

С. Д. М а к с и м е н к о

---

---

---

# Г Е Н Е З А З Д І Й С Н Е Н Н Я О С О Б И С Т О С Т І

---

---

---



Н А У К О В А  
М О Н О Г Р А Ф І Я



Київ  
Видавництво «КММ»  
2006

УДК 159.922

ББК 88.37

М 17

**Максименко С.Д.**

**Гене́за здійснення особистості. : – К.:** Видавництво ТОВ "КММ", 2006, – 240 с.

Монографія присвячується дослідженню фундаментальної проблеми сучасної науки – психології особистості. Дійсна реалізація нової методологічної позиції (зрозуміти особистість як існуючу і таку, що саморозвивається), застосування генетико-моделюючого методу дослідження, змістовний аналіз теорій особистості і емпіричних даних дозволяє відкрити принципово нові аспекти розгляду особистості як об'єкту наукового вивчення.

Встановлена дійсна висхідна основа існування і саморозвитку особистості ("одиниця"), в якості якої виступає особливе *життєтворяще* начало – *потреба*, яка становить собою протиріччя і багатшарову єдність біологічних та соціальних джерел і змісту досвіду. Ведучий напрям дії *потреби* – інша людина, задає зовсім інше розуміння як самої сутності життя особистості, так і закономірностей генези її існування та здійснення.

Квінтесенцією *потреби*, представленої в свідомості людини, є переживання любові до іншої людини, яке, глобально мотивуючи особистість, визначає її початок і продовження.

Традиційні для психології особистості питання її структури і формування розглянуті в книзі в контексті провідної методологічної парадигми і відкривають нові уявлення та закономірності.

**ББК 88.37**

***Світлій пам'яті моєї матері Меланії Пилипівни і мого діда Сидора Андрійовича Максименків присвячую.***

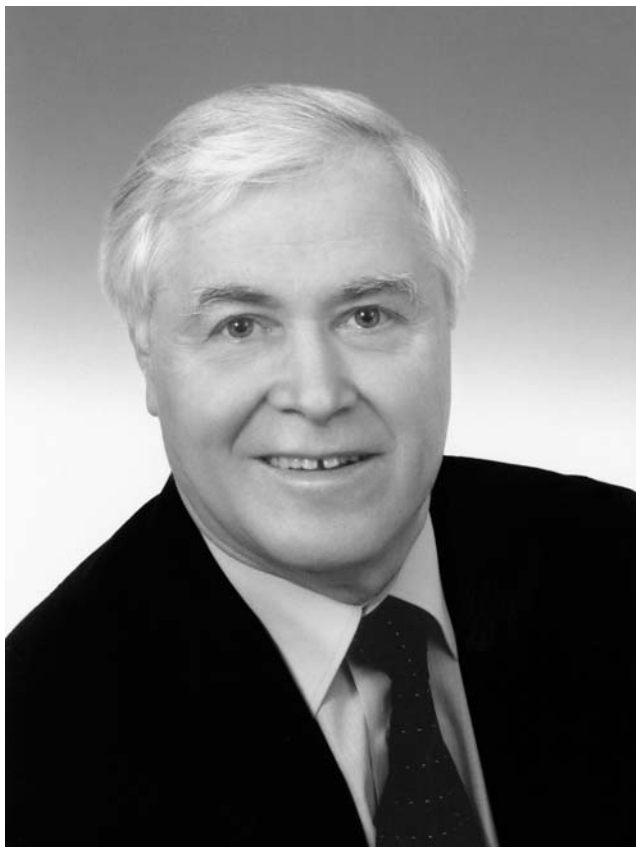
© С.Д. Максименко, текст, 2006

© ТОВ "КММ", оригінал-макет, художнє оформлення, 2006

**ISBN 966-96599-1-4**

## З М І С Т

ЗМІСТ.....	3
ВСТУП. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.....	5
1. ГЕНЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ І ОСОБИСТОСТІ.....	23
2. ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ.....	39
3. МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	51
4. ОСОБИСТІСТЬ ПОЧИНАЄТЬСЯ З ЛЮБОВІ.....	67
5. ОНТОГЕНЕЗ ОСОБИСТОСТІ.....	83
5.1. ОСОБЛИВОСТІ ІСНУВАННЯ НУЖДИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	107
6. ОСОБИСТІСТЬ: ПРОГНОЗ РОЗВИТКУ І ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ.....	115
7. ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	137
7.1. ВНУТРІШНІЙ СВІТ.....	167
7.1.1. ПЕРЕЖИВАННЯ.....	170
7.1.2. ДЖЕРЕЛА АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	183
7.2. ХАРАКТЕР.....	186
7.3. ПСИХІЧНІ СТАНИ.....	197
7.4. БІОПСИХІЧНА ПІДСТРУКТУРА.....	211
7.5. ДОСВІД.....	215
7.6. ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ.....	217
7.7. СПРЯМОВАНІСТЬ.....	223
7.8. ЗДІБНОСТІ.....	225
ІСНУВАННЯ.....	234
ПІСЛЯМОВА.....	243
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	246



**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович** - відомий український психолог, заслужений діяч науки і техніки, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології АПН України, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор. Очолює Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України з 1997 р. Член Міжнародної ради психологів (США, 1991 р.), голова Товариства психологів України (1998 р.), головний редактор "Наукових записок" журналу "Практична психологія та соціальна робота" АПН України.

Нагороджений орденами "Знак пошани" (1978 р.), "За заслуги" III ст. (2004 р.), медаллю "За доблесну працю", Почесними грамотами Міністерства освіти України.

Засновник української наукової школи генетичної психології. Автор близько 430 наукових праць, серед яких - 10 підручників із загальної, експериментальної, педагогічної та вікової психології для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, автор 16 монографій з методологічних проблем розвивального навчання, проблем психології особистості, методологічної рефлексії проблем розвитку в психології, експериментально-генетичних методів вікової та педагогічної психології.

Розроблені С.Д. Максименком формуючі й діагностичні методи включені в Європейський банк дослідницьких процедур з лонгітюдних досліджень при Інституті Макса Планка (Мюнхен).

Проводить значну просвітницьку та громадську роботу щодо піднесення психологічної культури сучасного українського суспільства та наукового авторитету України серед інших держав світу, які мають розвинений науково-технічний потенціал.

## ВСТУП.

### ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.

Досвід, набутий в галузі психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного — людської особистості як цілісності. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персонологів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості, але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і нерішених питань.

З іншого боку, тривала робота, пов'язана з реалізацією в науково-психологічних дослідженнях принципу розвитку (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк), розробка методологічних підвалин генетичної психології, її категоріального апарату привела нас до думки, що особистість можна зрозуміти *лише* як таку, що *розвивається*.

Розвиток є формою існування особистості точно так, як сама вона являє форму існування психіки людини. Адже ж написав свого часу С.Л.Рубінштейн, що “психіка людини *особистісна* за своєю природою”.

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

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та “елементності” підходу. Генетико-моделюючий метод, якому присвячено значне місце в нашій книзі, дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Використання цього методу дозволило впритул підійти до розуміння таких глобальних питань, як витоки особистості та співвідношення біологічного і соціального в ній. Відкриваються захоплюючі обрії наукового пошуку. Скажімо, “початок”, відправна початкова точка життя особистості. З деяким подивом ми встановили, що психологія ніколи серйозно не досліджувала цей вихідний суттєвий момент, визначаючи “за звичкою”, що все починається після фізичного народження людини. Але чи так є насправді? Що відбувається до цього акту? Чітке дотримання фундаментального положення А.Валлона про те, що будь-яка психічна структура виникає на основі *попередньої*, змусило нас серйозно аналізувати це питання. І виявляється, що проблема виникнення особистості це, насправді, проблема виникнення *життя*, вона не виникає, в буквальному сенсі, з *не-особистості* (так, як і життя не виникає з *не-життя*, принаймні, земній науці не відомі такі явища). Особистість створюється (в тому сенсі, що вона — є *твір*) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком людського духу, культури, цивілізації. Так довічне існування особистості при “кінечності” життя окремої людини виводить в дуже актуальну площину — *проблему часу*. Його дійсними вимірами є соціальне і біологічне (природне) в людині.

Співвідношення цих двох феноменів також виявляється недослідженим в психології. Між тим, ми встановили, що воно є неоднорідним і змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – визначає *початок* руху *нової* особистості. *Соціальне стає біологічним*, і це є кардинальний момент, у світлі якого і соціалізація, і виховання (в цілому, інтеріоризація культурно-історичного досвіду) є процесами обов'язковими, але – не унікально-вихідними.

Дослідження особистості як *само-руху* унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого і яскравого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є *нужда*. *Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка “запліднює” собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність у *нужді*, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху *нужди*, стає надбанням всього людства.*

В цілому, генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості. Маємо надію, що читачу наша книжка допоможе дещо по-іншому побачити вузлові моменти цього захоплююче-складного і прекрасного феномену.

Бурхливий інтерес до проблеми особистості, що легко констатується в сучасній українській психології, є закономірним. Він пов'язаний далеко не лише з відкриттям численних і змістовних надбань світової науки (передусім персонології), що відбувається протягом існування України як самостійної держави, яка рухається до відкритого суспільства. Вагомішою причиною є те, що цей рух поступово призвів до усвідомлення необхідності існування в суспільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога, як фахівця, який має вирішувати дуже важливі й унікальні проблеми існування особистості, і вирішувати їх може тільки він.

Так виник запит на реалізацію психологічного знання – явище цілком виправдане і абсолютно закономірне, добре відоме представникам усіх галузей науки: існування наукового напрямку є виправданим лише тоді, коли його здобутки на часі й активно використовуються в житті суспільства. Явище це, однак, зовсім не було знайоме радянській психології (за винятком короткого, хоча й продуктивного періоду існування педології. Він був продуктивним саме тому, що йому було знайоме це явище). Поява реального практичного запиту означає, що вітчизняна психологія отримує другий за коротку історію шанс стати справжньою наукою. Ми пам'ятаємо слова Екклізіаста, використані Л.С.Виготським як епіграф до роботи 1927 р. “Исторический смысл психологического кризиса”: “Камінь, що ним знехтували будівельники, покладено в основу кута” [68]. Виготський мав тоді на увазі саме практику: “Не лише життя потребує психології і практикує її в інших формах, але й психології потрібно чекати піднесення від цього зіткнення з життям” [68, с. 390]. І далі – криза в психології “почалася, відбувається і закінчиться по лінії практики” [68, с. 393].

У даній роботі класик показав, якою має бути психологія, щоб бути справжньою наукою – тобто потрібною для життя. “Психологія, яка покликана практикою підтвердити істинність власного мислення, яка прагне не стільки пояснювати

психіку, скільки зрозуміти її і оволодіти нею, ставить практичні дисципліни в принципово інше положення ніж попередня психологія” [68, с. 387]. “Психотехніка тому не може сумніватися у виборі тієї психології, яка їй потрібна... вона має справу виключно з каузальною, з психологією об’єктивною; некаузальна психологія не відіграє ніякої ролі для психотехніки... Ми виходимо з того, що єдина психологія, якої потребує психотехніка, повинна бути описово-пояснювальною наукою. Ми можемо тепер додати, що ця психологія, крім того, є наука емпірична, порівняльна, наука, що використовує дані фізіології, і, нарешті, експериментальна наука” [68, с. 390]. (Зазначимо, що “психотехніка” Виготського це й є сучасна “практична психологія”). Положення Л.С.Виготського є зрозумілим і незаперечним, але виявилось, що результати, отримані в межах наукової (емпіричної, порівняльної, експериментальної) психології не можна прямо й результативно використати в психологічній практиці. Вони – не прикладаються. Усвідомлення цього факту призвело до появи міфологем про існування нібито двох психологій (знову двох, як і за часів Виготського), фактичної відмови практиків від використання в своїй діяльності наукових даних (те, що наша практична психологія на сьогодні є *позадіагностичною*, на жаль, не викликає жодного сумніву).

Натомість розвинувся колосальний інтерес до існуючих теорій особистості, і інтерес цей, треба сказати, є не стільки пізнавальним, скільки прагматичним: вивчається навіть не теорія особистості, а модель психологічної допомоги, що розроблена в її межах. Потім ця модель безпосередньо використовується, і пацієнтів активно лікують “за Фрейдом”, “за Юнгом”, “за Роджерсом”, і т.д., і т.п. Виникають відповідні “спеціалізації”, абсолютно недопустимі в практиці психологічної допомоги. Адже що при цьому відбувається? Реальна особистість, з її унікальним внутрішнім світом і психічним тезаурусом, без будь-якої наукової психодіагностики просто “втягується” в рамку існуючої в голові психолога схеми корекції і впливу. І навіть схема ця є зовнішньою і абстрактною, адже дуже мало хто засвоює відповідну *теорію*, проходячи довгий і важкий шлях її автора. Вплив стає неадекватним, звідси – численні проблеми. Ми забуваємо “заповідь” К.-Г.Юнга: “Я взяв для себе за правило відноситися до кожного випадку як до абсолютно нової проблеми, про яку я не маю навіть вихідних даних. Життєві відповіді можуть бути практичними і корисними до тих пір, поки ми маємо справу з поверхнею, але, як тільки зустрічаємося з внутрішніми проблемами, саме життя вступає в свої права, і навіть найблискулчіші теоретичні положення стають недійсними словами” [317, с. 425].

Зрозуміло, що ця індивідуально зорієнтована, єдино правильна в практичній психології позиція, повинна ґрунтуватися на об’єктивному науковому знанні саме про дану людину, індивідуальність. Чому це ігнорується, чому психолог не може і не хоче використати наукове знання, а покладається на буденні враження і схеми? Тому що таким є об’єктивний стан речей – існуючі в науковій психології результати не можуть бути прямо й безпосередньо використані – втілені в практиці. Так само не можуть прямо використовуватися і способи отримання цих знань. Наукова психологія дуже довго розвивається за схемою природничої науки – її об’єкт штучно відсторонюється і розглядається за логікою мети дослідження, а не за власною логікою самого об’єкта (психіки людини). Накопичуються маси окремих фактів про окремі (штучно виокремлені) явища, але їхня сума ніколи не

дає цілісності. І не може дати. Відбувається те, про що Г.Олпорт образно сказав: “Ми знаємо, як працює мислення більшості здорових людей, але це нічого нам не дає для того, щоб зрозуміти, про що і як думає конкретний представник цієї більшості” [210]. У даному випадку мова йде про різницю предметів вивчення: предмет психолога-дослідника завжди дуже вузький (це може бути навіть не окремий процес, а його елементи – складові), і, з наукового погляду, чим він вужчий, тим ефективнішим буде дослідження. А предмет психолога-практика завжди один і той же – психологічні особливості конкретної особистості, тієї, яка перед ним. От і виявляється, що практичний психолог не може прямо використати наукові знання, як би він їх не об’єднував, – заважає важливий нюанс: вони отримані за логікою дослідників. Не може він використати і способи отримання цих знань (з тієї самої причини). Така суперечність долається, якщо змінюється методологія наукових досліджень – вони повинні давати цілісні, а не розрізнено-елементні знання і відображати (відтворювати) логіку об’єкта, а не логіку дослідників. Нам здається, що мова повинна йти про інтеграцію предмета наукової психології – ним має стати психологія особистості як цілісності. Хотілося б наголосити: особистість повинна бути не предметом теоретизування і узагальнення нескінченно-го сонму емпіричних даних, а предметом справжнього науково-експериментального дослідження. Свого часу ми зазначали, що структура предмета пізнання значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається його формування. Існують два рівні пізнання і, відповідно, наукового дослідження: емпіричний та теоретичний. Ці рівні суперечливо пов’язані між собою, хоча й ніколи не утворюють єдності. Емпіричне дослідження вимагає штучно звуженого (за логікою дослідника), відстороненого і виокремленого предмета вивчення. Емпіричні узагальнення отриманих фактів у поєднанні з наявними у суб’єкта пізнання теоретичними знаннями зумовлюють появу власне теоретичного предмета і теоретичного пізнання. В психології особистості теоретичний предмет (теоретичний рівень) в цілому тяжіє до об’єднання з об’єктом пізнання. Таким об’єктом у психології є психологічна реальність, людина в її цілісності – дійсний і дискретний носій цієї реальності. Оскільки поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб’єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття.

Реально психологія оперує трьома об’єктами. Первинним об’єктом виступає уявлення про людину як суспільну духовну істоту. Цей об’єкт вбирає всі науки про людину, отже, є *загальним (гносеологічним) об’єктом*, який виконує світоглядну функцію для визначення специфіки об’єкта пізнання стосовно тієї чи іншої конкретної науки.

Справжнім же об’єктом психології є людина як наявна, духовно-тілесна реальність, що породжена предметно-практичною діяльністю в конкретно-історичних умовах. Цей об’єкт виступає перед дослідником як *об’єкт-данність* (а для психолога-практика він і є предметом його професійної діяльності).

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

Таким чином, говорячи про зміну методологічних орієнтацій наукової психо-



логії, які дозволили б їй бути більш ефективною у практично затребуваній сфері, ми маємо на увазі зближення емпіричного і теоретичного рівнів психологічного пізнання, а отже – зближення предмета і об'єкта психологічного дослідження. Така можливість, на наш погляд, реально існує. З одного боку, особистість (як дійсний об'єкт психології людини) об'єктивно є цілісною. Цілісність – атрибут, форма існування і розвитку даного утворення, притаманна йому *абсолютно* (це відображено навіть на рівні лексичному – вираз “нецілісна особистість” є нон-сенс). Будь-яке штучне, уявне розмежування даної цілісності, яке здійснюється не за її логікою, призводить до неможливості (знову ж таки) уявного наповнення її здобутими в усій “операції” емпіричними фактами.

Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати “логіка дослідника”.

Водночас, отриманих в сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання, і подальше його звуження, а отже “здрібнення” отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання є відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Необхідний новий науково виважений погляд, нові методологічні позиції для подальшого результативного руху. До його створення нас спонукає і та очевидна обставина, що сучасна психологія підійшла до тієї межі, коли, на думку Л.С.Виготського, “подальше просування по прямій лінії, просте продовження все тієї ж самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним або навіть неможливим” [68, с.292].

Нове бачення проблем особистості як дійсного предмету психологічного дослідження вимагає серйозної методологічної рефлексії: нам належить виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії евристичності і практичної ефективності психологічного знання про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Розробити засоби і методи верифікації емпіричних даних і окреслити методологічні парадигми, щоб була можливість “звести кінці з кінцями” знанням про особистість протягом її онтогенезу. Нас принципово цікавить той шлях, яким має йти наше дослідження. Вихід на нього, у свою чергу, передбачає пошук способів аналізу і засобів експериментування, які дадуть нам можливість вийти на нові обрії розуміння зародження самого життя і визначити, **де, чому і як** з'являється психічне, та реальність, яка існує і є істотною в житті кожної людини.

Всі ці питання загальнонаукового методологічного плану необхідно вирішувати в межах сучасних досягнень і завдань не лише педагогічної, загальної чи патопсихології, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, що пред'являються системі народної освіти, охорони здоров'я і організації тих соціальних впливів, які здійснюються в дошкільних закладах, школах, вузах і в галузі післядипломної освіти.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: “З чого ж починається життя?”, “Що конститує саме по собі життя людини?”.

Саме так принципово ставимо ми питання, і саме з цієї позиції намагаємося рефлексувати науково-історичний досвід, що накопичений у світовій психології. Нам слід з самого початку визначитись по відношенню до цього могутнього поля сучасної персонології: наша робота не має на меті ще один всебічний аналіз існуючих теорій особистості. Водночас, ми не ставимо перед собою завдання створити нову, власну теорію. **Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення та існування, відкрити психологічні механізми цього грандіозного явища, цього дива, яким є особистість людини, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження.** І з цієї точки зору ми прагнемо обережного, зацікавленого і професійного використання тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є, зазвичай, дуже глибокими і вірними, а часто й просто геніальними. Проте вони не відповідають на поставлені суттєві питання.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху. З цієї позиції нам необхідно звернути особливу увагу на аналіз існуючих теорій розвитку особистості. Цих теорій багато: А.Адлер, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, П.Я.Гальперін, Е.Еріксон, Г.С.Костюк, А.Маслоу, К.Роджерс, З.Фрейд та ін. Постає завдання знайти генетичне вихідне відношення, яке могло б висвітлити смисл і джерела існування самих цих теорій (правомірних, геніальних і взагалі таких, що в принципі є дійсно теоріями). У зв'язку з цим я хотів би повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на мою думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних в певну парадигму, яка дозволяє вченому, його школі рухатись в межах того напрямку, який він створив (типовий приклад тут – теорія З.Фрейда). Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, і, в принципі, використовувати дослідження у практиці.

У всій сукупності існуючих теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні вихідні, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З.Фрейд, Ж.Піаже, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.). І другий пласт складають теорії, для яких вихідним є наявність соціального научування. Тож в цих теоріях домінує те, про що говорив і Л.С.Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до даних пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічної істоти соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Чи правомірні, в цілому, вказані пласти знань про особистість? Так, безумовно, вони є правомірними. Чи можна сказати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, – красиві, чітко логічно вибудовані, і чи можна сказати, що деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить нам визначи-

ти найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Один з авторитетних сучасних персонологів, С.Мадді, розглядає три можливі напрями, по яких можуть розвиватися нові дослідження особистості, з огляду на численні світові напрацювання у цій галузі: “доброзичливий еkleктизм”, “тенденційний фанатизм” і “об’єктивний порівняльний аналіз” [161]. Перший напрям включає в себе опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і “шану”. В другому напрямі автори виокремлюють одну єдину теорію, або ж “будують” власну, піддаючи нищівній критиці всі інші. Третій напрям С.Мадді вважає найбільш доречним, відзначаючи, що його мета – “виявлення схожості і відмінності між чисельністю існуючих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною” [161, с.14]. Ми хотіли б тут загострити увагу читача: позиція Мадді відображає *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? “Це об’єднання зусиль заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність, буде стимулювати і розвиток самої галузі” [161, с. 15]. І після цього ми будемо мати надійні і ефективні теорії, які можуть використовуватись для подальших досліджень і практики. Принципово і показово тут те, що ці істини передбачається вишукувати не в особистості, як предметі психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це принципово, оскільки це переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що само по собі дуже важливо і корисно) і відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих в них фактів, а не поглядів інших вчених (і це є недоречним і шкідливим, хоча саме це і відбувається зараз). Ми впевнені, що психологію особистості слід ще довго і скрупульозно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобуті іншими дослідниками. Дійсне і єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти в їхній власній логіці. Все інше – це є створення міфів, про що, до речі, пише і сам Мадді, хоча зовсім не виключено, що тут накопичуються і неоціненно важливі та яскраві факти, які мають аналізуватися. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати *філософією факту*, і саме її існування, її наявність призводять до “катастрофічно” чисельних побудов в галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток – це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим в світі за особистість?) і багатогранний. В.Франкл гарно пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому та “до вподоби”), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але, насправді, дуже часткова і однобічна теорія особистості. Це, свого часу, яскраво описував і Л.Виготський в роботі, що цитувалася вище.

Ми повинні виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і дуже суттєвим є завдання виявлення і визначен-

ня цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. І от, якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то єдність людської природи буде уявлятися дещо проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості, однак їхні керівні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Номо. Кожен теоретик малює свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, К.Роджерс, А.Маслоу та ін.) будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а житейські факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового дослідження здійснюється “прорив” до сутності явищ, хоча він є “заслугою” мислення науковця, його інтуїції. В цілому ж, точно кажучи, наука не може і не повинна обмежуватися *лише* інтуїцією. Саме через цю підміну “інтерпретація емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає все більш очевидною по мірі того, як теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми”, – вважає Е.Касієр [122, с. 25]. З.Фрейд підкреслює значення сексуального інстинкту, А.Адлер проповідує волю до влади, А.Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. І в цих галузях перераховані дослідники (як і інші – в своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже важливі висновки. Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на “прокрустове ложе”, на якому *будь-які*, в тому числі і нові емпіричні факти, починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е.Касієр зазначає, що “ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу” [122, с. 26]. Тут ми дозволимо не згодитися з відомим філософом, і трошки згодом аргументуємо свою незгоду. Зараз же необхідно наголосити ще раз, що ми збираємось поважно і критично *використовувати* існуючі в персонології матеріали, не критикуючи їх огульно, але й не перетворюючи на фетиш.

Вже поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психології особистості засвідчує, що ми повинні відступити від жорсткої логіки, згідно з якою є нібито більш “правильні” і більш “хибні” теорії та наукові дані. Практично будь-яка теоретична концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має бути дуже кваліфікованою і відкритою людиною, яка здатна асимілювати різні судження (різний досвід), не відкидаючи їх. Отже, діалогічність дослідницької позиції в галузі сучасної психології особистості є необхідною. Цю ситуацію яскраво й образно окреслив класик – персонолог Г.Олпорт: “Осудження заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім однієї. Найкращий спосіб втратити істину – повірити в те, що є дехто, хто вже повністю володіє нею... Нам треба відкрити двері, особливо ті, що ведуть до утворення і розвитку людської особистості. Оскільки саме тут наша неосвіченість і наша невпевненість є максимальними” [209, с. 137].

З огляду на це, розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду в такій же мірі, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на більш високі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на ґрунті певної і своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка в психоаналізі, своя – в гуманістичній психології, своя – в теорії діяльності тощо. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння загадки особистості, коли теж буде спиратися на певну логіко-концептуальну основу. Ми можемо зараз говорити лише про те, що така основа має бути створена, хоча, з іншого боку, маємо зазначити її напрям – особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, що постійно розвивається. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Тому можлива в майбутньому наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації. Особистість є тим, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий даному конкретному індивіду. Зазначимо, що “ранній” Г.С.Костюк саме таким чином сформулював предмет психологічної науки.

З іншого боку, В.Штерн визначає особистість як “свідомо діючу цілісність, що самовизначається і має певну глибину” [307, с. 188]. Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є, і не може бути нічим іншим, як сумою окремих своїх частин – пізнавальних процесів, мотивації, рис характеру тощо. Адже ми розуміємо, що хоча це нібито й правильно, насправді особистість ніколи *не є лише сумою* цих частин, є ще якісь “речі”, що постійно “вислизують” з аналізу. Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. В.Штерн зазначає: “Цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно” [307, с. 201]. В цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Г.Олпорт зазначає: “Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуалізації становить особливий інтерес [209, с. 87]. Таким чином, ми бачимо цікаве поєднання: дійсне розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури (вживаю ці терміни: “якоїсь” і “штучної” через те, що яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є штучним продуктом цієї теорії, набором концептів – отже структури, як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного, психологічно здорова особистість, вочевидь, не має). Натомість дійсна структура особистості, яка несе “на собі, в собі” сутність людини, є завжди гнучкою, багатомірною і такою, що змінюється і розвивається, залишаючись усе ж структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення

особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і унікальність визнається ... рухом, динамікою, але відносно психології особистості це видається єдино правильним вирішенням проблеми. Адже й факти засвідчують: призупинення людини в своєму зростанні, розвитку одразу негативно відбивається на особистості: людина стає менш цікавою, поверховою, суто функціональною та просто спрощено-нудною. Ми говоримо – втрачається унікальність, індивідуальність, цілісність. Саме рух і постійний розвиток зумовлюють те, що особистість складається, як зазначав А.Маслоу, “не з частин, а з граней” [181], і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага, чи емоція, чи мислення), а інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і, водночас, вияв усього складного цілого.

Так виникає “передчуття” методу, про відсутність якого писав Е.Касіреп. Адже *дійсна* філософія факту обов'язково ґрунтується на дослідженні не лише його особливостей “тут і тепер”, а на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. І це означає, що ми повинні охопити особистість як таку, що має цілісну структуровану природу, що *рухається*. Це є галузь генетичної психології, і це повинен бути генетико-моделюючий метод.

Ми виходимо з того фундаментального положення, яке було сформульовано ще Львом Семеновичем Виготським: культурно-історичний розвиток індивіду має свій “*перед-початок*” в деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Мені здається, що Виготський просто не встиг, у зв'язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею “повернення на новому рівні” і ту лінію, що має назву генетичної.

Психологія особистості має своє “зачароване місце”, або, якщо хочете, власний варіант завдання на “квадратуру кола”. Ми говоримо про проблему біологічного і соціального в особистості. Ця прадавня, закам'яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена ніяким іншим шляхом, окрім “зняття” її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є *розвиток*, рух, його витоки і наслідки.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і звідки зароджується цей продукт – є, водночас, і невідомим, і ... очевидним. Людина входить у соціум. З “чим” же вона входить сюди? Якщо проаналізувати всі теорії і експериментальні дані, зокрема побудови Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка з приводу *само-руху, само-реалізації* (а також теорії А.Маслоу і Р.Мея), можна прийти до такого висновку: “між” народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише прийдеться сформуватися, відпочатково існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і конститує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С.Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С.Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В.Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Л.Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *потреба*.

Коли ми говоримо, що життя породжує життя, слід відповісти на питання:

“Яким же чином це відбувається?”. Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетично вихідну суперечливу “одиницю”, яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично і являє собою “неможливу”, “дивну”, суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

Отже, витоки, істотні особливості руху особистості слід шукати в витках самого життя. Послухаємо, що говорить Аллен Уїлліс: “Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений. Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені – але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глибок віків. Незчисленні потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого окрім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій” [277, с. 105].

Що забезпечує і викликає цей постійний, неспинний, віковичний рух людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з *не-життя*, воно продовжує, наслідує інше життя. І це – кардинальний момент: життя породжує саме життя, і у витках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається нами як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. С.Л.Рубінштейн зазначав свого часу: “Вона (людина – С.М.) пов'язана з оточуючим світом, у неї існує нужда в ньому... Ця об'єктивна нужда, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба” [254, с. 103].

В світовій літературі дуже багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності (“libido” Фрейда, “інстинкти” Мак-Даугалла, “базові потреби” Маслоу тощо). Категорія нужди, яку вводимо ми, найбільше корелює з “базовими потребами” Маслоу, хоча існують і значні відмінності. А.Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, “організмичні”, все ж таки бачить в них виключно *біологічне* коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, у людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: “Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід'ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання

адекватних способів їхнього задоволення” [180, с. 160] (виділено нами – С.М.). Відмінність нашої позиції уявляється суттєвою.

Нужда, як вихідна базальна енергетична інтенція, з самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “*модифікується*” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі й різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила, опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з’єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті й виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою нібито виключно біологічною, ця істота, за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилась її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) – стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, точно кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали виключно тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, за змістом, за способом вияву і засобами досягнення, за особливостями переживання (як представленості у свідомості), всі інтенції є виключно людськими, які виростили на єдиному біосоціальному носії – нужді. І точно так же у людини немає жодної чисто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення нужди живого, природного ества. Саме в цьому – дійсна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу на цей момент єдності звертав увагу К.-Г.Юнг. “У всій людській діяльності існує, – говорить Юнг, – апріорний фактор, так звана вроджена, досвідома і безсвідома індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їх індивідуальний характер, тобто неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їх виникнення” [318, с. 214]. К.Юнг, як відомо, вважає, що за реальною поведінкою знаходяться особливі образи, архетипи, що містять у собі



способи і стилі людської активності. Він наполягає на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з патернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це і є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, що набувають її дії. “Ця форма спадкова й існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожної дитини, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає ранком, це інше сонце порівняно з тим, що сідає ввечері” [318, с. 215]. Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті. “Загальний напрям руху – зростання форми, все більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі по старовинному шляху, що веде до більшої свободи і усвідомлення” [318, с. 108].

Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим, поки що, унікальним і складним шляхом вбирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрощуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують, в принципі, всі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що сутність справи в тому, що в спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нужда є виключно біологічною, немає в ній соціального компоненту. Тож при зустрічі з соціальним оточенням і не формуються відповідні потреби, а отже й відсутній соціально-культурний розвиток. І разом з тим, людська дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, несучи в собі нужду стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше. Тут – ключовий момент.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто “вхоплюють” окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С.Костюк, П.Я.Гальперін, Ж.Піаже, Л.С.Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного. Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги важливе положення Е.В.Ільєнкова [116], який зміг встановити, що є визначальним в даному випадку. Він загострив значення соціального впливу, і це дуже вірно, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут дійсно дуже складні, дидактично і методично вельми важкі і дійсно дозволяють дитині (за умови втрати провідних аналізаторів) ставати особистістю. Але важлива й інша сторона: у цих дітей існує відпочаткова, біосоціальна нужда стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови істотних відхилень. І в цьому — сутність проблеми. Якщо б не було нужди, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності — особистості людини.

Нужда, таким чином, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з’являється “на сцені” двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут нужда входить в соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості.

Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномену зародження-продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну сітку поняття нужди. Чому ми звертаємось до цього? Мова йде про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини і тоді можна говорити про метод дослідження особистості.

Коли Л.С.Виготський аналізував в своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. З чого ж воно починається? Ми впевнені, що воно починається з нужди. Коли опредметнена нужда двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (на мові Л.С.Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з’являється в світ. І правий був Г.С.Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” — це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду, як історичний сенс відтворення роду людського.

Ще раз повернемося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то у одного індивіда, чи то у двох. Чому я говорю про двох індивідів? Тому що існує той “гала-ефект”, який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одна на одну, що породжує те, ім'я чому – заоханість. Звідки ж вона береться? Дійсні витоки її – біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій з середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здібність, яка виявляється в любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а відтворення в самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую побачити в майбутньому. Це те моє генетичне вихідне, яке вже на рівні з'єднання яйцеклітини і сперматозоїда несе в собі і соціальне, і біологічне: будучи за своєю природою, за своїм началом соціальним, воно стає біологічним, оскільки зароджує нове життя. Породжуючи нове життя, воно проходить певні етапи. Це достатньо описано в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо увагу зараз на той момент, коли новонароджена дитина займає позицію готовності стати особистістю.

Народжена соціальна істота є водночас і біологічною, і вона, власне, рухається в дихотомічній парі: по-перше, вона несе в собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, що виступає механізмом власне розвитку. Але є другий аспект: як же поводить себе подружня пара, яка виступає атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку? Тут-таки все й відбувається: з одного боку, йде (ніби) реалізація анатомо-фізіологічних задатків, які проростають в людській потенції через сенсорно-перцептивну сферу, через рухливі дії, в яких привласнюється культура як здібність (реалізована, моя), привласнюються стосунки, поведінка і норми соціальних ролей, які є бажаними для тих батьків. Я хотів би підкреслити, що ми маємо справу не з стосунками “мати – дитина”, “батько – дитина”, а з стосунками “батько – мати”, “дід – бабуся”, “бабуся – мама”, і оце доросле оточення виступає конституюючим моментом і додає вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реагування по відношенню до дитини спочатку, а спочатку йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку.

Тож коли ми міркуємо про те, яким же чином нам рухатись далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватись треба від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С.Виготський, і Г.С.Костюк, і О.М.Леонтьєв, і П.Я.Гальперін, і О.Р.Лурія, – механізм цей є інтеріоризація як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні. Власне на цьому побудована й сутність концепції учбової діяльності. Але ми говоримо – “відштовхуватись”, бо треба йти далі.

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу – *особистісну дію* людини. Ця дія напочатку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у плануванні, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, в кінцевому рахунку, цілісну

когнітивну сферу особистості. Але зверніть увагу – ми говоримо, що все починається з вираження нужди, тобто – з власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П.Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод – генетико-модельючий експеримент.

У зовсім іншій парадигмі (точніше сказати – в різних парадигмах) працювали західні вчені – З.Фрейд, А.Адлер, К.Роджерс, А.Маслоу, інші персонологи. Вони доволі штучно (хоча, іноді, й геніально тонко) виокремлювали парціальні носії базальних властивостей людини, які зводили один – до сексуальних потягів, інший – до домінування, деякі – до прагнення самореалізації, екзистенціалісти бачили кореневе, те, що визначає сенс життя, в духовності, в проблемах внутрішніх переживань людини, її очікуваннях, прагненнях, плануваннях і т.д.

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

Екзистенційна психологія приділяє центральну увагу існуванню, доводячи, що існування людини породжує її внутрішній світ, особливу правду Я-переживання. Існування розуміється як становлення. Але ж існування особистості не лише є становлення, воно й самовиникає, стає, розвивається. Цей процес, генезис існування особистості, як нам здається, вміщує в собі відповіді на масу питань про сутність людської природи. Необхідно лише зуміти (методологічно відрефлексувати) сформувані новий зважено-діалогічний підхід до вивчення: не порушуючи унікальної цілісності існування особистості, отримати достовірні емпіричні дані.

Ми повинні констатувати, що перед нами все ж – цілісне знання, незважаючи на його різноманітність. І нам здається, що культурно-історична теорія може “охопити” його – і вітчизняні концепції (Г.С.Костюк, Л.І.Божович, Б.Г.Ананьєв, Н.К.Платонов, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс і т.д.). Адже все це – гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, як ми говоримо, ідеальним об’єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота – людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані погляди, в кінцевому рахунку, поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

І вирішуючи завдання пізнання моменту зародження і моменту становлення психічного, ми прийшли до необхідності використання генетико-модельючого методу, який ґрунтується на наступних принципах: принцип єдності біологічного і соціального, принцип аналізу за одиницями, принцип системності, принцип проектування, принцип креативності як прояв акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду в процесі привласнення здібностей (ці принципи будуть розкриті у відповідному розділі книги).

Центральним для нашого дослідження є принцип єдності біологічного і соціального. Протиставлення біологічного і соціального є, на наш погляд, до дея-

кої міри вірним, але “підігнаним” під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (в логіці об’єкта), важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим більше, що в онтогенезі соціальне стає біологічним.

Перед нами постають фундаментальні питання. Як накопичуються знання в історії культури, і яке “представництво” в цьому має конкретна особистість? Чому ці знання стають надбанням людини? І, з іншого боку, чому іноді виявляється правильним вислів, що “на дітях геніїв природа відпочиває?” Останнє питання можна попередньо пояснити в нашій парадигмі. Це є специфічна форма “вибирання” креативного компоненту нужди, яка вимагає паузи для поновлення могутності точно так, як її вимагає земля після кількох зібраних врожаїв. Так і людське дитя, успадковуючи біосоціальну могутність, яка приводить його в життя, не знаходить чи то адекватних соціальних впливів на його мотиваційно-потребову сферу, чи сама ця сфера, або ж і вся цілісна нужда, існує в даному випадку в якомусь неповноцінному вигляді. (Може бути, що геній нужду свою втілює в свої креативні продукти, і її просто “не вистачило” для повноцінного і всебічного опредметнення в його дитині). Креативний компонент перетворює людську нужду в самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток здібностей, як таких, що реалізують власну нужду особистості в предмети культури, що залишає після себе особистість, і здібності, що відтворюють саму нужду в роді людському.

В цілому, ми вважаємо, що на основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості, та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів, нам вдалося підійти до виокремлення і вибудови власного розуміння проблеми, побачити “відсутню ланку”, нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Так, теорія діяльності, розглядаючи діяльність як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків. Найближче до них був все ж таки М.О.Бернштейн, який в “живому русі” [29] побачив відтворення всього людського життя. Порівнюючи його погляди з положеннями З.Фрейда, необхідно відзначити, що останній, безумовно, досить тонко “спіймав” цей вихідний інстинкт, сексуальний потяг (*libido*), який дійсно притаманний всім живим істотам. І він вивчив важливі явища “замісень *libido*” – своєрідної символіки, що якимось чином нагадує “знаряддя” й “знак” у Виготського. Але що ж привело (й постійно приводить) до створення знаряддя й знаку і їх привласнення як здібностей в процесі діяльності? Це питання навіть не піднімається. З іншого боку, З.Фрейд, пояснюючи різні поведінкові реагування (головним чином, в аспекті патопсихологічного), невротичні стани тощо, апелює до минулого. Але як же все це з’явилося там, у минулому? Ми можемо припустити, що ці поведінкові патерни з’явилися в процесі неадекватного соціального впливу оточення на нужду, яка існує у індивіда. Якщо це так, то лише аналіз даного прикладу дозволяє сказати, що нужда – без перебільшення альфа і омега психології особистості (термінологія Л.С.Виготського). Це є та одиниця аналізу, з розгляду якої повинно починатися дослідження особистості. Нужда, як б сказав, в класичному своєму варіанті виявляється в акті народження, і вдруге вона “з’являється на сцені”,

очікуючи зустрічі зі світом, в підлітковому віці, де вона в своїй дійсній природі виявляється дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, які здатні народжувати третю, новонароджену людську істоту. І саме в цьому сенсі дитина – це є визначена потреба двох дорослих людей протилежної статі.

Потреба, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Потреба завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

На нашу думку, введення категорії потреби необхідне і в діяльній підході, і в екзистенціальному, і в психоаналізі, і в глибинній психології. Адже потреба – це науковий факт, це те, що описує реальність, яка не лише існує в особистості, але й конститує її. Адже все дійсно починається з потреби, котра виникає на з'єднанні двох фундаментальних векторів двох соціальних істот, які в соціальному контакті породжують нову біологічну особину – потенційну особистість.

Підводячи попередній підсумок, відзначимо головне: прогрес у науковому пізнанні психології особистості ми пов'язуємо з необхідністю організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмета вивчення (логіка об'єкта) в його цілісності і унікально-специфічній складності. Природа особистості така, що вона існує як факт лише в русі, в розвитку. Отже, адекватним до її вивчення буде або генетико-моделюючий підхід, або генетико-моделюючий метод. Ця теза означає, що ми повинні викласти наше бачення специфіки вивчення явища розвитку в генетичній психології, щоб до визначити і чітко відкрити свою позицію. Лише після цього доречно приступати до концептуального викладення нашого бачення проблем психології особистості.



## Список літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М., 1991.
3. Адлер А. Наука жить. — Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. — СПб: Питер, 2000. — С.52—64.
4. Адлер А. Понять природу человека. — СПб.: Академический проект, 1997.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Класс. — 331 с.
6. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. — М.: Знание, 1983. — 94 с.
7. Александрова А.Я. Проблемы науки и познания ученого. — Л.: Наука, 1938. — 512 с.
8. Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет // Педагогический поиск. — М.: Педагогика, 1987.
9. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с.
10. Аналитическая философия: Избр. тексты /Сост. А.Ф.Грязнов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. — 181с.
11. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопр. психол. — 1968. — № 6. — С. 21—33.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 338 с.
13. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. — М.: Наука, 1979. — 304 с.
14. Андреева Г.М. Идентичность с социальной средой // Психология социальных ситуаций. — СПб: Питер, 2003. — С. 248—256.
15. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. — Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 3 — 18.
16. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. — Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб: Питер, 2002. — С. 207 — 212.
17. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. — Проблема субъекта в психологической науке. —М.: Академический проект, 2000. — С. 27 — 42.
18. Аристотель. О душе. — М.: Наука, 1976. — 448 с.
19. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1981. — С. 54—73.
20. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. — 304 с.
21. Балл Г.А. Костюк и его методологические уроки // Психол. журнал. — 2000. — Т. 21. — № 3. — С. 112—116.
22. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
23. Басов М.Я. Избр. психол. произв. — М.: Педагогика, 1975. — 432 с.
24. Батишев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. — М.: Наука, 1969. — С. 73—144.
25. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979.
26. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1972. — 321с.
27. Бердяев Н. Проблема человека. — Путь, 1936. — №50. — С. 12—26.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 421с.
29. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
30. Бехтерев В.М. Объективная психология. — М., 1912. — Вып. 1. — 600 с.
31. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности. — Психология личности... Хрестоматия. — СПб: Питер, 2000. — С.15—17.
32. Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли. — Экзистенциальная психология. — М., 2001. — С. 308—332.
33. Блонский П.П. Очерк научной психологии // Блонский П.П. Избр. психол. произв. — М.: Просвещение, 1964. — С. 33—131.

34. Блом Г. Психоаналитические теории личности. — М.: КСП, 1996. — 247 с.
35. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 174 с.
36. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопр. психол. — 1999. — №2.
37. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. — М.: Наука, 1960. — Т. 2. — С. 286–336.
38. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
39. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника // Вопросы психологии личности школьника. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 3–31.
40. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. — СПб: Питер, 2001. — С. 227–271.
41. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. — К.: Укртехпресс, 1997. — 215 с.
42. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. — М.: Наука, 1961. — 151 с.
43. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. — 420 с.
44. Бройль Луи де. По тропам науки. — М.: Наука, 1962. — 295 с.
45. Брушлинский А.В. Деятельность и опосредствование // Психол. журнал. — 1998. — Т. 19. — № 6. — С. 118–126.
46. Брушлинский А.В. Проблема развития в психологии мышления // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — С. 38–63.
47. Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 106–126.
48. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах 1991 года. — М.: Политиздат, 1992. — С. 294–370.
49. Будилова Е.А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве // Вопр. психол. — 1979. — №3. — С. 106–124.
50. Булахов Ю.Ф. Соотношение теории и метода в научном познании // Философ. науки. — 1981. — №4. — С. 135–137.
51. Бурменская Г.В., Кабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. — М.: МГУ, 1990. — 135 с.
52. Буякас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы // Вопросы психологии. — 2003. — №5. — С. 68–79.
53. Быков В.В. Методы науки. — М.: Наука, 1974. — 215 с.
54. Бэкон Ф. Великое восстановление наук // Сочинения. — М.: Мысль, 1977. — Т. 1. — 567 с.
55. В мире подростка / Под ред. А.А.Бодалева. — М., 1982.
56. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1967. — 195 с.
57. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. — М.: Смысл, 2003. — 238 с.
58. Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: МГУ, 1984.
59. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. — М., 1989.
60. Вернадский В.И. Философия мысли натуралиста. — М.: Наука, 1988. — 516 с.
61. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. — М.: Тривола, 1996. — 174 с.
62. Вигннштейн Л. Философские работы. — М.: Гнозис, 1994. — Ч. I. — 521 с.
63. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. — М.: Класс, 1998. — 80 с.
64. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. — Минск, 1999. — 295 с.
65. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М.: Просвещение, 1996. — 311 с.
66. Восприятие и действие /Под ред. А.В.Запорожца. — М.: 1967. — 332 с.
67. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
68. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1.



69. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. — М.: Педагогика, 1983. — Т.3. — 366 с.
70. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
71. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 4. — 332 с.
72. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т., т. 5, Проблемы дефектологии. — М.: Педагогика, 1982.
73. Высоцкий В.С. Избранное. — М., 1997. — 337 с.
74. Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150 с.
75. Гальперин П.Я. Метод “срезов” и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. — 1966. — № 4. — С. 123–135.
76. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопр. психол. — 1963. — № 5. — С. 61–72.
77. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопр. психол. — 1957. — № 1. — С. 23–44.
78. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Наука логики. — М.: Наука, 1974. — Т. I. — 452 с.
79. Гегель. Сочинения. — М.: Наука. — Т.4. — 1963.
80. Гете Г. Собрание сочинений: В 10 т. — М., 1976. — Т.7.
81. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
82. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности. — СПб: Питер, 2003. — С. 256–268.
83. Горский Д.П. Проблемы общей методологии науки и диалектической логики. — М.: Наука, 1969. — 352 с.
84. Грэхэм Лорен Г. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. — М.: Политиздат, 1991. — 476 с.
85. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа “Анналов”. — М.: Индрик, 1993. — 328 с.
86. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. — М., 1996.
87. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1996. — 540 с.
88. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 422 с.
89. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 22–32.
90. Давыдов В.В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии. Психология обучения и воспитания // Вопросы организации формирующего эксперимента. — М.: Педагогика, 1978. — Вып. 4. — С. 4–15.
91. Давыдов В.В. Последние выступления. — М., 1998. — 87 с.
92. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 541 с.
93. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принципы развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой. — М.: Наука, 1978. — С. 245–316.
94. Декарт Р. Избр. произв. — М.: ГИПЛ, 1950. — 710 с.
95. Джеймс У. Психология. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
96. Диалектика. Познание. Наука /Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. — М.: Наука, 1988.
97. Дорохина В.Т. Причины трансформации учебного задания учащимся // Вопр. психол. — 1980. — №3. — С. 54–63.
98. Дригус М.Т. Дослідження суб'єктивних детермінант результативного учіння: концептуальний підхід // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. — К., 1993. — Т. 1. — С. 187–193.
99. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: Дом педагогики, 1996.
100. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского // Вопросы психологии. — 1996. — №5. — С. 98–109.
101. Егоров А.Г. Тенденции развития экспериментальной психологии // Психол. журнал. — 1986. — Т. 7. — №3. — С. 3–17.
102. Ежегодник Лаборатории постклассических исследований РАН /Ред. Е.В.Петровская. — М.: Ad Maignern, 1994. — 422 с.
103. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.

104. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. — М.: Работник просвещения, 1930. — 263 с.
105. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. — М.: Педагогика, 1982. — 196 с.
106. Запорожец А.В. Восприятие и действие. — М., 1967. — 322 с.
107. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1986. — С. 223–258.
108. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. — 1989. — №2. — С. 122–132.
109. Зейгарник Б.В. Патопсихология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 238 с.
110. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. — М., МГУ, 1981. — 116 с.
111. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 1999.
112. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. — 2003. — №5. — С. 3–17.
113. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. — М., 2002. — 429 с.
114. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. — М.: Трикола, 1994. — 332 с.
115. Иванов В.П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — К.: Наук. думка, 1977. — 251 с.
116. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. — М.: Наука, 1992. — 216 с.
117. Ильенков Э.В. Космология духа. — Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С.415–436.
118. Ильенков Э.В. Что же такое личность? — С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. — М.: Политиздат, 1991. — С.319–357.
119. Ильенков Э.Ф. Идеал. — Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 204 — 212.
120. Ильин В.В. Гносеологические функции категорий. — М.: Мысль, 1982. — 368 с.
121. История ментальностей, историческая антропология / Ред.-сост. В.Мухина. — М.: ИВИ РАН 1996. — 255 с.
122. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988. — С. 3–30.
123. Категории материалистической диалектики в психологии. — М.: Наука, 1988. — 244 с.
124. Кемпбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — М.: Прогресс, 1980. — 319 с.
125. Кенинг К. Три первых года ребенка. — Духовное познание. — Калуга, 2002. — 148 с.
126. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. — М.: Класс, 1998. — 368 с.
127. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. — М., 1919. — 187 с.
128. Кле М. Психология подростка (Психосексуальное развитие). — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
129. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. — Харьков: Фолио, 1996. — 464 с.
130. Кон И.С. Открытие “Я”. — М.: Политиздат, 1978. — 367 с.
131. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. — М.: Мысль, 1974. — 468 с.
132. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. — СПб.: Союз, 2002. — 334с.
133. Корнилова Т.В. Акт опосредствования или артефакт? // Психол. журнал. — 1999. — Т. 20. — № 6. — С. 104–109.
134. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
135. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. — К.: Рад. школа, 1979. — С. 19–32.
136. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1969. — С. 118–152.
137. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Комуністична освіта. — 1937. — №8. — С. 52–64.
138. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Костюк Г.С. Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1988. — С. 76–86.
139. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников // Вопр. психол. — 1991. — № 2. — С. 50–59.

140. Кремень В.Г., Ільїн В.В. “Філософія: мислителі, ідеї, концепції”. — К.: Книга, 2005. — 525 с.
141. Кузанский Н. Сочинения: В 2 т. — М., 1980. — Т.2.
142. Лазурский А.Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. — М., 1919. — 316 с.
143. Лазурский А.Ф. О составе личности. — Избранные труды по психологии. — М., 1997. — С. 9—13.
144. Лакан Ж. Семинары. — М.: Логос, 1998. — Кн. 1. — 432 с.
145. Лакан Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу. — М.: Высшая школа, 1996. — 623 с.
146. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. — М.: Педагогика, 1964.
147. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. — М.: Наука, 1984. — 493 с.
148. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. псих. труды: В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94—231.
149. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т.1. — 392 с. — Т.2. — 320 с.
150. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Работы советских авторов периода 1910—1945 гг. — М., 1980. — С. 161—166.
151. Лерш Ф. Розуміння особи у психології. — Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К.: Пульсари, 2001. — С. 93—121.
152. Лисина М.И. Генезис форм общения у ребенка // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — С. 268—294.
153. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: Медицина, 1983. — 255 с.
154. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. — Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. — М.: Наука, 1978. — С. 156—172.
155. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
156. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. — В кн. Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991. — С.21—185.
157. Лосев А.Ф. Логика символа // Философия, мифология, культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 247—274.
158. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. — М.: Наука, 1974. — 171 с.
159. Лурия А.Р., Зейгарник Б.В., Поляков Ю.В. О применении психологических тестов в клинической практике // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. — 1974. — № 12. — С. 171—183.
160. Лысюк О.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет // Вопр. Психол. — 2000. — № 1. — С. 98 — 109.
161. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. — СПб: Речь, 2002. — 539 с.
162. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии // Тез. к XXII Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпциг, 6—12 июля. — М., 1980. — С. 37.
163. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников // Радянська школа. — 1981. — № 12. — С. 23—29.
164. Максименко С.Д. Генетическая психология. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. — 319 с.
165. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы // Журнал практикующего психолога. — 1998. — № 4.
166. Максименко С.Д. Загальна психологія. — К.: Форум, 2000. — 543 с.
167. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі // Філософська і соціологічна думка. — 1995. — № 3—4. — С. 39—46.
168. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения // Психология. — 1988. — Вып. 31. — С. 3—10.
169. Максименко С.Д. Общая психология. — М. — К.: Рефл-бук, Ваклер, 1999. — 528 с.
170. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. — К., 1998. — 218 с.
171. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // Вопр. психол. — 1989. — №4. — С. 31—39.
172. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. — К.: Наук. думка, 1999. — 216 с.

173. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. — К.: КДІП, 1990. — 240 с.
174. Максименко С.Д. Загальна психологія. — Вінниця: Нова книга, 2004. — 701 с.
175. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
176. Мамардашвили М.К. Стрела познания (набросок естественно-исторической гносеологии). — М.: Языки русской культуры, 1997. — 394 с.
177. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 102 с.
178. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника. — М.: Педагогика. — 221 с.
179. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 3. — С. 7—544.
180. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евруния, 2001. — 472 с.
181. Маслоу А. Психология бытия. — М. — К.: “Рефл-бук”; “Венклер”, 1997. — 300 с.
182. Маслоу А. Самоактуализация личности // Психология личности. — М., 1982.
183. Материалистическая диалектика и методы естественных наук. — М.: Наука, 1963. — 608 с.
184. Матюшкин А.М. Психологическая структура и динамика, и развитие познавательной активности // Вопр. психол. — 1982. — № 4. — С. 5—17.
185. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Вища школа, 1987. — 223 с.
186. Мей Р. Искусство психологического консультирования. — М.: Апрель-пресс: ЭКС-МО-пресс, 2001. — 252 с.
187. Мей Р. Становлення екзистенційної психології. — Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К.: Пульсари, 2001. — С. 124—164.
188. Менегетти А. Система и личность. — М.: Онтопсихология, 2003. — 319 с.
189. Менчинская Н.А. 50 лет советской психологии обучения // Сов. педагогика. — 1967. — № 10. — С. 126.
190. Менчинская Н.А. Обучение и развитие младших школьников. — М.: Педагогика, 1970. — 72 с.
191. Меркулов И.П. Метод гипотез в истории научного познания. — М.: Наука, 1984. — 188 с.
192. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. — Пермь, 1988.
193. Методологические и теоретические проблемы психологии /Под ред. Е.В.Шороховой. — М.: Наука, 1969. — 376 с.
194. Мешеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С.Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М.Коула) // Вопр. психол. — 2000. — № 2. — С. 102—117.
195. Мид М. Культура и мир детства. — М.: Наука, 1988. — 429 с.
196. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. — М.: Наука, 1990. — 224 с.
197. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования // Вопр. психол. — 1981. — № 1. — С. 44—56.
198. Моляко В.А. Методы формирования у учащихся творческого технического мышления. — К.: Рад. школа, 1985. — 57 с.
199. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. — М.: “Каранмуд”, 2002. — 270 с.
200. Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. — 261 с.
201. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. — М.: Просвещение, 1990. — 174 с.
202. Мысишев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: Наука, 1960.
203. Нежнов П.Г., Медведев А.М. Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник МГУ. Сер.: Психология. — 1988. — № 2. — С. 14—24.
204. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. — М.: Владос, 2001. — 189 с.
205. Нойманн Эрих. Происхождение и развитие сознания. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. — 464 с.
206. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995. — 356 с.
207. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: Педагогика, 1981.
208. Обучение и развитие /Под ред. Л.В.Занкова. — М.: Просвещение, 1975. — 440 с.
209. Оллпорт Г. Личность в психологии. — М.: КСП+, СПб: Ювента, 1982. — 325 с.

210. Оллпорт Г. Становление личности. — М.: Смысл, 2002. — 461 с.
211. Опыт системного исследования психики ребенка /Под ред. Н.И.Непомнящей. — М.: Педагогика, 1976. — 232 с.
212. Орлов А.Б. От хаоса к порядку и обратно, туда где... “все во всем” // Вопр. психол. — 2000. — №2. — С. 52—55.
213. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
214. Павлов И.П. Избр. труды. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. — 438 с.
215. Папуча М.В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) // Освіта і виховання в Польщі: Матер. Міжнар. нау.-практ. конф. — Ніжин, 1998. — С. 140—148.
216. Папуча М.В., Кричовська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. — Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. — 146 с.
217. Папуча Н.В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. — Харків, 1999. — С. 268—271.
218. Петровский А.В. История советской психологии. — М.: Просвещение, 1967. — 367 с.
219. Петровский В.А. Идея свободной причинности в психологии личности // Психология личности. — СПб: Питер, 2003. — С. 436—448.
220. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. — М.: Прогресс, 1969. — 659 с.
221. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30—60 гг. XX века. — М., 1986.
222. Платон. Соч. — М., 1963. — Т. 1.
223. Платон. Сочинения: В 3 т. — М., 1970. — Т.2.
224. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности. — Психология личности. Хрестоматия. — С. 119—129. Практическая психодиагностика. — Самара, Бахрах, 1998. — 668 с.
225. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М., 1968. — 315 с.
226. Пойа Д. Как решать задачу. — М.: Учпедгиз, 1959. — 206 с.
227. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. — М.: Педагогика, 1988. — 176 с.
228. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. — М.: Наука, 1960. — 264 с.
229. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 302 с.
230. Прейер В. Душа ребенка. — М., 1912. — 460 с.
231. Принцип развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой, Г.С.Костюка. — М.: Наука, 1978. — 358 с.
232. Проблема субъекта в психологической науке /Под ред. А.В.Брушлинского. — М.: Академ. проект, 2000. — 320 с.
233. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. — Казань, 1994.
234. Психические состояния / Под ред. Л.В.Куликова. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
235. Психоанализ в развитии: Сб. пер. /Ред.-сост. А.П.Порненко, И.Ю.Романов. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 176 с.
236. Психология современного подростка / Под ред. Д.К.Фельдштейна. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
237. Психология формирования и развития личности /Ред. Л.И.Анцыферова. — М.: Наука, 1981. — 365 с.
238. Психология / За ред. Костюка Г.С. — К.: Радянська школа, 1968. — 572 с.
239. Психология внутрішнього світу/ Упор. — Т.Гончаренко. — К., 2003. — 127 с.
240. Пуанкаре Л. О науке. — М.: Наука, 1983. — 167 с.
241. Развитие восприятия в раннем дошкольном возрасте /Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. — М.: 1966. — 301 с.
242. Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьков. ун-та. — 1976. — № 132. — Сер. “Психология”, вып. 9. — С. 10—16.
243. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков. ун-та. — 1976. — № 171. — Сер. “Психология”, вып. 11. — С. 40—49.

244. Рихтер П.Ф. Воспитатель ведет за собой будущего светила // Мудрость воспитания. – М.: Педагогика, 1987. – С. 58–59.
245. Розанов В.В. Люди лунного света. Метафизика христианства. – СПб., 1913. – С. 39–41.
246. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М., 1994.
247. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 200–231.
248. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – Психология личности... Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С.224–233.
249. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
250. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
251. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии // Учен. записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. – Л., 1940. – Т. 14. – С. 5–13.
252. Рубинштейн С.Л. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 186–194.
253. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 352 с.
254. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
255. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–285.
256. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
257. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – М.: “КСПТ”, СПб: “Ювента”, 1999. – 346 с.
- 257а. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
258. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм. – Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 207–228.
259. Сеченов И.М. Избр. произвед. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 771 с.
260. Сикорский И.А. Душа ребенка. – К.: 1911. – 112 с.
261. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
262. Смирнов А.А. Логические методы анализа научного знания. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
263. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 232 с.
264. Собчик Л.М. Введения в психологию индивидуальности. – Москва, 2000. – 506 с.
265. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 214 с.
266. Спиноза Б. Избр. произвед. – М., 1957. – Т. 1.
267. Стивенс С.С. Экспериментальная психология: В 2-х т. – М.: Прогресс, 1960.
268. Талызина Н.Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 269–274.
269. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
270. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
271. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Известия АПН РСФСР. – 1953. – С. 49–74.
272. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41.
273. Титаренко Т.М. Життєвий шлях особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
274. Ткаченко А.Н. Принципы и категории психологии. – К.: Вища школа, 1978. – 193 с.
275. Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принци-

- пы развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1977. – С. 81–103.
276. Узнадзе Н.Д. Общая психология. – Питер: Смысл, 2004. – 412 с.
277. Уиллис А. Дух // Глаз разума. – Бахрах. – М., 2003. – С. 105–108.
278. Урсул А.Д. Кибернетика и диалектика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 198 с.
279. Ухтомский А.А. Сочинения. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1945. – Т. 5.
280. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 212–226.
281. Ушинский К.Д. Пед. сочинения: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
282. Флоренский П. Столп и утверждения истины. – М.: Путь, 1914.
283. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1982. – 216 с.
284. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 364 с.
285. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 284 с.
286. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. – СПб: Алетейя, 1998. – 251 с.
287. Фрейд З. Разделение психической личности. – Психология личности... Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 10–30.
288. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб: В.-Е. Институт Психоанализа, 1997. – 387 с.
289. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М., 1966. – Вып. 1 и 2. – 422 с. – Вып. 3. – 317 с. – Вып. 5. – 108 с.
290. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.
291. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 204 с.
292. Фромм Э. Теория любви // Психология личности. – СПб: Питер, 2001. – С. 100–124.
293. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1 – 407 с.
294. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 1999. – 606 с.
295. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопр. психол. – 1999. – № 6. – С. 3–17.
296. Челпанов Г.И. Психология и школа: Сб. статей. – М., 1912. – 207 с.
297. Чемберлен Д. Разум вашего новорожденного ребенка. – М.: Класс, 2004. – 220 с.
298. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології: Том 2: Психологічна герменевтика. – К., 2006. – Вип. 1. – 127 с.
299. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112–135.
300. Шагеева З.А., Швырев В.С. Опыт в структуре научно-познавательной деятельности // Вопр. филос. – 1989. – № 5. – С. 41–67.
301. Шарден Т. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
302. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стило, 1997. – 238 с.
303. Швалб Ю.М. Развитие целеполагания у школьников в процессе обучения // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе /Под ред. С.Д.Максименко. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 66–77.
304. Швырев В.С., Джумадурдиева С.М. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания // Диалектика, познание, наука /Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М.: Наука, 1988. – С. 54–62.
305. Шинкарук В.И. Единство диалектики, логики и теории познания. – К.: Наук. думка, 1977. – 365 с.
306. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М.: КСП, 1998. – 448 с.
307. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.
308. Штерн Э. Прикладная психология. – К.: Госиздат Украины, 1925. – 112 с.
309. Экзистенциальная психология / Под ред. Р.Мэя. – М.: ЭКСМО, 2001. – 619 с.
310. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 553 с.
311. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

312. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
313. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996. – 592 с.
314. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
315. Юнг К.-Г. Libido, ее метаморфозы и символы // Избранные произведения по аналитической психологии. – Т.П.Цюрих, 1939. – 531 с.
316. Юнг К.-Г. Душа и миф. – Порт-Рояль – Совершенство, Киев–Москва, 1997. – 383 с.
317. Юнг К.-Г. Приближаясь к бессознательному // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 351–436.
318. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
319. Юнг К.-Г. Символическая жизнь. – М.: Комто–Центр, 2003. – 325 с.
320. Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М.: Каган, 1994.
321. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
322. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 346 с.
323. Юнг К.-Г. Человек и его символы. – М., 1997. – 367 с.
324. Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // Вопр. психол. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.
325. Ялом И. Психотерапевтические истории. – М.: ЭКСМО, 2002. – 959 с.
326. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, 1996. – 586 с.
327. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1974. – 347 с.
328. Шолохов М.А. Тихий Дон. – М.: Художественная литература, 1969, т. 4, 471 с.
329. Allport F.N. Theories of procession and the concept of structure, 1955.
330. Buhler Ch. Meaning Living in the mature years // Aging and Leisure /R.W. Kleemeir (Ed.) – N.Y., 1961.
331. Buhler Ch. Zur Psychologie des menschelischen Lebenslaufes. – Psychol. Rnsich, 1957. – №1.
332. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience. – №7: Harper@Row, 1990.
333. Deteue J., Guattari F. L'Anti-Qedipe. Capitalisme et schizoprenic. – Paris: Gallimard, 1972.
334. Kristeva J. La revolution du language poeticue. – Paris: Les Editions du Seuil, 1981.
335. Lyotard J.-F. La condition postmodeme. – Paris: Les Editions de Mi-nuit, 1979.
336. Mint M. Thrills and Regressions. – London: The Hogarth Press, 1959.
337. Sartre Z.-P. Being and Nothingness, trans by Hazel Barnes (1956). – P. 561.
338. Spranger E. Lebensformen. 1930.
339. Watson J.B. Behaviorism. – London: Regan Paul. Trench Traubner, 1931.



*С.Д. МАКСИМЕНКО. ГЕНЕЗА ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ*

Наукова монографія

## **ГЕНЕЗА ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

С.Д. МАКСИМЕНКО

дійсний член (академік) АПН України,  
доктор психологічних наук, професор

Перше видання

Упорядник *І.П. Тарасов*  
Комп'ютерна графіка *О.В. Петропольський, І.П. Тарасов*  
Коректор *О.Г. Нікітенко*  
Комп'ютерний набір *О.А. Вереніч*  
Комп'ютерна верстка *О.А. Вереніч*

Підписано до друку 16.08.2006. Формат 70x100/16.  
Друк офсетний. Папір офсетний. Ум. др. аркушів 16.  
Шрифт *Newton*. Наклад 1 000 прим.

Видавництво ТОВ "КММ"

Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи серія ДК №2373

Надруковано на ВАТ "Книжкова фабрика"  
09117, м. Біла Церква, вул. Леся Курбаса, 4