

Николай Евгеньевич Веракса

**Взаимосвязь развития диалектического мышления и понимания эмоций.
Образовательный контекст**

тезисы

Диалектическое мышление мы рассматриваем с двух сторон: содержательной и структурной. Содержательно диалектическое мышление связано с решением трех типов задач:

- 1) созданием творческого продукта;
- 2) пониманием процессов развития;
- 3) преодолением противоречий.

В контексте структурного подхода диалектическое мышление рассматривается нами как процесс мысленного преобразования проблемной ситуации относительно тех ее свойств, которые сам субъект определил, как противоположные. Существенным аспектом является понимание того, что противоположности могут находиться в различных отношениях, что позволяет с помощью соответствующих схем описать возможные пути трансформации исходной ситуации. Эти трансформации субъект может совершать в мысленном плане, и тогда они выступают как диалектические мыслительные действия¹. Мы установили, что дошкольниками применяются различные диалектические действия («сериация», «обращение», «превращение» и др.). Л.С. Выготский говорил о динамическом единстве эмоциональных и когнитивных компонентов в развитии ребенка. Логично было предположить наличие связи диалектического мышления и понимания смешанных эмоций детьми дошкольного возраста. Тем более, что понимание смешанных эмоций представляет собой способность распознавать противоречивые эмоции другого человека (Harter S., Buddin B.J. 1987)².

Было проведено соответствующее исследование. Анализ его результатов показал, что, с одной стороны, у части дошкольников формируется инструмент, позволяющий им оперировать отношениями противоположности. С помощью этого инструмента дошкольники решают задачи, связанные с получением творческого продукта, понимают простейшие процессы развития и разрешают противоречия. Понимание смешанных эмоций также оказалось связано с применением диалектических

¹ Veraksa N., Belolutszkaya A., Vorobyeva I., Krashenninnikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. //Psychology in Russia: State of the Art, 2013, №6. P.65-77

²Harter S., Buddin B.J. Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence // Developmental Psychology. 1987. Vol. 1. № 23. P. 388-399. DOI: 10.1037/0012-1649.23.3.388

действий. Решение каждой из содержательных диалектических задач характеризовалось своим набором применяемых действий.

Литература

Vayanova L.F. Vygotsky's Hamlet: the dialectic method and personality psychology. //Psychology in Russia: State of the Art, 2013, №6, P.35-42.

Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии, 1990, № 4. С.5-14

Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование, 2008, № 2. С. 9–17.

Н. Е. ВЕРАКСА. ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО // Вопросы психологии. № 4. 1990 С.5-14

Признание диалектичности природы предполагает необходимость ее адекватного отражения на всех этапах исторического развития общества и позволяет рассматривать диалектическое мышление как родовую форму умственной деятельности человека. В свете этой идеи становятся понятными результаты, полученные в антропологии, этнографии и лингвистике. Они позволяют, таким образом, говорить о существовании родового механизма диалектического мышления. Главная трудность заключается в том, чтобы выделить этот механизм на фоне многообразного содержания, перерабатываемого сознанием.

Мы предположили, что в механизм диалектического мышления входят способы оперирования отношениями противоположности. Именно противоположность, а не то конкретное содержание, которому они имплицитно присущи, выступили в качестве единиц диалектического мышления. Это не означает, что диалектическое мышление бессодержательно и сводится только к оперированию противоположностями, но последнее представляет, на наш взгляд, его характерный, отличительный признак. Анализ противоположностей в качестве инвариант диалектического мышления позволил определить его психологическую специфику как мышления, ориентированного на отношения противоположности. Намеченный подход сделал возможным также поиск и идентификацию инвариантных стратегий диалектических преобразований. В ходе исследования удалось выделить ряд стратегий, которые были названы диалектическими умственными действиями на том основании, что каждая стратегия имеет свою

направленность и ей можно поставить в соответствие определенную инвариантную диалектическую цель.

В рамках данной статьи мы остановимся на нескольких сторонах диалектических действий: объединении, опосредствовании, обращении и превращении, входящих в состав рассматриваемого механизма диалектического мышления. Действие диалектического *объединения* направлено на установление в анализируемой целостности отношений противоположности. Действие диалектического *опосредствования* направлено на поиск таких целостностей (объектов, понятий, условий, явлений и т. п.), которые характеризуются наличием заранее определенных противоположностей. Действие диалектического *обращения* направлено на обратный анализ объектов, т. е. такой, в ходе которого начало и конец - а это тоже противоположности — как бы меняются местами. Цель действия *превращения* заключается в рассмотрении объекта как противоположного самому себе.

Данные действия обладают рядом особенностей, среди которых нужно обратить внимание на две. Во-первых, они показывают, что диалектическое мышление незамкнуто внутри себя, оно постоянно обращается к практическому опыту, к конкретному содержанию, отраженному в представлениях и понятиях. Во-вторых, они несут элемент продуктивности, связанный с диалектическими преобразованиями исходной ситуации. Приведем тривиальный пример. Если рассмотреть такой процесс, как переход утра в вечер, в нем можно увидеть такое промежуточное содержание, которое мы называем словом «день». Если же совершить диалектическое обращение, т. е. рассмотреть этот процесс в обратном порядке, от вечера к утру, мы фактически переходим к другому процессу, с другим содержанием — «ночь». Этот продуктивный по отношению к исходному результат был получен благодаря диалектическому преобразованию.

На основании сказанного можно сформулировать гипотезу, что механизм диалектического мышления, являясь родовым, универсальным, входит в состав механизмов человеческого творчества.

Доказательство этой гипотезы мы проводили в трех планах. Прежде всего мы изучали формы народного творчества и, в частности, такого его архаического вида, как сказка. Мы полагали, что в текстах сказок разных народов мира будут обнаружены структурные конструкции, соответствующие

механизму оперирования противоположностями. В исследовании, проведенном совместно с Н. А. Багдасаровой [2], было показано, что в сказках этот механизм представлен достаточно отчетливо. Более того, оказалось, что существуют специальные сказки, прямо моделирующие отдельные диалектические преобразования.

В качестве примера рассмотрим, как моделируется схема диалектического опосредствования. В русской сказке «Мудрая дева» [18; 247] царь говорит: «Когда дочь твоя мудра, пусть наутро сама ко мне явится — ни пешком, ни на лошади, ни голая, ни одетая, ни с гостинцем, ни без подарочка». В тексте подчеркивается, что это «хитрая задача». Видимо, хитрость заключается в характере требований. Они как раз и соответствуют действию диалектического опосредствования. Действительно, героине сказки заранее задаются противоположности. От нее требуется найти такую ситуацию, для которой одновременное существование этих взаимоисключающих, противоположных свойств окажется правомерным. Подобная схема воспроизводится и в чешской сказке «Хитроумная дочь». Король говорит пастуху: «Так вот, передай своей дочери: если она явится ко мне ни пешком, ни верхом, ни голая и ни одетая, ни днем и ни ночью... то я женюсь на ней» (10; 115]. Аналогичны требования короля из итальянской народной сказки «Находчивая девушка»: «Завтра ты должна явиться ко мне ни одетой, ни раздетой... и остановишься ни внутри моего дворца, ни снаружи» [15; 19]. Девушка остановилась на пороге. В сказке подчеркивается, что порог и есть то место, которое обладает одновременно двумя противоположными свойствами «ни внутри, ни снаружи». Порог разграничивает внутреннюю территорию дворца и наружную. В этой связи интерес представляет замечание Гегеля: «Различие одного нечто от другого сначала заключается в границе, как середине между ними, в которой они и суть, и не суть» [12; 152]. Опосредствование, предложенное в сказке, оказалось весьма диалектическим. В сказках моделируются и другие диалектические действия.

Второе направление доказательства гипотезы осуществлялось в ходе изучения диалектического мышления дошкольников. Было показано, что уже в дошкольном детстве дети могут применять диалектические мыслительные действия, давать продуктивные решения, познавать сложное внутреннее строение объектов, не представленное наглядно [3], [4]. Определенный интерес представляют результаты изобразительной деятельности, полученные по специально разработанной методике. Детям предлагали творческое задание: нарисовать необычного человека, куклу, ложку, стул, автомобиль и т. д. Мы полагали, что наряду с репродуктивными рисунками дошкольники

будут также выполнять рисунки, построенные путем диалектических трансформаций знакомых объектов. Полученные результаты показали, что действительно имеется категория рисунков, построенных путем диалектических преобразований знакомых, обычных предметов, что и делает их в глазах ребенка необычными. Важно то, что такие рисунки появляются в изобразительной деятельности с творческой задачей создания нового спонтанно. Тем самым доказывается, что диалектическое мышление входит в состав механизмов детского творчества. Например, дети рисуют человека-робота, правая половина которого человек, а левая- робот. Этот человеко-робот явно представляет собой продукт объединения противоположностей. Некоторые дети рисуют куклу, которая одновременно является и мальчиком и девочкой и т. п. Своеобразно проявляется в рисунках схема обращения. Необычное в этом случае достигается путем обращения таких противоположностей, как верх и низ. Необычным оказывается такой человек, который ходит вверх ногами. Необычной оказывается кукла, которая, когда стоит вниз головой, превращается в елку и т. д. В рисунках были обнаружены все указанные диалектические преобразования, что говорит об участии диалектического мышления в творческой деятельности детей.

Особый интерес, которому главным образом и посвящена данная статья, связан с доказательством гипотезы о механизме диалектического мышления при анализе научного творчества. Если действие этого механизма характерно для научных работ талантливых авторов, то появляются весьма серьезные основания говорить о перспективности намеченного подхода к пониманию диалектического мышления. Поэтому мы обратились к трудам Л. С. Выготского. Его творчество в области психологии продолжает привлекать к себе пристальное внимание ученых как у нас, так и за рубежом. Необходимо отметить, что содержательный анализ текстов психологических произведений Л. С. Выготского не входил в нашу задачу. Мы стремились показать продуктивность применения Л.С.Выготским данного механизма диалектического мышления, основу которого, как уже отмечалось, составляют диалектические умственные действия.

Но прежде необходимо сделать пояснение к пониманию творческого процесса. Представляется достаточно очевидным, что творческая деятельность есть не непосредственное, эзотерическое открытие нового, взятое вне конкретно-исторической ситуации, а такой процесс, в ходе которого новый продукт выступает как новый относительно исходного научного знания и является результатом трансформации, переработки последнего. Подобный взгляд не чужд позиции Л. С. Выготского. Заканчивая исследования кризиса

психологической науки, он писал: «Такова рефлексология. Эта последняя подчеркивает, что она отказывается от традиций, строит на пустом и новом месте... надо очень механически и неисторически смотреть на науку, чтобы не понимать вовсе роли преемственности и традиции, даже при перевороте» [5; 423].

Труды Л. С. Выготского поражают прежде всего высокой психологической культурой, другими словами, знанием исходного «материала», который и служил основой для последующих преобразований. Однако сказать, что творчество Л. С. Выготского базируется на переосмыслении состояния психологической науки в первой четверти нашего столетия — значит сказать очень мало. Гораздо важнее попытаться понять своеобразие того творческого инструмента, который позволил быть Л. С. Выготскому настолько продуктивным, что некоторые авторы сравнивают его с Моцартом [19].

Мы полагаем, что творческая деятельность Л. С. Выготского во многом определялась применением диалектического мышления. Сам Л.С.Выготский подчеркивал, что он диалектик, что диалектическая психология должна осознать свое развитие, не должна отказываться «от наследства» [5; 427—428], оставленного другими психологами, что «все истинно научное мышление движется путем диалектики» [9; 37), «что единственно правомерным приложением марксизма к психологии было бы создание общей психологии — ее понятия в непосредственной зависимости от общей диалектики, ибо она есть диалектика психологии ...» [5; 419].

Однако Л. С. Выготский предупреждает, что диалектический материализм «есть наука самая абстрактная. Непосредственное приложение диалектического материализма к биологическим наукам и психологии, как это сейчас делается, не идет дальше формально-логических, схоластических, словесных подведений под общие, абстрактные, универсальные категории частных явлений, внутренний смысл и соотношение которых неизвестны» [5; 420—421]. Фактически здесь отмечено, что диалектика может быть применена в психологии как диалектически, так и метафизически. Позднее на возможность метафизического оперирования диалектическими категориями указал советский философ В. И. Мальцев [17]. Поэтому, анализируя творчество Л. С. Выготского, мы старались раскрыть тот механизм мыслительной деятельности, который позволял ему подходить диалектически к решению психологических проблем.

Таким образом, конкретизировав гипотезу исследования, мы предположили, что творчество Л. С. Выготского во многом было обусловлено применением описанного механизма диалектического мышления.

Овладение умственными действиями связано с овладением средствами мышления. Поэтому диалектическое мышление должно включать в себя умение устанавливать отношения противоположности между различными содержательными единицами анализируемого целого: например, понятиями, положениями, теориями и т. д. Как только такие отношения установлены, сами единицы могут использоваться в качестве средств диалектических преобразований.

Если Л. С. Выготский опирался в своем анализе на указанный механизм диалектического мышления, то характерная особенность его творчества должна заключаться в подчеркивании, выделении противоположностей. При чтении работ, Л. С. Выготского действительно складывается впечатление, что он проводил анализ со специальной целью: установить противоположные тенденции.

Рассмотрим ряд примеров. Разбирая научную ситуацию в работе «Психология искусства», он писал: «Две области современной эстетики - психологической и непсихологической - охватывают почти все, что есть живого в этой науке» [11; II]. Обращает на себя внимание характерное для Л. С. Выготского выделение во всей эстетике двух главных линий: «психологической» и «непсихологической», выступающих в качестве двух противоположностей, охватывающих это целое, определяющих его развитие. Такой вывод следует не только из оппозиционного определения (психологическое-непсихологическое), но и из последующего пояснения: «Таким образом, на месте прежней вражды мы находим намечающееся примирение и согласование психологического и антипсихологического направления в эстетике...» [11; 14]. В другой работе Л. С. Выготский прямо говорит: «... сейчас ближайшей и единственной целью наших рассуждений является противопоставление двух принципиальных точек зрения на процесс психического развития ребенка» [7; 9]. Противопоставление и есть установление отношений противоположности. Причем оно является не самоцелью, а начальным этапом научного анализа: «... мы должны попытаться ближе определить сущность одной и другой точек зрения и вместе с тем наметить отправной пункт нашего собственного

исследования» [7; 9]. Характерно то, что Л. С. Выготский доводит противопоставление до крайнего состояния, до взаимоисключения: «Или—или. Физиология или математика духа... Повторим снова: вечные законы природы или вечные законы духа...» [7; 16).

Еще один пример установления противоположностей с подчеркиванием их взаимоисключения находим в работе «Мышление и речь»: «Нам думается, что следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы. Из них одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным начальным пунктом...» [6; 13]. 'Как видно, две формы анализа не просто различны, они противоположны: одна принципиально правильная, другая нет, т. е. одна исключает другую.

Особенно яркий пример, показывающий остроту диалектического мышления в вопросе установления отношений противоположности, содержится в следующем рассуждении: «Но ведь принципиальное решение несколько не зависит от количественной постановки вопроса. Одно из двух: или бог есть, или его нет; души мертвых или являются, или нет; душевные явления или (для Дж. Уотсона — спиритические) нематериальны, или материальны. Ответы вроде того, что бог есть, но очень маленький; или души мертвых не приходят, но маленькие частички их очень редко залетают к спиритам; или психика материальна, но отлична от прочей материи, анекдотичны. В. И. Ленин писал богостроителям, что он мало отличает их от богоискателей: важно вообще принять или изгнать чертовщину, а принимать синего или желтого черта — не велика разница» [5; 410].

Итак, специфика творческого метода Л. С. Выготского заключается в том, что, прежде чем выдвигать свои продуктивные идеи, он всякий раз старался в исследуемом вопросе выделить отношения противоположности, как бы свести все многообразие содержания к двум главным полюсам.

Если ограничиться только констатацией, то установление отношений противоположности не представляет ценности. Об этом говорил и Л. С. Выготский. Видимо, необходимость подобной процедуры вызвана характером аппарата мышления, продуцировавшего творческие идеи. Мышление, оперирующее противоположностями, мы

называем диалектическим. Момент же продуктивности диалектических преобразований заключен в переходе от абстрактных отношений противоположности к их конкретному воплощению в единицах анализируемого целого. В этом случае движение диалектического мышления идет по следующему пути: выделение отношений противоположности в конкретном материале, оперирование противоположностями на абстрактном уровне и конкретизация диалектического преобразования. Естественно, что выделить в чистом виде оперирование противоположностями как инвариант диалектического мышления не представляется возможным, так как оно имплицитно присуще любому диалектическому акту. Но можно попытаться описать применение отдельных диалектических действий в конкретных ситуациях и таким образом подойти к пониманию своеобразия продуктивности творчества Л. С. Выготского в психологии.

Прежде всего остановимся на действии диалектического объединения. Выше были рассмотрены случаи, когда Л. С. Выготский устанавливал отношения противоположности в рамках такого целого, как психологическая наука или ее отрасль. Другими словами, он применял действие объединения. Однако если это действие входило в состав механизма диалектического мышления Л. С. Выготского, оно, несомненно, должно было использоваться и в анализе целостностей другого уровня, например при анализе психических явлений.

Рассмотрим отрывок из его рассуждений: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [8; 258]. Своеобразие этого примера заключается в том, что здесь достаточно отчетливо представлено применение действия диалектического объединения. Действительно, анализируя такой феномен, как кризис развития, Л. С. Выготский выделяет две взаимодействующие стороны: ребенок как существо социальное, т. е. как личность, и социальное окружение, общество, выступающие как противоположности в системе «личность — общество». Только метафизическое мышление может стремиться доказывать, что, либо между личностью и обществом нет противопоставления, рассматривая их как явления одного порядка, либо личность и общество не имеют общего, т. е. рядоположены. Продуктивность подхода Л. С. Выготского выразилась в понятии социальной ситуации развития. Однако даже в современных

учебниках психологии смысл этого понятия, указывающего на наличие взаимоотношающихся и взаимоисключающих отношений противоположности, носителем которых является ребенок, но не как организм, а как личность, с одной стороны, и его окружение как носитель социальных отношений — с другой, ускользает. (См., например: Возрастная и педагогическая психология / Ред. М. В. Гамезо и др. М., 1984. С. 56. 10)

Действие объединения было применено Л. С. Выготским также при анализе развития ребенка: «... уже внутри общего процесса развития ясно различаются две основные линии, качественно своеобразные,— линия биологического формирования элементарных процессов и линия социально-культурного образования высших психических функций, из сплетения которых и возникает реальная история детского поведения» (10; 66). И в этом случае речь идет не о двух сторонах, а о противоположностях: биологическое — социальное. Отношение между ними Л. С. Выготский также обозначает специальным термином, подчеркивая его как особое отношение, ранее не выделявшееся психологами: «Эти два момента — историю развития высших психических функций и их генетической связи с натуральными формами поведения — мы и обозначаем как естественную историю знака» (10; 67).

На применении действия диалектического объединения строится подход к пониманию сущности аффективной и когнитивной сфер ребенка (6; 22), когда Л.С. Выготский говорит об их единстве. Однако, идея единства останется нераскрытой, если не установить отношений противоположности. Дело в том, что сам термин «единство» отражает ту форму, в которой только и могут существовать противоположности. Вне отношений противоположности термин «единство» не имеет смысла. Вместо него можно употреблять другие: целое, однородное и т. п. Поэтому главная мысль, которую высказал Л. С. Выготский, в том и заключается, чтобы смотреть на аффект и интеллект как на противоположности, находящиеся в особом отношении- в отношении единства. Рассмотрим еще один пример применения действия диалектического объединения, касающийся понимания Л. С. Выготским психологических функций. Он писал: «Диалектическая психология отказывается и от того, и от другого отождествления; она не смешивает психические и физиологические процессы, она признает несводимое качественное своеобразие психики, она утверждает только, что психологические процессы едины. Мы приходим, таким образом, к признанию своеобразных психофизиологических единых процессов, представляющих высшие формы поведения человека, которые мы предлагаем назвать психологическими процессами, в отличие от психических и по аналогии с тем, что

называется физиологическими процессами» [5; 138]. Здесь прослеживается та же стратегия анализа, что и в предыдущих случаях: устанавливается отношение противоположности (например, психическое — физиологическое), рассматривается как единое и называется (психологическое), что составляет уже продуктивный момент.

Дело в том, что название отражает тенденцию перевода единого в конкретное целое. Однако следует признать, что введение нового термина для обозначения вскрытых отношений противоположности, таких, как «социальная ситуация развития», «естественная история знака», «единство аффективных и интеллектуальных процессов», «психологическое явление», представляет собой лишь первый шаг продуктивного диалектического преобразования.

Дальнейшее продвижение диалектического мышления по линии продуктивности преобразований связано с применением других диалектических умственных действий. Здесь прежде всего нужно отметить действие диалектического опосредствования. Применение действия связано не с придумыванием соответствующего противоположностям названия, а с подбором вполне конкретного целостного объекта или явления. Однако найти такой объект, существующий независимо от выделенных ранее абстрактных отношений, который как бы иллюстрирует их существование в действительности, удается не всегда... В этом смысле диалектическое мышление представляет собой открытую систему, которая для своего движения обязательно предполагает выход к конкретным объектам реальности и их свойствам. В тех случаях, когда объект найти не удавалось, но для того, чтобы указать направление поиска, Л. С. Выготский употреблял термины «единый», «целое» или вводил специальный термин. Например, понятие «психологический процесс», введенное Л. С. Выготским, отражало необходимость опосредствования противоположностей «психическое — физиологическое».

Л.С. Выготский стремился к рационализации оперирования на основе диалектического действия опосредствования. Обсуждая метод исследования в своей книге «Мышление и речь», он писал об особом анализе целого по единицам: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является, далее, неразложимыми живыми частями этого единства» (6; 15).

Как уже отмечалось, «неразложимыми живыми частями» является единое, но существующее в форме конкретного целого. Поэтому фактически здесь ставится задача поиска конкретной формы существования противоположностей, т. е. приводится определение действия опосредствования. Доказательство данного тезиса может быть построено на исследовании характера продуктов метода анализа по единицам. Если будет показано, что они представляют собой конкретную форму опосредствования противоположностей, то, вероятно, можно говорить о правильности нашей трактовки метода как действия опосредствования.

Остановимся прежде всего на понимании Л. С. Выготским значения слова. Оно и есть, по Л. С. Выготскому, конкретная форма существования противоположностей: мышление-речь. Вся суть заключается в том, что речь и мышление берутся как противоположности, и это достаточно очевидно выражено самим Л. С. Выготским при характеристике значения: «Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления» (6; 17).

Второй пример связан с пониманием сущности знака. Знак- это то, что опосредствует натуральное и культурное, внешнее и внутреннее, субъективное и объективное. Не нужно доказывать, что все это есть пары противоположностей. Л. С. Выготский потому и придавал такое огромное значение знаку как средству психической деятельности, что знак есть конкретная, универсальная форма опосредствования противоположностей: он объективен в силу объективности своего значения и субъективен в силу того смысла, который выделяет в знаке субъект; он натурален как элемент природы и культурен как элемент социума; он внешний, так как имеет внешнюю материальную оболочку, и внутренний, так как отражается в психике ребенка. Продуктивность проделанного Л. С. Выготским анализа развития ребенка чрезвычайно, и во многом она обусловлена применением действия опосредствования. С его помощью Л. С. Выготский выбрал знак как основание культурно-исторической теории развития высших психических функций.

Остановимся еще на одном примере применения действия опосредствования. В советской психологии уже давно понятие «зона ближайшего развития» занимает важное место. Конечно, все понимают, что «зона ближайшего развития» имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень развития» (6; 247). Но не всегда подчеркивается, что это есть конкретная форма существования противоположностей, сущность

развивающего обучения, при которой взрослый помогает ребенку развиваться, выступая его «органом».

В своем творчестве Л. С. Выготский применял активно еще одно диалектическое умственное действие - диалектическое обращение.

Прежде всего, отметим, что Л. С. Выготский выделял действие диалектического обращения как особый метод исследования. Он писал, что «Маркс указывал на этот методологический принцип «обратного» метода» (5; 294). Применяя его систематически, Л. С. Выготский подчеркивал: «Не всегда ведь исследователь должен идти тем же путем ... часто выгоднее путь обратный» (5; 294). Характерна оценка, данная Л. С. Выготским теории эмоций Джеймса-Ланге: «... вопрос заключается не в том, чтобы прибавить к традиционному описанию эмоционального процесса какой-либо существенный момент, но исключительно в том, чтобы изменить последовательность этих моментов, установить истинное отношение между ними, выдвинуть в качестве источника и причины то, что прежде почиталось ее следствием и результатом» (10; 105). Как видно, эта оценка дана целиком на основе указанного действия, применение которого рассматривается как самостоятельная цель, т. е. осознанно. Правда, остается нерассмотренной продуктивность обратного анализа. В то же время многие продуктивные моменты творчества Л. С. Выготского построены на действии обращения. Рассмотрим установление основного закона динамики возрастов. «Согласно закону силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития...» (8; 260).

Рассматривая развитие ребенка, в частности возникновение новообразований, Л. С. Выготский идет в направлении: общество - социальная ситуация развития - ребенок. Общество, создавая и определяя социальную ситуацию развития, поддерживая ее, обеспечивает условия развития ребенка, что ведет к новообразованиям в его психике. Средний член этого отношения - социальная ситуация развития - при прямом пути анализа поддерживается, утверждается. Далее Л. С. Выготский применяет обращение: «Если предшествующая задача в изучении динамики определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия» (8; 259). Главная мысль этого отрывка заключается в том, что при «обратном» движении мышления у Л. С. Выготского промежуточное содержание -

социальная ситуация развития, оцениваемая раньше как положительная, получает противоположную оценку, отрицается. Таким образом, «перестройка социального бытия» есть вывод, полученный на основе действия обращения.

Аналогичный результат достигается и в известном анализе эгоцентрической речи ребенка. Л. С. Выготский взял за основу психологическую идею Ж. Пиаже: «Эта линия в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит, в общем, по основному тракту: от аутизма к социализированной речи... Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития» (6; 55). Здесь также виден прямой путь: аутизм - эгоцентрическая речь- речь социализированная. В контексте этого пути важна оценка эгоцентрической речи как трансформации внутренней субстанции ребенка под влиянием внешних условий. Поэтому, по Пиаже, эгоцентрическая речь есть недостаточно социализированная внутренняя. Применяя действие диалектического обращения, Л. С. Выготский оценивает в соответствии с ним эгоцентрическую речь прямо противоположно: как недостаточно интериоризированную: «Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже» (6; 55). Здесь отчетливо представлена специфика творчества Л. С. Выготского как диалектической переработки психологического наследия.

В заключение остановимся на краткой характеристике применения Л. С. Выготским еще одного диалектического умственного действия- действия диалектического превращения. Нужно отметить, что Л. С. Выготский также выделял превращение как особый способ преобразования. Он приводит классическую формулировку, характеризующую превращение: «Ничто от некоторого нечто есть некое определенное ничто» (5; 312). Подход на основе действия превращения как особый тип анализа мы встречаем в следующем отрывке: «Тем самым мы формулируем - в негативной, правда, форме - основные методологические моменты, определяющие план и направление всего нашего исследования. Те же моменты в их позитивной форме должны найти свое выражение в самом исследовании» (7; 23). Объясняя волевое поведение, Л. С. Выготский применяет диалектическое превращение: «Более

сильный стимул может стать более слабым мотивом...»(7; 27). Указывая на позитивный момент в психоанализе, он писал: «... понятие жизни в биологии доведено до большой ясности, наука им овладела... но с понятием смерти она не справилась... она понимается как нежизнь... Но смерть есть факт, имеющий и свой положительный смысл, она есть особый вид бытия...» (5; 335-336). В приведенном примере диалектическое превращение заключается в анализе смерти как особой формы жизни. На этом же действии основано понимание негативных моментов развития: «Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности...»(8; 253). Превращение лежит в основе постановки задач исследования: «... скажем с самого начала: теория Джеймса-Ланге должна быть признана скорее заблуждением, чем истиной, в учении о страстях. Этим мы высказали заранее основную мысль, главный тезис всей настоящей главы нашего исследования» (10; 98). Именно на действии диалектического превращения строится положение о сверхкомпенсации: «... парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет, и носит название сверхкомпенсации» (9; 35). С этих позиций Л. С. Выготский смотрит на «затруднение функций» как на возможность их совершенствования, а на дефективность как на «социальную оценку».

Итак, наша работа была посвящена анализу механизма диалектического мышления, применяемого в творчестве. Было показано, что этот механизм функционирует в народном творчестве, в творчестве дошкольников и в научном творчестве, в частности в творчестве Л. С. Выготского. Основу механизма составляет система диалектических умственных действий, являющихся эффективным инструментом диалектического преобразования исследуемой ситуации. Диалектическая трансформация ситуаций предполагает умение выделять отношения противоположностей в конкретном материале. Можно сделать вывод, что диалектическое мышление представляет собой особый вид умственной деятельности, который позволил Л. С. Выготскому, опираясь на анализ конкретно-исторической ситуации, сложившейся в психологии, сформулировать ряд принципиально новых идей. Представляется также весьма вероятным, что описанный механизм диалектического мышления лежит в основе творчества не только Л. С. Выготского, но и других авторов и входит в состав механизмов родового диалектического мышления человека.

1. Алексеев В. П. Становление человечества. М., 1984.
2. Багдасарова Н. А. Роль фольклора в активизации творческого начала в мышлении // Творческое начало в деятельности высшей школы: проблемы активизации. Фрунзе; Илим, 1988.
3. Веракса Н. Е. Роль противоречивых ситуации в развитии мышления детей // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М., 1985.
4. Веракса Н. Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопр. психол. 1987. № 4.
5. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1. М., 1982.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982!
7. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
8. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
9. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5. М., 1983.
10. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 6. М., 1984.
11. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1987.
12. Гегель Г. В. Работы разных лет: В 2 т. Т. 2 М., 1971.
13. Голосовкер Я. Э. Логика мифа. М., 1987.
14. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
15. Итальянские народные сказки. М., 1981.

16. Макаров М. Г. Сложность и вариативность категорий диалектики. Л., 1988.
17. Мальцев В. И. Очерк диалектической логики. М., 1966.
18. Народные русские сказки / Под ред. А. Н.Афанасьева. М., 1979.
19. Тулмин С. Моцарт в психологии // Вопр. философии. 1981. № 10.
20. Чешские народные сказки / Под ред. Е. М. Кульды, П. Ш. Кубина. М. 1956.

Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 2. С. 9–17.

Полный текст

Ключевой вопрос для развивающего обучения – это вопрос о предмете развития. Один из ответов предлагается в рамках структурно-диалектического подхода, разработанного Н. Е. Вераксой и его сотрудниками: развиваться должно диалектическое мышление, позволяющее создавать новое за счет продуктивного оперирования противоположностями и разрешения противоречивых ситуаций [3; 5]. С точки зрения Н. Е. Вераксы, именно диалектическое мышление является механизмом осуществления субъектности, способности преобразовывать нормативное пространство.

Исследования В. В. Давыдова и Д. Б. Элькониной показали, что центральная проблематика любого типа развивающего обучения – поиск средств психической деятельности. Для структурно-диалектического подхода таким средством становятся диалектическое понятие и диалектическая схема. Их принципиальное сходство с теоретическим понятием в содержательности: в обоих случаях речь идет именно о содержательном обобщении, объединяющем всеобщее и единичное в конкретном, позволяющем адекватно действовать в новых ситуациях. Но при этом у диалектического понятия

есть и важное отличие: «диалектическое мышление имеет в своем движении такие схемы, которые отличают его от формально-логического мышления», поэтому диалектическое понятие, с точки зрения Н. Е. Вераксы, диалектично не только содержательно, в своем разворачивании, но и по своей формальной структуре [4]. Е. А. Савиной были разработаны требования к диалектически структурированным понятиям: они вводятся через базовые противоположности, образуют завершенные структуры, которые при этом способны к развитию, т.е. на следующем шаге исследования могут быть включены в структуры нового уровня [11].

Сущностная характеристика любой модели развивающего обучения состоит в том, что психические средства формируются в результате «встречного движения»: развитие происходит не как механическое усвоение готовых образцов, но как преобразование наличных натуральных способов действия в действия качественно отличные – культурные. Задача развивающего обучения состоит в том, чтобы смоделировать ситуацию, в которой учащийся получит опыт активного, субъектного овладения средством.

Именно поэтому первым развивающим проектом для высшего образования стала разработанная Н. Е. Вераксой и его сотрудниками система позиционных семинарских занятий, в ходе которых происходит овладение содержательными позициями как средствами работы с научными текстами разных типов. Такими содержательными позициями являются «понятие», «тезис», «схема», «вопрос», «символ» и др., т. е. все те идеальные культурные действия, которые совершает грамотный читатель, работая со сложным научным текстом.

В ходе позиционного семинара позиции, являющиеся инструментами понимания текста, осваиваются в коллективно-распределенной деятельности в ходе особым образом организованных семинаров (сочетающих групповые и пленарные формы работы). Одна из важных задач позиционного обучения состоит в том, чтобы удержать двойственность феномена «позиции»: ее обращенность к предмету изучения и к собственной предметности средства [4, 10]. Позиционное обучение воспроизводит классическую ситуацию двойной стимуляции, описанную Л. С. Выготским: студентам для решения задачи (работы с содержанием)

предлагается знаковое средство, которое задает зону ближайшего развития участников. В начале обучения позиция «используется» студентами «натурально»: зачастую первые схемы и тезисы отражают неструктурированность мышления, даже формально-логические ошибки (например, нарушение основания классификации и т. д.). Первоначально задача состоит не в том, чтобы совершить переход от формально-логических схем и понятий (позволяющих только классифицировать реальность) к диалектическим (позволяющим описывать становление, разрешение противоречий). На первых семинарах зона ближайшего развития задана иначе: как переход от синкретизма в мышлении (возврат к которому происходит при обращении к сложному научному тексту) к логике, упорядоченности, способности выделить существенное. И только постепенно проявляются реальные возможности схемы, тезиса и понятия – их способность фиксировать отношения противоположностей и их преобразования. Другими словами, «диалектическая схема» и «диалектическое понятие» в рамках структурно-диалектического подхода представляют собой культурный способ действия с предложенными содержательными позициями.

Однако движение от натурального к культурному использованию позиции предполагает некоторый инструмент анализа, который позволит отличить «хорошее понятие» от набора слов, а «хорошую схему» от рисунка или классификационной таблицы. Ведущие позиционных семинаров постоянно сталкиваются с ситуацией, когда только в ходе совместного пленарного обсуждения участники обнаруживают несовершенство созданных схем и выделенных тезисов, в то время как до обсуждения все казалось вполне ясным (в силу отсутствия критериев оценки своего мышления). Однако пока эти критерии удерживает только преподаватель, студент не может занять подлинно субъектную позицию. Реальное противоречие состоит в том, что в процессе обучения одновременно должны осваиваться и предметное содержание, и логические схемы его порождения.

На наш взгляд, такая возможность появляется при изменении самого понятия «содержание» учебного предмета, а именно при смещении акцента на способы порождения новых научных норм, т.е. на метод исследования, который рассматривается

не только как конкретный способ получения данных или теоретическая модель, в рамках которой ведется исследование, но и как логический инструмент решения проблемно-противоречивых ситуаций. «Методологизация» содержания отдельного предмета вполне соответствует современным представлениям о сути науки как истории рождения новых парадигм.

Одна из гипотез, появившихся в ходе экспериментальной работы по позиционному обучению, состоит в том, что само содержание может быть структурировано таким образом, чтобы стать источником рефлексии и преобразования собственных мыслительных схем студентов. Именно в этом случае позиции «понятие» и «схема» становятся многослойными и могут быть потенциально развернуты до «диалектического понятия» и «диалектической схемы», т. е. задавать реальную зону ближайшего развития средств мыслительной деятельности.

Речь идет не столько о кратком «логическом» экскурсе, предваряющем содержательную часть курса, сколько об иной структуре самого содержания. Дело в том, что ход и результаты научного познания могут быть освещены по-разному в зависимости от расставляемых акцентов. Проблема состоит в том, как представить метод не внешней характеристикой, а «несущей» конструкцией по отношению к содержанию. Идея разработки содержания учебных курсов в рамках структурно-диалектического подхода вызвана именно желанием поместить «в фокус» моменты развития содержания, процессы порождения новых норм. При этом нормативное содержание не исчезает, но угол его рассмотрения существенно меняется: этот способ разворачивания материала Н. Е. Веракса определил как структурно-исторический.

В данной статье представлен вариант диалектического структурирования содержания курса «Экспериментальная психология».

Среди психологических дисциплин экспериментальная психология занимает особое место, поскольку касается построения эмпирического исследования, которое является

одним из важнейших способов реализации субъектности в науке.

Экспериментальная психология: от нечувствительности к противоречиям в постановке проблемы развития эксперимента

Преодоление кризиса психологии двадцатых годов не завершилось, как мечтал Л. С. Выготский, построением единой методологии общей психологии: на сегодняшний день существует ряд крупных теоретических подходов и соответствующих им экспериментальных моделей. И предметы и методы исследования от подхода к подходу настолько разнятся, эксперименты выглядят столь непохожими, что, как отмечает Т. В. Корнилова, «приписывание свойства экспериментального подхода одному направлению как бы не позволяет говорить об экспериментировании в рамках другого» [7].

Эта проблема преодолевается в рамках существующих учебных психологических курсов двумя путями.

В о - п е р в ы х, иногда одна из моделей (чаще всего это модель, наиболее полно воплощающая поведенческую методологию), предлагается как доминирующая (особенно отчетливо эта линия проявляется в зарубежных пособиях по экспериментальной психологии). Это приводит к парадоксальной ситуации: эксперименты, которые (в соответствии с экспертными суждениями) составляют золотой фонд науки, оказываются на периферии экспериментальной психологии как учебного предмета. В частности, Т. В. Корнилова указывает на такой странный факт, что иногда «исследования, выполненные в рамках использования методик двойной стимуляции, объявляются неэкспериментальными» [7].

В о - в т о р ы х, иногда в пределах одного курса представлены разные модели, но рядоположенно, как если бы между ними не было противоречий. На самом деле эти противоречия существуют, и то, что в рамках одного из подходов оказывается досадным артефактом, в рамках другого превращается в принцип построения эксперимента.

Анализ существующих учебных программ и пособий показывает, что своеобразной *исходной нормой* построения психологического эксперимента является модель, отрефлексированная Д. Кэмпбеллом, и понимание векторов развития эксперимента требует анализа этой модели и заключенных в ней противоречий.

Модель Д. Кэмпбелла как исходная точка развития экспериментального метода

По Д. Кэмпбеллу, «экспериментом называется та часть исследования, в которой исследователь осуществляет манипулирование переменными и наблюдает эффекты, производимые этим воздействием на другие переменные» [8].

В этом определении выделены существенные характеристики эксперимента как способа получения данных в науке (и в психологии в частности), вне зависимости от того, как трактуются сами переменные. Однако при этом в подавляющем большинстве случаев в качестве иллюстративного материала рассматриваются эксперименты поведенческого типа, в которых в качестве независимой переменной рассматривается некоторый изолированный фактор среды, а под зависимой – поведенческая реакция. Оказывается, что именно из-за искусственности ситуации экспериментатор никогда не может быть уверен в достоверности выводов: всегда остается сомнение, что причиной поведения были иные факторы или что ситуация не похожа на жизненную, в этом заключаются проблемы внутренней и внешней валидности. В частности, на внутреннюю валидность разрушительно действуют такие факторы, как эффект последовательности и научения (не учитываемые изменения с испытуемыми из-за происходящих в нем психологических процессов), а также самореализующиеся пророчества самого экспериментатора (известные как «эффект Розенталя»). В то же время внешнюю валидность снижает сам факт осознания испытуемым ситуации эксперимента (например, так называемый «Хоутторн-эффект»). Окончательно избежать этих ловушек по определению невозможно, так как повышение внутренней валидности (за счет ужесточения условий эксперимента) зачастую приводит к понижению внешней валидности (построению нежизненной ситуации).

Анализ причин возможных артефактов показывает, какие именно моменты по умолчанию считаются помехой в исследовании или несущественными.

В о - п е р в ы х, это наличие собственной потребностной сферы у участников (т. е. собственных целей, установок и т. д.).

Другими словами, главной помехой эксперименту является все человеческое – в испытуемом и экспериментаторе.

Идеальными участниками эксперимента (с обеих сторон) были бы крысы (хотя Р. Готтсданкер с юмором замечает, что и лабораторная крыса не может считаться репрезентативным животным, поскольку долгое время жила вблизи людей и поэтому дегенерировала).

В о - в т о р ы х, в качестве помехи выступают феномены развития психики: сам факт возможного изменения человека в ходе исследования (под влиянием предварительного тестирования или других неучтенных факторов) делает практически любой эксперимент «нечистым». Идеальным же испытуемым в этом залоге оказывается существо, остающееся равным себе, т.е. неспособное изменяться.

Квинтэссенцией подхода Д. Кэмпбелла стали разработанные им конструкции «идеального эксперимента» и «эксперимента полного соответствия». В целом они означают, что эксперимент должен одновременно стремиться и к полному (хотя и невозможному) тождеству с богатством реальности, которую он моделирует, и к дистиллированной ситуации, где все многообразие мира сведено только к зависимой и независимой переменным. Однако за представлениями о недостижимости идеального эксперимента и неизбежной противоречивости результатов стоит формально-логическая методология, с точки зрения которой противоречие считается однозначным злом. Отчасти эти проблемы могут компенсироваться построением сложных экспериментальных планов, позволяющих скрупулезно контролировать разные побочные переменные.

Однако точки зрения диалектической логики, противоречие – это знак реальной проблемы, и фиксация его является первым шагом к открытию нового. «Для подлинно культурного в

логическом отношении ума появление противоречия – это сигнал появления проблемы, неразрешимой с точки зрения уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для «осмысливания» предмета, в выражении которого это противоречие возникло», – писал Э. В. Ильенков [6]. В этом смысле артефакты традиционного эксперимента могут стать не неизбежным «отходом» исследования, а поводом для решения проблемы.

Развитие экспериментального метода как предмет экспериментальной психологии

В центре внимания экспериментальной психологии – именно феномены рождения новых экспериментальных моделей, которые позволяют ввести новый предмет исследования в пространство профессионального обсуждения. При этом оказывается, что «старые экспериментальные мехи» для этого принципиально непригодны; перед авторами новых концепций встает выбор: либо отказаться от эксперимента и объявить свой предмет исследования принципиально «неэкспериментальным», либо развивать представления об эксперименте, создавая новые исследовательские модели.

Для появившихся позднее психологических школ встал вопрос: каким образом можно сделать предметом исследования сложные феномены (такие как жизненная ситуация или высшие психические функции) и при этом удержаться в рамках эксперимента, по определению требующего манипуляции независимыми переменными и контроля зависимых переменных. Модель, которая была так естественна для поведенческих или ассоциативных экспериментов, явно приходит в противоречие с «нереактивными» предметами исследований. Противоречие появляется именно потому, что предметом исследования становится «внутренняя» реальность», а сам эксперимент – это по необходимости процедура «внешняя», и именно поэтому являющаяся верифицируемой, воспроизводимой и т. д. Возникает вопрос: как можно остаться в рамках экспериментального метода, но при этом исследовать сложные психологические феномены? В терминологии диалектической психологии продуктивное решение задачи – это опосредствование противоположностей (заданных нереактивным предметом исследования и эксперимента).



Разрешения этого противоречия представляют собой «точки развития» экспериментальной психологии. Как только происходит рождение принципиально нового предмета исследования (т. е. нового представления о реальности), эту проблему приходится ставить заново. Продуктивные разрешения таких противоречий и составляют предмет диалектической экспериментальной психологии.

Специфика структурно-диалектического подхода состоит в том, что он позволяет выделять в многообразном полифоническом содержании (в том числе и психологическом) отношения противоположности, благодаря этому «появляется возможность инвариантного описания ... диалектических ситуаций». Именно в этом заключается развивающий потенциал данного подхода, направленного не только на освоение знаний, но прежде всего на развитие особых средств структурирования содержания.

Наиболее существенные «экспериментальные революции» в психологии связаны с именами Курта Левина и Льва Семеновича Выготского, которые были в полном смысле этого слова «методологами»: не только исследователями, но и создателями новых методов, изменивших облик науки.

К. Левин: исследование в действии

Курт Левин делает предметом анализа совершенно новый феномен, диалектически соединяющий в себе и внешнее и внутреннее: это напряженное поле ситуации, задаваемое потребностями и требованиями обстоятельств. Гипотеза К. Левина, нуждавшаяся в экспериментальном подтверждении, заключалась в том, что на поведение влияют именно определенные характеристики **поля** (соотношения потребностей и внешних факторов), а вовсе не изолированные стимулы или неконтролируемые потребности.

Итак, важно исследовать, как ведет себя человек в ситуации, учитывая, что эксперимент – это искусственная конструкция, которая из ситуации, из поля как раз выключает: чего стоит одно присутствие экспериментатора! Это экспериментальное противоречие, на которое вышли «динамические» психологи. Метафизическими (т. е. устраняющими одну из противоположностей) были бы попытки сделать исследователя «невидимым», спрятав его за стеклом (как у А. Гезелла) или за кустом (как у А. Ф. Лазурского). Но К. Левин находит диалектическое решение создавшейся проблемы: он конструирует особый тип исследования – «исследование в действии». Идея его в том, что экспериментатор своим поведением создает обстоятельства, в которых проявляются потребности (квазипотребности) испытуемого, т. е. своими хитроумными действиями *задает ситуацию*.

«Исследование в действии», созданное К. Левином, позволяет удержать исследование реальности, понимаемой как действия человека в ситуации, неизбежную искусственность, внеситуативность эксперимента.



И отсюда уже становится понятно, почему так разительно отличаются описания экспериментов, выполненных под руководством Левина, от традиционных поведенческих исследований! Ведь для того чтобы создать одну и ту же ситуацию для разных людей, экспериментатору приходится по-разному выстраивать собственные действия (вспоминаются слова Льюиса Кэрролла из «Алисы в Зазеркалье» о том, что существуют места, где нужно бежать очень быстро, чтобы остаться на одном месте). От экспериментатора теперь вовсе не требуется единообразия в поведении с испытуемыми (такое требование было связано с желанием нейтрализовать само присутствие его в эксперименте как нежелательной, но неизбежной помехи). Напротив, Б. В. Зейгарник замечает, что «высшим пилотажем» становится именно гибкое поведение

экспериментатора в соответствии с особенностями испытуемого (при этом и личное знакомство исследователя с исследуемым перестает быть проблемой: ведь именно ситуации взаимодействия со знакомыми людьми являются правилом жизни).

Таким образом, основное правило эксперимента – строгая контролируемость независимой переменной – не исчезает, но сам характер переменной абсолютно меняется. Напротив, ею становится ситуация, которая в традиционной кэмпбелловской модели была основным источником артефактов.

Л. С. Выготский: методика двойной стимуляции

Для Л. С. Выготского принципиальной характеристикой человека является не просто нереактивность (отсутствие механической зависимости от внешних стимулов), но *свобода* человека, в корне отличающая его от всех других существ (симптоматично, что именно этим словом завершается одна из программных работ «Орудие и знак в развитии ребенка»). Свобода, по Выготскому, состоит в возможности *развития* психики в культуре. В созданной им теории знаки предстали как совершенно особый стимул, который обладает внутренним действием, способным преобразовывать психику, особой «культурной закваской», скрыто действующим средством развития. И отсюда становится понятной грандиозность экспериментальной задачи, которая встала перед культурно-исторической психологией: как возможно анализировать механизм, если он по определению – скрыт, как можно проявить его экспериментально? При этом необходимость экспериментального доказательства являлась абсолютно насущной: только так можно было продемонстрировать научному сообществу, что феномен культурного развития, т. е. изменения способа использования средств, существует.

Дело в том, что все современные Л. С. Выготскому исследования были принципиально одномерными: испытуемый имел дело или с непосредственной знакомой задачей (например, в исследованиях гештальт-психологов), или со словесной оболочкой знака (так, в ассоцианистских исследованиях испытуемым предлагалось давать определения словам, однако при этом оставалось совершенно непонятно,

как используется это слово в реальности; механизм действия самого слова оставался скрытым). И это неслучайно: для представителей этих школ не существовало разделения на действие натуральное и культурное, опосредствованное. Но для культурно-исторической теории нужно было найти такой метод, который позволил бы исследовать *механизм*, (т.е. скрытые внутренние процессы опосредствования) в эксперименте, который по определению является процедурой внешней.

Гениальность Л. С. Выготского состояла в том, что в качестве *независимой переменной* он решил использовать не просто задачу и не просто знак, а совершенно новый феномен, объединяющий в себе первые два: **задачу, которую можно было решить с помощью знака**. А зависимой переменной стало само умственное действие. Так родилась методика двойной стимуляции, «встроенного задания», которая позволила сделать зримым и само умственное действие, и скрытый механизм его работы – использование средства.



Второй проблемой было «поймать» развитие психики, т. е. не просто ее изменение, а именно движение в пространстве возможностей, которые задает знак. Дело в том, что знак предъясняется в эксперименте статично, как «вещь», а задача состоит в том, чтобы увидеть, как человек *двигается в его системе значений от натурального к культурному способу действия*. Методика двойной стимуляции позволила снять и эту трудность. Испытуемому предлагается решить задачу при помощи знака (по своей сути задающего возможность и натурального и культурного действия), однако при этом он получает обратную связь – информацию, что решение неправильно; он начинает искать иные стороны знака, двигаясь в системе его возможностей. Экспериментатор же по

его следующим решениям видит, как меняется характер психических функций, т. е. происходит ли развитие – вычерпывание возможностей знака.



Проблема построения эксперимента в этом случае состоит в предположении, какое именно средство лежит в основании некоторого культурного процесса (говорения, чтения, пространственной ориентации и т. д.) и моделировании ситуации его использования. В том-то и состоит суть неклассической психологии Л. С. Выготского (см., например: А. А. Пузырей, 1986), что действительное человека – это его возможное. Эта способность фиксировать *развитие* психики и сделала методику двойной стимуляции продуктивной, выведя ее за пределы действительного в сферу возможного, т. е. формирующего психологического эксперимента.

Общая формула курса «экспериментальная психология»

Итак, содержанием учебного курса должны стать именно «точки развития» экспериментальной психологии, развитие понятия «эксперимент» за счет объединения противоположностей «ситуативности–внеситуативности», «внешнего–внутреннего», «развития–статики». Решения этих проблем представляют собой образцы применения творческого (диалектического) мышления, позволяющего разрешать противоречия и выстраивать новые модели эксперимента. Такое содержание курса соответствует и реальному содержанию научного знания, т. е. тому методу, с помощью которого совершается преобразование установившихся в психологическом пространстве норм (в частности, норм построения эксперимента).

Диалектическая структура содержания превращает сам текст курса в своеобразный знак, значения которого задают пространство возможностей для студента: от самых

поверхностных отношений в содержании можно двигаться к существенным связям, и далее – к самому глубинному слою – к методу порождения содержания. В этом случае содержательные позиции, предлагаемые в качестве средства на семинарах, становятся многомерными, а инструменты «проникновения» в новые измерения заданы самим содержанием курса. Будет ли этот потенциал исчерпан, во многом зависит от уровня подготовленности группы, поскольку зона ближайшего развития определяется и особенностями субъекта, но в любом случае возможный вектор развития такой структурой содержания курса задается.

Овладение методом ставит студентов в принципиально новую – субъектную – позицию, позволяющую не только превратить содержание культуры из отчужденного в живое, развивающееся, но и экстраполировать освоенный метод на решение собственных исследовательских задач.

Литература

1. Белолуцкая А. К., Воробьева Е. В., Глядешина Е. В., Горохов С. В., Дубинина И. И., Крашенинников Е. Е. Диалектическая психология / Под ред. Е. Е. Крашенинникова. Уфа, 2005.
2. Веракса Н. Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников. Автореф. ... докт. психол. наук. М., 1991.
3. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. Уфа, 2006.
5. Диалектическое обучение. М., 2005.
6. Ильенков Э. В. Учиться мыслить // Философия и культура. М., 1991.
7. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. М., 2006.
8. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
9. Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М., 1986.

10. *Рачкова Е. В.* Особенности механизма уровневого анализа научных текстов у студентов младших курсов и возможности его активизации. Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2005.
11. *Савина Е. А.* Развитие диалектического мышления студентов педагогического вуза в ходе изучения дисциплин психологического цикла. Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1992.