
ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая)

Н.Н. Вересов*

Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

В работах Выготского представлен ряд общих положений, которые в совокупности составляют методологическую основу экспериментально-генетического метода. Однако конкретные принципы организации и построения экспериментального исследования развития высших психических функций остаются во многом невыявленными и неотрефлексированными. Данная статья является попыткой восполнить этот методологический пробел. В ней представлены основные принципы экспериментально-генетической методологии, которые в своей совокупности задают методологическую основу, на которой строится конкретное экспериментальное исследование. Они представляют собой синтез теоретических положений, понятий и принципов, сформулированных в рамках культурно-исторической теории и основных особенностей метода исследования. Соблюдение этих принципов в конкретном экспериментальном исследовании процесса развития позволяет решать две важнейшие задачи. Во-первых, обеспечивается единство предмета и метода, что позволяет проводить адекватное экспериментальное исследование самого процесса развития высших психических функций в тех аспектах, которые определяются задачами каждого конкретного эксперимента. Во-вторых, это позволяет экспериментально выявить и зафиксировать различия между органическими и культурными процессами развития и созревания, между двумя различными по существу и природе генетическими рядами и, следовательно, между двумя принципиально различными рядами закономерностей, которым подчинены эти две линии в развитии ребенка.

Ключевые слова: сознание, методология, культурно-историческая теория, экспериментально-генетический метод.

2. Экспериментально-генетический метод исследования развития высших психических функций

2. 1. Некоторые предварительные замечания

Как мы уже говорили, экспериментально-генетический метод определил принципиальные отличия неклассической психологической теории Выготского от традиционных классических психологических концепций сознания того времени. В этом смысле культурно-исторический подход выступает как мето-

дологическая альтернатива традиционным классическим экспериментальным методам. Он предъявляет целый ряд серьезных методологических требований к построению, организации и проведению конкретных экспериментальных исследований, и эти требования существенно отличаются от тех, на основе которых строятся классические экспериментальные исследования в области психологии развития. Экспериментально-генетический метод является в этом смысле составной частью культурно-исторической теории. Поэтому при описании основных черт этого метода я буду опираться на принципы и понятия,

Для цитаты:

Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.

* *Вересов Николай Николаевич*, Ph.D., ассоциированный профессор кафедры раннего детства факультета образования, Университет Монаш, Австралия. *nveresov@hotmail.com*

сформулированные в рамках культурно-исторической теории. Кроме того, в некоторых местах вторая часть статьи будет перекликаться с первой, и даже повторять некоторые позиции, сформулированные в этой первой части. Это необходимо для того, чтобы читатель мог все время соотносить два уровня обсуждения — общеметодологический (в широком смысле) и конкретно-методологический (в узком смысле), не возвращаясь все время к соответствующим местам первой части во время чтения второй.

В различных работах Выготского мы можем обнаружить описание и краткий анализ лишь некоторых общих принципов экспериментально-генетического метода. Этот метод развивался и совершенствовался соратниками и последователями Выготского в русле тех конкретных задач, которые они решали. А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Ж.И. Шиф, Л.С. Сахаров, М.И. Лисина, Л.И. Божович, В.В. Давыдов и другие отечественные и зарубежные исследователи строили свои экспериментальные программы на основе общих принципов экспериментально-генетического метода, развивая и модифицируя его, зачастую предлагая собственные оригинальные трактовки, интерпретации и подходы. Однако проблема состоит в том, что исследователи, работавшие в русле культурно-исторической теории, выделяли в этом методе именно те аспекты, которые соответствовали конкретным задачам и проблематике их экспериментальных исследований. В результате, исходные принципы экспериментально-генетического метода в том виде, в котором они были представлены в культурно-исторической теории, определенным образом «растворялись» в частных конкретных методиках и экспериментальных процедурах и оказывались скрытыми до такой степени, что зачастую их довольно трудно выявить и зафиксировать.

И, самое главное, при всем разнообразии экспериментальных работ, нет ни одной, в которой все эти требования и принципы были бы отчетливо сформулированы. Поэтому я остановлюсь, главным образом, на анализе основных черт и особенностей экспериментально-генетического метода в том виде, в каком они были представлены в культурно-исторической теории, в текстах самого Выготского, оставляя за рамками нашего анализа его конкретно-научные модификации и историю его становления.

2.2. Экспериментально-генетический метод и предмет культурно-исторической теории

Задача создания адекватного объективного метода, позволяющего экспериментально исследовать закономерности культурного развития высших психических функций (ВПФ), решалась одновременно с созданием самой культурно-исторической теории. В этом смысле можно сказать, что здесь сама логика теоретического исследования поставила на повестку дня вопрос о необходимости разработки нового ме-

тода, т. е. метода, который соответствует предмету исследования — процессу развития ВПФ.

Шаг принципиальной важности, сделанный в теоретическом плане, т. е. выделение процесса возникновения и развития ВПФ в качестве предмета исследования неизбежно поставил вопрос о необходимости следующего шага, но уже в плане экспериментальном.

«Детская психология не знала... адекватного подхода к проблеме высших процессов. Это значит, что она не имела метода для их исследования. Очевидно, что своеобразие того процесса изменения поведения, который мы называем культурным развитием, требует глубоко своеобразных методов и способов исследования. Знание своеобразия и сознательное отправление исследования от этого пункта является первым условием адекватности метода и проблемы, поэтому проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка <...> .

Поэтому опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит в известной мере выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте истории культурного развития» [4, с. 41–42].

Итак, с точки зрения предмета культурно-исторической теории, суть экспериментально-генетического метода состоит в том, что этот метод представляет собой: 1) *общий* метод экспериментального исследования ВПФ человека и 2) он является не эмпирическим, а *генетическим* методом в том смысле, что он направлен на экспериментальное исследование генезиса (происхождения и развития) ВПФ, т. е. на выявление закономерностей самого процесса культурного развития. «...Применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» [4, с. 95].

2.3. Основные черты и особенности экспериментально-генетического метода

Основная отличительная черта экспериментально-генетического метода состоит в том, что он направлен на выявление закономерностей процесса социокультурного генезиса (происхождения и развития) ВПФ. Поэтому экспериментально-генетический метод может применяться для исследования любой ВПФ, будь то память, воля, мышление или воображение. Вместе с тем, логика конкретного экспериментального исследования всегда вносит неизбежные коррективы в его организацию и формы проведения, влияет на подбор экспериментальных средств, условий, соответствующего стимульного материала и т.д. Иными словами, исследование, на-

пример, закономерностей развития памяти и исследование закономерностей развития мышления у детей разного возраста во многом будут отличаться друг от друга. Вместе с тем, основные принципы экспериментально-генетического метода всегда сохраняются. Иначе говоря, в любом конкретном исследовании, опирающемся на экспериментально-генетический метод, всегда присутствуют как общие принципы (определяемые методом), так и специфические особенности (определяемые задачами данного конкретного исследования).

В работах Выготского представлен ряд общих положений, которые в совокупности составляют методологическую основу экспериментально-генетического метода. Рассмотрим их подробнее, для удобства изложения сформулировав их в виде нескольких жестких альтернатив.

2.3.1. *Результат/структура или процесс/строение?*

Первая существенная характеристика экспериментально-генетического метода состоит в том, что, в отличие от традиционных «классических» методов анализа, он направлен не на изучение сложившихся, уже развитых наличных форм, а на исследование самого процесса их возникновения и изменения. «До сих пор психологический анализ почти всегда обращался с анализируемым процессом как с известной вещью. Психическое образование понималось как известная устойчивая и твердая форма, и задача анализа по существу сводилась к разложению ее на отдельные части. Вот почему в этом психологическом анализе до сих пор господствовала логика твердых тел» [4, с. 94].

Культурно-историческая теория, разумеется, не выступает против необходимости структурного анализа уже созревших, развитых ВПФ. Однако *строение* любой ВПФ (в отличие от ее *наличной структуры*) определяется всем ходом ее развития и изменениями в процессе развития. Мы уже говорили выше, что в культурно-исторической теории ВПФ рассматриваются не как некие «стадии развития» или «усложнения» элементарных психических функций. Появление в ходе развития ВПФ определенным образом перестраивает систему элементарных, природных психических процессов, реорганизует их так, что они не только входят в структуру высшей функции, но изменяются и начинают работать по новым законам, формируя новую психологическую систему. Так, например, возникновение культурной памяти у ребенка (т. е. процессов запоминания, основанных на использовании знаков) не является простым линейным продолжением и простым усложнением естественных процессов запоминания — новые приемы запоминания реорганизуют всю систему, и на этой основе возникает новое психологическое строение ВПФ — производного опосредованного запоминания. Генетическое строение функции есть результат ее перестраивания в ходе развития.

Конечно, используя классические экспериментальные методы исследования, можно выявить структуру этой новой, уже сложившейся, развитой психической функции. Однако сам процесс возникновения этой новой структуры, процесс реорганизации и перехода от одной структуры к другой, т. е. генетическое строение этой функции остается в этом случае скрытым для «классического» экспериментального анализа. Экспериментально-генетический метод позволяет исследовать не столько результат развития, сколько процесс развития, т. е. исследовать процесс возникновения этой новой структуры.

«Анализ вещи следует противопоставить анализу процесса, который, по сути дела, сводится к динамическому развертыванию главных моментов, образующих... течение данного процесса.

...Самый психический процесс все равно, идет ли речь о развитии мышления или воли, является процессом, который проделывает на наших глазах известные изменения... При известных условиях возможно проследить это развитие... Благодаря этому удается экспериментально, в лаборатории, вызвать известное развитие, которое для современного человека является уже давно законченным процессом... Если на место анализа вещи мы поставим анализ процесса, то основной задачей рассмотрения, естественно, сделается генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса... Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов» [4, с. 95].

Итак, первая особенность экспериментально-генетического метода состоит в том, что он направлен не на анализ структуры уже сложившейся, развитой высшей функции, а на экспериментальное исследование ее генезиса (процесса ее возникновения и развития) и, через это, на выявление ее системно-генетического строения.

2.3.2. *Описание/феноменология или объяснение/генезис?*

Вторая отличительная черта экспериментально-генетического метода состоит в том, что он исходит из фундаментального методологического различия двух типов анализа: 1) фенотипического анализа, т. е. эмпирического описания явления в его внешних проявлениях и 2) каузально-генетического анализа, т. е. анализа, раскрывающего природу явления и основные этапы его происхождения и становления и, тем самым, объясняющего данное явление.

«Понятие анализа в старой психологии совпадало по существу с понятием описания и было противоположным задаче объяснения явлений. Между тем истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по самой сути дела становится научным объяснением изуча-

емого явления, а не только описанием его с феноменальной стороны. Феноменологический, или описательный, анализ берет данное явление так, как оно есть в его внешнем обнаружении, исходит из наивного предположения, что внешний вид или проявление вещи и действительная, реальная каузально-динамическая связь, лежащая в его основе, совпадают» [4, с. 95–97].

Основной методологический недостаток фенотипического типа анализа состоит в том, что в его основе лежит сближение или даже полное отождествление процессов, основанное на их внешнем подобии или сходстве. «И в самом деле, если бы фенотипически вещь была тем же самым, чем она является генотипически, т.е. если бы внешние проявления вещи, как их можно видеть каждый день, действительно выражали истинные отношения вещей, тогда бы наука была совершенно излишней, тогда простое наблюдение, простой житейский опыт, простая регистрация фактов заменили бы вполне научный анализ. Все то, что мы непосредственно воспринимали бы, и составило бы предмет нашего научного знания. На самом деле психология на каждом шагу учит нас, что два действия могут протекать с внешней стороны одинаково, но по своему происхождению, по своей сути, по своей природе могут быть глубоко отличными друг от друга. В этих случаях и нужны специальные средства научного анализа, для того чтобы за внешним сходством вскрывать внутреннее различие. В этих случаях и нужен научный анализ, т.е. умение за внешним видом процесса вскрыть его внутреннюю суть, его природу, его происхождение» [4, с. 98].

Следует, однако, подчеркнуть, что в экспериментально-генетическом методе описательные, т.е. фенотипические способы анализа психических явлений вовсе не отвергаются и не подменяются целиком и полностью анализом каузально-генетическим. Речь не идет об их отрицании, речь идет о том, что генетический анализ включает в себя описательные методы как составную часть. При этом, будучи включенными и подчиненными каузально-генетическому способу анализа, эмпирические методы начинают выполнять иную, нежели в традиционных классических экспериментах, роль.

«Но самое объяснение становится в психологии возможным постольку, поскольку новая точка зрения не игнорирует внешние проявления вещей, не ограничивается исключительно генетическим рассмотрением, но с необходимостью включает в себя научное объяснение и внешних проявлений, и признаков изучаемого процесса. Она делает это при помощи кондиционально-генетического подхода. Анализ, таким образом, не ограничивается одной генетической точкой зрения, но по необходимости рассматривает известный процесс как определенный круг возможностей, который только при определенном комплексе условий или в определенной ситуации приводит к образованию определенного фенотипа. ... новая точка зрения не устраняет, не отодвигает объяснение фенотипических особенностей процесса, но

ставит их в подчиненное положение по отношению к их действительному происхождению» [4, с. 99].

Итак, второй существенной чертой экспериментально-генетического метода является его направленность не на анализ внешних проявлений психических процессов, а на вскрытие в процессе исследования реальных каузально-динамических и генетических связей, определяющих эти внешние проявления.

2.3.3. Внешнее сходство или внутреннее различие?

Третьей отличительной особенностью экспериментально-генетического метода является то, что он направлен не на выявление внешнего сходства психических процессов, а на раскрытие внутренних различий между исследуемыми процессами.

«... мы часто сталкиваемся с такими процессами, которые уже омертвели, т.е. проделали очень долгое историческое развитие и превратились в какую-то окаменелость. Окаменелости поведения легче всего обнаруживаются в так называемых автоматизированных или механизированных психических процессах.

Такие процессы, которые вследствие долгого функционирования совершаются уже в миллионный раз, автоматизируются, они теряют первоначальный облик и внешним видом ничего не говорят о своей внутренней природе, они как будто утрачивают всякие признаки своего происхождения. Благодаря подобному автоматизированию создаются огромные затруднения для их психологического анализа» [4, с. 99].

То, что некоторые психические процессы и функции в ходе своего развития сворачиваются, сокращаются, автоматизируются и тем самым, лишают исследователя возможности выявить их природу и происхождение, — факт известный. Собственно говоря, любые сложные навыки (например, чтение или езда на велосипеде) формируются именно так. Однако Выготский здесь говорит о другом и, более того, использует очень необычные метафоры — «окаменелости», «омертвевшие процессы», которые кажутся не совсем уместными, когда речь идет о формировании психических функций. Дело в том, что в этом фрагменте он лишь продолжает свою метафору о «логике твердых тел», т.е. о той логике, следование которой он считал главным методологическим недостатком классических экспериментальных методов, доминировавших в то время в психологии развития. Так что в этом смысле метафора «окаменелостей» вполне уместна.

Но какая именно психологическая объективная реальность лежит за этой метафорой? Для ответа обратимся к примеру конкретного экспериментально-генетического исследования.

Существует известный закон Э. Титченера, который формулируется следующим образом: существуют два типа внимания: 1) первичное, пассивное, т.е. произвольное и 2) вторичное, активное, т.е. произвольное, возникающее на более поздних ступенях онтогенеза. Они представляют собой две фазы (стадии) развития внимания. Кроме того, существует и третья фаза — вторичное внимание, однажды возникнув, по-

степенно автоматизируется и становится первичным (производное первичное внимание). С силу этого, по Титченеру, эти два типа внимания отличаются друг от друга только по степени сложности.

По мнению Выготского, этот пример показывает, что благодаря автоматизации, различные по своей генетической природе психические процессы приобретают внешнее сходство и становятся фенотипически неразличимыми: «...последняя, высшая, стадия в развитии какого-нибудь процесса обнаруживает чисто фенотипическое сходство с первичными, или низшими, стадиями, и при фенотипическом подходе мы лишаемся, следовательно, возможности отличать высшую форму от низшей... У нас нет другого пути исследовать эту высшую, третью, стадию в развитии внимания и постигнуть все ее глубокое своеобразие, в отличие от первой, иначе, как путем динамического развертывания процесса, иначе, как путем указания на ее происхождение. Нас должен интересовать, следовательно, не готовый результат, не итог, или продукт, развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, охваченной в живом виде» [4, с. 100].

Итак, третья отличительная особенность экспериментально-генетического метода заключается в том, что он позволяет экспериментально исследовать психические процессы так, чтобы за их внешним (фенотипическим) сходством вскрывать различия в их психологической природе.

Рассмотрев (в самом общем виде) основные отличительные черты и особенности экспериментально-генетического метода исследования ВПФ, мы можем видеть, каким образом этот метод соотносится с культурно-исторической теорией в целом. Главное здесь состоит в том, что этот метод направлен на исследование *самого процесса* происхождения и развития ВПФ, т. е. на то, что и является предметом культурно-исторической теории. В этом смысле и теория (с системой понятий и принципов), и экспериментальный метод составляют единое целое, т. е. определяют методологию теоретического и экспериментального исследования процессов психического развития. Экспериментально-генетический метод является экспериментальным в том смысле, что он представляет собой особый метод, способ построения экспериментального исследования психических процессов и функций, и является генетическим в том смысле, что направлен на воссоздание в искусственно построенных экспериментальных условиях процесса генезиса (возникновения и развития) данной психической функции в структуре сознания.

2.4. Принципы организации и проведения конкретного экспериментального исследования

Основные черты и особенности экспериментально-генетического метода исследования генезиса (процесса возникновения и развития) ВПФ задают целостную методологическую рамку, определяю-

щую общую направленность в проведении конкретного экспериментального исследования. Однако любая методология остается лишь общими рассуждениями, если не претворяется в систему принципов и требований к организации и проведению эксперимента. В каждом отдельном случае эти общие методологические принципы должны быть операционализированы и конкретизированы так, чтобы конкретное экспериментальное исследование можно было бы строить, опираясь на некоторые базовые требования, вытекающие из общей методологии. Иными словами, экспериментатор должен отчетливо представлять себе, что это значит — организовать и провести конкретное экспериментальное исследование в русле культурно-исторической теории и экспериментально-генетического метода. Исследователь с самого начала должен знать, какие именно требования должны быть соблюдены и какие условия учтены при организации и проведении конкретного экспериментального исследования и как они соотносятся с общим методом. Эти требования существенно отличаются от тех, на которых строятся «классические» эксперименты в психологии развития и это вполне объяснимо, потому что они вытекают из неклассического взгляда на природу и характер развития, реализованного в теоретических положениях культурно-исторической теории. Рассмотрим эти требования и принципы подробнее, показав не только их суть, но и связь с основными положениями теории, на которой они строятся.

2.4.1. Принцип «завязей развития»

Суть этого принципа состоит в том, что методология исследования выдвигает задачу изучать не сложившиеся уже формы, «плоды развития», а те процессы и функции, которые подготовлены всем предшествующим ходом развития, но находятся в стадии «завязи», в эмбриональном состоянии, т. е. в начальной стадии развития. Иными словами, они должны находиться в зоне ближайшего развития (ЗБР). Здесь особенно важно учитывать возрастные нормы и особенности — в каждом возрастном периоде у ребенка имеются функции, которые уже возникли, завершили цикл развития (являются «плодами развития»), и есть функции, которые находятся лишь в начальной стадии развития («завязи развития»).

Поэтому конкретное экспериментальное исследование должно начинаться с того, чтобы показать, используя соответствующие вспомогательные методики, что у данного ребенка еще нет соответствующей развитой ВПФ и, вместе с тем, имеются предпосылки для ее появления. Если развитая высшая функция у ребенка уже имеется, то эксперимент по ее формированию теряет всякий смысл. С другой стороны, если попытаться в ходе эксперимента сформировать те функции, которых у ребенка еще нет и которые значительно превышают возрастные возможности ребенка на данном этапе развития, то цель почти наверняка окажется недостижимой, а результат, если и будет получен, окажется неустойчи-

вым и потому не будет представлять собой полноценного психологического новообразования. Напомним в этой связи, что понятие о ЗБР прямо указывает нам на это: «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, т.е. тем, что только созревает» [1, с. 45].

2.4.2. Принцип категории

Второй важнейший принцип организации и построения конкретного экспериментального исследования можно назвать «принципом категории». Он прямо вытекает из основного генетического закона культурного развития ВПФ. Напомним, что основной закон гласит, что каждая ВПФ первоначально возникает как социальное отношение, конкретное и реальное взаимодействие между индивидами («в социальном плане»), и только после этого, при определенных условиях, она становится собственно внутренней ВПФ (т.е. появляется в собственно «психологическом плане»). При этом данное социальное отношение выступает как некоторая коллизия, столкновение, противоречие, драматическое событие (т.е. как «интерпсихическая категория»). Отсюда следует важнейший принцип, который состоит в том, что одной из задач экспериментального исследования является своеобразная реконструкция процесса развития, т.е. «развертывание» высшего психического процесса в его исходную точку, т.е. в драму, которая происходит между людьми [4, с. 145].

Иными словами, само экспериментальное исследование должно начинаться с создания этой коллизии, драматического столкновения, т.е. первоначальной формы существования ВПФ. Для этого можно использовать различные средства — игровые ситуации, драматизации, литературные сюжеты, разного рода задания и т.д. в зависимости от того, какая конкретная экспериментальная задача решается. Главное состоит в том, чтобы ребенок оказался каким-то образом втянутым, включенным в определенного рода коллизию не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы задача, которая возникает перед ребенком, не оставляла его равнодушным и безучастным, а вызвала бы эмоциональный отклик. Напомним, в этой связи, что, по Выготскому, переживание ребенка является важнейшим индикатором того, в какой степени он оказывается вовлеченным в ту или иную конкретную социальную ситуацию [7, с. 71–77].

2.4.3. Принцип идеальной и наличной форм

Напомним, что, с точки зрения культурно-исторической теории, взаимодействие реальной (наличной) и идеальной (развитой) форм в процессе развития характеризуется двумя аспектами. Во-первых, такое взаимодействие имеющейся у ребенка наличной формы высших психических функций и уже сложившейся, т.е. развитой формы, представленной

взрослым (или другим, более старшим ребенком) является наиболее фундаментальной особенностью, отличающей культурное развитие ВПФ от всех других типов и видов развития [7, с. 84]. Социальная среда является источником культурного развития, но само развитие возможно только в процессе реального взаимодействия этих форм. Во-вторых, именно в столкновении развитых (культурных) форм поведения с неразвитыми (в терминологии Выготского, натуральными) формами состоит сущность процесса культурного развития [4, с. 136]. Для того, чтобы процесс развития стал возможным, необходимо наличие двух условий: во-первых, необходимо, чтобы в ходе исследования были выделены обе формы (реальная и идеальная) и, во-вторых, должно быть обеспечено взаимодействие между ними.

В соответствии с культурно-исторической теорией, если отсутствует развитая (идеальная) форма, то развитие данной функции становится невозможным. Если в эксперименте стоит задача исследовать процесс развития в специально созданных условиях (а в этом и состоит суть экспериментально-генетического метода в применении к любому конкретному исследованию) то это означает, что должны выполняться следующие требования. Во-первых, должна быть выявлена и описана реальная, наличная форма, т.е. та психическая функция, которая находится в эмбриональном состоянии и является предметом исследования (принцип «завязей развития»). Во-вторых, с самого начала в ходе эксперимента должна присутствовать, должна быть каким-то образом задана соответствующая идеальная (развитая) форма этой же функции. В-третьих, в ходе исследования должно быть, при помощи специальных психологических средств, обеспечено постоянное взаимодействие между этими формами. При этом важно, чтобы это взаимодействие осуществлялось не только в начале эксперимента (принцип «категории»), но и в ходе всего процесса. У экспериментатора, следовательно, должен иметься арсенал специально подобранных для целей данного исследования средств, поддерживающих такое взаимодействие, и включющихся в этот процесс по мере необходимости. В качестве таких средств могут использоваться разного рода игровые ситуации, образцы выполнения задач, инструкции, создаваемые вместе с испытуемыми в процессе эксперимента и иные вспомогательные средства.

Вместе с тем, при планировании конкретного экспериментального исследования и в процессе его разворачивания следует помнить, что цель эксперимента далеко не всегда состоит в том, чтобы ребенок овладел этой высшей (развитой) формой. Суть эксперимента зачастую состоит не в том, чтобы развить наличную форму до уровня заданной идеальной формы, она может состоять, например, в том, чтобы экспериментально исследовать сам процесс развития, его возможные траектории и условия, обеспечивающие развитие. Взаимодействие реальной и идеальной форм «задает» некую траекторию развития,

его направление, и задача экспериментатора состоит в том, чтобы выявить степень эффективности психологических условий, влияющих на процесс развития и определяющих его характер и психологические особенности. Так, в результате некоторой серии экспериментальных исследований оказывается возможным установление психологических условий и средств, которые могут обеспечить устойчивое развитие некоторой ВПФ.

Иными словами, правильно организованный эксперимент должен дать ответ на вопрос о том, какие именно идеальные формы реально обеспечивают выстраивание наиболее эффективной траектории развития в данном случае и при каких психологических условиях это развитие происходит.

2.4.4. Принцип культурных средств развития

Этот принцип исходит из общего понимания процесса культурного развития ВПФ, сформулированного в культурно-исторической теории. Он позволяет в процессе конкретного экспериментального исследования выделить три взаимосвязанных аспекта,

Во-первых, важнейшим аспектом процесса развития является овладение человеком культурными средствами (знаками или системами знаков, инструментами, орудиями, определенными способами деятельности и т.д.) [4, с. 24]. Первоначально эти культурные средства и инструменты выступают в своей внешней форме («внешние культурные средства», в терминологии Выготского). Психологическое содержание процесса овладения ими заключается в том, что они постепенно переходят во внутренний план и становятся внутренними психологическими средствами [6, с. 16].

В этом и состоит суть акта развития, т. е. перехода от непосредственных действий к опосредованным. Из этого теоретического положения следует, что кроме создания определенной ситуации развития («категории») и выделенных наличной и идеальной форм в конкретном экспериментальном исследовании должны быть представлены необходимые внешние культурные средства развития, которые обеспечивали бы взаимодействие идеальной и реальной форм на всем протяжении эксперимента. Экспериментальное исследование процесса развития обретает свой психологический смысл и содержание; благодаря этому принципу исследование оказывается направленным на то, чтобы выяснить каким образом и при каких условиях происходит овладение этими внешними культурными средствами и превращение их во внутренние.

Во-вторых, эксперимент должен быть организован так, чтобы была обеспечена самостоятельная активность ребенка [4, с. 85–86]. Иными словами, сама экспериментальная ситуация должна быть построена так, чтобы ребенок встал перед необходимостью самостоятельного овладения внешними средствами. Разумеется, в данном случае активность ребенка не исключает сотрудничества и взаимодействия с другими испытуемыми и с экспериментатором. Наобо-

рот, активность ребенка, поиск средств и способов решения задачи зачастую оказываются невозможными без сотрудничества. В самом общем виде это можно сформулировать так: в ходе эксперимента внешние средства не должны даваться ребенку в готовом виде, а должны создаваться ребенком в сотрудничестве. В результате ребенок не только овладевает новым для себя средством развития, но и оказывается способным самостоятельно использовать это средство для решения экспериментальной задачи. А это означает, что в процессе эксперимента открывается возможность исследовать не только процесс овладения культурными средствами развития, но процесс овладения собственным поведением [3, с. 132].

В-третьих, как мы уже говорили ранее, в культурно-исторической теории развитие понимается не как появление какой-то новой психической функции или усложнение уже имеющейся, но как качественная реорганизация системы психических функций, как появление новой психологической системы. Например, при овладении знаком как средством организации процесса запоминания, знак как психологическое орудие не просто включается в систему поведения и деятельности; включение знака реорганизует, перестраивает всю его структуру и становится тем новым центром, вокруг которого строится новая структура, новая динамическая система. «Это довольно сложный процесс, включающий в себя сразу несколько компонентов и генетических линий: при использовании знака как психологического орудия не только появляются новые психологические функции (умственные действия), но и исчезают некоторые элементарные функции, роль которых берет на себя знак. Кроме того, что одни функции замещаются другими, они постепенно изменяют свои характеристики по интенсивности, длительности, последовательности и т.д.» [2, с. 105]. Иными словами, возникает новая структура, новое строение системы психических функций. Принцип культурных средств развития позволяет построить эксперимент так, что становится возможным выявить и проанализировать основные узловые моменты этого процесса реорганизации, т. е. исследовать процесс развития с этой точки зрения.

Принцип культурных средств развития направлен на исследование процесса развития так, что позволяет экспериментально исследовать: 1) процесс перехода от непосредственной деятельности к опосредованной; 2) процесс овладения внешними культурными средствами развития, т. е. превращение их во внутренние; 3) процесс реорганизации и перестройки системы психических функций и появления новых систем функций. Для этого, при проведении экспериментального исследования должен использоваться определенный набор культурных средств развития, подобранных так, чтобы обеспечить решение конкретной экспериментальной задачи. При этом следует помнить, что суть экспериментального исследования не всегда ограничивается задачей выявления того, как и каким образом внешнее средство

развития становится внутренним. Не менее важно исследование динамики процесса развития, т. е. определение эффективности этих средств и выявление того, как именно реорганизуется система психических функций, как меняется роль и место отдельных психических процессов, каким именно образом возникает новая структура и как она трансформирует систему психических функций.

Выбор исследовательских средств определяется главной задачей исследования процесса развития, которая заключается в том, чтобы в экспериментальных условиях выявить закономерности и особенности перехода на более высокий уровень организации, т. е. исследовать качественный скачок в развитии.

2.4.5. Принцип устойчивости результатов развития

Место и роль этого принципа в экспериментально-генетическом методе определяется тремя моментами. Во-первых, он прямо следует из общетеоретического положения о том, что любой цикл развития всегда заканчивается некоторым результатом, т. е. определенным новообразованием в системе психических функций. Напомним, что в культурно-исторической теории «психологическое новообразование» — это не некоторая новая функция или психический процесс, появившийся как результат развития, но качественно новая структура, новый тип межфункциональных связей, новое строение всей системы психологических функций, определяющих ход развития в тот или иной период [5, с. 248].

Во-вторых, этот принцип прямо вытекает из самой сути экспериментально-генетического метода. При исследовании экспериментально-генетическим методом закономерности развития психических функций выявляются не через наблюдение и фиксацию их изменений, т. е. не эмпирически, а путем создания лабораторных условий, «вызывающих развитие» [4, с. 95]. Такая организация эксперимента дает колоссальные преимущества, ведь она делает возможным экспериментальное исследование закономерностей развития, его особенностей и основных узловых моментов в их целостности. Она позволяет выявить отдельные специфические моменты в развитии и исследовать их роль и место в общем процессе, что почти невозможно, если использовать классические методы, принятые в традиционной психологии (например, метод наблюдения). Целенаправленно изменяя экспериментальные условия, исследователь может выявить, в какой степени эти условия оказывают влияние на процесс развития в целом.

Однако такое искусственное воссоздание процесса развития в специально созданных лабораторных условиях может привести к тому, что развитие в своей конкретной динамике окажется неоправданно форсированным, превышающим возрастные возможности ребенка. Возможно и обратное, т. е. ситуация, когда количественные изменения, полученные в результате эксперимента, не приводят к существенным качественным сдвигам, т. е. динамика развития

окажется несоответствующей реальным возможностям развития. Иначе говоря, может быть нарушен баланс между реальными предпосылками («завязками развития»), имеющимися у ребенка, и уровнем экспериментальных задач (идеальной формой). А это, в свою очередь, может привести к тому, что экспериментальное исследование окажется неадекватным, если не сказать некорректным. Принцип устойчивости результатов развития позволяет избежать такой ситуации. Рассмотрим его подробнее.

С точки зрения устойчивости результаты развития (психологические новообразования) можно подразделить на два вида. Неустойчивые результаты — это поверхностные, нестабильные и кратковременные изменения, не приводящие к качественным скачкам в системе психических функций и в структуре личности. В некоторых случаях такие новообразования можно сформировать в искусственно созданных экспериментальных лабораторных условиях. Однако, как только эти специально созданные условия существенно изменяются или перестают существовать, эти новообразования распадаются, исчезают и ребенок либо возвращается к исходной точке развития либо, в лучшем случае, продвигается вперед в развитии лишь незначительно. Это свидетельствует о том, что данное новообразование остается, по существу, внешним, чуждым ребенку и не соответствует действительному уровню его потенциального развития. Устойчивые новообразования — это изменения, которые приводят к такой реорганизации системы функций, которая сохраняется у ребенка и тогда, когда экспериментальное исследование уже закончилось. Это значит, что произошло качественное и необратимое изменение не только отдельных функций, но перестройка межфункциональных связей, т. е. всей психологической системы.

«Изменение функционального строения сознания и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития... Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований» [3, с. 217].

Поэтому каждое конкретное экспериментальное исследование необходимо должно включать в себя ряд специальных средств и частных методик, позволяющих выявлять характер полученных результатов развития с точки зрения их устойчивости.

Следует отметить, что принцип устойчивости результатов развития в методологическом смысле рассматривается только в совокупности с другими принципами, о которых мы здесь говорим. Действительно, в ходе эксперимента некоторые полученные результаты могут быть следствием неадекватно выбранной идеальной формы, неправильно подобранных средств развития или иных причин. Но, в любом случае, полноценным результатом развития, полученным в ходе конкретного экспериментального исследования может выступать только такое психологическое новообразование, которое отвечает критерию устойчивости.

Итак, мы рассмотрели основные черты и принципы экспериментально-генетического метода. В своей совокупности они задают методологическую основу, на которой строится любое конкретное экспериментальное исследование. Они, в определенном смысле, представляют собой синтез теоретических положений, понятий и принципов, сформулированных в рамках культурно-исторической теории и основных особенностей метода исследования. Соблюдение этих принципов в конкретном экспериментальном исследовании процесса развития позволяет решать две важнейшие задачи. Во-первых, эти принципы обеспечивают единство предмета и метода, т. е. позволяют проводить адекватное экспериментальное исследование самого процесса развития ВПФ в тех аспектах, которые определяются задачами каждого конкретного эксперимента. Во-вторых, говоря словами Выготского, это позволяет в ходе экспериментального исследования выявить и зафиксировать различия между органическими и культурными процессами развития и созревания, между двумя различными по существу и природе генетическими рядами и, следовательно, между двумя принципиально различными рядами закономерностей, которым подчинены эти две линии в развитии поведения ребенка [4, с. 8].

Вместе с тем, эти требования к построению экспериментального исследования не должны абсолютизироваться. Нужно помнить, что они лишь задают определенные общие методологические границы и потому всегда конкретизируются в зависимости от поставленной экспериментальной задачи. Однако любое конкретное исследование, выполненное в рамках экспериментально-генетического метода,

должно быть построено на основе этих принципов или, как минимум, быть соотнесено с ними.

Итак, пора подвести черту. Проблему метода объективного экспериментального исследования сознания я представил в двух взаимосвязанных аспектах — общеметодологическом (в первой части статьи) и конкретно-методологическом (во второй части), или, иными словами, и в немецком и в англо-американском смыслах этого понятия. Я прекрасно понимаю, что предложенный здесь анализ основных особенностей и принципов экспериментально-генетического метода не вызовет восторга у некоторых нынешних ведущих «выготскианцев», и я даже знаю, почему. Построить конкретное экспериментальное исследование в строгом соответствии с требованиями общего метода, да еще и соотнося его с основными положениями теории, лежащей в его основе — задача очень сложная. Гораздо проще делать вид, что никаких таких требований просто нет.

Но они есть. Их невозможно игнорировать. Их не нужно выдумывать, они представлены в работах Выготского и его последователей, которые нужно просто внимательно читать. И я не стал бы писать эту статью, если бы не рассчитывал, что кто-то из молодых ученых, прочтя ее (а еще лучше, внимательно прочтя Выготского), попробует построить свое, пусть небольшое, экспериментальное исследование на основе этих принципов, т. е. проведет настоящий выготскианский эксперимент. Я искренне хочу пожелать этому смельчаку успеха. И, разумеется, готов помочь, чем смогу.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.,Л.: Госучпедгиз, 1935. 135 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 417 с.

4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
7. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 303 с.

Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part Two)

N.N. Veresov*

Monash University, Australia,
nveresov@hotmail.com

Vygotsky's works provide a number of general ideas that form the methodological base of experimental-genetic method. However, more specific principles of organizing and constructing the experimental exploration of the higher mental functions development for the most part remain unclear and undefined. This paper attempts to fill this methodological gap. It describes the main principles underlying genetic research methodology that constitute the methodological base upon which experimental investigations may then be constructed. These principles represent a synthesis of theoretical assumptions, concepts and ideas proposed within the framework of cultural-historical theory, and the basic features of the research method. Following these principles in any experimental study on development helps to fulfill two important tasks. First, this creates a unity of object and method, making it possible to experimentally explore the very process of higher mental functions development in such aspects that correspond with the tasks of a particular research. Second, it provides an opportunity to experimentally reveal and capture the differences between organic and cultural processes of development and maturation, between two genetic layers quite different both in their essence and in their nature and, therefore, between two principally different series of patterns that shape these two lines in child development.

Keywords: consciousness, higher mental functions, methodology, cultural-historical theory, experimental-genetic method.

References

1. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental development of children in the process of learning]. Moscow-Leningrad, 1935, 135 p.
2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 1, Moscow: Pedagogika, 1982. 486 p.
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 2, Moscow: Pedagogika, 1982. 417 p.
4. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 3, Moscow: Pedagogika, 1983. 365 p.
5. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 4, Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 6, Moscow: Pedagogika, 1984. 396 p.
7. Vygotskii L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: 2001. 303 p.

For citation:

Veresov N.N. Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part Two). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126. (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Veresov Nikolay Nikolayevich*, PhD, Associate Professor in Early Childhood at the Faculty of Education, Monash University, Australia. *nveresov@hotmail.com*