

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922: 316.61

**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович**

*доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

## ГЕНЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ

*У статті розглянуті різні спроби описати метод дослідження психіки, який є засобом втілення відрефлектованого й узагальненого наукового знання, його існування та зберігання, а, отже, він є результатом специфічного опредметнення ідей і наукових уявлень дослідника про предмет дослідження.*

**Ключові слова:** *особистість, психіка, механізми психічного розвитку, саморозвиток особистості, саморух особистості, самомоделювання свідомості, генетичний метод, генетико-моделюючий метод.*

**Постановка проблеми.** Переломною епохою в розвитку уявлень про природу психічного як особливої реальності є ХІХ століття, період, коли релігійно-схоластичні погляди поступилися місцем досвідному вивченню психічних явищ, а звідси і сприяли появі нового способу пізнання природи і особистості людини.

Механістичний детермінізм, що виступав методологічним принципом, визначив і зміни у поглядах на природу психічного, на предмет психології, що формувалась як самостійна наука. Це розширювало емпіричний обрій психології; щоправда, збагачення уявлень про психологію відбувалося головним чином із джерел більш розвинутих наук і природничонаукових дисциплін. Поступово формувався і власне психологічний понятійний апарат.

Однак методологічна система психології не була створена через невизначеність самого об'єкта психологічної науки, отже й її предмета, а також способів (методів) його вивчення.

Функціонувати як ціле й відносно самостійне утворення теоретична система психології стала з середини XIX століття завдяки виникненню нових уявлень про природу психічного, а також методів, здатних представляти психічну реальність у системі наукових понять і категорій.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Концепції розвитку психіки мають давню історію і є предметом розгляду в сучасній філософії і психології особистості (Е. Ільєнков, Е. Еріксон, Л. Хьєлл, Д. Зіглер, А. Маслоу, Е. Фромм, З. Фройд, А. Адлер, С. Рубінштейн, К. Роджерс, В. Франкл, К. Юнг та ін.).

У сучасній психології проблемою психічного розвитку особистості займалися такі відомі вчені, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Божович, О. Лосєв, Г. Олпорт, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.).

**Мета** нашої статті полягає в тому, щоб зрозуміти психіку як процес, що розвивається, тобто зрозуміти її генетично, а також дослідити за допомогою різних методів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження явищ у їхньому розвитку й динаміці – характерна методологічна вимога до пізнання складних системних об'єктів – стає одним з найголовніших, якщо вивчаються суто людські феномени, кожен із яких має тривалий шлях еволюційно-біологічного, культурного та суспільно-історичного розвитку. Свого часу Г. Костюк зазначав: «Природа і сутність будь-яких явищ об'єктивної дійсності найкраще пізнаються, якщо ці явища розглядаються у їхньому виникненні, становленні, в їхньому розвитку. Це стосується і пізнання психічних явищ» [5, с. 118].

Система проведених численних теоретичних й експериментальних досліджень дала змогу отримати серйозні результати, хоча ми даємо собі звіт у тому, що пізнання даної реальності є, як і сам розвиток, у принципі, явищем нескінченним. Отже, говорячи про результати, ми маємо на увазі завершення окремого, хоча й дуже важливого, дослідницького етапу. Головним у

ньому є створення теоретико-методологічних підвалин нової галузі психологічного знання – *генетичної психології* – науки, що вивчає виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення в життєвих процесах, функціонування та відновлення (відродження) після втрати ними дійових функцій. Ми наважуємося назвати цю галузь новою у зв'язку з провідним принципом визначення предмета дослідження та застосуванням адекватного даному предмету генетичного методу вивчення психічних явищ [7].

Виокремлення предмета генетичної психології не являло собою штучної логічної операції, водночас воно не відбувалося й на підставі соціальної, зовнішньої поведінкової, що є загальноприйнятим і типовим при утворенні більшості напрямів і галузей психологічної науки. Практика засвідчує, що подібні процедури, оскільки вони є зовнішніми стосовно психіки як такої, призводять до «розмивання» предмета генетичної психології вже хоча б тому, що розвиток є сутнісним атрибутом психіки і, за визначенням, кожна галузь психології має до нього відношення.

Ми йшли принципово іншим шляхом. Про-перше, чітко дотримувалися вимоги залишатися у власне психологічних межах (Г. Костюк) і, по-друге, предметна галузь генетичної психології встановлювалася не в абстрактно-логічних теоретизуваннях, а за результатами аналізу наукових фактів. Ще наш великий співвітчизник В. Вернадський наголошував, що науковець повинен не включати об'єкт у свою логіку, не нав'язувати її, а намагатися зрозуміти логіку самого об'єкта, яка *завжди* відрізняється від логіки дослідника. На жаль, у сучасній психології цієї вимоги визначного вченого не дуже дотримуються, звідси – безліч абстрактно-схоластичних схем, що претендують на звання «теорія», але якщо й відображують при цьому щось із галузі психіки, то лише з індивідуальної психіки своїх авторів.

Це зумовило підсилена увагу до методу, який розглядається нами не лише як спосіб отримання наукових даних, адекватний поставленій проблемі та предмету вивчення. Суттєвим є те, що метод являє собою засіб втілення відрефлектованого й

узагальненого наукового знання, засіб його існування та зберігання, а, отже, він стає результатом специфічного опрідметнення ідей і наукових уявлень дослідника про предмет вивчення. Метод має реалізувати ідею Л. Виготського про необхідність моделювання механізму виникнення психічних функцій і у зв'язку з цим «поділ того, що зараз злите в одному, експериментальне розгортання вищого психічного процесу в ту драму, котра відбувається між людьми (і функціонально-генетично детермінує психічну функцію)» [3, с. 145].

Таким вимогам відповідає спеціальний *генетичний метод* дослідження психіки, запропонований і розроблений Л. Виготським та його послідовниками в різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний). Широке й різнобічне застосування генетичного методу дало змогу встановити специфічну «одиницю» генетичного аналізу психіки (предмет генетичної психології), яка являє собою суперечливу єдність вихідного відношення: «функціонування – розвиток». І численні дані все більше підтверджують: це відношення дійсно є підґрунтям існування будь-якої психічної структури, що дозволяє не лише проектувати процес розвитку, а й моделювати його як в цілому, так і в окремих структурах і механізмах свідомості.

С. Рубінштейн зазначав, що організм розвивається, функціонуючи, доросла людина розвивається, працюючи; дитина розвивається, виховуючись і навчаючись [9]. У цьому, на його думку, полягає основний закон психічного розвитку дитини. Звідси випливає, що функціонування є первинним (породжуючим) стосовно розвитку. Але, з іншого боку, слід урахувати, що саме функціонування є перетвореною історією розвитку, оскільки останній являє собою основний спосіб існування людської психіки. Саме застосування експериментально-генетичного методу дало змогу отримати дані, що засвідчують «рівноправність» частин вихідної суперечності (функціонування й розвитку), і ми можемо зараз сказати, що як функціонування є основою і підґрунтям розвитку, так і розвиток є умовою, основою і підґрунтям функціонування (так, саме розвиток психіки є умовою і підґрун-

тям виникнення й функціонування вищих психічних функцій). Водночас діалектичний характер взаємозв'язку між функціонуванням і розвитком означає, що вони становлять єдність різних явищ (саме тому цей зв'язок є суперечливим). Ця фундаментальна проблема вирішується вітчизняною психологією в рамках теорії розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, С. Максименко, В. Репкін та ін.), де вона представлена як співвідношення між навчанням і розвитком. Результати цієї тривалої і плідної роботи добре відомі, тому ми дозволили собі зупинитися на аналізі лише деяких моментів, вузлових з точки зору вказаної центральної проблеми. Насамперед слід відзначити, що в цих дослідженнях центральним методом був формувальний експеримент як своєрідна модифікація генетичного методу, і результати його використання засвідчують, що він є універсальним у тому розумінні, що він і діагностує розвиток, і викликає його.

Наукові дані показують, що ми маємо справу з явищем проектування (самопроектування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку. Тут в єдиний вузол пов'язуються власне генез, що відбувається за об'єктивними законами, своєрідна активність особистості та система соціально-педагогічних умов функціонування й розвитку. Усвідомлення цього зумовлює пошук методичної процедури, котра б дозволяла більш адекватно дослідити і зрозуміти згадане складне явище. Нам уявляється, що такою процедурою має стати *генетико-модельючий метод* (як модифікація генетичного). Знайшла експериментальне підтвердження ідея про те, що розвиток вищих психічних функцій відбувається завдяки явищу опосередкування – засвоєнню дитиною культурних засобів (знаків) в особливій формі особистісної активності – учбовій діяльності. На відміну від традиційної лінії розгортання досліджень у російській школі розвивального навчання українським ученим вдалося встановити дуже важливий, на мій погляд, науковий факт: засобом, засвоєння якого забезпечує виникнення психічного новоутворення, може бути далеко не лише теоретичне поняття. Результати експериментальних досліджень вказують

на те, що такими засобами можуть бути життєвий досвід, мовленнєве висловлювання, спільно-розподілена діяльність, інноваційні технології й учбове експериментування.

Важливість цього аспекту полягає в тому, що він висвітлює дійсну універсальність природи опосередковування як центрального механізму розвитку вищої психіки. З іншого боку, важливим є й те, що цей підхід дав змогу простежити розвиток різних сторін вищих психічних структур, а не лише тих, що пов'язані з теоретичним мисленням. Ці дані є важливим підтвердженням теоретичної гіпотези В. Давидова, котрий в останні роки звернув увагу на важливість всебічного розвитку психіки дитини і визначив, що учбова діяльність, спрямована на засвоєння теоретичних понять як засобів, не забезпечує цієї всебічності [4]. Різні сторони свідомості (науково-теоретична, естетична, моральна, практична), якщо й розвиваються за єдиним механізмом, змістовно вимагають різних підходів. Конкретизуючи цю думку у формувальному експерименті, слід відзначити: учбово-пізнавальна й учбово-естетична задачі, наприклад, мають бути принципово різними (залишаючись при цьому учбовими), якщо ми хочемо розвивати різні сфери свідомості учня. Адже, інтегруючись, різні за природою засоби забезпечують нове поєднання психічних функцій, що входять до цього «група», визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки й, індивідуально-своєрідно сполучаючись з існуючими вже структурами (з тими, що на даний момент не розвиваються, а функціонують), утворюють власне тканину свідомості.

Ми вважаємо наш напрям досліджень кардинальним саме тому, що він дає змогу експериментально вивчати специфіку будови й функцій свідомості людини та наповнює конкретно-науковим змістом поняття міжфункціональних систем. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на наукові факти, а не на абстрактно-логічні схеми.

У цілому відзначимо, що система досліджень механізмів виникнення психічних новоутворень в учбовій діяльності важлива не лише своїми конкретними результатами. Вона дає можливість підійти до відповіді на фундаментальне питання, поста-

влене свого часу Г. Костюком: чи будь-яке навчання розвиває? Ми повинні визнати зараз (оскільки є наукові дані), що навчання може й не «вести за собою розвиток», а забезпечувати тільки функціонування психіки. Лише навчання, спеціально спрямоване на формування психічних новоутворень, слід назвати *дійсно розвивальним*. Але й це не все. Якщо «розвивальність» навчання визначається єдиним параметром (засвоєнням теоретичного поняття як способу вирішення завдання)<sup>1</sup>, це вже означає певну односторонність підходу. Крім того не слід забувати й таку думку Г. Костюка: «...зв'язок між навчанням і розвитком не простий, а складний і взаємний... Навчання сприяє розвитку, але воно саме спирається на нього» [5, с. 134]. Вплив навчання на розвиток опосередковується не тільки діяльністю, а й не меншою мірою віковими та індивідуальними особливостями дітей, у тому числі й рівнем дозрівання, працездатності нервової системи. Тривале захоплення формуванням призвело до того, що ми ніби забули про цей бік проблеми, а це ставить під великий сумнів її практичну реалізацію.

Залишається актуальною й така суто наукова проблема: генетичний метод дає змогу моделювати розвиток. Реально ми знаємо, як працюють розвивальні механізми саме у формувальному експерименті. Чи так само вони функціонують у «природних», неекспериментальних умовах? Відповіді на це запитання ми не маємо. А вона є суттєвою. Тому не слід зосереджуватися лише на експериментально-генетичному методі, треба звертатися й до інших методичних систем. Зокрема, змістовним бачиться досвід, накопичений у напрямі, який очолював свого часу О. Запорожець: тут психічні функції не формувалися, а розгорталися, що давало змогу дослідити цікаві механізми їхніх функціонування й розвитку.

Серед численних робіт, присвячених вивченню будови учбової діяльності і психологічних особливостей її формування,

---

<sup>1</sup> З цим ми зустрічаємося в системі розвивального навчання, запропонованій для впровадження у школах України. Звичайно, можна лише вітати це рішення, але лише як перший початковий крок до оптимізації навчально-виховного процесу в нашій школі.

ми хотіли б виокремити дослідження проблеми прийняття учбових завдань. Дуже плідною є спроба теоретичного узагальнення експериментальних результатів з метою пояснення даного явища, яка здійснюється Г. Баллом [1]. Введене ним поняття «внутрішня учбова задача», на нашу думку, дуже наближає до розуміння психологічної сутності процесу прийняття учбового завдання. Дане явище ми вважаємо одним з ключових, оскільки воно, на наш погляд, являє собою дійсну змістову «одиницю» розвитку особистості учня як суб'єкта учбової діяльності. У цьому складному акті своєрідно поєднуються такі, на перший погляд, різні й «далекі» одна від одної структури, як рівень актуального розвитку, індивідуально-типологічні особливості, «зона найближчого розвитку», мотиви, інтереси (учбові, а також і позаучбові), рівень володіння різними способами діяльності тощо. Усе поєднується і втілюється в особливому симультанному акті, який ми й називаємо «прийняття учбового завдання». Фактично, це є особистісним креативним актом, і реально ситуація виглядає таким чином, що точніше було б назвати його не «прийняттям», а «породженням» учбової задачі. Від його змісту, до речі, залежить, чим буде подальша активність дитини – функціонуванням чи розвитком. Уявляється необхідним продовжити дослідження в даному напрямі з застосуванням генетичного методу, оскільки процес прийняття учбового завдання при його моделюванні-розгортанні може відкрити діалектичну єдність функціонування-розвитку генезу психіки.

Слід зазначити, що вже зараз ми маємо повний масив експериментальних даних, які дають підставу говорити про те, що фундаментальною відмінністю між функціонуванням і розвитком є те, що останній завжди й обов'язково передбачає утворення нової міжфункціональної системи, а це відбувається лише за умови, коли учень виступає суб'єктом учіння, тобто ставиться до нього особистісно. Опосередкованість розвитку вищих психічних структур культурним контекстом означає, що об'єкти культури привласнюються дитиною у вигляді специфічних засобів. Але що являє собою цей процес привласнення? Об'єкт культури є продуктом людської діяльності й дійсності, є заको-

ваним і згорнутим відбитком психіки людства. Розвиток є лише тоді, коли дитина у специфічній формі власної активності «розкодує», «розгортає» і робить своєю цю опредметнену психіку (розпредметнення), формуючи тим самим свою власну. Як уже зазначалося, нам удалося показати, що об'єкти привласнення зовсім не обмежені лише теоретичними поняттями – навпаки, коло їх досить широке, і кожен з них по-своєму включається у процес розвитку, визначаючи його різноплановість й унікальність (адже слід додати сюди унікальність наявних внутрішніх психічних структур кожної дитини). *У подальшому (після інтегріоризації) вони утворюють у свідомості конституючі структури, які формують «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, і кардинально впливають на подальшу поведінку суб'єкта. Таким чином виникає те, що ми називаємо особистісним опосередкуванням учбової діяльності й феноменом «подвійного опосередкування» психічного розвитку – тепер його опосередковує і культурний контекст (зовнішнє), й особистісний (внутрішнє).* Цей генетичний механізм, на наш погляд, є дійсним підґрунтям *саморозвитку*. З іншого боку, саме тут «сходяться» проблеми вікового та індивідуально-специфічного в генезі людини. Наступний крок у розумінні тонких механізмів психічного розвитку полягає у спеціальному вивченні процесу опосередкування. Зокрема ми виходимо з уявлення про те, що засвоєння засобу (якщо це стосується розвитку, а не функціонування) є внутрішньо дуже складним явищем. Свого часу в культурно-історичній теорії висловлювалася ідея, згідно з якою засіб завжди створюється суб'єктом, а не привласнюється в «готовому» вигляді. Ми вважаємо, що момент перетворення будь-якого об'єкта на засіб включає в об'єднаному вигляді створення й засвоєння. Дійсно, якщо засобом може виступити «будь-що» (вокабулар Л. Виготського), а з іншого боку, «на об'єкті» ніколи не зазначено, засобом *чого* він може стати, то перетворення цього об'єкта на засіб визначається внутрішньо прийнятим суб'єктом завданням («задачний стан») і самою ситуацією. Навіть якщо засіб «дається» учневі, дається у дійсності, це ще не засіб його активності, а лише потенція, можливість його-

го: потрібно щоб відбулася внутрішня, пристрасно-пережита, активність самого суб'єкта, щоб «це» стало засобом. Отже, це є актом створення, психологічна природа якого залишається зовсім невідомою.

Зараз можна висловити лише деякі міркування, що ґрунтуються більше на очевидних речах, ніж на наукових фактах. Так, очевидним є те, що створення засобу являє собою цілісно-особистісну акцію (на це звертав увагу ще Л. Виготський): щоб створити засіб, суб'єкт повинен не тільки розуміти завдання, а й мати певне «першобачення» його походження та результату, актуалізувати досвід, пережити ситуацію як значущу і т.д. Тому, створення засобу можна уявити як специфічне втілення власного внутрішнього світу в реальність (розпредметнення – і своє власне, інше опредметнення). При цьому засіб може бути створений зовсім необов'язково на основі власне матеріального об'єкта. Він може бути умовним (термін Л. Виготського), тобто, власне, з самого початку психологічним, інтелектуальним, образним або символічним. У цьому випадку особистість використовує власний внутрішній світ, але акція присутня й тут. Психологія цієї активності та її зв'язку з розвитком свідомості, її гетерогенністю дуже цікава й загадкова й потребує спеціального дослідження. Зрозуміло поки що одне: таке створення передбачає суб'єктність індивіда. Відносно значення як засобу особистісного розвитку добре сказав О. Лосев: «... для акту означення необхідно, щоб був той, хто означає, а не лише те, що означається; і при цьому той, хто означає, зовсім не є тільки тим, хто означає, але він має і різні інші аспекти свідомості» (*підкреслено нами* – С.М.) [6, с. 265]. До речі, звідси очевидною є й принципово креативна природа акту створення засобу. Отже, виникає можливість дещо іншого погляду на процес творчості: створити засіб можна, лише маючи відповідний рівень інтелектуальної активності та достатній розвиток; продукт творчості і є тим самим засобом, за допомогою якого людина перетворює (отже – розвиває) свою психіку, будуючи те, що ми називаємо вищими психічними функціями. При такому підході можна побачити зовсім

інші абриси проблеми творчості як процесу втілення неповторної індивідуальності і тим самим її подальшого становлення.

Дослідження процесу створення психологічного засобу вимагає подальшої розробки генетичного методу. Це явище не може вивчатися у логіці причинності, оскільки не детермінується нею (лише сам суб'єкт визначає, відбудеться чи ні акт створення засобу й як саме він відбудеться). З іншого боку, ми вже вказували, що за своєю внутрішньою природою згаданий акт є процесом симультанним, тобто належить до таких, про які М. Мамардашвілі сказав: «Процеси, в яких людина у принципі не може «спіймати» точку, де щось виникає... Вона завжди має справу з тим, що вже виникло... І кожного разу, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [8, с. 75-76].

Бажаючи залишатися в межах генетичної психології, ми підходимо до створення засобу як до елементу розвитку. Це означає, що його треба не реконструювати, а *моделювати*, тобто принципово змінює дослідницьку ситуацію. Про можливість моделювання говорять експериментальні дані. Нагадаємо ще раз, що ми отримали результати, які відкривають процес руху у психіці привласненого засобу (знаку): він перетворюється на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи нові якості особистості, і вже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку та діяльність людини. Це є *саморухом і саморозвитком*, а також – вражаючим фактом *самомоделювання* свідомості. Цей механізм відкрито завдяки результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому сенсі, що він не створювався штучно і є незмінним за будь-яких умов). Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим завданням і в той же час тим «природним» процесом, що нас цікавить, з усіх запропонованих Л. Виготським модифікацій генетичного методу буде саме генетико-моделюючий: якщо розвиток відбувається як саме моделювання, то зрозуміло «за визначенням», яка модифікація методу буде найбільш адекватною. Разом з тим, у руслі досягнутих результатів і нових завдань, нам

необхідно не лише відпрацьовувати нові модифікації методу, але й суттєво розширювати галузь його застосування, яке виявляється можливим завдяки розробленим нами принципам застосування генетичного методу та відпрацювання процесуальних процедур. Не можна обмежуватися лише дослідженням формування учбової діяльності в молодшому шкільному віці, і лише в галузі засвоєння теоретичних понять.

Необхідно дослідити специфіку вихідного суперечливого відношення «функціонування – розвиток» у різних вікових групах, у тому числі і в дорослих людей; вивчити особливості «взаємодії» цих явищ з індивідуально-психологічними і навіть нейротипологічними особливостями людини, розгорнути експериментальні дослідження в галузі психології виховання і спілкування. Дуже перспективною в цьому контексті уявляється галузь патопсихології і граничних станів особистості, помежової психіки. Зазначу ще одну сферу, яка має особливу практичну значущість: мається на увазі психологія педагогічної діяльності. У рамках теорії розвивального навчання в цій галузі виконано на диво мало робіт, а разом з тим специфіка діяльності вчителя у цій системі має принципові відмінності. (Мені здається, що реалізація у школах України згаданої вже програми буде досить проблематичною саме через відсутність відповідної підготовки вчителів. Методичні рекомендації, що супроводжують програму, ясна річ, не вирішують проблеми). Тим часом існує цікавий науковий досвід, у тому числі зарубіжний. Пошлюсь тут лише на одне прізвище: американський учений Дж. Верч розробив і запропонував досить цікаву систему розвивального навчання, де як інноваційна модель педагогічного спілкування використовується «реципрокне навчання», тобто діяльність учителя. Остання полягає в тому, що вчитель своїми висловлюваннями створює ситуацію активності учнів, спрямовану на перетворення цих висловлювань у власні педагогічні засоби [2].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У цілому необхідно зазначити, що запропонована нами змістова одиниця аналізу генезу психіки (яка була встановлена, підкреслимо це, в експериментально-наукових дослідженнях), дасть змогу

значно розширити галузь застосування генетичного методу, головним чином, у його генетико-моделюючій модифікації. Останнє сприятиме більш об'єктивному і змістовному розумінню природи людської психіки. І на завершення доцільно навести ще одну думку Г. Костюка: «Але й в умовах однієї й тієї ж діяльності засвоєння об'єктивних соціальних досягнень часто протікає по-різному залежно від суб'єктивних умов, від того, як особистість ставиться до цієї діяльності, яка її внутрішня позиція, якого сенсу набуває для неї та чи інша діяльність «...» Індивід розвивається як суб'єкт спілкування, пізнання, учіння і праці» [5, с. 132]. Цей аспект психічного розвитку дитини в сучасних умовах є найважливішим, тому його дослідження – актуальна справа психологічної науки.

### *Список використаної літератури*

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М. : Тривола, 1996. – 174 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – . – Т. 3. – 1982. – 368 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. / В.В. Давыдов – М. : Педагогика, 1996. – 240 с.
5. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969.– С. 118-152.
6. Лосев А.Ф. Логика символа / А.Ф. Лосев // Философия, мифология, культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 247-274.
7. Максименко С.Д. Генетическая психология. / С.Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 2000. – 319 с.
8. Мамардашвили М.К. Стрела познания: [набросок естественно-исторической гносеологии]. / М.К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 394 с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-285.

**Максименко С.Д.**

### **ГЕНЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИКИ**

*В статье рассмотрены разные попытки описать метод исследования психики, который является средством воплощения рефлексивного и обобщенного научного знания, средством его существования и хранения, а, следовательно, он является результатом специфического опредмечивания идей и научных представлений исследователя о предмете изучения.*

**Ключевые слова:** *личность, психика, механизмы психического развития, саморазвитие личности, самодвижение личности, самомоделирование сознания, генетический метод, генетико-моделирующий метод.*

**Maksymenko S.D.**

### **GENETIC RESEARCH OF THE PSYCHE**

*In the article the different attempts to describe the method of psyche research, which is the mean of embodiment of reflected and generalized scientific knowledge, mean of its existence and storage, are made. Consequently, this method is considered to be a result of the specific embodiment of researcher's ideas and scientific presentations related to the object of study.*

**Keywords:** *personality, psyche, mechanisms of psychic development, self-development of personality, self-motion of personality, self-modeling of consciousness, genetic method, genetic-modeling method.*

Надійшла до редакції 21.12.2011