

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАВДАННЯ ОСВІТИ

МУРАТОВА І., к. філос. н., доцент Національного технічного
університету України "Київський політехнічний
інститут"

Наукове осмислення граничних основ педагогічного знання та освітньої діяльності в цілому розкриває перспективи розвитку освіти в Україні і є передумовою успіху в справі організації освітньої практики. Саме освіта, здатна олюднювати наукове знання через його відтворення в розвитку людини, має стати пріоритетною сферою в Україні. Адже вона є людським стратегічним ресурсом суспільного розвитку, від якого залежить дійсна освіченість і культура діяльності історичного суб'єкта. Але детермінанти, якими визначається система освіти в Україні, спрямовують її, з одного боку, на людину – розвиток її здібностей і потреб, а з іншого – на вимоги ринку освітніх послуг. Освіта опиняється на перетині активної дії конструктивних і деструктивних за своїми результатами впливів. Цим загострюється проблема сутнісного самоусвідомлення людини в суперечливих умовах її суспільного буття. На думку академіка В. Андрущенко, у сучасному світі освіта – одна з домінант у житті людини й суспільства, і вона є "фокусом суперечливих і складних проблем сучасної епохи, поєднуючи суспільне й індивідуальне, цивілізаційне і культурне, раціональне й ірраціональне,

© Муратова І., 2010

знання і віру, знання і мораль" [1]. Про це свідчать і сучасні освітні теорії і проекти, основою побудови яких не випадково стає певне філософське розуміння людини, становлення і розвитку її особистості.

Українські науковці Л. Губерський, Л. Горбунова, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, М. Михальченко, В. Пазенок, І. Предборська, В. Скотний, В. Бех, Є. Шалімова та ін. у своїх філософсько-освітніх розробках також впроваджують інноваційне розуміння сутності людської суб'єктивності у світлі новітніх досягнень філософської та природничо-наукової антропології.

У оригінальній монографічній праці В. Беха і Є. Шалімової "Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки" [2] розглянуто можливості експлікації філософської концепції особистості і результатів морфогенетичного дослідження функціонального характеру особистості людини для розв'язання окремих науково-прикладних проблем сучасності, в тому числі освітніх, якщо розглядати освітню систему як процес утворення і розвитку людських здібностей і потреб.

Філософське обґрунтування педагогічних поглядів і освітніх концепцій за допомогою того чи іншого вчення про людську природу і буття людини, про становлення її особистості, якнайяскравіше виступає в західних варіантах філософії освіти. Якщо звернутися до філософської герменевтики Х.-Г. Гадамера [3], то вона веде до радикального висновку про сучасний ідеал освіти, що повинен ґрунтуватись не лише на ідеї науки (і як наслідок – мати методичний характер), а й, насамперед, на ідеї мистецтва. Ідеал герменевтичного виховання – це "ідеал рівноваги, що примиряє як науку, так і мистецтво". Таким чином Гадамер намагається повернути освіту у простір становлення людини – у простір формування цілісності її почуттів, що дійсно має велике значення для формування цілісної особистості.

Філософські принципи трансцендентального емпіризму Ж. Дельоза [4] теж призначені для створення нової системи освіти, спрямованої на розвиток здібностей особистості та "їх гру", а не на дресуру. Тому отриману офіційну філософську освіту Дельоз назвав "бюрократією чистого розуму", що знаходиться "у тіні деспота", тобто держави. Дійсна освіта, на його думку, навпаки, захоплює і змінює саму людську душу в цілому, переміщуючи спочатку людину в її ество, прилучаючи її до нього. Отже, зведення ідеї виховання до накопичення знань він вважає цілком невірним і обстоює легітимність антиєрархічних ідей культурного релятивізму в освіті.

Фундаментальні філософські принципи, зокрема філософське розуміння виховання особистості людини, реалізовані в теоретичній і практичній педагогіці, виховних стратегіях і програмах, функціонують як методи проектування і створення нових освітніх інституцій і систем. Філософія освіти дедалі більше інтегрує зусилля філософуючих педа-

гогів і психологів, спрямованих на освітню практику філософів і науковців, які працюють над побудовою, організацією процесів розвитку, пов'язують розвиток суспільства з розвитком особистості. Йдеться навіть про побудову суспільства розвитку, наприклад, у дослідженнях співробітників Інституту випереджаючих досліджень ім. Є. Шиффера та Інституту інноваційних стратегій розвитку загальної і середньої освіти Московського департаменту освіти, які ґрунтуються на ідеях Г. Щедровицького і Н. Алексеєва, зокрема у проекті Ю. Громико та І. Глазунової [5–7].

Таким чином, проблема вдосконалення системи освіти в Україні виявляє внутрішній зв'язок із розумінням розвитку людської особистості, постає як проблема збігу процесу особистісного розвитку й отримання освіти людиною. Варто зазначити, що теоретична розробка і впровадження сучасних освітніх проектів недостатньо корельована з теорією розвитку особистості, не бачить в ньому виховної й освітньої цілі.

Значне місце у філософському обґрунтуванні психологічної та педагогічної теорії і практики розвитку особистості належить науковим напрямам і школам, пов'язаним із іменами Л. Виготського і В. Давидова. Їх представники дослідили різноманітні проблеми розвиваючої освіти, спираючись на філософську теорію розвитку як психологопедагогічну методологію становлення розвинутої особистості у процесі виховання та освіти. Серед них Б. Зейгарник, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Б. Бим-Бад, П. Зінченко і В. Зінченко, Б. Гершунський, О. Дусаविцький, В. Репкін, К. Абульханова-Славська, Л. Божович, В. Мухіна, А. Шиміна, В. Кудрявцев, В. Лазарев, Г. Лобастов та ін. Ідею розвитку особистості у вихованні та освіті обґрунтували також С. Рубінштейн, О. Леонтєв, О. Лурія.

Для з'ясування принципів, періодизації та основних форм освіти, що є процесом поставання особистості людини, особливий інтерес становить філософсько-психологічне обґрунтування розвиваючої освіти, закладене Л. Виготським [8; 9]. Воно вироблялось у процесі подолання кризи психології, через її перехід від чисто описового, емпіричного й феноменологічного вивчення явищ до розкриття їхньої внутрішньої сутності, завдяки чому вона стає теоретично обґрунтованою, науковою. Якщо головне завдання психології до цього часу розглядалося як вивчення симптомокомплексів, тобто сукупності зовнішніх ознак, що відрізняють різні стадії, фази й епохи розвитку, то тепер справжнім її завданням стає дослідження того, що лежить за цими ознаками й зумовлює їх, тобто *самого процесу індивідуального розвитку людини в його внутрішніх закономірностях*. Відносно проблеми логіки та періодизації індивідуального розвитку людини це означало, що необхідно відмовитися від спроб симптоматичної класифікації віків і перейти, як це зробили у свій час інші науки, до класифікації, заснованої на внут-

рішній сутності досліджуваного процесу. Серйозною перешкодою для вирішення цієї проблеми стали методологічні труднощі, зумовлені антидіалектичною і дуалістичною концепцією розвитку, яка не дозволяє розглядати його як єдиний процес саморозвитку людини.

За поглядами на це питання всі теорії індивідуального розвитку можуть бути зведені до двох основних концепцій. Одна з них розуміє розвиток індивідуальності як реалізацію, модифікацію й комбінування задатків. При цьому не визнається виникнення нового – розглядається лише зростання, розгортання і перегруповування тих елементів, які задані вже від самого початку. Згідно іншої концепції, розвиток є безперервним процесом саморуху, що характеризується в першу чергу безперестанним зникненням і виникненням – зняттям пройденого шляху і новоутвореннями, тобто тим, чого ще не існувало на попередніх ступенях. Цей погляд на розвиток особистості схоплює в русі те істотне, що необхідне для діалектичного розуміння процесу.

Л. Виготський, керуючись принципом розвитку в його філософській узагальненості, запропонував відповідну логіку систематизації й теоретичного тлумачення ступенів індивідуального становлення людини, що сприяло подальшій розробці теорії і практики розвиваючої освіти. Ця логіка виводилась ним із логіки всезагального саморозвитку через *поняття кризи розвитку і кризового віку*, яке розгортається в принцип періодизації вікових стадій онтогенезу особистості.

Стабільні роки на початку ХХ ст. були вивчені значно повніше, ніж ті, що є кризами розвитку. Л. Виготський зауважує, що *кризи індивідуального розвитку* були відкриті чисто емпіричним шляхом і не були систематизовані та осмислені на теоретичному рівні. Дослідники піддавали сумніву факт їх існування, вони трактувалися лише як "хвороби" розвитку, відхилення від його нормального протікання. Л. Виготський першим усвідомив їх дійсну роль і значення, теоретично дослідив їх логіку і запропонував принцип систематизації [9].

Зазначені своєрідні періоди криз характеризуються рисами, протилежними рисам сталих, або стабільних, періодів. У цих періодах протягом відносно короткого часу (кілька місяців, рік або найбільше два) зосереджені різкі, кардинальні, капітальні зрушення і зсуви, зміни і переломи в особистості людини. У дуже короткий строк індивідуальність змінюється вся у цілому, в основних рисах своєї особистості. Розвиток приймає бурхливий, стрімкий, іноді катастрофічний характер, він нагадує революційний перебіг подій, як за темпами змін, що відбуваються, так і за їх змістом. Це поворотні пункти перетворення в індивідуальному розвитку, що приймають іноді форму гострої кризи.

Перша феноменологічна особливість цих періодів полягає, з одного боку, в тому, що межі, які відокремлюють початок і кінець

кризи від суміжних років, нечіткі. Криза виникає непомітно – важко визначити момент її початку і завершення. З іншого боку, характерне загострення кризи, що відбувається в найвищому пункті – кульмінації, – коли криза досягає апогею. Цю рису Л. Виготський вважає характерною для всіх кризових періодів на відміну від стабільних епох розвитку. Друга особливість полягає в тому, що розвиток приймає форму гострого конфлікту (внутрішнього і зовнішнього), набуває важкого для виховування характеру, але це не є неминучим. Найважливішою в теоретичному відношенні особливістю критичних років Л. Виготський вважає те, що є водночас найбільш неясним й тому ускладнює правильне розуміння природи індивідуального розвитку в ці періоди, – це *негативний характер розвитку*. Усі, хто писав про ці своєрідні періоди, відзначали в першу чергу, що розвиток тут, на відміну від сталих років, робить *скоріше руйнівну, ніж творчу роботу*. Прогресивний розвиток особистості індивіда, безперервна побудова нового, що так виразно виступало в усіх стабільних роках, у періоди кризи неначе згасає, тимчасово припиняється. І на перший план висувуються процеси відмирання і згортання, розпаду й розкладання того, що утворилося на попередньому ступені й відрізняло особу даного віку. Скажімо, дитина в критичні періоди не стільки здобуває, скільки втрачає із придбаного раніше. Настання кризових років не відзначається появою нових інтересів, нових прагнень, нових видів діяльності, нових форм внутрішнього життя. Індивідуальність в періоди кризи скоріше характеризується *зворотними рисами*: людина втрачає інтереси, що ще вчора спрямовували всю її діяльність, яка поглинала більшу частину її часу й уваги, а тепер вони ніби завмирають (наступає своєрідний "анабіоз"); утворені перед тим форми зовнішніх відносин і внутрішнього життя робляться ніби спорожнілими, піддаються деструкції. Л. Толстой образно й точно називав один із таких критичних періодів розвитку індивіда пустелею отроцтва.

Це і мають на увазі в першу чергу, коли йдеться про негативний характер кризових років. Тобто *поняття кризового віку* виражає те, що розвиток в ці моменти наче б то обертається (у Маркса є поняття зворотного, оберненого відображення), змінює своє позитивне, творче значення на негативне, руйнівне, змушуючи дослідника характеризувати подібні періоди переважно з *негативної сторони*. Багато авторів навіть переконані, що негативним змістом вичерпується *весь зміст розвитку* в такі критичні періоди. Це переконання закріплене в назвах кризових років, що зустрічаються в літературі – "негативна фаза", "фаза норовливості, деструктивності" тощо. *Негативний зміст* цього періоду виражається перш за все в порушенні психічної рівноваги, у нестійкості волі, перепадах настрою, нестабільності працездатності тощо.

Потрібно наголосити, що уявлення про окремі кризові роки вводились в науку емпіричним шляхом і у випадковому порядку. Раніше

за інші була описана криза 7 років (межа дошкільного віку й отрочтва). Коли відкрили та описали кризу 3-річного віку, її називали фазою норовистості або впертості. У цей період, обмежений коротким проміжком часу, особистість дитини переживає різкі й неочікувані зміни. Дитина стає важковиховуваною: проявляє норовистість, упертість, негативізм, примхливість, свавілля. Внутрішні й зовнішні конфлікти з оточуючими часто супроводжують весь цей період.

Пізніше була вивчена криза 13 років, що отримала назву негативної фази віку статевого дозрівання. Як свідчить сама назва, негативний характер періоду виступає на перший план, і при поверхневому спостереженні здається таким, що вичерпує весь зміст розвитку цієї стадії. Падіння успішності, зниження працездатності, дисгармонійність у внутрішній будові особистості, згортання й відмирання до того сталої системи інтересів, негативний, протестний характер поведінки дають привід дослідникам характеризувати цей період як стадію такої дезорієнтації у внутрішніх і зовнішніх відносинах, коли людське "Я" і Світ розділені більш, ніж в інші періоди. Кризу новонародженості та 1-го року життя в теорії визнали порівняно недавно.

Таким чином, через *поняття кризи розвитку* в онтогенезі розкривається логіка послідовності і закономірності становлення індивідуальності. Критичні періоди як своєрідна форма переривають стабільні фази, вони є переломними, поворотними пунктами в розвитку, який наче обертається у минулі стадії, зайвий раз підтверджуючи, що індивідуальний розвиток є такий самий діалектичний процес, як і розвиток взагалі, в якому перехід від одного ступеня до іншого відбувається не еволюційним, а революційним шляхом [9].

Педагогіка критичних років найменш розроблена в практичному й теоретичному відношенні. Досвід становить значний інтерес для наукового дослідження. Лише досвід освітян свідчить, що в переломні моменти розвитку дитина стає відносно важковиховуваною внаслідок того, що зміна педагогічної системи, застосовуваної до дитини, не поспіває за швидкими змінами її особистості, тим більше не відкриває простору для неї, а навпаки стримує, перешкоджаючи особистісному становленню. Тобто педагогічна система не відрізняється гнучкістю, мобільністю, не відображає сутнісний рух особистості.

Як усяке життя є водночас і вмиранням (Ф. Енгельс), так само і розвиток людської індивідуальності містить у собі процеси згортання й відмирання в ході зняття попередніх ступенів. Виникнення нового в розвитку неодмінно означає руйнування старого. Перехід до нового періоду завжди ознаменований вичерпанням і заходом колишнього віку. *Процеси зворотного, оберненого розвитку, відмирання старого сконцентровані переважно в критичних роках.* Але неправильно думати, що цим вичерпується значення критичних років. Розвиток ніколи не припиняє свою творчу роботу, і в критичних періодах відбуваються

конструктивні процеси розвитку. Фактичні дослідження свідчать, що негативний зміст розвитку в переломні періоди – тільки зворотна, або тіньова, сторона позитивних змін особистості, що становлять суттєвий і основний зміст усякого критичного віку.

Так, позитивне значення кризи 3-х років полягає в тому, що в цей період виникають суттєво нові риси особистості дитини. Встановлено, якщо криза в силу певних причин протікає в'яло й невиразно, то це приводить до глибокої затримки в розвитку афективної й вольової сторін особистості дитини в наступному віці.

У відношенні 7-річної кризи всіма дослідниками відзначалося, що поряд із негативними симптомами в цьому періоді є значні досягнення: зростає самостійність поведінки і вчинків дитини, змінюється її відношення до інших дітей і дорослих.

При кризі в 13 років зниження продуктивності розумової роботи учня спричинена тим, що відбувається зміна установки від наочності розсудку до розуму й становлення логіки понять, яка входить у невідповідність до чуттєвості підлітків. Перехід до вищої форми інтелектуальної діяльності супроводжується тимчасовим зниженням працездатності, виражається в зниженні ефективності вже набутого способу мислення, скептичній відмові від нього при побудові думки, дещо руйнівному ставленні до інтелекту дорослих людей. Це підтверджується й іншими негативними симптомами кризи, але за всяким негативним симптомом ховається позитивний істотний зміст, що полягає зазвичай у переході до нової, вищої форми інтелектуальної діяльності та чуттєвої сфери.

Не викликає сумнівів наявність позитивного змісту й у кризі одного року. Тут негативні симптоми безпосередньо пов'язані з позитивними придбаннями, які робить дитина, стаючи на ноги й опановуючи мову. Те ж саме може бути віднесено й до кризи новонародженості. У цей час дитина деградує спочатку навіть у фізичному розвитку: у перші дні після народження знижується вага немовляти. Пристосування до нової форми життя пред'являє такі високі вимоги до життєздатності дитини, що, за словами Блонського, ніколи людина не стоїть так близько до смерті, як у часи свого народження. Однак у цей період більше, ніж у будь-якій із наступних криз, проступає той факт, що розвиток є процес утворення й виникнення якісно нового, яке прокладає собі шлях через злам перешкод за умови стихійності його руху. Все, із чим маємо справу в розвитку дитини в перші дні й тижні, є суцільне новоутворення. Негативні симптоми, які характеризують кризовий зміст цього періоду, виникають із труднощів, обумовлених саме новизною форми суб'єктивного життя, що вперше виникає і найвищою мірою ускладнюється.

Найсуттєвіший зміст розвитку в критичні роки полягає у виникненні новоутворень, які є, як доводить Л. Виготський, найбільш своєрідними й специфічними. Їхня головна відмінність від новоутворень

стабільних років полягає у тому, що вони носять *перехідний характер*. Це означає, що надалі вони не зберігаються в тому вигляді, у якому виникають у критичний період, і не входять як необхідна складова до інтегральної структури майбутньої особистості. Вони *відмирають*, зігравши свою роль переходу, ніби поглинаючись новоутвореннями наступного, стабільного періоду, включаючись у їхній склад як підлегла інстанція, що не передбачає самостійного існування, розчиняючись і трансформуючись у них настільки, що без спеціального й глибокого аналізу часто неможливо відкрити наявність цього трансформованого змістоутворення критичного періоду в придбаннях наступного стабільного періоду. Як такі, новоутворення криз відмирають разом із настанням наступного віку, але продовжують існувати в латентному вигляді усередині його, не живучи самостійним життям, а лише беручи участь у тому знятому розвитку сутності, який у стабільні роки, приводить до стрибкоподібного виникнення новоутворень. Таким чином, основним критерієм виділення відносно самостійних якісних періодів розвитку в онтогенезі людини Л. Виготський вважає новоутворення особистості.

У цьому розумінні збагачується і переосмислюється саме поняття віку, а роки в цілому постають як таке цілісне динамічне утворення, така структурна логіка, вісь, яка визначає місце, роль і питому вагу кожної часткової лінії індивідуального людського розвитку в становленні особистості. У кожен віковий період розвиток відбувається не шляхом зміни окремих сторін особистості індивіда, у результаті чого відбувається перебудова особистості в цілому, а *здійснюється саме як зворотна залежність: особистість дитини (індивіда взагалі) змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і законами зміни цього цілого визначається рух кожної його частини*.

Внаслідок цього, на кожному віковому щаблі, в певному віці ми завжди знаходимо *центральне* новоутворення, що ніби веде весь процес розвитку й характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. Навколо *основного, або центрального*, новоутворення певного віку розташовуються й групуються всі інші часткові новоутворення, що належать до окремих сторін особистості дитини, і процеси розвитку, пов'язані з новотворами попередніх років. Ті процеси розвитку, які більш чи менш пов'язані з основним новоутворенням, Л. Виготський називає *центральними лініями розвитку* в певному віці, всі інші – *побічними лініями розвитку*. Зрозуміло, що процеси, які були центральними лініями у певному віці, стають побічними лініями розвитку в наступному, і зворотно – побічні лінії розвитку одного віку висувуються на перший план і стають центральними в іншому віці. Адже взаємно змінюється їхнє місце в цілісній композиції розвитку, змінюється їх відношення до центрального новоутворення в ансамблі особистості. Таким чином, у кожному віці є своя, специфічна для нього конфігурація і змістовна фактура розвитку.

Крім того, до початку кожного вікового періоду складається своєрідне, специфічне для цього віку, виняткове, єдине й неповторне відношення між індивідом й дійсністю, насамперед соціальною. Це відношення називається *соціальною ситуацією розвитку в певному віці*. Поняття "соціальна ситуація розвитку" являє собою вихідний момент для дослідження всіх якісних змін, що відбуваються упродовж цього періоду. Воно дозволяє розкрити те, чим визначаються цілком і повністю ті форми й той шлях, на якому індивід здобуває нові й нові властивості особистості, вичерпуючи їх із соціальної дійсності, як з основного джерела розвитку, – той шлях, на якому *соціальне стає індивідуальним, всезагальне індивідуалізується особистістю*. Таким чином, перше питання, на яке має відповісти вивчення динаміки будь-якого віку, полягає в з'ясуванні соціальної ситуації розвитку.

Соціальна ситуація розвитку, специфічна для кожного віку, закономірно визначає весь спосіб життя індивіда або його соціальне буття. Звідси ж виникає відповідь на питання про походження або генезис центральних новоутворень певного віку. З'ясувавши соціальну ситуацію розвитку, що склалася до початку якогось віку й обумовлену відносинами між індивідом і умовами його життєдіяльності, слід з'ясувати, як із його життя в цій соціальній ситуації виникають і розвиваються новоутворення, властиві цьому віку. Ці новоутворення, що характеризують, у першу чергу, перебудову свідомої особистості дитини, є не передумовою, а результатом або продуктом вікового розвитку. Зміна у свідомості індивіда виникає на основі певної, властивої цьому віку форми його соціального буття. Ось чому дозрівання новоутворень відбувається завжди не на початку, а наприкінці цього віку як його підсумок і завершення.

У результаті вікового розвитку новоутворення, що виникають наприкінці певного віку, призводять до перебудови всієї структури особистості та свідомості індивіда і тим самим змінюють всю систему його відносин до зовнішньої дійсності й до самого себе. Людина до кінця цього періоду стає зовсім іншою істотою, ніж була на початку. Але це не може не означати й того, що має змінитися й соціальна ситуація розвитку, що склалася в основних рисах до початку якогось віку. Адже соціальна ситуація розвитку є системою відносин між людиною певного віку й соціальною дійсністю. І якщо людина змінилася докорінно, неминуче мають бути реорганізовані й ці відносини її життєдіяльності. Попередня ситуація розвитку розкладається мірою розвитку індивідуальності, і так само відповідно до цього розвитку, складається в основних рисах нова ситуація розвитку, що має стати вихідним моментом для наступних років. Дослідження свідчать, що така перебудова соціальної ситуації розвитку й становить головний зміст критичного віку.

Л. Виготським сформульовано *основний закон динаміки віку*: рушійні сили розвитку індивіда в тому чи іншому віці, приводять до заперечення й руйнування самої основи розвитку всього попереднього

періоду, із внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання минулої соціальної ситуації розвитку, закінчення певного періоду розвитку й перехід до наступного (вищого) вікового ступеня, фази розвитку особистості.

Визначення незрілих на даний момент, але таких, що перебувають у періоді дозрівання, процесів, становить друге завдання діагностики розвитку особистості людини. Це завдання вирішується за допомогою знаходження *зони найближчого розвитку* (сучасні автори, яких не задовольняє термін "зона", пропонують поняття "*горизонт/обрій найближчого розвитку*"), цю дефініцію вперше було сформульовано Л. Виготським і надалі розроблено в концепції розвиваючої освіти. Це найбільш важливе у теоретичному і практичному відношенні поняття вперше застосували у своїх теоретичних та експериментальних дослідженнях Л. Виготський [8; 9] і його послідовники О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.

Те, що сьогодні вміє робити дитина в співпраці й під керівництвом дорослого, розподіляючи з ним зусилля, завтра вона стає здатна виконати самостійно. Це й означає, що, з'ясовуючи можливості дитини при розподілі діяльності у співробітництві дорослого з нею, можливо визначити тим самим зону чуттєвих та інтелектуальних функцій, що дозрівають, які в найближчій стадії розвитку мають стати результативними і, отже, перейти на рівень реального чуттєвого і розумового розвитку дитини. Таким чином, досліджуючи, що дитина здатна виконати самостійно, ми досліджуємо розвиток учорашнього дня. Досліджуючи як те, що дитина здатна виконати у співробітництві, так і те, чого вона ще не здатна виконати навіть за допомогою дорослого, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня. Тим самим, окреслюється горизонт найближчого розвитку.

Область незрілих, але таких, що дозрівають і лише зароджуються, процесів і становить зону найближчого розвитку дитини. Коротко кажучи, ми пропонуємо дитині вирішувати в тому або іншому виді співробітництва завдання, що *виходять за межі її чуттєвого та розумового віку*, і визначаємо, наскільки далеко простирається така можливість співробітництва для кожної дитини й наскільки далеко здатна вона виходити за межі її певного віку.

Принцип діагностики незрілих процесів і властивостей дозволяє проникнути у внутрішні каузально-динамічні й генетичні зв'язки, що визначають процес чуттєвого і розумового розвитку особистості. Соціально-культурна дійсність є джерелом виникнення всіх специфічних людських властивостей особистості, що здобуваються індивідом самостійно, або джерелом його соціального розвитку, що відбувається у процесі реальної взаємодії ідеальних і наявних реальних форм.

Розвиток внутрішніх індивідуальних властивостей особистості людини має найближчим своїм витокom *співробітництво* (якщо взяти це слово в самому широкому розумінні) у відношеннях з іншими людьми. Отже, шляхом застосування принципу співробітництва для

встановлення зони найближчого розвитку отримується можливість безпосередньо досліджувати те, що й визначає точніше за все чуттєве і розумове індивідуальне дозрівання, яке має завершитися в найближчий період вікового розвитку особистості.

Практичне значення цього діагностичного принципу пов'язане перш за все із проблемою виховання і навчання, завданнями освітнього процесу як свідомої організації становлення особистості. Адже людина розвивається в самому процесі навчання, а не лише завершує в ньому певний цикл розвитку. Завдання вчителя – навчати учня не тому, що він вже вміє робити самостійно, а тому, чого він ще не вміє робити, але може виконати за допомогою вчителя у процесі навчання і під його керівництвом. Процес навчання завжди відбувається у формі співробітництва дитини з дорослими і являє собою окремий випадок тієї взаємодії ідеальних і наявних реальних форм, про який йшлося вище як про найбільш загальний закон соціального розвитку дитини. Освіта має вести за собою індивідуальний розвиток особистості, а не йти позаду нього.

Отже, свідомо організації процесу виховання і навчання, освіти в цілому, має відбуватися таким чином, щоб в ньому здійснювалось становлення особистості. Це є основою теорії та практики розвиваючої освіти, яка далі розроблялась Д. Ельконіним, В. Репкіним і В. Давидовим (саме останній наприкінці життя віддавав перевагу терміну "розвиваюча освіта", а не "розвиваюче навчання"). Освіта постає при цьому не як один із факторів, що впливає на самостійний розвиток індивідуальності людини, а як рушійна сила цього розвитку, його саморух. Педагогічний процес не пристосовується до індивідуального розвитку людини, а здійснює його. Якщо цього не відбувається, то виховання і навчання, за влучним висловом Л. Виготського, "плететься в хвості дитячого розвитку, замість того, щоб вести його за собою" [9, с. 252]. Воно зорієнтоване на вчорашній, а не на завтрашній день розвитку, бо спирається на концепції, за якими розвиток повинен пройти свої певні цикли до того, як навчання зможе приступити до виконання своїх специфічних завдань; розвиток завжди йде попереду навчання, яке надбудовується над ним.

На основі викладеного можна зробити певні висновки. Застосування розглянутих ідей сприятиме свідомій організації освітньої системи на засадах теорії розвитку особистості. Поняття кризи розвитку і кризового віку, розроблене Л. Виготським, розгортається в принцип періодизації вікових стадій онтогенезу особистості, що дає підставу для визначення логіки і послідовності ступенів у системі розвиваючої освіти. Критичні періоди є своєрідною формою, що перериває стабільні фази, і водночас – переломними, поворотними пунктами в розвитку. Дослідження негативного характеру розвитку в кульмінаційні моменти його кризового періоду є безумовною науковою заслугою Л. Виготського. Внутрішня і зовнішня конфліктність, що характеризують певні стадії розвитку, мають визначати форми психологічного і педагогічного

ного впливу на відповідному ступені освіти. Адже досвід свідчить, що порядок змін системи виховання і педагогічних методик часто не поспіває за швидкими змінами особистості людини, тим більше не відкриває потрібного простору для її розвитку, а навпаки стримує, перешкоджаючи особистісному становленню. Водночас потрібно враховувати, що конструктивні зміни, позитивні процеси становлять суттєвий і основний зміст розвитку в будь-якому критичному віці.

Істотний зміст розвитку в критичні роки полягає у виникненні новоутворень, які, як доводить Л. Виготський, на відміну від новоутворень стабільних років полягають у тому, що вони носять перехідний характер. Це означає, що надалі вони не зберігаються в тому вигляді, у якому виникають у кризовий період, і не є необхідною складовою інтегральної структури майбутньої особистості. Вони відмирають, зігравши свою роль переходу, ніби розчиняючись у наступному новоутворенні стабільного періоду, виконуючи роль підлеглої інстанції, що не існує самостійно. Цим визначатиметься специфіка педагогічних цілей і завдань відповідного періоду розвиваючої освітньої системи. Крім того новоутворення криз хоч і відмирають разом із настанням наступного періоду, але продовжують існувати в латентному вигляді усередині його, якщо вони не вичерпують своєї функції перехідних ланок, чим ускладнюються педагогічні завдання щодо нового стабільного періоду. Поняття центрального новоутворення, що ніби веде весь процес розвитку й характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі, дає можливість визначити основну лінію – нібито освітню вісь, яка дозволяє спрямувати й організувати педагогічне керівництво розвитком особистості. Розробка Л. Виготським поняття "соціальна ситуація розвитку" становить вихідний момент для дослідження всіх якісних змін, що відбуваються упродовж певного вікового періоду, дозволяє розкрити те, чим визначається здобуття особистістю нових рис і властивостей, – той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним, всезагальне уособлюється, об'єктивне суб'єктивується. Перебудова соціальної ситуації розвитку й становить головний зміст критичних вікових періодів. Визначення стратегії і найближчих перспектив – друге завдання діагностики розвитку особистості людини, яке вирішується за допомогою знаходження зони найближчого розвитку.

У сучасному соціумі розвиваюча роль системи освіти стає предметом вивчення і обґрунтування і, нарешті, об'єктом цілеспрямованої свідомої організації. Це варто враховувати в трансформаціях сучасної системи освіти в Україні, саме тому може стати у нагоді концепція розвитку особистості, іманентного вихованню і навчанню. Практика такого розвитку не має аналогів у людській історії, а тому потребує наукової теорії та нових освітніх технологій для своєї організації. Потреба єдиної системи освіти упродовж усього життя людини, надмірної освіти як джерела креативності, її розробка і здійснення несумісні з теоріями, що спираються на стихійний розвиток людини, оскільки педагогічна теорія і практика поступово набувають необхід-

ної цілісності стосовно всіх періодів життя індивіда. За цих умов виховання і навчання неможливо побудувати, керуючись наявністю в індивіда здібностей, що виникли незалежно від педагогічної дії, все наявне в ньому постає як результат попередніх стадій виховання і навчання, навіть якщо цей результат є негативно-регресивним наслідком маніпулювання чи деструкції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Андрущенко В.* Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 5–17.
2. *Бех В. П.* Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 255 с.
3. *Гадамер Х.-Г.* Деконструкція и герменевтика / Х.-Г. Гадамер // Герменевтика и деконструкція ; под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. Маркова. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. — С. 243–254.
4. *Делёз Ж.* Различие и повторение / Ж. Делёз. — СПб. : Петрополис, 1998. — 384 с.
5. *Громыко Ю. В.* О задачах построения общества развития / Ю. В. Громыко // Философские науки. — 2008. — № 9. — С. 24–27.
6. *Громыко Ю. В.* Философские аспекты практики создания будущего / Ю. В. Громыко // Философские науки. — 2008. — № 9. — С. 27–45.
7. *Глазунова И. О.* Антропология развития / И. О. Глазунова // Философские науки. — 2008. — № 9. — С. 45–55.
8. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — 504 с.
9. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.