внутрішнім і зовнішнім досить умовна, і водночас безумовними є існуючі нетотожність, незбіг, суперечливість суб'єктивного й об'єктивного” [24, с. 27]. Здійснюється перехід до наступної пари категорій, що, очевидно, наближають дослідника до предмета його пошуків. Кожен автор теорії розвитку, своїм намаганням охарактеризувати природу і сутність цього феномена, теж здійснює *наближення*. Внутрішнє і зовнішнє – граничні категорії психологічної науки, що охоплюють спроби наближень, незалежно від того, звідки вони ведуться: з боку канонів психології людини, як це має місце у В. Роменця, чи з боку елементарних реакцій живої істоти, наприклад, у І. Сеченова. *Внутрішнє і зовнішнє – категорії, зміст яких змінюється у процесі наближень до самого феномена розвитку.*

Наближення розпочинаються з пошуку “клітинки” аналізу психічного. В. Дільтей розпочинає з *переживання*, І. Сеченов – *чутливості*, З. Фройд –

дитячої сексуальності, Ж. Піаже – інтелектуальних операцій, Дж. Уотсон – поведінки, А. Бандура – навічіння, А. Маслоу – самоактулізації, Е. Еріксон – іденічності, С. Рубінштейн – дії, О. Леонтьєв – діяльності, В. Роменець – учинку. Тільки Л. Виготський увесь час у пошуках... І все ж згадані “клітинки” – моністична основа теорії, хоча тільки в окремих авторів вони організуються як моністичний принцип розв’язання психогенетичної проблеми, що виводить психічне за його власні межі, інтегрує внутрішнє і зовнішнє. Водночас це той критерій, що дає змогу розрізнити класичні і некласичні теорії розвитку: в класичних теоріях категорії внутрішнього і зовнішнього характеризують несумірні світи, в некласичних – сумірні, взаємно проникаючі, тобто ті, що утворюють Світ Людини.

Автор теорії, обравши “клітинку” аналізу, здійснює акти диференціації та інтеграції, покликані пояснити психологічний механізм розвитку. Теорія розвитку є продуктом наближень, у процесі яких “клітинка” розчленовується, щоб потім інтегруватись у формі теорії. Отож процеси диференціації лежать і в основі розвитку психіки, і в досвіді накопичення знань людства. Про це писали Г. Спенсер, І. Сеченов і багато інших учених (див. [132; 173]). Йдеться про **фундаментальну властивість розвитку живого**, незалежно від того, що розвивається – людина, природа, суспільство чи саме пізнання. Предмет теоретизації, будучи певним (хаотичним) цілим, теж проходить через ланцюг мисленнєвих диференціацій. Теорія – це спроба призупинення цього процесу, момент його інтеграції, хоч і тимчасовий, оскільки згодом ця теорія породжує наступні диференціації. І так без кінця: “клітинка” від початку містить у собі те ціле, до якого прямує теорія; диференціація та інтеграція – процеси теоретизації, а внутрішнє і зовнішнє – його граничні межі.

У класичних теоріях розвитку зміст “клітинки” охоплюється категорією внутрішнього. Починаючи з Р. Декарта і тривалий час по тому внутрішнє ототожнюється з психічним, а своєрідність останнього стає підставою виокремлення його зі світу непсихічного, зовнішнього. Так, *переживання*, за В. Дільтеєм, – це від початку цілісна властивість *життя*, диференціація якої зумовлює з’яву складноорганізованого *внутрішнього світу* людини. Для такого пояснення категорія внутрішнього самодостатня: вона охоплює ціле, з якого розпочинається психологічне пояснення феномена розвитку і до якого це пояснення зрештою повертається у царині теорії. Вона описує і початкові (диференційні), і кінцеві (інтеграційні) форми теоретизації.

Вже у творчості того ж Р. Декарта категорія внутрішнього знаходить собі “пару” – категорію зовнішнього. *Своєрідність психічне отримує під час порівняння з непсихічним*. У межах цієї категорії є місце і для хаотичного цілого, і для наближень посередністю процесів диференціації та інтеграції. Диференціація висвітлює зв’язки феномена розвитку з такими “зовнішніми” явищами, як середовище, оточення, сім’я, спів-буття, суспільство, історія, культура, світ, універсум... Інтеграція – намагання збагнути граничний зміст категорії зовнішнього, який би охоплював всі можливі конотації з таким же граничним змістом категорії внутрішнього.

Кожна теорія розвитку здійснює свій внесок у диференціацію та інтеграцію змісту цієї пари категорій, аж доки у творчості С. Рубінштейна обидві не поєднуються у межах однієї формули. *На зміну протиставленням приходиться спроба поєднання. На зміну класичній раціональності приходиться некласична*. Спостерігається рух від “позакласичних” теорій до класичних, далі до некласичних і, нарешті, до “постнекласичних” пояснень у психології розвитку. Та чи не засвідчують останні

актуальність потреби у нових диференціаціях? Простежується логіка, спільна для наукового пізнання загалом: *психологічна думка пульсує від одного типу раціональності до іншого. Отож і пояснення феномена розвитку не знає закінчених форм і підпорядковується логіці руху-поступу живого.*

Однак психогенетична проблема чомусь не усвідомлюється належним чином. М. Ярошевський [191] подібні явища у творчості вчених називає “надсвідомим”. Зазвичай учений оперує категоріями, що не усвідомлюються, проте визначають особливості його теоретизації. Очевидно, свою роль тут відіграють і парадигми, і тип наукової раціональності. Зрештою, усвідомлюється і надсвідоме, але у результаті аналізу “способу постановки запитань”, або ж *теоретичної рефлексії*. У передостанньому випадку – це наукознавчий аналіз, в останньому – факт поєднання автора теорії і наукознавця в одній особі. Взірцями учених такого плану є С. Рубінштейн і В. Роменець. Конструкції, які вони створили, є теоретичними і метатеоретичними водночас. *Аналіз психологічних пояснень розвитку мусить бути метатеоретичним, тобто таким, що оперує граничними категоріями, котрі охоплюють і здобутки кожної теорії, і динаміку теоретичного знання загалом. У межах даного аналізу категорії внутрішнього і зовнішнього виконують одразу дві функції: функцію конструктів, що характеризують граничний зміст предмета психології розвитку, і функцію засобу аналізу способів розв’язання психогенетичної проблеми.*

Категорії внутрішнього і зовнішнього є метатеоретичним інструментом аналізу психологічних пояснень розвитку. Це і категорії психології розвитку, і водночас категорії історико-психологічного аналізу цієї дисципліни.

Перехід від класичної до некласичної раціональності засвідчує непродуктивність протиставлень у змістовому форматі психогенетичної проблеми і наводять

на думку про необхідність третьої граничної категорії психології розвитку.

ЖИТТЯ ЯК ГРАНИЧНА І ПРОВІДНА КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

У межах пошуків моністичного принципу розв’язання психогенетичної проблеми заявляє себе науковий рух, сумірний з методологічним аналізом категорій внутрішнього і зовнішнього. Тут є і свої диференціації (*залоза* у Р. Декарта, *чутливість* у І. Сеченова, *переживання* у Л. Виготського), і свої інтеграції (*дія* у С. Рубінштейна, *діяльність* у О. Леонтьєва, *вчинок* у В. Роменця). Але граничної категорії, яка б віддзеркалювала ці пошуки і відіграла при цьому метатеоретичну роль, тобто стосувалась усіх теорій розвитку одразу, немає. Тим часом має бути третя характеристика “клітинки” аналізу пояснень розвитку, яка б “знімала” зміст психогенетичної проблеми. На наш погляд, на статус такої категорії може претендувати категорія *життя*²⁷. Якщо

²⁷ Про потребу включення цієї категорії до категоріального апарату психології розвитку нами говорилося раніше [10; 11; 12; 13; 110]. Співзвучну думку знаходимо у В. Кудрявцева: “Класична опозиція природного і культурного в розвитку... може бути знята у складі поняття “живе” (“життя”)” [81, с. 27]. З категорії життя розпочинає свої міркування В. Дільтей. В. Роменець звертається до цієї категорії, характеризуючи структуру канону (“канон як животворча сила”, “канон життєвого шляху людини”, “вчинок як життєвий шлях”, “психіка як життя”, “інтерес до життя як канон”, “мудрість як канон і смисл життя”). Категорією життя оперують С. Рубінштейн (“життя як рівні існування, спосіб людського буття”, “життєвий шлях особистості”, “людина як суб’єкт життя”) і О. Леонтьєв (“діяльність як молярна одиниця життя”). Психологія розвитку впритул підходить до цієї категорії, коли опрацьовує ідею життєвого шляху людини ([31; 32; 93; 143; 165]), або застосовує “всєвіковий” (life-span developmental psychology) підхід ([35; 192; 195; 196]).

категорії внутрішнього і зовнішнього характеризують зміст психогенетичної проблеми, то категорія життя – пошуки моністичного способу її розв'язання.

За своєю онтологією життя – те, де “все розпочинається”, “все здійснюється” і “все завершується”. Відповідна категорія змістово обіймає відомі визначення людини, вміщує у своєму значеннєвому просторі “внутрішні” і “зовнішні” її характеристики, охоплює те “хаотичне ціле”, що розчленовується й інтегрується у процесі теоретизації, зрештою, іманентно утримує неосяжне багатство очевидних і неочевидних проявів живого на всіх рівнях буття. Пара “внутрішнє – зовнішнє” отримує своє третє пояснення, котре і те, й інше, і власний зміст, що перевершує феноменальний зміст пари. Важко знайти іншу категорію, яка б мала такий складний зміст і була при цьому категорією низки дисциплін – природознавства, суспільствознавства, гуманітарних і філософських наук.

В контексті даного аналізу категорія життя охоплює граничні виміри психогенетичної проблеми і слугує таким же граничним засобом організації теоретичного знання цієї дисципліни. Окрім того ця категорія має свою конкретно-психологічну проекцію, що знаходить відображення у понятті *життєвої ситуації*. Будь-який феномен розвитку вимагає співвіднесення з умовами, чинниками, всім багатством обставин, які його уможливають. Отож це категорія, з одного боку, психології розвитку, з іншого – історико-психологічного аналізу теоретичного знання цієї дисципліни. У першій іпостасі вона слугує мисленнєвим засобом проникнення у сутність феномена розвитку, у другій – завданням розуміння пошукових способів розв'язання психогенетичної проблеми. Відтак *категорія життя – і основа теоретичного знання психології розвитку, і метатеоретичний засіб його аналізу*.

Отже, це не просто абстрактне третє.

“Сходження”, здійснене від категорії життя [11, 12, 110], доходить зрештою до *Системи категорій і понять психології*, де чільне місце посідають *поведінка, діяльність, учинок*. Іншими словами, категорія життя *конкретизується* провідними категоріями психології розвитку, що характеризують різнорівневі форми активності з властивим їм різним співвідношенням “внутрішнього” і “зовнішнього” змісту. Першою з названих послуговуються автори класичних теорій розвитку (Б. Скіннер, А. Бандура), наступні – неklasичних (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Роменець). Безперечно, *категорія життя – абстракція, що охоплює реальність, до якої наближається психологія розвитку у пошуках моністичного принципу розв'язання психогенетичної проблеми*.

За В. Татенком [24], проблема детермінації і самодетермінації психічного розв'язується у межах парадигми “внутрішнє – зовнішнє”. *Категорія життя характеризує і внутрішньо, і зовнішньо спричинені психічні явища й водночас знімає цю парадигму в межах неklasичного типу раціональності у психології*.

Разом з категоріями внутрішнє і зовнішнє, категорія життя обіймає зміст психогенетичної проблеми, дає змогу виявити логіку психологічних пояснень феномена розвитку, зрештою, характеризує цей зміст як невичерпний. “Неklasичність” категорії полягає у здоланні картезіанського протиставлення внутрішнього і зовнішнього, демонстрації безплідності боротьби між детермінізмом та індетермінізмом, між сцієнтизмом і гуманізмом. Вона виводить психічне за межі гносеологічного погляду, онтологізує його, відкриває можливість здійснити прорив у подоланні суперечності між абстрактними і конкретними визначеннями психічного.

Категорія життя, на наш погляд, справедливо має посісти місце граничної і провідної категорії психології розвитку.

АБСТРАКТНЕ І КОНКРЕТНЕ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Конкретному у психології розвитку відповідають характеристики *феномена розвитку*, природу якого потрібно збагнути шляхом *теоретизації*. У нашому випадку треба зрозуміти процес “переломлення” даних про розвиток, що надходить від спостережень за поведінкою дитини чи експериментальних досліджень, а також під час теоретичного моделювання цього феномена. І це природно, адже існує реальна небезпека порушити зв’язок між абстрактним і конкретним, що, власне, і демонструють “постнекласичні” пояснення розвитку.

Як і в науковому пізнанні загалом, шлях від абстрактного до конкретного у психології має вигляд “сходження”, себто мисленнєвої процедури, продуктом якої є окремішнє поняття про той чи інший аспект психічного²⁸. І все ж

конкретне тут особливе. Це не річ, не явище і не організм. Конкретне у психології – *живе*, котре наділене здатністю “сходити” [102]. Об’єкт тут має всі ознаки суб’єкта. Звідси “сходження” у психології – це поступ назустріч, теоретизація психолога в чітко окреслених межах, де і те (*абстрактне*), й інше (*конкретне*) – лише моменти одного і того ж – *живого процесу*. Лише на шляху такого сходження можна “зняти” абстрактні та конкретні визначення феномена розвитку. Отож *теоретизація у психології здійснюється зовсім не так, як у природознавстві*.

Тоді, як саме відбувається “сходження” від абстрактного до конкретного у цьому разі? Для відповіді на це запитання треба спочатку розібратись, як тлумачиться у психології співвідношення найближчих до цієї пари категорій понять – *закону і факту*.

ЗАКОН І ФАКТ У ПСИХОЛОГІЇ

В радянській психології переважало суто позитивістське, проголошене, зокрема, Б. Ломовим, розуміння теорії як конструкції, що ґрунтується на певних постулатах, має “ядро” у вигляді законів і спирається на факти. У цьому контексті закон – результат “проникнення з допомогою об’єктивних методів психології у “суб’єктивний світ” людини” [94, с. 40]. Парадокс, що одразу постає (суб’єктивне має об’єктивні прояви), знімається (звідси, напевне, лапки у цитаті) шляхом характеристики психічного як задіяного у взаємозв’язок явищ матеріального світу. Щоб пояснити, як відтворюється у законі вкрай варіативне й унікальне, котрим завжди є психічне, Б. Ломов звертається до феномена розвитку: оскільки психічні новоутворення ґрунтуються на попередніх формах, то відтворення справді має місце. Проте наведені ним приклади (закон Вебера-Фехнера, закони сприй-

²⁸ Для Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна абстрактним є “одиниця” аналізу психічного, що розгортається у теоретичну конструкцію з допомогою марксового методу “сходження від абстрактного до конкретного”. Цим же шляхом і в напрямку творчого доповнення теорії О. Леонтьєва, прямує Ф. Василюк [53], коли характеризує природу переживання. Для нього це не стан (як для Л. Виготського чи Л. Божович), а внутрішня діяльність людини, спрямована на подолання критичної ситуації. Наголошуючи на леонтьєвському розумінні мотиву (мотив як предмет потреби) і через категорію життя (!), Ф. Василюк обстоює слушність введення у психологію категорії життєвого світу. Далі, приписуючи останньому властивості простоти (одна потреба) і легкості (один предмет), та їм протилежних – складності і важкості, будує типологію життєвих світів і, відповідно, типологію переживань. Поділ на внутрішнє і зовнішнє проходить у межах одного і того ж світу (простота - внутрішнє, складність - зовнішнє). Відтак переживання – це єдність внутрішнього і зовнішнього. Психогенетична проблема знаходить розв’язання саме завдяки методу сходження від абстрактного до конкретного.

мання, пам'яті тощо) стосуються переважно рівнів функціонування, а не розвитку психічного, не говорячи вже про те, що жоден зі згаданих законів не охоплює всього континууму випадків (див. [11]).

По-іншому характеризує закон у психології Я. Пономарьов. Зазначений парадокс він вважає наслідком нерозрізнення Р. Декартом онтологічної і гносеологічної характеристик психічного [132]. Тим часом психічне – об'єктивне явище, властивості якого – взаємодія і розвиток – підпорядковуються “закону трансформації етапів розвитку системи у структурні рівні її організації та функціональні ступені подальших розвивальних взаємодій” [131, с. 194]. За цим же законом відбувається самостановлення психологічного знання: його етапи розвитку трансформуються у структурні рівні організації теорії, що дають змогу обґрунтовувати типи психологічного знання та відповідні закони²⁹. Проте лише на дієво-перетворювальному рівні знання, що з'являється на основі споглядально-пояснювального та емпіричного, включаючи їх до свого змісту як трансформовані етапи розвитку (вони ж – структурні рівні організації знання), психологія отримує змогу відкривати притаманні кожному структурному рівню організації психічного “абстрактно-аналітичні” закони. До прикладів справа не доходить, тому що йдеться про психологію майбутнього. Існуючі теорії Я. Пономарьов відносить до спогля-

дально-пояснювального (емпіричного) рівня наукового знання і критикує за явну неадекватність предмету.

Вочевидь, за тлумаченням цитованих авторів, закон конкретного психічного не стосується і немає відношення до розвитку індивідуальності. Та й сам розвиток втрачає при цьому ознаки реального, даного у формі об'єкта сприймання і теоретизації, феномена. *Проблема абстрактного і конкретного загострюється*: що не відтворюється, або занадто віддаляється від всезагального, під поняття закону не підпадає. *Поняття закону у психології розвитку втрачає сенс. Водночас ліквідується підстава існування теоретичного знання цієї дисципліни.*

Тим часом К. Левін намагається узгодити поняття закону зі своєрідністю психічного, у зв'язку з чим розрізняє два види залежностей – випадкову (“історико-географічну”) та інваріантну (“кондиціонально-генетичну”). Закон у психології стосується тільки другої і “являє собою характеристику кондиціонально-генетичного типу процесу, який феноменально можна схарактеризувати не як щось однозначно і жорстко фіксоване, а як множину різних способів поведінки у різних ситуаціях” [85, № 3, с. 125]. Мовиться про функціональну залежність між характерними моментами одного і того ж, за типом, процесу. Частота чи повторюваність випадків не важить, зате важливим є перехід від “тут і тепер” випадку до “всезагального” типу-процесу. На перший виходить аналіз окремих випадків під час психологічного експерименту. *Поняття закону охоплює мінливе психічне, але лише тоді, коли випадок перебуває у межах цілісного процесу.* К. Левін відтворює постулати гештальтпсихології, на позиціях якої перебуває³⁰.

²⁹ Психологія бачиться Я. Пономарьову міждисциплінарною абстрактно-аналітичною дисципліною, що містить досвід пізнання “абстрактно-аналітичних законів психічного структурного рівня організації життя” [Там само, с. 194, 197]. Конкретні закони, необхідні практиці, мають бути отримані шляхом синтезу знання широкого кола наук, що охоплюють увесь спектр структурних рівнів та схеми організації досліджуваного явища.

³⁰ У статті [86] він підсилює запропоноване розуміння закону посиланням на

Отже, відтворюється класичне – “суб’єкт-об’єктне” – бачення психічного і таке ж класичне розуміння експерименту. Хоча закон у цій інтерпретації обіймає одиничне у психології, він, поперше, “перевертає” процес теоретизації: “сходження” здійснюється в одному напрямку і не від абстрактного до конкретного, а навпаки. По-друге, з поля аналізу відношення “закон – факт” випадає залежність останнього від дослідника. Начебто, це не він знаходить у мінливому закономірне. Тим часом, з позиції неklasичної раціональності, *факт* у науковому пізнанні не є чимось раз і назавжди даним, він *конструюється* процесом пізнавальної діяльності вченого. Ціле і ситуація, про які пише К. Левін як необхідний елемент, передбачають наявність також психолога-дослідника.

поч. на попередній сторінці →

відмінності між “аристотелівським” і “галілейським” способами мислення у фізиці. Перше оперує дихотомічними класифікаціями, що враховують “ціннісні” властивості явища, але не його природу. Відтак законом вважається загальна сума характеристик, властивих класу об’єктів. Тим часом після галілейська фізика замінює субстанційні поняття функціональними і втілює ідеї гомонізації (закони мають всезагальне значення), генетичності (навіть протилежні класи можуть бути проявами одного закону), конкретності (закон охоплює також одиничні випадки). Психологія має перейти до “галілейського” способу мислення і відповідного розуміння закону. Розглядаючи з позицій післягалілейської фізики проблеми динаміки, К. Левін здійснює наступний крок: оскільки дія фізичного вектора залежить від взаємозв’язку різних чинників, то динаміка подій визначається певним цілим. Замість посилання на абстрактне середнє з можливо великої кількості випадків застосовується посилання на конкретність ситуації. Закон і конкретність індивідуального випадку, завершує аналіз К. Левін, перестають бути антитезами.

В. Петренко, характеризує процес побудови людиною суб’єктивних семантичних просторів, припускає можливість *психологічної* (на кшталт лінгвістичної – Сепіра-Уорфа) *теорії відносності категоризації і світосприймання*. “Якщо класична психометрія розглядає суб’єкта як точку у просторі діагностичних показників, то психосемантичні методи дають змогу інтерпретувати суб’єкта як носія системи смислів, що на операційній мові відповідає не координатній точці, а цілій хмарі позицій, а суб’єкт є певним смисловим мікрокосмосом, індивідуальною системою світосприймання та унікальною точкою відліку” [122, с. 116]. Позиція варта уваги, але на цій підставі автор відмовляє психології у законах. Останні наповнюються “класичним” змістом: якщо суб’єкт обрамлює явище своїми конструктами, то це не закон. Тоді запитано: тоді що ж становить *закон у психології*? З. Фрейд, на якого посиляється В. Петренко, справді нав’язує науковому співтовариству і пацієнту проблеми, які бере з власного досвіду. Та при цьому встановлює закони функціонування і розвитку психічного, цілком об’єктивні у межах психоаналізу³¹.

Закон і факт у психології – характеристики психічного, справедливі лише в межах даного змістового пояс-

³¹ У змістовому контексті інших пояснень справедливі свої закони. Наприклад, “всєвіковий підхід” постулює: психогенез людини триває протягом життя; зміни, що конституують онтогенез, у край варіативні; розвиток – це поєднання здобутків і втрат, залежить від обставин життя і досвіду індивіда, змінюється залежно від історико-культурних умов, є результатом взаємодії вікових, історико-культурних та індивідуальних чинників [35]. Це – закони розвитку, сформульовані у рамковому просторі певної теоретизації. У вигляді їм подібних, як не парадоксально, можна схарактеризувати будь-яку теорію розвитку.

нення. Абстрактне і конкретне цієї дисципліни конструюється психологом під час його теоретизації. Однак це не “суб’єктивні характеристики суб’єктивних явищ”, а продукт “живих” пошуків психолога в об’єктивному світі психічного.

Таке розуміння закону і факту, здається, узгоджується з тлумаченням не-класичної раціональності М. Мамардашвілі [98], котрий спростовує тезу Р. Декарта про те, що мислячому суб’єкту, здатному до самоусвідомлення, у межах певних просторових координат, протистоїть світ як об’єкт його спостереження. Передусім не діє “принцип спостереження”: актом спостереження суб’єкт втручається в об’єкт і цим його змінює. Отож наперед даного закону, у якому б відтворювалася сутність об’єкта, немає. Натомість діє “принцип незворотності”: спостерігач не може знати, яким був об’єкт спостереження до “сприймання-вимірювання”. Звідси “зазор” між усвідомленням об’єкта і його буттям. До того ж свідомість має власний вимір: свої час і простір, утворені “артефактами” як своєрідними породженнями людської діяльності. Від-

так об’єкт неминуче фіксується у “просторі і часі досвіду” суб’єкта та ще й за схемами його діяльності. Відповідно, будь-який “факт” передбачає присутність суб’єкта і демонструє “явище феноменологічного зсуву”: увага дослідника переадресовується від змісту на існування. Тому знання – не досвідна реальність, а прояснення мисленнєвого змісту (“не знання явища, а явище знання”). Звідси очевидно, що поняття факту і закону мають бути переосмислені³².

Факт у психології – явище, невіддільне від пізнавальної діяльності психолога. Це не перцептивний образ, якщо останній розуміти як суб’єктивну фіксацію даного у сприйманні, тому що в науці (у психології передусім) немає Абсолютного спостерігача. Це і не *аперцепція*, бо якщо вплив на об’єкт спостереження з боку суб’єкта і має місце, то головне не у цьому, а в тому, що теоретизація психолога потрапляє у “зазор” між буттям її предмета і свідомістю. Це і не *суб’єктивне явище*, тому що теоретизація є не власним надбанням суб’єкта, а породженням царини “артефактів”. *Факт у психології – об’єктивне явище, породжене об’єктив-*

³² *Факт – насичене чуттєвою тканиною утворення свідомості. Діє принцип невіддільності об’єктів від простору їх спостереження, тому підстав для класичного розрізнення внутрішнього і зовнішнього немає. Пояснення світу – “проектування інтерпретації”, у якому утворюються “зазори”, що заповнюються феноменологічно, переважно – з боку інтенцій свідомості. Проте це не Е. Гуссерль, хоча М. Мамардашвілі схвально відгукується про його гасло: “Назад до речей!”. Психологів, які б однаково розуміли... психологічну теорію, вписуючи її в один і той же смисловий простір” [184, с. 42]. Що ж до стосунків між теоріями, то тут ще складніше: “Усі психологічні “імперії” – такі, як біхевіоризм, когнітивізм, психоаналіз – говорять феноменологічною мовою, і відмінності між ними полягають лише у тому, яке саме слово цієї мови – “дія”, “образ”, “мотив” або будь-яке інше – вони вважають головним, що само собою досить абсурдно, оскільки жодна мова не може мати “головного слова” [Там само, с. 41]. Коли одна психологічна теорія і запозичує поняття іншої, то вкладає у них інший зміст [50]. Звісно, психолог може керуватися “суто логічним” мисленням. Але отримане у такий спосіб знання втрачає живий характер, перетворюється на схему, з якою важко узгодити реальність психічного. Прикладом можуть бути періодизації психічного розвитку, між якими, з одного боку, і “картиною розвитку конкретної дитини – з іншого, існує колосальний розрив” [46, с. 9]. Отож не варто вбачати у словах А. Юревича сподівання, що “вавілонська” ситуація відійде у минуле. Та він і сам невдовзі висуває гасло “методологічно лібералізму” [182], що відповідає більш реальному у психології стану речей.*

ним світом психічного, корий функціонує за власними законами, у тому числі і під час теоретизації психолога. Останній конструює факт під час “прояснення” його мислимого змісту, від початку і до кінця перебуваючи в об’єктивному світі продуктів упередженої діяльності людини, практики.

Характеристика психічного як об’єктивної реальності, незалежної від пізнання (див. також [75; 132]), – необхідна умова визнання за психологією права на факти і закони.

“КОЛО ПІЗНАННЯ” І ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ

Психологія розвитку має і свої закони, і свої факти. Але це зовсім не ті, освячені позитивізмом, явища, з якими має справу класична наука. Як і сучасний природознавець, психолог “розуміє зробленим” [98], перебуває у полоні категоріального контексту мис-

лення [189], парадигм [83], типу наукової раціональності [159], “особистісного знання” [130]³³. Психологічне пояснення природи розвитку – не відображення реальності, а її конструювання під час теоретичної діяльності психолога, котре, як і предмет його теоретизації, підпорядковується законам психології.

Однак це ще далеко не все. Не можна оминати того, що психолог від початку перебуває у межах своєрідного “кола пізнання”: він занурений у пізнання психічної реальності власною психічною реальністю, тобто намагається збагнути те, носієм чого є сам. Ситуації такої міри складності природознавство не знає. **“Коло пізнання” – фундаментальна методологічна проблема психології.**

Навіть коли спробувати розірвати “коло пізнання” і, як це зробив І. Сеченов, увести психічне у поле зовнішніх залежностей, особливостей теорети-

³³ За М. Полані [130], теоретичне знання є “особистісним”, тому що ґрунтується на неявному, неусвідомлюваному знанні. Йдеться про неявні онтологічні передумови, без яких пояснення світу було б неможливим. Вони впливають з досвіду вченого і важко вербалізуються. Навіть математик, незалежно від стилю мислення (інтуїтивного чи дискурсивного), не задіює неявне знання у доведення, хоча воно незримо присутнє як скриті лемі [161]. Особистісне знання передається від учителя до учня на рівні демонстрації зразків діяльності. Причому передача не відбудеться, коли особистісне знання учня має іншу онтологію.

У психології проблема особистісного знання більш, ніж актуальна. «В результаті – коментує А. Юревич, – навряд чи можна знайти хоча б двох психологів, які б однаково розуміли... психологічну теорію, вписуючи її в один і той же смисловий простір» [184, с. 42]. Що ж до стосунків між теоріями, то тут ще складніше: “Усі психологічні “імперії” – такі, як біхевіоризм, когнітивізм, психоаналіз – говорять феноменологічною мовою, і відмінності між ними полягають лише у тому, яке саме слово цієї мови – “дія”, “образ”, “мотив”, або будь-яке інше – вони вважають головним, що само собою досить абсурдно, оскільки жодна мова не може мати “головного слова” [Там само, с. 41]. Коли одна психологічна теорія і запозичує поняття іншої, то вкладає у них інший зміст [50]. Звісно, психолог може керуватися “суто логічним” мисленням. Але отримане у такий спосіб знання втрачає живий характер, перетворюється на схему, з якою важко узгодити реальність психічного. Прикладом можуть бути періодизації психічного розвитку, між якими, з одного боку, і “картиною розвитку конкретної дитини – з іншого, існує колосальний розрив” [46, с. 9]. Отож не варто вбачати у словах А. Юревича сподівання, що “вавілонська” ситуація відійде у минуле. Та він і сам невдовзі висуває гасло “методологічно-лібералізму” [182], що відповідає більш реальному у психології стану речей.

зації у психології не уникнути: кожен автор теорії розвитку розпочинає зі свого, позначеного його індивідуальністю, предмета пояснення, котрий інтерпретує, послуговуючись властивою йому логікою. *У прямому і переносному розумінні психологічна теорія є власністю автора.* Саме тому вона “феноменологічна” – перенасичена уявленнями автора про предмет теорії, які набуваються під час його життєвого шляху [184]. Зокрема, дослідники теоретичного знання психології розвитку знаходять не випадковим, що З. Фройд рано втратив брата [87], А. Маслоу у дитинстві зазнавав принижень з боку антисимітськи налаштованих однолітків, Б. Скіннер захоплено конструював різні пристрої [171], В. Келер мав освіту фізика [127], Р. Кеттел – хіміка, К. Роджерс – теолога [120], що Ж. Піаже виховувався у сім'ї протестантів, а Л. Виготський жив в епоху революції [41]. *Теорія у психології є відлунням життя її автора і, у певному сенсі, його продовженням.* Він не лише “прописує” теорію, а й стежить за правильністю її застосування, визначає кордони та накладає санкції на тих, хто їх порушує³⁴.

Тому психологічна теорія виконує не лише пояснювальну, а й нормативно-наказову функцію: задає те, що і як треба робити досліднику з предметом його аналізу [183]. Тим часом з позицій

класичної раціональності це неприпустимо: предмет теоретизації має братися лише з даних дослідження. *Психологічна теорія задає погляд на феномен розвитку, засоби пізнання і способи пояснення цього феномена.* Отож теорія у психології – конструкція, стосовно якої важко сказати, чого у ній більше: від об'єкта, феномена розвитку, чи то від суб'єкта, автора теорії. Звичайно, створюючи теорію, автор вдається до *процедури ідеалізації*, намагаючись позбавити об'єкт дослідження від лише йому притаманних рис. Та суб'єктом ідеалізації, з одного боку, і її об'єктом – з іншого, є психолог, котрий у такий спосіб вступає, зрештою, у стосунки з самим собою. *“Коло пізнання” задає унікальний характер теоретизації у психології.*

Однак знову ж таки: психолог живе в об'єктивному світі і пізнає його як реальність, носієм котрої є він сам. *“Коло пізнання” перебуває у межах того світу, в якому живе психолог і який живе у ньому.*

Наголошуючи на факті співпадіння суб'єкта та об'єкта пізнання, властивому гуманітарним наукам загалом, Л. Гарраї і М. Кечкі так тлумачать ідеї В. Дільтея: *“Для гуманітарної науки рамки індуктивної обробки досвіду зазвичай визначаються інтерпретацією”* [59, с. 88]. Проте психологічне пізнання не вкладається у формат індуктивних побудов, адже психолог інтерпретує людину “в контексті прецедентів їхньої спільної історії на тлі традиції їхньої інтеракції” [Там само]. Звідси, очевидно, такі особливості інтерпретацій та оцінок психолога, як *мінливість, суб'єктивність, небайдужість*. Проте відношення (принаймі, прямого) до поняття про адекватність психологічного пояснення ці особливості не мають. *“Коло пізнання” характеризує живу діяльність психолога, факт його “безпосередньої” присутності.* Це не поступ у межах *суб'єктивності*, а зреалізування

³⁴ З. Фройд рішуче засуджує спроби К. Юнга і А. Адлера модифікувати психоаналіз і пориває з ними стосунки. Прикметно, що пояснюючи інцидент, він апелює не до теорії, а до особистості учнів: *“Якщо самостійність наукових працівників, їхня рання незалежність від учителя з психологічного погляду завжди бажані, то у науковому відношенні виграш буде від цього лише тоді, коли вони володіють певними особистими якостями, які, на жаль, не надто часто зустрічаються”* [166, с. 32].

у царині живого як об'єктивного³⁵. Саме категорія життя змушує поглянути на психічне як на суб'єктивне явище об'єктивного характеру.

Психолог користується інтерпретаційною логікою, тому що перебуває у небайдужих стосунках з об'єктом свого пояснення, де *небайдужість* – результат неможливості абстрагуватися від того, що таким же об'єктом є він сам. Отож *інтерпретаційна логіка* – неминучий ефект відсутності межі між суб'єктом та об'єктом психологічного пізнання, а відтак можливості суб'єкта ототожнювати себе з об'єктом пояснення. Звідси, і множинність форм психологічного пояснення феномена розвитку, й “особистісний” характер теорії розвитку.

Те, наприклад, що інтерпретує пересічна людина, пояснюючи поведінку оточуючих, лише свідчить на користь такої логіки. І все ж інтерпретація психолога – це дещо інше. Це “сходження” у межах “полюсів” його теоретизації як ланцюг усвідомлюваних і несвідомих кроків, опосередкованих освітою, знаннями, досвідом, здібностями, образом світу і місця людини у ньому. *Теорія у психології – інтерпретація, котра*

надає наснагу непересічній особистості, здатній розв'язувати своєрідне надзавдання, причому у формі, досконалішій за спроби, втілені перед тим.

ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ В АСПЕКТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОЯСНЕННЯ

Як і наукове пізнання загалом, психологія розвитку рухається у напрямку від “пошуку відповіді на питання” до “аналізу способу постановки запитань”. Отож її предмет не є очевидним: він не стільки “береться” з феномена розвитку, скільки *конструюється*. Якщо на класичному етапі предметом пояснення розвитку стають зміни у психіці людини, відкриті інтроспекції, або ж підтверджені спостереженнями чи експериментом, то на некласичному визначально є фундаментальна підстава самої можливості розвитку. З часом зміст *психогенетичної проблеми* “очищується”: традиційні проблеми психології розвитку обґрунтовуються як “непродуктивні протиставлення”. Натомість приходить пошук *моністичного принципу* як пояснювального засобу феномена розвитку. Так будується *культурно-історична теорія, діяльнісний підхід, канонічна психологія*. Але це не означає, що психогенетична проблема знаходить своє, “раз і назавжди” розв'язання, рівно як і те, що традиційні протиставлення психології розвитку втрачають своє значення як реальних проблем цієї дисципліни. Як і раніше, і, напевне, завжди, *феномен розвитку* задає і задаватиме відлік руху-поступу до більш повного психологічного пояснення, теоретичним формам якого, очевидно, не буде кінця³⁶.

³⁵ Прикметними у цьому плані є результати дослідження взаємин між учителем і учнем. Образ дитини, котрий формується у вчителя, за певних умов упереднюється у конкретних характеристиках особистості учня [108]. Учитель, за В. Петровським [69; 124], персоналізується в учневі. Але, з іншого боку, попри всілякі “ефекти соціальної перцепції”, оцінка рівня інтелектуального розвитку дитини вчителем (вихователем) залишається сумірною з результатами застосування тесту інтелекту [103; 106]. Отож персоналізується не лише вчитель, а й учень, причому у вигляді все того ж образу дитини, який вписується в “об'єктивну” систему координат. Персоналізація постає фактом об'єктивного життя психічного. Живі стосунки породжують таке ж живе – небайдуже і водночас реально існуюче явище.

³⁶ Нам [13; 102] вже доводилось наводити приклад з практики. Андрій К., 13 років. Після смерті матері разом з братами

І все ж психологічне пояснення розвитку піднімається на новий щабель. Феномен розвитку розкриває себе моментом буття людини в межах історії природи і культури, фактом самопізнання і пізнання людиною суцього, предметом її психологічного мислення, котре також проходить етапи становлення – аж до підстав, на яких ґрунтується. Можна говорити про більш чи менш досконалу теорію розвитку, але жодна з них не здатна всеохватно пояснити феномен розвитку³⁷. Відштовхуючись від конкретного і, зрештою, рухаючись до нього, психологічне пізнання здійснює все нові і нові акти “сходження”, передусім щоб “очистити” це конкретне і відтворити його з допомогою абстрактного. Іншого шляху наука не знає. Та чи може друге охопити собою перше в сукупності всіх його

проявів? Тим паче, що феномен розвитку конструюється під час теоретизації психолога і в межах “кола пізнання”. Позитивної відповіді на це питання не варто очікувати і від теорій розвитку майбутнього. У цьому витлумаченні психогенетична проблема завдячує собі невичерпним змістом.

ПРИНЦИП ДОПОВНЕННЯ ЗНАТЬ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

В. Роменець застосовує “принцип взаємного доповнення матеріального та ідеального”, у форматі якого психологічні пояснення постають ланками історичного процесу самопізнання людини, котре прямує до “вчинкового канону”. М. Ярошевський кожному школу в психології співвідносить з категорією,

поч. на попередній сторінці →

і сестрами (всього п'ять) він був переведений у школу-інтернат для дітей-сиріт. На відміну від родичів, причому з братом-погодком навчається в одному класі, тривалий час не може адаптуватись і за першої ж нагоди втікає (за неповних три місяці – 23 рази!). Щоразу до “тітки” – подруги матері. Зі слів старшої сестри, такої міри прив'язаності не виявляв до матері. Не може пояснити випадок і подруга матері: ставиться до нього так, як і до інших дітей померлої, хоча поведінка Андрія обертається серйозними проблемами для неї та її сім'ї.

З якою теорією розвитку можна узгодити цей випадок? Адже тут не проглядається ні роль матері (психоаналіз), ні позитивне зумовлювання (теорія соціального навчання), ні опосередковуючі поведінку моменти (діяльнісний підхід). Напевно, це і не спів-буття з Іншим (антропологія), тому що інший цієї дитини не хоче. Дуже важко вважати цей випадок і становленням “автора саморозвитку” (суб'єктний підхід), тому що Андрій, швидше, полоненик життєвої ситуації. За зовнішніми ознаками і результатами обстеження (при збереженому інтелекті відсутність опосередковуючих описану поведінку ланок) цей випадок нагадує явище імпринтунгу (етологія), хоча на шляху цього пояснення стоїть вік дитини.

³⁷ За браком місця нами не згадувалися дослідження у царині психофізіології (див. [169]) і, щонайперше, психогенетики (див. [141; 146; 147; 148; 149]). Тим часом вони вражаючі і буквально перевертають уявлення, що формуються теоріями розвитку. Передусім “дістається” теоріям Ж. Піаже (не дії, а “базові” поняття, якими володіє вже немовля, зумовлюють континуальність розвитку мислення), Л. Виготського (вже пізнавальна діяльність немовляти пов'язана з опосередкуваннями), О. Леонтєва (внесок генотипу у пізнавальні процеси людини з віком не зменшується, а збільшується). Сучасна психологія розвитку взагалі приділяє немовлятам особливу увагу, і саме тут отримують цікаві дані. Наприклад, про те, що ранні форми взаємодії немовляти з батьками – це значно більше, ніж емоційний обмін; тут має місце “інтуїтивна батьківська дидактика”, яка з'являється на підґрунті біологічних передумов [118].

поява якої знаменує собою “доповнення” предмета науки. Так, скажімо, Ж. Піаже знаходить у теоріях позицію, яку продовжує за допомогою власної. Це ще раз вказує на те, що теоретичне знання у психології нерідко організується як взаємодоповнювальне.

У завершальній частині нашого дослідження з'ясовуються особливості застосування “принципу доповнення” у психології розвитку³⁸.

ПСИХОЛОГІЯ І ЛОГІКА

Справді, психологічне знання переповнене антиноміями. Та коли говорити про теоретичне освоєння дійсності, головне полягає в тому, що у цей час долаються одні антиномії і породжуються інші. Зазвичай шляхом переходу

³⁸ *Поставленому завданню додає актуальності інтерпретація В. Пискуна. Всі взаємовиключаючі судження про природу психічного він оголошує антиноміями, тобто суперечностями, породженими розумом, а способи їх вирішення - паралогізмами, тобто логічними помилками. З приводу опозиції “внутрішнє - зовнішнє”, тобто змісту психогенетичної проблеми, говориться: “Ці антагоністичні судження - елементи єдиної антиномії й обидва є правильними. Кожне психічне явище є і самоспричинювальною системою, і виникає внаслідок впливу зовнішнього середовища, визначається не одним або іншим, а і одним, й іншим. Можна навіть сказати, що члени антиномії, взаємовиключаючи, взаємодоповнюють один одного” [19, с. 136]. При цьому проводяться паралелі з квантовою фізикою, де співіснують хвильова і корпускулярна теорії світла.*

Іншими словами, стверджується, що у психології, як і у фізиці, діє принцип доповнення, і саме він покликаний подолати “антиномічний” характер її знання. Водночас задається підстава руху теоретичного знання психології: від одного члена антиномії до іншого та, зрештою, до “правильного” судження, що цю антиномію “знімає”. Щось схоже на логіку Г. Гегеля: теза - антитеза - синтез.

до нових парадигм, або, ширше, до нового типу раціональності. Такий перехід засвідчує єдине: *наука має справу з проблемами, які намагається розв'язати, не оголошуючи їх паралогізмами.*

Якщо спроектувати логіку міркувань В. Пискуна на історію психології розвитку, то елементи антиномії “внутрішнє - зовнішнє” можна знайти у різних, і в одній і тій же теорії. Так, твердження про зовнішнє і водночас внутрішнє спричинення (рос. детермінацію) психічного є у теоріях С. Рубінштейна і О. Леонтьєва. Але якщо у першій це “одне й інше водночас”, то в другій навпаки, “антиномічний” підхід вже не працює: якщо внутрішня діяльність - продукт інтеріоризації, а внутрішнє детермінує зовнішнє, то це не “одне й інше”. Проте з цієї суперечності є вихід: суб'єкт отримує здатність діяти “через зовнішнє” у процесі онтогенезу. Моністичний принцип розв'язання психогенетичної проблеми порушено, але моністична (діяльнісна) основа будови теорії залишається цілісною. Саме тому ці твердження у ній “уживаються”, а не тому, що вони - елементи антиномії. В останньому випадку можна говорити про правильність суперечливих суджень, хоча це зовсім не та “правильність”, про яку міркує В. Пискун. Правильним (краще - адекватним й, обов'язково, повним або неповним) може бути пояснення, сформульоване у межах певної теорії, причому безвідносно до того, є воно елементом антиномії, чи ні. Коли ж правильними вважати елементи антиномії, “рознесені” між теоріями, то тоді треба прийняти за адекватні і такі, що “взаємовиключаючи взаємодоповнюють” одне одного як суперечливі судження про психічне як пренатальне (В. Брушлінський) і постнатальне (О. Леонтьєв) явище.

Кожна теорія розвитку, як не прикро, має свої характеристики повноти й адекватності: повноту дає змогу обґрунтувати спосіб розв'язання психоген-

нетичної проблеми, адекватність – те, як саме цей спосіб застосовується. Якщо протилежні поясненні і доповнюють одне одного, то у межах загального поступу науки. Але це відкривається “заднім числом” – лише під час наукознавчого аналізу. Що ж до С. Рубінштейна, котрий, на думку В. Пискуна, правильно характеризує опозицію “внутрішнє – зовнішнє”, то вже послідовники цього вченого (А. Арсенєв, В. Чудновський) ревізують його формулу і приходять до прямо протилежного її розуміння (“внутрішнє через зовнішнє”). На “правильному судженні” рух – збагачення психологічного знання не завершується. Проблема – це щось більше, ніж запропонований спосіб її розв’язання, що природно змушує переходити до все нових пояснень. Таким є реальний рух-поступ наукового пізнання, якому психологія підпорядковується повною мірою. Гегелівська “тріада”, можливо, відображає його особливості, однак “синтез” не зводиться до простого поєднання антагоністичних суджень.

Зауважимо, що такі судження можна знайти і в “Основах психології” [17]. Розділу В. Пискуна там передуює розділ В. Татенка, де, по-перше, наголошується на фундаментальному значенні проблеми “внутрішнього – зовнішнього”; по-друге, внутрішнє характеризується як таке, що і спричинюється зовнішнім, і спричинює його; по-третє, стверджується, що “породження, становлення і розвиток психіки пояснюються з позицій самопричинності й спонтанності саморозгортання суцього, суто людського завдяки власній активності людини як суб’єкта – автора, ініціатора й виконавця індивідуалізованої програми творення свого світу психіки й себе в ньому” [24, с. 42]. Лише другий пункт цієї логіки узгоджується з позицією В. Пискуна. Третій же, якщо не зважати, що один автор “підручника” не знає про що пише інший, красномовний: обстоюється оригіналь-

ний спосіб розв’язання психогенетичної проблеми, яку вже давно мав би “зняти” принцип доповнення. Однак в аналізованому випадку вона не знімається.

Доповнення у психології може бути різним. Можуть бути форми, про які говорить Г. Балл, обстоюючи синтез аксіологічних (гуманістичних) і методологічних (раціоналістичних) настановлень [1]. Кожному психологу відомо, що залежно від ситуації можна застосовувати будь-які методики (див. [9]). Може бути доповнення у розумінні А. Фурмана [27]: метатеорія освітньої діяльності складається в результаті творчого поєднання складових педагогічних, психологічних, філософських концепцій і сама отримує відображення у науковій картині світу. Наше [11] розуміння доповнення полягає у можливості поєднання теоретичного та емпіричного матеріалу психології в межах Системи психологічних понять і категорій. І все ж систематизація та системи психологічного знання – різні поняття [12]. Аналіз останніх, здійснений у цій роботі, відкриває перспективу іншого розуміння доповнення у психології. У будь-якому разі *психологічне знання пульсує “взаємодоповнювально” – у загальному потоці переходу від одного типу наукової раціональності до іншого, у вигляді закономірної зміни способів розв’язання психогенетичної проблеми; в межах “кола пізнання”, заданого у психології тотожністю суб’єкта і об’єкта*. Якщо ілюструвати такий потік-поступ гегелівською “тріадою”, то “синтезну” функцію, покликану подолати опозицію “внутрішнє – зовнішнє”, у цьому разі виконують такі категорії як: *чутливість, переживання, учинок, життя*.

ПСИХОЛОГІЯ І ФІЗИКА

У пошуках “принципу доповнення” у психології відповідні паралелі з фізикою проводить не один В. Пискун. Зокрема, А. Пузирей знаходить анало-

гію між “принципом невизначеності” В. Гейзенберга, котрий вимагає включення до опису поведінки елементарної наявності приладів, з допомогою яких ця поведінка досліджується, і тим, що психолога не можна вилучити із самої ситуації дослідження. Як і у фізиці, у психології неможливо “дати однаковий опис плану вивчення *психічних феноменів* і плану *психотехнічних дій і засобів їх здійснення*” [138, с. 31]. Звідси, власне, й виникає потреба доповнення психологічного опису об’єкта дослідження “психотехнічним”. Однак і тут психологія виявляє свою винятковість: “психотехнічні зміни” не можна усунути, тому що вони, як чудово ілюструє психоаналіз, трансформують саму психіку людини. Але якщо це так, то тоді яка аналогія коректна між ситуацією у фізиці і психології?

Це питання ретельно досліджує Є. Завершнева. Вона розпочинає з уточнень: по-перше, у фізиці такими, що доповнюють один одного вважається не описи фізичних процесів і плану приладів, а корпускулярний і хвильовий підходи; по-друге, з принципу невизначеності В. Гейзенберга безпосередньо впливає принцип доповнення Н. Бора. Вже аналіз першого показує “неможливість прямого запозичення методологічного досвіду фізики (у психології – П.М.) всупереч видимій подібності неklasичних ситуацій” [70, № 4, с. 71]. Цей принцип характеризується кількісним співвідношенням, що обґрунтовує міру невизначеності у ситуації дії засобу на об’єкт вимірювання. Однак він розповсюджується лише на мікросвіт і супроводжується важливими наслідками: накладає заборону на висловлювання про квантові об’єкти безвідносно до процедури вимірювання, а тому передбачає перехід до імовірного опису поведінки тождесних часток. Принцип додатковості Н. Бора й забезпечує саме такий опис; відображає подвійну природу речовин і дає змогу використовувати – залежно від завдань

експерименту – як корпускулярну модель, так і квантову, хоча й у різних експериментах. Оскільки у психології немає кількісної характеристики міри невизначеності, то про сферу застосування принципу доповнення у його фізичному розумінні говорити не можна. До того ж, – продовжує Є. Завершнева, – психологам довелося б розбиратись у класах залежних і незалежних змінних, поза як невизначеність стосується тільки перших. Немає подібності й у головному: частинку неможливо вивчати у кількох аспектах водночас, тоді як “відкритість людини – це і є ... відмінність “радикального глузду”, яка не дозволяє прямо переносити досвід неklasичної фізики у психологію” [Там само, с. 74].

Аналогія із ситуацією у фізиці виявляється некоректною відразу в кількох аспектах, у тому числі в найсуттєвішому, що стосується сутності людини. Але й це ще не все. А. Пузирей і Є. Завершнева чомусь не помічають “кола пізнання”, у яке потрапляє психолог і не потрапляє фізик. Останній, фактично, є фізичним тілом, яке своєю присутністю в експерименті змінює фізичний об’єкт. Натомість, психолог – своєрідне “психологічне тіло”: можна сказати, що такою ж мірою, якою він перебуває у ситуації дослідження, ситуація перебуває в ньому. Саме ця відмінність є фактом радикального витлумачення. Саме тому у психології співіснування різних пояснень набагато масштабніше, ніж у фізиці.

Поєднує психолога з фізиком не те, що вони впливають на результати вимірів, і не те, що у психології застосовується “принцип доповнення”, а те, що вчений, незалежно від того, психолог він, фізик чи математик, живе з актуалізованою пізнавальною потребою, яка змушує, розплутуючи клубок суперечливих суджень, шукати пояснення, де антиномічні способи розв’язання наукової проблеми набувають вигляду внесків в історичний поступ наукового пізнання.

ПІСЛЯСЛОВО

Містерія пошуків, про яку говорив Володимир Андрійович, триває, і у психології розвитку теж. Вона центрується довкола психогенетичної проблеми, породжуючи різні способи її розв'язку, в зміні яких закарбована логіка загальнонаукового поступу. Водночас з'ясовується прикметність ситуації психолога: він від початку перебуває у “колі пізнання”, що зумовлює своєрідність його “сходження” від абстрактного до конкретного. Тут “сходить” і конкретне: у психології творець абстрактного є водночас носієм конкретного. *Теоретизація у психології - унікальне явище.*

Як бути за такої ситуації “практичному психологу в системі освіти” – тому, кого тоталітарно, у певних географічних межах, організована психологічна наука зробила заручником ідеї “століття психології”?

ПСИХОЛОГ ЯК ТЕОРЕТИК І ПРАКТИК В ОДНІЙ ОСОБІ

Є щось символічне у тому, що саме посткомуністична психологія запропонувала “постнекласичне” пояснення феномена розвитку, оголосивши людину його “автором”. Якщо детермінаційні залежності, у форматі яких довго і звично жила радянська людина, кудись і дуже швидко щезли, то їх, мабуть, зовсім і не було. Антигуманній соціальній системі прийшов кінець, людина позбавилась пут поневолення і вийшла на дорогу до Царства Свободи. “Століття психології”, яке з таким нетерпінням очікували (див. [136]), нарешті завітало.

На зміну одній, за висловом А. Юрєвича [185], соціодигмі, прийшла інша, на зміну соціоморфізму прийшов антропологізм. Психологія знову (нерідко в особі одних і тих же вчених) виявила себе додатком ідеології, хоча момент раціоналізації, відзначений К. Левінім, тут, безперечно, є: “Відрізок історич-

ного часу, протягом якого константність зберігалась, був поширений до нескінченності” [86, с. 139]. У момент “перебудувавшись”, учені взялися за створення моделей розвитку, за якими людина розвиває сама себе. Щось на кшталт зусиль барона Мюнхаузена, достатніх, щоб самотужки відірватись від землі.

Можливо, що й так, якби не одна обставина: хоча соціальний час, начебто, інший, маємо одне і те ж. Новітня ідея (у нашому випадку – про природу розвитку), по-перше, народжується на вершинах психологічної “піраміди” і, як не прикро, в “одній голові”; по-друге, має суто зовнішнє відношення до історії і логіки пошуків, котрі ведуться упродовж століть; по-третє, утворює провалля між абстрактним і конкретним у психології розвитку³⁹. Втілюючись у вигляді наказів, постанов, положень тощо, ідея стає атрибутом Системи, задля якої, власне, і на-

³⁹ Проілюструємо сказане: “Ми, співробітники НДІ загальної і педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, опинилися в інтернаті тільки тому, що на базі цього закладу, де передбачалось виховувати дітей-сиріт від 3 до 17 років, опрацьовувалась модель “школи майбутнього” (?!)” [134, с. 89]. Судячи зі знаків у кінці речення, автори у “період гласності” зрозуміли абсурдність ідеї виховання “будівників комунізму” за умови елімінації впливу з боку сім'ї. Проте й у цій ситуації знайшли “унікальну можливість серед відібраних здорових дітей простежити вплив на психічний розвиток у шкільному віці виховання поза сім'єю, у закладах інтернатного типу” [135, с. 175]. Можна тільки дивуватися, з яким пафосом констатується ця обставина. Адже на підставі того, що спеціально відібрані діти продемонстрували високий IQ, автори розробляли “положення”, “рекомендації щодо психокорекції”, “поради психолога”.

За нашими даними [16; 104] та 16-річним досвідом роботи у обласному сиротинці, діти, описані цими авторами, практично не зустрічаються, а ті, котрі зустрічаються, “психокорекції” не підлягають [109].

роджується. Тепер це вже керівництво до дії, для чого вкрай потрібен свій виконавець – “практичний психолог у системі освіти”.

Однак повернемося до головного: вітчизняна психологія отримала ще один сегмент давно очікуваної практики. Тієї самої, що, на думку Ф. Василюка [52], має стати “наріжним каменем”, і на підставі вже не “гносеологічної”, властивої “академічній” психології, а “ціннісної” орієнтації, що є підґрунтям теорії принципово нового – “психотехнічного” плану. Задля побудови такої теорії він аналізує пошуки Л. Віготського і О. Леонтьєва й доводить, що, вже досліджуючи пам’ять, ці вчені довели фатумне: у свідомості “внутрішньо присутня” і практика, і культура [51]. Отож теорія практичної психології мусить бути культурно-історичною.

У такий спосіб, Ф. Василюк робить крок від заперечення зв’язку між академічною і практичною психологією до намагання побудувати теорію другої на фундаменті досягнень першої⁴⁰. Крок виправданий: становлення теоретичного знання у психології має свою логіку і практична психологія, навіть усупереч орієнтації академічної, навряд чи зможе витворити щось, абсолютно від такої логіки відмінне. Однак спосіб побудови теорії, який при цьому обирається, викликає сумніви (і не лише у нас, див. [183]). Річ у тім, що теоретичне знання у психології не буває абсо-

лютним, воно має підлягати принципу верифікації. Це стосується і дослідження [91], до якого апелює Ф. Василюк. Під час відтворення його експериментальної частини з’ясовується (див. [107]), що Л. Віготський і О. Леонтьєв лише намагались довести, що пам’ять як “вища функція” є утворенням, породженим спільною діяльністю та інтеріоризованим за допомогою культурних знаків-стимулів. Насправді ж існує лише “паралелограм розвитку” (лінії безпосереднього та опосередкованого запам’ятовування спочатку розходяться, а потім симптоматично сходяться), тоді як “принцип паралелограма” так і залишився гіпотезою. Це не “помилка”, а запропонований видатними вченими спосіб розв’язання психогенетичної проблеми, тобто одне з пояснень феномена розвитку, що “стає” у шерг йому подібних.

Теорія практичної психології, що все ж таки, напевне, складається, з неминучістю потрапляє у поле “містерії пошуків”. Ф. Василюк має рацію, коли характеризує психологічну практику як “діяльність зсередини”, “мою практику” та порівнює її з “монадою, що не має вікон” (Лейбніц). Але варто взяти до уваги, що психологічне пізнання завжди здійснюється “зсередини”. Так було і за Г.В. Лейбніца, і після; це властиво і “практичній”, й “академічній” гілкам психології. Поле пошуків змінюється, але пошуки здійснює психолог.

Тим паче той, для кого психологічна практика – не “психокорекція індивідуально-неповторних якостей особистості” і не “застосування методик”, а діяльність як реального члена педагогічного колективу конкретного освітняського закладу, який живе повнокровним життям [111; 112]. Наголошуємо на слові “реальність”, щоб показати: сама ідея “практичної психології у системі освіти” (а в Україні вона була просто скалькована з відповідної російської, див. [16]) перевернута “з ніг на голову”. *Не клієнт іде до психолога, а психолог іде до клієнта.* Логіка

⁴⁰ *Українці знову попереду. Т. Яценко з колегами [28] розуміє роботу психолога як “психокорекцію індивідуально-неповторних якостей особистості”, і з цього приводу вкрай невдоволена “Положенням про психологічну службу в системі освіти України” [20]. На заваді, виявляється, академічна психологія, хоча саме практична покликана розробити “теорію психокорекційної практики глибокого пізнання психіки суб’єкта та відповідних методів психологічного впливу на його особистість, що нейтралізує запозичення їх з академічної психології, або ж психотерапії” [28, с. 19].*

парадоксу, за якою вже другий десяток років живе країна, знайшла нову сферу застосування. “Автор”, вже як виконавець, – “гвинтик” державної машини, прагне (почасти без запиту) надавати “психологічну допомогу” іншому “автору”. Послугуючись цією ж логікою, тепер вже у “ситуації на місцях”, шукають відповідь на запитання: “чому психолог у школі не приживається?”, та віддають накази, покликані призупинити стрімке падіння чисельності “так потрібних школі фахівців”.

Вже відзначалося (див. [9]), що термін “Applied psychology” перекладено усупереч англо-українському словнику (а відповідна ідея – усупереч здоровому глузду). І все ж саме “applied”, тому що практична психологія – “аплікація досягнень психологічної науки до конкретних практичних проблем” [18, с. 27]. Та коли говорити про феномен розвитку, а саме з ним передусім має справу психолог, котрий працює у школі, то про яку “аплікацію досягнень” можна говорити? Навіть застосування “привласненої” теорії обертається творчим актом, який супроводжується неминучими її модифікаціями. А у межах унікальної ситуативної реальності *конкретне* нерідко “підкидає” такі випадки, які не охоплює жодне відоме *абстрактне*. Отож психолог не може не бути теоретиком. Він мусить бути і теоретиком, і практиком в одній особі. Психолог має справу з “практичною проблемою”, породженою такою ж, за своєю суттю, діяльністю, як і та, котра продукує “досягнення”. І “не приживається”, а живе у школі психолог, який здійснює спільну з іншими освітню діяльність та працює над проблемами, природа яких аналогічна тим, що постали перед його “академічним” колегою. Якщо, звичайно, мовиться не про того, хто “прийшов, переміг і пішов”, а про того, хто “прийшов і залишився”.

Психолог від початку і до кінця перебуває у *діяльнісному* світі психічного,

який і “розмикається”, і “замикається” на ньому ж. Він має справу з “практичною проблемою”, котру сам конструює, інтерпретує, наділяє конструктами... По-іншому не буває: “психолог-практик” і “психолог-теоретик” перебувають в одному і тому ж “колі пізнання” як своєрідної “монади” – частки Всесвіту. Це не світ “суб’єктивності”, який плекають “постнекласичні” пояснення, а Великий Світ, у якому *присутня* Людина, світ, де “Сезанн мислить яблуками” (М. Мамардашвілі), світ, у якому “досягнення психології” є не чим іншим, як *поясненням*, виголошеним психологом – людиною з відповідною пізнавальною потребою, рівнем підготовки, інтелектуальними здатностями, моральними якостями, життям, яке обрав і за яке несе відповідальність за *самоінтерпретаційною логікою*. Якщо “досягнення” і стає зпоміж ним і предметом його діяльності, то лише у вигляді “чужого” образу, котрий дуже не просто зробити “своїм”. Чуже “коло пізнання” психолог “розмикає” вже в іншому місці.

Психолог приречений бути фахівцем з “родимою плямою” – фундаментальною проблемою науки, що стала для нього справою життя. Немає потреби доводити, що це не лише відмітина, а й надзвичайний тягар. Щоразу доводиться здійснювати “містерію пошуків” і самотужки розв’язувати проблему, що призупинила дію стереотипів, збурила, можливо, архетипи, поставила перед вчинком... Це його, психолога, і теорія, і практика. Він приречений здійснювати акти творчості, усупереч покладеному на нього завданню ефективного пристосування.

Звісно, можна обійтися і без цього, й “робити те, що скажуть”. Є немало людей, котрим байдуже, кругла Земля чи плоска, обертається вона чи ні, геоцентрична чи геліоцентрична система є істинною. Але ж вони не називають себе астрономами і не беруться вирішувати “практичні” питання наукового пізнання.

ПРО ПСИХОЛОГІВ “ПРАКТИЧНИХ”, “АКАДЕМІЧНИХ” ТА ОРГАНІЗАЦІЮ...

Один з учасників дискусії на тему: “Методологія і методи практичної психології”, яка проводилась в Інституті психології ім. Г.С. Костюка, висловився так: “Практические психологи пишут крайне мало и крайне плохо, а сам жанр их текстов не соответствует нормам научного знания” [9, с. 32]. Справді, якось трапилось число “Психолога”, у якому двоє вчених – працівники цього Інституту, радили, як працювати з дітьми. Час розвіяв у пам’яті поради, але достеменно пригадуємо, що сумарний науковий доробок авторів становив, за інформацією газети, понад 200 (!) праць. Отож “академические психологи” пишуть “много” і, напевно, “интересно”⁴¹. Власне, це справа хисту, що зрозуміло. Не зрозуміло інше: чому вони живуть за рахунок зарплати, яку отримують в академічному закладі, а не за рахунок своїх праць та порад?

Інтернет наповнений враженнями науковців – наших співвітчизників, які працюють на Заході. Ще більше можна дізнатися під час безпосереднього спілкування з ними⁴². Логіка парадоксу, за якою функціонує пострадянська наука, там стає більш, ніж очевидною. Що ж до психології, то ця логіка взагалі гіперболізується (якщо парадокс ще може бути і гіперболою). Якщо західний психолог – “applied”, то гроші він отримує переважно від “вдячних клієнтів”, а не від “невдячної держави”, яка і “академічним”, і “практичним” психологам платить мало (все ж другим значно менше, ніж першим, та ще й не визнає за ними право на “наукову” пенсію). Якщо ж він “researcher”, то виборює право на грант, який не зобов’язує “писати много и интересно”, зате зобов’язує до відповідності “нормам научного знания”. Від тих же співвітчизників можна дізнатись, як непросто узгодити з тими нормами, наприклад, статтю (див. [119]). Тому вони пишуть мало, зате кожную публікацію у високорейтинговому часописі вважають неабияким досягненням⁴³. Цікаво, яка з тих 200

⁴¹ Поставимо під сумнів лише останню частину висловлювання, якщо розуміти, що нормам наукового знання відповідають тексти “академічних” психологів. Під час спроби систематизації психологічного знання [11] було важко не помітити різке відставання продукції згаданого інституту від норм, яких дотримуються їх російські колеги. Раніше (див. [12, с. 38]) ця обставина пов’язувалась нами з “периферійністю” української психології радянського зразка. Та тепер, досліджуючи рух пояснення феномена розвитку, і не без впливу статті А. Фурмана [26], доходимо висновку, що справа в іншому, про що далі.

⁴² Хімік І. Шевченко, який працював у США, Німеччині та Японії, розповідав, як, намагаючись примирити досвід з рідною дійсністю, склав проект реорганізації системи науки в Україні та адресував його адміністрації Президента. Відповіді не отримав.

⁴³ У відповідь на запитання про ставлення західних колег до Інтернет-часописів з психології (у минулому році їх було вже більше 20-ти), авторка цієї інформації п. Галина Парамей повідомила, що вони охоче виставляють результати своїх досліджень на всезагальний огляд. До співпраці саме з таким же часописом (<http://www.ter.poltava.ukrtel.net>) ми закликали колег у 2, за 2002 р., числі “Психології і суспільства”. Такі ж заклики були розіслані у психологічні заклади України. Прошло півроку, і... жодної статті. Справді, “це не “ВАКівський” журнал. Та чи може за існуючої форми організації науки скластись вчений, пізнавальні потреби якого хоча б не постуналися статусним амбіціям?

праць могла б з'явитись у такому часописі? Правда, якщо бачити українську психологію на висоті, недосяжній для західної (див. зноску 3), а український підручник – “блискучою психологічною енциклопедією” [8, с. 14], то це нікому і не потрібно.

Отож маємо справу з “радянською” формою організації психології в Україні. Бо навіть у Росії є Гуманітарний фонд, який надає гранти психологам, незалежно від того, де вони працюють (та й чи працюють на державу взагалі). Якщо у нас також буде грантова підтримка психологічних досліджень, якщо будуть конкурсні замовлення з боку тієї ж держави, то тоді, можливо, стане непотрібною існуюча тоталітарна форма організації нашої науки, на функціонування якої витрачаються кошти, так необхідні освіті? Справді, що буде, коли водночас зникнуть усі українські психологічні інституції, разом з Академією педагогічних наук, що з'явилася за кравчуківських часів як атрибут посткомуністичної держави, та з академіками, про рейтинг переважної більшості яких, якщо його порівнювати з рейтингом В. Роменця, окрім посади та спогадів про “світле минуле”, якими один щедро ділиться зі сторінок “Рідної школи”, свідчить хіба що вираз обличчя? Що трапиться із суспільством? Зі школою? З “психологами-практиками”? Ризикнемо спрогнозувати: майже нічого. Життя, яке існує у “голові” тих, хто “уболіває за школу”, і те, яким живуть ті, хто працює з дітьми, якщо й перетинається (наприклад, у точці підтримання, або ж зміни статусу), то надто мало. Напевно, “практичні” психологи тому і пишуть мало і не так, як хотіли б “академічні”, тому що *живуть*, а не розповідають як потрібно жити.

Ставлячи під сумнів доцільність існування зазначеної форми набування і застосування психологічного знання в Україні, даємо собі звіт у тому, що *організація* живе за своїми і нам не підвладними законами. Ми всього лише

скористалися правом на погляд. За це вже, здається, не судять.

ПСИХОЛОГ І ЖИТТЯ ЯК ВЕЛИКА ТАЄМНИЦЯ

Психологічне пояснення розвитку постає *мінливим, небайдужим, “типорациональним” й одвічним рухом-поступом*, який не зупинити ні канонізації “константності”, ні формам, що неадекватні змісту. Зрештою, те, що відбувається – зовсім не те, що Відбувається. А Відбувається Життя як Велика Таємниця, котре вміщує у собі Все. У тому числі дарунок Всесвіту – *феномен розвитку*. Феномен, у пошуках пояснення якого *психологія розвитку* наближається до *життя* як до своєї граничної і провідної категорії. Остання охоплює і *психогенетичну проблему*, і пошуки *моністичного принципу* її розв'язання, а відтак і того *психолога*, котрий завдячуючи *чутливості, переживанню, учинкам* іде нескінченною дорогою до “берега океану, осяяного сонячним світлом істини”.

Образ української психології має визначати не “практичний”, і не “академічний” психолог, а психолог, котрий відважився увійти у “тривалу містерію самовідданих пошуків”. До цього і для цього його потрібно ґрунтовно готувати.

1. Балл Г. До визначення засад раціоналістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74–90.

2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

3. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 28–52.

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

5. Максименко С.Д. Наукова психологія і психологічна практика // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №9. – С. 2–6.

6. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: АПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.

7. Максименко С. Рефлексія проблем розвитку в психології // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 4–22.

8. Маноха І. Життя як вчинок і як достеменно творчість (психологічне вчення Володимира Роменця) // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 12–17.

9. Методологія і методи практичної психології (Матеріали дискусії) // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 54–57; № 6. – С. 58–62.

10. М'ясоїд П. Гоголь: життя на перетині культур // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 5–6. – С. 124–149.

11. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. – 2-е вид., допов. – К.: Вища школа, 2001. – 487 с.

12. М'ясоїд П. Концептуальні засади систематизації психологічного знання // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 26–47.

13. М'ясоїд П.А. Постмодернізм у психології і психологічне пояснення розвитку // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 23–33.

14. М'ясоїд П.А. Принцип доповнюваності та аналіз психологічного знання // Theoretical & Experimental Psychology, 2002, 2, 11 p. from // <http://www.tep.poltava.ukrtel.net>.

15. М'ясоїд П.А. Проблема психології розвитку // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 5–11.

16. М'ясоїд П.А. Психолого-педагогічний консиліум у закладі для дітей, позбавлених батьківської опіки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 80–87.

17. Основи психології. Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

18. Панок В. Практична психологія як галузь професійної діяльності // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – С. 18–57.

19. Пискун В.М. Метапсихологія та її паралогізми // Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 132–158.

20. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Інформаційний збірник МО України. – К., 1993. – № 20. – С. 8–12.

21. Роменець В.А. Історія психології XVII століття. – К.: Вища школа, 1990. – 365 с.

22. Роменець В.А. Історія психології XIX-го – початку XX століття. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.

23. Роменець В.А., Маноха І.В. Історія психології XX століття. – К.: Либідь, 1999. – 992 с.

24. Татенко В.О. Поняття про психіку. Предмет психології як науки // Основи пси-

хології. Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 9–45.

25. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К.: Вища школа, 1979. – 198 с.

26. Фурман А. Одісея української психології: між добром і злом // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 5–11.

27. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

28. Яценко Т.С., Кміт Я.М., Драгун В.П. Проблеми розвитку практичної психології та психологічної практики // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 10–19.

29. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Філософсько-психологічна концепція С.Л. Рубинштейна. – М.: Наука. – 1989. – 248 с.

30. Ананьев Б.Г. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогіка, 1980. – Т.1. – С. 179–212.

31. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогіка, 1980. – Т.1. – С. 13–179.

32. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 2–20.

33. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–172.

34. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.

35. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. – 1994. – Т.15, № 1. – С. 60–80.

36. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

37. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 55–60.

38. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития: Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2000. – 350 с.

39. Белоус В.В. Опыт разработки интегративной психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 10–17.

40. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

41. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 3–13.
42. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 89–95.
43. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11; 1992. – Т. 13, № 6. – С. 3–12; 1993. – Т. 14, № 6. – С. 3–15.
44. Будилова Е.А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX – начало XX в.). – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 347 с.
45. Будилова Е.А. Учение И.М. Сеченова об ощущении и мышлении. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – 206 с.
46. Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 5–13.
47. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
48. Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии: Пер. с фр. – М.: Изд-во иностр. лит., 1956. – 237 с.
49. Валлон А. Психическое развитие ребенка: Пер. с фр. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
50. Василюк Ф.Е. К проблеме единства общепсихологической теории // Вопросы философии. – 1986. – № 10. – С. 76–86.
51. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
52. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
53. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 199 с.
54. Вересов Н.Н. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыт теоретической рефлексии и монизм в психологии // Вопросы философии. – 2000. – № 12. – С. 74–87.
55. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
56. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
57. Выготский Л.С. Основы педологии (стеногр. курса лекций). – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. – 211 с.
58. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. труды. – М.: Моск. психолого-социальн. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
59. Гараи Л., Кечки М. Еще один кризис в психологии! Возможная причина шумного успеха идей Л.С. Выготского // Вопросы философии. – 1997. – № 4. – С. 86–97.
60. Гроф С. За пределами мозга: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 504 с.
61. Грэхем Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 480 с.
62. Гургендзе Г.С., Ильенков Э.В. Выдающееся достижение советской науки // Вопросы философии. – 1975. – № 6. – С. 63–73.
63. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и «вызовы» постмодернизма // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 109–131.
64. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 20–29.
65. Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера (Авторибрография). Дневник работы в жизни: Пер. с англ. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 251 с.
66. Декарт Р. Рассуждение о методе // Декарт Р. Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 250–296.
67. Декарт Р. Страсти души // Декарт Р. Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 481–572.
68. Дильтей В. Описательная психология: Пер. с нем. – 2-е изд. – СПб: Алетейя, 1996. – 160 с.
69. Дубов И.Г., Петровский В.А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 173–191.
70. Завершнева Е.Ю. Принципы неопределенности и дополнительности в квантовой механике и психологии: проблема методологических заимствований // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2001. – № 4. – С. 67–77; 2002. – № 1. – С. 75–80.
71. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. – 1967. – № 2. – С. 111–134.
72. Заззо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка: Пер. с англ. / Под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера – М.: Просвещение, 1968. – С. 131–155.
73. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.
74. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии.

- 1996. – № 5. – С. 7–20; № 6. – С. 6–25.
75. *Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.* Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 109–125.
76. *Карандашев Ю.Н.* Психология развития. Введение. – Минск: Карандашев Ю.Н., 1997. – 239 с.
77. *Карпова С.Н.* Специфика развития психического развития в онтогенезе (к истории вопроса) // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1978. – С. 51–92.
78. *Костюк Г.С.* Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.
79. *Коул М.* Размышление над портретом А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 25–43.
80. *Крайг Г.* Психология развития: Пер. с англ. – 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 1999. – 992 с.
81. *Кудрявцев В.Т.* Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 3. – С. 17–33.
82. *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. – Ч. 1. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1999. – 160 с.
83. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 288 с.
84. *Лазарев В.С.* Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 18–27.
85. *Левин К.* Закон и эксперимент в психологии // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 101–108; Т. 23, № 3. – С. 116–127.
86. *Левин К.* Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 5. – С. 135–158.
87. *Лейбин В.М.* “Толкование сновидений” как психобиография З. Фрейда // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 99–111.
88. *Леонтьев А.Н.* Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 9–41.
89. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.
90. *Леонтьев А.Н.* Об историческом подходе к изучению психики человека // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 96–141.
91. *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 31–64.
92. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 108–124.
93. *Логинова Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип различия в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 156–172.
94. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
95. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ: Пер. с англ. – СПб: «Речь», 2002. – 539 с.
96. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-Бук, К.: Ваклер, 1999. – 320 с.
97. *Максименко С.Д.* Современное состояние генетических исследований в психологии // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 6–8; №6. – С. 3–104; №7. – С. 2–7.
98. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности: 2-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1994. – 90 с.
99. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
100. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования: Пер. с англ. – 2-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
101. *Митькин А.А.* На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 3. – С. 3–12.
102. *Мясоед П.А.* Антропологический принцип и проблемы психологии развития // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 122–125.
103. *Мясоед П.А.* Методика непрямой экспресс-диагностики уровня психического развития дошкольников // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 130–136.
104. *Мясоед П.А.* Ненормативное психическое развитие в практике психологической службы школы // Практическая психология в школе: цели и средства. Тезисы Всероссийской конференции. – СПб.: ИМАТОН, 1996. – С. 85–86.
105. *Мясоед П.А.* О системах психологического знания (анализ новых учебников психологии) // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 55–64.
106. *Мясоед П.А.* Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 89–101.

107. М'ясоїд П.А. «Параллелограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 105–117.
108. М'ясоїд П.А. Представленность личности учителя в учащихся // Психология учителя. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1988. – С. 36–37.
109. М'ясоїд П.А. Проблема ненормативного психического развития // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 49–57.
110. М'ясоїд П.А. Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 90–100.
111. М'ясоїд П.А. Теория и практика в работе школьного психолога // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 72–79.
112. М'ясоїд П.А. Школьный психолог. Как ему работать? // Учительская газета. – 1992. – № 22. – С. 8.
113. Нежнов П.Г. Проблема развивающего обучения в школе Л.С. Выготского // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1994. – № 4. – С. 17–27.
114. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 30–38.
115. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – 2-е изд. – М.: Трикола, 1997. – 360 с.
116. Олпорт Г. Личность в психологии: Пер. с англ. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1998. – 346 с.
117. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды: Пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
118. Папушек Х., Папушек М., Соловьев К. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 65–72.
119. Парамей Г. Продолжая дискуссию о журнальных публикациях. И об «эмиграции» тоже // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 141–152.
120. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования: Пер. с англ. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 607 с.
121. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
122. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 113–121.
123. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии: в 2-х т. – Ростов н/Дону: «Феникс», 1996. – Т. 1. – 416 с.
124. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом анализе личности // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 18–38.
125. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: Пер. с фр. и англ. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
126. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 528 с.
127. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. I–II: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1966. – С. 157–194.
128. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 190 с.
129. Поддьяков И.Н. Доминирование процессов интеграции в развитии детей дошкольного возраста // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 103–111.
130. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
131. Пономарев Я.А. Закон в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1988. – С. 187–198.
132. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
133. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
134. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семи (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
135. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175–204.
136. Психология XXI века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 3–35.
137. Психология и марксизм («круглый стол») // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 1. – С. 3–17.
138. Психология и новые идеалы научности // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 3–42.
139. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. Учебник. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 447 с.
140. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. – М.: Педагогика, 1972. – 246 с.
141. Роль среды и наследственности в фор-

мировани и формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — 336 с.

142. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 347 с.

143. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 320 с. — Т. 2. — 328 с.

144. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В.Шорохова. — М.: Педагогика, 1973. — С. 255–385.

145. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. — М.: Аспект-Пресс, 2001. — 460 с.

146. *Сергиенко Е.А.* Истоки познания: онтогенетический аспект // Психологический журнал. — 1996. — Т.17, № 4. — С. 43–54.

147. *Сергиенко Е.А.* Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 1. — С. 150–160.

148. *Сергиенко Е.А., Дозорца А.В.* Соотношение восприятия и действия в младенческом возрасте // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, №5. — С. 23–34.

149. *Сергиенко Е.А., Рязанова Т.Б.* Младенческое близнецовое лонгитюдное исследование: специфика психического развития // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 2. — С. 39–53.

150. *Сеченов И.М.* Впечатления и действительность // Сеченов И.М. Избранные труды. — М.: Изд-во Всес. ин-та exper. мед. при СНК СССР, 1935. — С. 291–300.

151. *Сеченов И.М.* Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М. Избранные труды. — М.: Изд-во Всес. ин-та exper. мед. при СНК СССР, 1935. — С. 167–235.

152. *Сеченов И.М.* Элементы мысли // Сеченов И.М. Избранные труды. — М.: Изд-во Всес. ин-та exper. мед. при СНК СССР, 1935. — С. 302–389.

153. *Сироткин С.А., Шакенова Э.К.* Актуальные проблемы тифлосурдопедагогики в свете перестройки психологии // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 20–22.

154. *Сироткин С.А., Шакенова Э.К.* История выдающегося эксперимента: мифы и реальность // Психологический журнал. — 1988. — Т.9, № 5. — С. 107–117.

155. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 3–17.

156. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной

реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.

157. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 95–105.

158. *Соколова Е.Е.* «Неклассическая» психология А.Н. Леонтьева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 6. — С. 14–24.

159. *Степин В.С.* Теоретическое знание: Структура, история, эволюция. — М.: «Прогресс-Традиция», 2000. — 744 с.

160. *Субботский Е.В.* Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 88–92.

161. *Султанова Л.Б.* Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // <http://www.philosophy.ru>

162. *Тайсон Ф., Тайсон Р.Л.* Психоаналитические теории развития: Пер. с англ. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 528 с.

163. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. — К.: Просвіта, 1996. — 287 с.

164. *Татенко В.А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, №3. — С. 23–34.

165. *Томэ Г.* Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. — М.: Наука, 1978. — С. 173–196.

166. *Фрейд З.* Очерк истории психоанализа // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2-х кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн. 1. — С. 15–70.

167. *Фрейд З.* Очерки по теории сексуальности // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2-х кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн.1. — С. 5–174.

168. *Фрейд З.* Тотем и табу // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: В 2-х кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн.2. — С. 351–392.

169. *Хомская Е.Д.* Изучение биологических основ психики с позиций нейропсихологии // Вопросы психологии. — 1999. — № 3. — С. 27–38.

170. *Хухлаева О.В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 272 с.

171. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. Основные положения, исследования и применения: Пер. с англ. — СПб: Питер, 1997. — 608 с.

172. *Чудновский В.Э.* К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психоло-

- гии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 3–12.
173. *Чуприкова Н.И.* Идеи общих законов развития в трудах русских мыслителей конца XIX – нач. XX в. // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 109–125.
174. *Чуприкова Н.И.* И.М. Сеченов: психофизиологическая теория умственного развития // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 53–64.
175. *Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.
176. *Чуприкова Н.И.* Строение и развитие сложной логико-семантической системы понятий, складывающихся вокруг понятия «дерево» // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 86–100.
177. *Щедровицкий П. Л.* Выготский и современная педагогическая антропология (три лекции) // <http://www.millenium.ru>
178. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
179. *Эльконин Б.Д., Зинченко В.П.* Психология развития (по мотивам Л. Выготского) // <http://www.psychology.ru/Library>.
180. *Эльконин Д.Б.* Об источниках неклассической психологии // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 475–478.
181. *Эриксон Э.* Детство и общество: Пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Ленато, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.
182. *Юревич А.В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
183. *Юревич А.В.* “Онтологический круг” и структура психологического знания // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 6–14.
184. *Юревич А.В.* Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 5. – С. 35–47.
185. *Юревич А.В.* Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
186. *Ярошевский М.Г.* История психологии. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
187. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. – М.: Международный фонд истории науки, 1993. – 301 с.
188. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский и марксизм в советской психологии. К социальной истории российской науки (Отклик А.В. Брушлинского и ответ автора) // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 84–99.
189. *Ярошевский М.Г.* Психология в XX столетии: 2-е изд., перераб. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.
190. *Ярошевский М.Г.* Сеченов и развитие научных знаний о поведении // Иван Михайлович Сеченов: к 150-летию со дня рождения / Под ред. П.Г. Костюка, С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1980. – С. 336–413.
191. *Ярошевский М.Г.* Трехаспектность науки и проблема научной школы // Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – С. 174–189.
192. *Baltes P.B., Reese H.W., Nesselroade J.R.* Life-span developmental psychology: Introduction to research methods. – New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1988. – 272 p.
193. *Baxter P.M.* Psychology. A guide to reference and information sources. – Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc, 1993. – 219 p.
194. *Crain W.* Theories of development. Concepts and applications - 4d ed. – New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River, 2000. – 420 p.
195. *Dacey J., Travers J.* Human development across the lifespan. – 2d ed. – Madison, Wisconsin; Dobuqwe, Iowa: Brown & Benchmark publishers, 1994. – 665 p.
196. *Papalia D.E., Olds S.W.* Human development: 4 ed. – N.Y.: McGraw-Hill Book Company, 1989. – 671 p.