

Экспериментально-генетический метод и психология сознания: методология и принципы

Николай Вересов,
nveresov@hotmail.com

1. Психология сознания и исследовательский метод: методология и недо-методология

1.1. Психология сознания в начале XXI века: 100 years gone astray?

Размышляя о том, как назвать эту часть статьи, я не случайно остановил свой выбор на том, чтобы перефразировать название одной из только что вышедших книг¹. Но почему не шестьдесят лет, а все сто? Не является ли это утверждение неоправданным преувеличением? Что ж, попытаюсь объяснить, что я имею в виду под этим самым «gone astray».

Я уверен, что специалисты в области философии и психологии сознания обратили внимание, как изменилась за последние пару лет дискуссия на сайте Д. Чалмерса.² У сторонников идеи, что сознание есть продукт деятельности мозга, даже при всех оговорках, коими они с изрядной долей изящества драпируют эту позицию, уже не осталось ни серьёзных аргументов, ни внятных экспериментальных гипотез, способных хоть как-то помочь обнаружить «нейронные коды» сознания в пределах черепной коробки. Сознание у человека есть³, но в мозгах человека его нет. Неутешительный вывод. Но вполне ожидаемый и даже предсказанный... аж целых 47 лет назад. Давайте вспомним, что говорил по этому поводу в далёком уже 1964 году Е. Генис: «Мы должны быть готовы к тому, что более тонкие свойства ума (mind), такие, как творческие способности и вдохновение, в конечном счете, окажутся принципиально непостижимыми. Я, в отличие от некоторых моих коллег, далеко не уверен в том, что мышление можно свести к потоку электронов».⁴ Многие ли тогда прислушались к этому мудрому предостережению? А ведь вопрос был поставлен предельно жёстко, так сказать, на грани выживания: ИЛИ истоки сознания рано или поздно будут обнаружены в мозге, ИЛИ придётся признать, что оно принципиально непостижимо. И вот в самом начале двадцать первого века выяснилось, что пророчество сбылось. И пусть читателя не смущает, что Генис говорит не о сознании, а о «тонких свойствах ума», «творческих способностях», «вдохновении». В английском оригинале используется не термин *intelligence* (интеллект),

¹ J. Valsiner & A. Toomela (Eds.) (2010). *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* IAP Publishers.

² Материалы этой дискуссии всем известны, но на всякий случай (и следуя дани академической традиции) даю ссылку <http://consc.net/online/1.1>

³ Проблема состоит ещё и в том, что сознание есть не у всех людей. Так же как честь, совесть, стыд, порядочность и прочие ныне немодные феномены.

⁴ Wigner, E. P. (1964). Two Kinds of Reality. *The Monist*, Vol. 48, p. 250.

a mind (сознание)⁵. И потом, если, как оказалось, мышление нельзя свести к потоку электронов, то что же тогда говорить о сознании (а также и о совести и чести, которые к сознанию имеют самое прямое отношение)?

Так, психология сознания сегодня пришла к тому, с чего сама же начала движение в познании тайны своего предмета примерно 100 лет назад... то есть к Вильгельму Вундту. Ведь именно Вильгельм Вундт сформулировал идею о том, что экспериментальному методу доступны лишь первичные, относительно элементарные психические факты (ощущения, представления, время реакции, простейшие ассоциации и т.д.) но не высшие психические функции, для изучения которых он предлагал использовать другой метод – анализ «продуктов человеческого духа», к коим он отнёс язык, мифы, обычаи и традиции, социальные устои, правовые законы, нормы морали и т.д. Этот подход, выраженный в фундаментальном труде «Психология народов», по сути противопоставлял изучение высших психических функций индивидуальной экспериментальной психологии. Таким образом, Вундт, в рамках обосновываемой им новой психологии, фактически разделил эту науку на две ветви - экспериментальную и социальную. Эти ветви отличались друг от друга по своим методологическим основаниям и, следовательно, по содержанию и по методам (экспериментальная психология была ориентирована на естествознание, тогда как социальная психология - на «науки о духе»). Это разделение с одной стороны позволило ввести высшие психические функции в систему психологических понятий и выделить их как предмет психологического анализа. С другой стороны, оно заложило предпосылки для раскола психологии как единой науки и в результате привело её в состояние открытого кризиса, разразившегося в начале второго десятилетия XX века и в котором она благополучно пребывает и поныне.

Широковещательные обещания, что с помощью современной аппаратуры вот-вот наконец-то удастся обнаружить, каким образом «мозг человека создаёт его внутренний мир», которые щедро раздавали представители «neuroscience» пятьдесят лет назад, ни к чему не привели. Результаты экспериментальных исследований, напротив, привели к прямо противоположному результату: «Мозг человека, несомненно, участвует в работе сознания. Однако, он не «производит» сознание в том, смысле, как это считалось ранее. Понять происхождение человеческого сознания невозможно на основании изучения пусть даже самых тонких процессов, происходящих в мозге» (Chalmers, 1996, p.3). Вот и остаётся лишь согласиться с Вундтом в том, что высшие психические функции исследовать экспериментальными методами невозможно.

И что же теперь делать? Как экспериментально исследовать сознание? Можно, конечно, делать вид, что ничего не происходит. Можно делать вид, что ещё немного, ещё чуть-чуть и загадка «мозг и сознание» будет отгадана и будут найдены структуры мозга, порождающие сознание⁶. Но делать это становится всё труднее и труднее. И если пять лет

⁵ Кстати, о терминах. Напомню, что в американской (и отчасти, британской) традиции, под термином *consciousness* понимается вся система психологических когнитивных процессов и функций (от ощущения и восприятия и до абстрактного мышления, то есть психика), поэтому переводить его как «сознание» не совсем корректно. Термин «mind» в этом смысле более адекватен. Хотя, в последние годы, *mind* и *consciousness* всё чаще и чаще используются как синонимы. Впрочем, это отдельная тема.

⁶ Например – Фрит, К. (2010). Мозг и душа. М.

назад, на предыдущей нашей конференции, я говорил о том, что отказ от поисков истоков сознания в мозге, в виду полной бесперспективности, есть лишь тенденция в мировой психологии⁷, то теперь это уже не просто тенденция, а обоснованная методологическая позиция, которую уже невозможно игнорировать без риска оказаться на исторической и хронологической периферии научного сообщества.

Человеческое сознание, подобно герою известного фильма как бы говорит «Нет у вас методов на Костю Сапрыкина». Можно, конечно, согласиться, что методов нет, а можно и подложить чужой кошелек в правый карман незадачливого героя (и лучше всего сделать это незаметно и заранее по примеру Глеба Жеглова) и таким образом, методы эти найти. Но, похоже, что у тех, кто заявлял, что сознание порождается мозгом, *уже нет никаких других* методов. «Вор должен сидеть в тюрьме, и неважно как я его туда посажу!» - такой подход, возможно, оправдан по отношению к жуликам, но не к сознанию. Как быть, если сознание никак не хочет «сидеть» в мозге? Не хочет, да и не может, оно туда не просто не помещается и тут уж никакие фокусы и ухищрения не помогут его в мозг посадить⁸. Стало быть, нужно искать иные пути. А для того, чтобы определить область поиска этих иных путей, нужно признать ставший почти уже для всех очевидным факт: сознания в мозге нет, но у человека сознание есть.⁹ Во всяком случае, ничего не мешает принять это утверждение в качестве некоторой отправной точки в размышлениях на тему о природе, происхождении и развитии человеческого сознания. Из этого, между прочим, следует одно важное уточнение: пусть сознание невозможно исследовать экспериментальными методами, но главная проблема состоит не в этом, а в том, *что именно* мы имеем в виду, когда говорим об экспериментальных методах. Попробуем переформулировать – если сознание (которое, несомненно, существует и, следовательно, откуда-то берется, возникает, то есть имеет своё происхождение, свою «родословную») невозможно исследовать известными в психологии экспериментальными методами, то это может означать следующее. Либо его вообще нельзя никак экспериментально исследовать без впадения в беспросветный и безнадежный редукционизм (сведения сознания к работе мозга), либо...его можно исследовать каким-то, пока ещё неизвестным в психологии экспериментальным методом. Но существует ли такой метод? И, если, существует, то почему он неизвестен в психологии сознания? Об этом – моя статья.

1.2. Метод начинается с методологии

В зарубежной, прежде всего, в англо-американской, психологии под методологией понимается совокупность конкретных методов и средств, которые используются для решения того или иного типа исследовательских задач. Это - то же самое, что в отечественной традиции называется «методами психологического исследования». Поэтому, когда наши зарубежные коллеги рассуждают о research methodology, то и здесь слово «методология» используется в этом же смысле. В более широком смысле (а это уже

⁷ Вересов, Н. Н. (2007). Психология сознания в России и на Западе: возможные точки пересечения?// Психология сознания: современное состояние и перспективы. Самара, 2007. стр. 95-108.

⁸ Han, S. (2011). Culture and Neural Frames of Cognition and Communication (On Thinking). Springer.

⁹ Уточню: наличие функционирующего мозга не является гарантией того, что у его обладателя есть сознание. Из утверждения «если нет мозга, то нет и сознания» вовсе не следует «раз есть мозг, то есть и сознание».

традиция классической немецкой философии и психологии), методология – это общий подход к пониманию природы изучаемого явления, *на основе которого* выстраивается система конкретных методов, *соответствующих предмету исследования*. А поскольку В. Вундт принадлежал к именно этой традиции, то представляется, что не лишено смысла обратиться к вопросу о том, как соотносятся между собой методология (в широком смысле) и методология (в узком смысле). На каком основании Вундт пришёл к выводу (а это, несомненно, вывод методологический), что высшие психические функции невозможно исследовать экспериментальными методами, вполне приемлемыми для исследования «элементарных», натуральных процессов и функций? Может быть, причина была в том, что в то время экспериментальное оборудование было настолько примитивным, что и исследовать с его помощью можно было лишь только элементарные процессы и психические функции? Отнюдь. Проблема состояла в том, что оказалось, что высшие психические функции не являются результатом развития, усложнения и дифференциации низших психических функций. Иными словами, первоначальная идея о том, что элементарные функции есть «кирпичики» из которых состоят функции высшие, оказалась неверной. Таким образом, разделение психических функций на два типа для Вундта было не просто констатацией некоего очевидного эмпирического факта, а важным методологическим шагом. А вывод о том, что высшие психические функции невозможно исследовать методами экспериментальной психологии (то есть методами, применяющимися для исследования процессов натуральных) был лишь следствием, вытекающим из этой общеметодологической позиции. Собственно говоря, вместе с этим выводом родилась современная методология в психологии. Всё, что было до этого, было недо-методологией. Так что, действительно, метод начинается с методологии. Но вот что интересно – современная психология развития находится с методологической точки зрения... в до-вундтовском состоянии. Если отвлечься от деталей и обратиться к сути, то обнаруживается, что абсолютное большинство современных психологических исследований исходят из двух фундаментальных постулатов – (1) высшие психические функции развиваются на основе низших психических функций и (2) развитие высших психических функций в онтогенезе есть результат взаимодействия двух групп факторов – социальных и биологических. А это, в свою очередь, сформировало у нескольких поколений психологов две основные исследовательские позиции, которые определили пути развития психологии в прошлом столетии.

Первая позиция состоит в том, что высшие функции не только можно, но и нужно исследовать экспериментальными методами, предназначенными для исследования элементарных функций. Однако, поскольку высшие функции – это усложнившиеся в онтогенезе элементарные функции, то и исследовать их нужно усложнёнными методами. Иначе говоря, если мозг порождает сознание, то нужно, прежде всего, исследовать, как мозг порождает ощущения, образы восприятия, то есть элементарные функции, и после этого появится возможность понять, каким образом в мозге возникают сложные образы и высшие функции (например, произвольная память, логическое мышление и т.д.). Основная проблема состоит лишь в том, что для такого исследования необходимы очень сложные экспериментальные установки, способные улавливать изменения в мозге, связанные с этими высшими функциями.

Вторая исследовательская позиция состоит в том, что для ответа на вопрос необходимо сконцентрировать усилия на изучении роли социальных и биологических факторов. Между прочим, вся история психологии развития в 20 веке может быть представлена как история борьбы между социогенетическими и биогенетическими концепциями, в зависимости от того, какие группы факторов признавались в этих концепциях ведущими. Методологический вывод Вундта о том, что низшие функции и высшие функции – это явления различные по своей природе и поэтому методы исследования, годящиеся для изучения первых, не годятся для исследования вторых, остался не услышанным. Напротив, биогенетические и социогенетические концепции разрабатывали конкретные исследовательские методы и экспериментальные программы, основанные именно на этой методологии. И опять мы видим ситуацию, когда метод начинается с методологии.

Однако, как мы уже говорили, в начале нынешнего века вновь встал вопрос о применимости методов экспериментальной психологии, изначально предназначенных для изучения процессов ощущения и восприятия (то есть, в терминологии Вундта, элементарных функций) для исследования высших психических функций и сложных когнитивных процессов. И если, несмотря на все усилия, имеющиеся к сегодняшнему дню, результаты не выглядят впечатляющими (а если говорить откровенно, то выглядят они просто удручающими), то это означает, что на первый план опять выходит методология. Повторю, ситуация такова, что, на первый взгляд, есть только два выхода из этого методологического тупика – либо (1) согласиться с Вундтом и открыто признать, что высшие психические функции исследовать имеющимися экспериментальными методами невозможно, либо (2) продолжать делать вид, что ничего страшного не происходит и продолжать искать истоки человеческого сознания в мозге, в генах и т.д.

Однако, поскольку продолжать делать вид, что ничего не происходит уже невозможно, не вступая при этом в противоречие с накопившимися данными, то этот выход из методологического тупика становится очевидно бесперспективным. Бесперспективным, хотя бы потому, что уже невозможно игнорировать огромное число исследований, безусловно доказавших, что развитый мозг (и способность его к развитию!) сам (и онтогенетически и филогенетически) является продуктом, результатом исторического развития человека, а не наоборот¹⁰. К этому можно добавить лишь то, что когда говорят о кризисе в психологии, который не удаётся преодолеть уже в течение столетия, то редко кто обращает внимание на то, что кризис этот – методологический, в немецком смысле этого термина, разумеется. А это означает, что попытки разрешить кризис на пути придумывания всё более изошрённых и всё более сложных методов экспериментального исследования мозга (в англо-американском смысле этого термина) ничего не меняет по существу дела. Сознания в мозге нет, Костя Сапрыкин упорно отказывается сидеть в тюрьме, и у представителей neuroscience действительно нет законных методов на Костю Сапрыкина.

¹⁰ Palmer, J. A. & Palmer, L.K. (2002). Evolutionary Psychology: The Ultimate Origins of Human Behavior: Boston: Allyn and Bacon, а так же Tomasello, M (2000). The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Есть одна старая шутка: «Существуют два состояния отсутствия денег – (1) денег нет и (2) денег нет вообще». В применении к теме этой статьи, можно сказать, что современная психология сознания находится в первом состоянии – «экспериментальных методов исследования сознания нет». Но это не означает, что экспериментальных методов исследования сознания нет *вообще*. Для того, чтобы вырваться из вундтовского замкнутого круга, для того, чтобы найти выход, нужно проделать одну простую процедуру – нужно просто вспомнить, что метод начинается с методологии. А это значит, что пока проблема не решена на методологическом уровне, никакие уловки и ухищрения не помогут и денег всё равно не будет. А для того, чтобы решить проблему на методологическом уровне следует, прежде всего, признать, что эта проблема есть проблема методологическая, а не техническая, порождаемая отсутствием сложного экспериментального оборудования, способного эту проблему решить. То есть, нужно для начала осознать эту проблему, как методологическую не в англо-американском, а в немецком смысле этого термина. И только после этого можно попробовать, попытаться сформулировать новую методологию подхода к проблеме, такую методологию, которая стала бы реальной альтернативой методологии Вундта, внутри (а, главным образом, до) которой современная психология благополучно пребывает и поныне. Повторю, ещё раз, что можно, конечно, ничего этого не делать и продолжать уповать на какой-нибудь новый сверхсупермощный томограф и прочую, как выразился один известный булгаковский персонаж, «аппаратуру». Но, как я уже сказал, если денег нет, то их нет. Во всяком случае, я не вижу никаких препятствий для того, чтобы не рассматривать эту проблему именно как методологическую. В конце концов, почему бы и нет?

Конечно, задача методологического осмысления ситуации и создания новой методологии и новых фундаментальных принципов не относится к разряду простых и лёгких. Псевдоабстрактная говорильня на общие темы, которую иногда выдают за «теоретическую психологию»¹¹ с легким привкусом научной революционности, здесь едва ли поможет. Поневоле удивляешься – неужели кризис в научной психологии настолько глубок, что «теоретической психологией» называют теперь всё то, что не является психологией практической? И научное сообщество, похоже, не особенно возражает. Но есть кое-что, что реально может помочь. Помочь увидеть, что никакого методологического тупика нет. В истории российской (и мировой) психологии есть один учёный, который, собственно говоря, эту трудную методологическую работу выполнил. Он не только осмыслил проблему метода в психологии на методологическом уровне, но и предложил новый взгляд, который был реальной *методологической* альтернативой Вундту. Имя этого учёного – Лев Семенович Выготский. Его знаменитая ныне и признанная во всём мире культурно-историческая теория происхождения и развития высших психических функций стала результатом этой новой методологии. Неслучайно подход Выготского к проблеме сознания называют «неклассической психологией»¹². Новый взгляд на сознание *и на возможность его экспериментального исследования*, представленный в культурно-исторической теории, имел одно важнейшее следствие – в

¹¹ Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1998). Основы теоретической психологии. М., Аллахвердов, В. М. (1993). Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб.

¹² Замечу вскользь, ни одна из многочисленных теорий и теориек, возникших после Выготского не удостоилась чести называться «неклассической», хотя многие из них таковыми себя самозвано объявляли.

рамках этого подхода был разработан новый *метод* исследования, который ныне известен под названием «экспериментально-генетического метода». Поэтому понять, в чём состоит суть этого метода, можно только разобравшись в том, что собой представляет методологическая альтернатива, предложенная Выготским.

1.3. Vygotsky versus Wundt: две методологии

Если говорить кратко, то суть методологической альтернативы в самом подходе к исследованию сознания, предложенной Выготским, состояла в том, что явления сознания (субъективного мира человека) можно изучать объективно, если рассматривать психические функции не как уже сложившиеся явления, *но исследовать их в процессе возникновения и развития*. Таким образом, сам процесс развития высших психических функций становится краеугольным камнем в методологии психологического исследования. Лучше всего эту идею выразил П. Я. Гальперин, когда писал: «Только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того, - уходит вглубь и прикрывается явлением совсем другого вида, строения и природы»¹³. Обратим внимание, что речь идёт не о *наличной структуре* уже сложившихся высших психических функций, а об их *генетическом строении*.

В наши дни мысль о том, что изучение высших психических функций возможно только в ходе генетического исследования, то есть в процессе теоретического и экспериментального воссоздания самого процесса их возникновения и становления, становится уже почти банальностью. Однако, напомним, что эта идея была высказана Выготским в конце 1920х годов, когда она была далеко не очевидной и уж точно не была определяющей в методологии психологии. Вот как, констатируя положение дел, писал об этом Выготский:

История развития высших психических функций представляет совершенно неисследованную область психологии. Несмотря на огромную важность изучения процессов развития высших психических функций для правильного понимания и уяснения решительно всех сторон личности ребенка, до сих пор не очерчены сколько-нибудь отчетливо границы этой области, не осознаны методологически ни постановка основных проблем, ни задачи, встающие перед исследователем, не разработан соответствующий метод исследования, не намечены и не развиты начатки теории или по меньшей мере рабочей гипотезы, которая помогла бы исследователю осмыслить и предположительно объяснить добываемые им в процессе работы факты и наблюдаемые закономерности. Больше того, самое понятие развития высших психических функций в применении к психологии ребенка—по нашему мнению, одно из центральных понятий генетической психологии—до сих пор остается еще смутным и неясным. Оно недостаточно разграничено с другими близкими и родственными понятиями, очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено¹⁴.

¹³ Гальперин П.Я. (1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии, 6, с. 26.

¹⁴ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.6.

Таким образом, по замыслу Выготского, основным, фундаментальным понятием теории должно стать понятие (или система понятий) о *развитии* высших психических функций, а процесс развития во всей его полноте, соответственно, должен выступить предметом теоретического и экспериментального исследования. Иными словами, не структура, феноменология, функции и закономерности функционирования явлений сознания должны быть в центре исследования, как это было принято в классической психологии того времени, но их происхождение и развитие в фило- и онтогенезе. Задача такой грандиозной перестройки всех фундаментальных основ психологического исследования на этих, совершенно новых, основаниях предопределила появление психологической концепции, которая сейчас известна как культурно-историческая теория происхождения и развития высших психических функций.

В ходе этой грандиозной работы предстояло решить две взаимосвязанные задачи.

1. Необходимо было теоретически описать процесс возникновения и развития высших психических функций человека во всех его сторонах и аспектах (источник развития, ход, направление, особенности, механизмы и закономерности развития), то есть, иными словами, нужно было разработать мощный теоретический инструментарий, позволяющий дать полную и целостную картину развития.
2. Необходимо было разработать совершенно новую для психологии того времени методологию, стратегию и инструментарий для экспериментального исследования процесса развития, то есть создать новый экспериментальный метод в психологии (экспериментально-генетический метод).

Несмотря на колоссальную сложность, обе эти задачи были блестяще решены. И если рассматривать культурно-историческую теорию Выготского с этой точки зрения (то есть именно как теорию развития высших психических функций), то у нас есть все основания утверждать, что она представляет собой целостную концепцию. В ней чётко выделен предмет исследования, сформулирован основной закон, построены основные понятия и принципы и, наконец, разработан метод экспериментального исследования соответствующий предмету теории. Едва ли в психологической науке того времени (да и в психологии нынешней) имеется ещё одна теория развития, в которой бы все эти аспекты были бы разработаны с той же полнотой и так же целостно, как это было сделано в культурно-исторической теории.

Но вернёмся к нашей теме. В этой статье я не буду излагать основные положения культурно-исторической теории Выготского – это требует отдельного и обстоятельного разговора. Моя задача в другом – показать, в чём состояла *методологическая альтернатива*, предложенная Выготским и приведшая к появлению «неклассической психологии». А для этого нам придётся вновь вернуться к понятию о высших психических функциях, не забывая при этом, что подзаголовок этой части статьи – *Vygotsky versus Wundt*.

Выготский, как и Вундт, исходил из базового положения о том, что у *homo sapiens* существуют низшие и высшие психологические функции. Но, в отличие от Вундта,

именно *исходил*. То, что для Вундта стало методологической финальной точкой, со всеми вытекающими из этого *теоретическими* последствиями, о которых я уже говорил выше, для Выготского стало точкой отправной. Проблема была им осмыслена именно как методологическая, и решать её предстояло именно как проблему методологическую. Никакие, даже самые изощрённые, модификации и трансформации господствовавших в традиционной психологии *эмпирических методов* не могут привести к успеху без *методологического* переосмысления самой сути проблемы. Сама эмпирическая методология должна быть преодолена и на её месте должна возникнуть методология генетическая. И только это даст ключ к решению проблемы. Недо-методология (та самая, довундтовская) должна уйти в прошлое:

Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче—в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений.

В результате господства такого подхода к проблемам развития высших психических функций ребенка анализ готовой формы поведения заменял, как правило, выяснение генезиса этой формы. Часто генезис подменялся анализом какой-либо сложной формы поведения на различных ступенях ее развития, так что создавалось представление, что развивается не форма в целом, а отдельные ее элементы, в сумме образующие на каждом данном этапе ту или иную фазу в развитии данной формы поведения.

Проще говоря, самый процесс развития сложных и высших форм поведения оставался при таком положении дел невыясненным и методологически не осознанным. Данные генезиса заменялись обычно чисто внешним, механическим, хронологическим приурочением возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту. Психология, например, сообщала нам, что образование отвлеченных понятий складывается в отчетливых формах у ребенка около 14 лет, подобно тому как смена молочных зубов на постоянные совершается около 7 лет. Но психология не могла ответить ни на вопрос, почему образование отвлеченных понятий относится именно к этому возрасту, ни на вопрос, из чего и как оно возникает и развивается¹⁵.

Генетическая методология, то есть методология, построенная на принципе развития, выступала как содержательное основание, на котором и была создана культурно-историческая теория. Методологическое осмысление идеи развития, и превращение самого процесса развития *в предмет теории*, привела к тому, что рухнули постулаты, на которых строилась и вундтовская и до-вундтовская психология.

Первым рухнул (или, во всяком случае, был поставлен под вопрос) постулат о двух факторах. Необходимость различения «природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка», осмысленная как методологическая задача, «завязанная» на принцип развития, позволила сделать шаг принципиальной важности. Он состоял в том, что низшие и высшие психические функции начали рассматриваться с точки зрения их генетического

¹⁵ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.6

содержания и генетического строения. Речь, таким образом, шла уже не о двух видах функций, а о двух линиях развития – биологической и культурной. И культурная линия развития начинается совсем не там, где берет своё начало линия биологическая. В отличие от элементарных функций источником возникновения и развития высших функций является среда.

...среда является не только более или менее благоприятствующим фактором для развития основных механизмов поведения, ... она сама формирует и складывает все высшие формы поведения, все то, что в развитии личности надстраивается над элементарными функциями.¹⁶

Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, выступает в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития¹⁷

Однако, что именно понимается под этим общим понятием – «среда»? Прежде всего, и главным образом, речь идёт о социальной (точнее, социо-культурной) среде:

...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка¹⁸

Погодите, погодите, скажут мне дотошные читатели, а факторы? А как же факторы? Как же без факторов? Куда ж без них, отвечу я, вслед за Львом Семёновичем. Только дело в том, что нужно бы для начала сделать различие между тем, что *определяет* процесс развития, и тем, что *влияет* на процесс развития. А это, как говорят в одном южном городе – «две большие разницы».

К сожалению, в нашей практике история развития ребенка обычно излагается именно с точки зрения ложного дуализма среды и наследственности... Развитие - не простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек-единицами среды. Это исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток¹⁹.

Иными словами, любые факторы и даже совокупность факторов могут оказывать влияние на процесс развития, могут замедлять или ускорять развитие, они могут даже блокировать развитие, но никакая совокупность факторов, даже взятая во всей своей полноте, не определяет ни характера, ни направления и ни особенностей развития.

Источники, движущие силы, характер и направление развития следует искать не в совокупности внешних и внутренних факторов; качественные изменения в структуре сознания определяются совсем иными процессами и механизмами. Социальная среда есть не фактор, но источник развития. Таким образом, основное и главное различие между низшими психическими функциями и высшими состоит в том, что они имеют различное

¹⁶ Выготский, Л. С. (1929). К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств. *Педология*, 3, с. 376.

¹⁷ Выготский, Л. С. (2001). Лекции по педологии, Ижевск, с. 85.

¹⁸ Выготский, Л. С. (1984). *Собрание Сочинений*, М. Педагогика, Том 4, с. 265.

¹⁹ Выготский, Л. С. (1984). *Собрание Сочинений*, М. Педагогика, Том 5, с. 309.

происхождение и, следовательно, различную природу. А это означает, что вторые никак не вырастают из первых. А это, в свою очередь, ставит следующий принципиально важный вопрос - как, на самом деле связаны между собой низшие и высшие функции? И ответ на этот вопрос приводит к тому, что рушится второй постулат классической психологии, то есть постулат о том, что высшие функции есть результат развития низших. В общем виде ответ на этот вопрос выглядит так:

Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам²⁰

Несколько позже (в начале 1930х годов) это общее положение было уточнено и развито:

...в процессе развития... изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени²¹.

Таким образом, общий ход и направление развития целиком определяется тем, что (1) под влиянием высших психических функций, возникших из социальных отношений происходит качественная перестройка всей системы психологических функций человека и (2) возникает *качественно новая* по строению система функций («психологическая система» в терминологии Выготского), работающая по новым законам.

Как видим, выделение двух видов психических функций в культурно-исторической теории было не столько результатом фиксации эмпирического факта наличия этих функций в структуре сознания, сколько методологическим шагом в построении теории *развития* высших психических функций. Это различие позволило определить и теоретически исследовать два важнейших аспекта процесса развития – (1) его источник и (2) его характер. Источником развития является социальная и культурная среда, а характер развития выражается в качественных преобразованиях самой структуры сознания и в образовании новых, не имевшихся на предыдущих стадиях, психологических систем. Психическое развитие человека, развитие сознания больше уже не рассматривается как «переодетый в одежды психологической терминологии» биологический («натуральный») процесс созревания – напротив, развитие рассматривается как процесс культурный, психологическое развитие высших функций начинает рассматриваться как *культурное развитие*, происходящее по собственным (не биологическим) законам. Природа и тайна человеческого сознания – не в биологии и не в мозге; природа и тайна происхождения человеческого сознания находятся в пространстве человеческой истории и культуры.

Александр Романович Лурия (которого уж точно нельзя упрекнуть в недооценке роли мозга в связи с развитием сознания) писал, что «...для того, чтобы объяснить сложнейшие формы сознательной жизни человека, необходимо выйти за пределы организма, искать

²⁰ Выготский, Л. С. (1984). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 6, с. 58.

²¹ Выготский, Л. С. (1982). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 1, с.110.

источники... сознательной деятельности и "категориального" поведения не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни... в социально-исторических формах существования человека...». ²²

Для того, чтобы исследовать культурно-историческое происхождение и развитие высших психических функций, нужна была не только новая теория. Нужен был новый, соответствующий *этому предмету*, экспериментальный метод (надеюсь, что читатель не забыл ещё, что метод начинается с методологии).

Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода; оно в этом случае коренным образом отличается от тех форм, при которых изучение просто применяет к новым областям разработанные и установленные в науке методы... Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в таких случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования²³

Этот новый метод, который, по сути дела, вывел психологию из вундтовского тупика и сделал невозможное возможным, став инструментом экспериментального исследования высших психических процессов, то есть инструментом, позволяющим раскрыть их генетическое содержание и генетическое строение, вошёл в историю психологии под названием «экспериментально-генетический метод исследования происхождения и развития высших психических функций». Суть методологической альтернативы, которую предложил Выготский, состояла в том, что была разработана не только новая, «неклассическая» психологическая теория высших психических функций, но и предложен новый «неклассический» экспериментальный метод их исследования. Тем самым была преодолена недо-методология, то есть ситуация, когда метод исследования не соответствует *самой природе* процесса, который при помощи этого метода исследуется.

1.4. Возвращаясь к теме: если вы такие умные, то почему вы такие бедные?

Вернёмся к теме и дадим слово скептику: «Вот вы, выготскианцы, говорите, что у вас имеется новый экспериментальный метод исследования высших психических функций. Пусть так. Но, позвольте спросить, если вы такие умные, почему вы такие бедные? Где результаты использования вашего хвалёного «экспериментально-генетического метода»? Ведь со времени его создания прошло уже почти восемьдесят лет! Мы даже готовы признать, что наши экспериментальные методы хуже вашего, но покажите нам, что ваш метод лучше, предъявите результаты экспериментальных исследований. Ведь эффективность любого экспериментального метода определяется именно по этому критерию. А все разговоры про методологию – в данном случае – разговоры в пользу бедных».

²² Лурия А.Р. (1979). Язык и сознание. М., с. 23.

²³ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.41

Я, автор этих строк, без особого удовольствия, но присоединяюсь к этому скептическому голосу. И даже скажу больше: для многих, называющих себя выготскианцами, экспериментально-генетический метод остаётся *terra incognita*. То есть сам метод вроде-бы есть, но у выготскианцев его нет. Попробую объяснить, что я имею в виду. В любой научной дисциплине, использующей экспериментальные методы исследования, существует традиция обучения каждого нового молодого поколения исследователей этим экспериментальным методам. Говоря буквально, их учат, как строить и проводить экспериментальное исследование так, чтобы оно соответствовало требованиям. И эти требования к организации и проведению экспериментального исследования существуют, порой даже буквально в виде *requirements list*, то есть детального, на бумаге, описания того, что и как и в каком порядке делать нужно и что и как делать нельзя, ибо в этом случае результаты не могут считаться достоверными. В естественных науках такое обучение принципам и правилам экспериментальной работы существует в виде специальных экспериментальных практикумов, через обязательное и скрупулезное выполнение которых проходит каждый студент или аспирант до того, как получит право проводить самостоятельное исследование. Например, знаменитый биохимический практикум в МГУ насчитывает более 150 задач. Пока не пройдешь практикум, можешь и не мечтать о самостоятельной экспериментальной работе. То же и в экспериментальной психологии: никто не допустит тебя к проведению самостоятельного исследования, если ты не знаешь требований к методике организации и проведения самой экспериментальной процедуры. Что уж говорить о том, что любой экспериментатор при этом должен понимать, что эти требования и принципы не взяты с потолка – их предъявляет теория, всегда лежащая в основе любого конкретного эксперимента.

Так вот, как говорится «с глубоким прискорбием» сообщаю, что в современной культурно-исторической психологии на сегодняшний день не существует хоть какого-нибудь практикума по организации и проведению экспериментального исследования. Больше того, нет и чётко сформулированной системы принципов и требований, предъявляемых к экспериментальному исследованию. Я уже не говорю о том, что до сих пор не существует *ни одного учебника* по культурно-исторической теории Выготского, в котором эта теория была бы изложена хоть в сколь-нибудь систематическом виде. Это кажется невероятным, особенно если иметь в виду огромное число исследований в русле культурно-исторической теории, которые проводятся во всём мире и огромное количество публикаций на эту тему. Вот и получается, что каждый исследователь-экспериментатор, считающий, что он работает в русле теории Выготского, строит своё экспериментальное исследование (1) на основе своего собственного, порой ограниченного и весьма произвольного понимания этой теории и (2) на основе собственных представлений о том, как, на каких принципах должен строиться этот эксперимент. То есть, иначе говоря, процесс происходит часто по принципу «как Бог на душу положит». Иными словами, существует «экспериментально-генетический метод», но даже сами выготскианцы не знают, как им пользоваться, и потому пользуются как придётся безо всякой рефлексии на эту тему. Смешно сказать, но в последние годы я наблюдаю удивительную тенденцию – появляются статьи, в первой части которых (*theoretical points of departure*) даётся пара ритуальных ссылок на Выготского (в лучшем случае) или, (что хуже), на некоторых современных выготскианцев (Ю. Энгестрёма, М. Коула, Дж. Верча и т.д.), а далее следует

описание конкретного эксперимента, ничего общего не имеющего ни с теорией Выготского, ни с экспериментально-генетическим методом.²⁴ Вот вам и ответ на вопрос, почему выготскианцы такие бедные, во всяком случае, почему они не богаче других. И кто бы что ни говорил, наши западные коллеги-выготскианцы остаются весьма небольшой периферийной, маргинальной группой на фоне современного мирового психологического сообщества. Они остаются на задворках при том, что имеют такое богатство – культурно-историческую теорию и экспериментально-генетический метод. Они просто не знают, что с этим делать и делают то, что могут – растаскивают теорию на кусочки и то колют орехи королевской печатью, то забивают гвозди микроскопом, а то стреляют из пушки по воробьям.²⁵ Впрочем, это – отдельная тема.

Удивительно и то, что до сих пор, никто из ведущих представителей так называемой «школы Выготского» ни в нашей стране, ни за рубежом не поднял вопроса о необходимости создания академического учебника по культурно-исторической теории²⁶, не говоря уже о том, чтобы наконец-то внятно сформулировать систему требований к организации конкретного исследования на основе принципов экспериментально-генетического метода. Похоже, что такая ситуация устраивает всех. Но, прошу прощения у читателя, такая ситуация совершенно не устраивает меня, автора этих строк. И я не стал бы писать эту статью, если бы в ней я не предпринял бы попытку представить систему основных требований к организации и проведения экспериментального исследования на основе принципов экспериментально-генетического метода, как составной части культурно-исторической теории происхождения и развития высших психических функций. Об этом – вторая часть статьи.

2. Экспериментально-генетический метод исследования развития высших психических функций

2. 1. Некоторые предварительные замечания

В чем же состоит сущность, основные черты и особенности экспериментально-генетического метода исследования культурного развития высших психических функций?

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

²⁴ Примеры приводить не буду, ведь это не вина, а беда экспериментаторов, что им ещё делать, когда никаких чётких критериев нет.

²⁵ Доходит до смешного. Один, довольно известный и весьма уважаемый в этом сообществе исследователь, всерьёз уверял автора этих строк, что культурно-исторической теории вообще не существует и что я, автор этих строк, её выдумал. Говорю это не из злорадства или обиды, просто констатирую факт, который меня отнюдь не радует.

²⁶ Впрочем, я не совсем точен. Вальные разговоры на эту тему шли довольно долго, но до дела так и не дошло. И вот, в московском городском психолого-педагогическом университете начата коллективная работа по созданию первого в мире учебника по культурно-исторической теории. Лёд, наконец-то, тронулся.

культурно-исторический подход выступает как методологическая альтернатива традиционным классическим экспериментальным методам. И это не просто общие слова: если какое-либо конкретное экспериментальное исследование не построено на основе принципов экспериментально-генетического метода (или, по крайней мере, не соотносено с ними) то едва ли можно говорить о том, что оно выполнено в русле культурно-исторической теории. Иными словами, культурно-исторический подход к исследованию высших психических функций предъявляет целый ряд серьёзных 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, 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 всё время соотносить два уровня обсуждения – общеметодологический (в широком смысле) и конкретно-методологический (в узком смысле), не возвращаясь всё 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 как основы экспериментального исследования развития высших психических функций. Проблема состоит в том, что основные черты и особенности этого метода исследования даны лишь в самом общем виде. Конечно, экспериментально-генетический метод развивался и совершенствовался соратниками и последователями Выготского в русле тех конкретных задач, которые эти исследователи 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, определённым 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 всём разнообразии экспериментальных работ, нет ни одной, в которых *все* эти требования и принципы были бы отчётливо сформулированы. Я, поэтому, 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, 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 метода, то есть метода, который соответствует предмету исследования - процессу развития высших психических функций. Шаг принципиальной важности, сделанный в теоретическом плане, то есть выделение в качестве *предмета исследования процесса возникновения и развития высших психических функций*, 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 развития²⁷

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 *высших психических функций* человека, и (2) он является не эмпирическим, а генетическим методом в том смысле, что он направлен на экспериментальное исследование генезиса (происхождения и развития) высших психических функций, то есть 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 развития²⁸

2. 3. Основные черты и особенности экспериментально-генетического метода

Итак, основная отличительная черта экспериментально-генетического метода состоит в том, что он соответствует предмету теории, то есть, направлен на выявление закономерностей процесса социокультурного генезиса (происхождения и развития) высших психических функций. Поэтому экспериментально-генетический метод может применяться для исследования *любой* высшей психической функции. Вместе с тем, логика конкретного экспериментального исследования всегда вносит неизбежные коррективы в

²⁷ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.41-42.

²⁸ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.95.

его организацию и формы проведения, влияет на подбор экспериментальных средств, соответствующего стимульного материала и т.д. Иными словами, исследование, например, 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. Таким образом, в любом конкретном исследовании, опирающемся на экспериментально-генетический метод, всегда присутствуют общие принципы (определяемые методом) 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 жёстких 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 тел²⁹.

Культурно-историческая теория, разумеется, не выступает против необходимости структурного анализа уже созревших, развитых высших психических функций. Однако, строение любой высшей психической функции (в отличие от её наличной структуры) определяется всем ходом её развития и изменениями в процессе развития. Мы уже говорили выше, что в культурно-исторической теории высшие психические функции рассматриваются не как некие «стадии развития» или «усложнения» элементарных психических функций. Появление в ходе развития высших психических функций определённым образом перестраивает систему элементарных, природных психических процессов, реорганизует их таким образом, 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 (то есть процессов запоминания, основанных на использовании знаков) не является простым линейным продолжением и простым усложнением естественных процессов запоминания – новые приёмы запоминания реорганизуют всю систему и на этой основе возникает новое психологическое строение высшей психической функции – произвольного опосредованного запоминания. Строение функции есть результат её *перестраивания* в ходе развития.

²⁹ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.94.

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, то есть генетическое *строение* этой функции остаётся в этом случае скрытым для «классического» экспериментального анализа. Экспериментально-генетический метод же позволяет исследовать не столько результат развития, сколько процесс развития, то есть 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 прodelывает на наших глазах известные изменения... При известных условиях возможно проследить это развитие... Благодаря этому удастся 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.³⁰

Таким образом, первая особенность экспериментально-генетического метода состоит в том, что он направлен не на анализ структуры уже сложившейся, развитой высшей функции, а на экспериментальное исследование её генезиса (процесса её возникновения и развития) и, через это, на выявление её системного 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) анализа фенотипического, то есть эмпирического описания явления в его внешних проявлениях и (2) анализа каузально-генетического, то есть 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 изучаемого 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, совпадают³¹.

³⁰ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.95.

³¹ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, 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 происхождение³².

Следует, однако, подчеркнуть, что в экспериментально-генетическом методе описательные, то есть фенотипические способы анализа психических явлений вовсе не отвергаются и не подменяются целиком и полностью анализом каузально-генетическим. Речь не идёт об их отрицании, речь идёт о том, что генетический анализ включает в себя описательные методы, как составную часть. При этом, будучи включённым и подчинённым 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. Таким образом, новая точка зрения не устраняет, не отодвигает объяснение фенотипических особенностей процесса, но ставит их в подчиненное положение по отношению к их действительному происхождению.³³

Таким образом, 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.

³² Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.98.

³³ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.99.

... 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 анализа³⁴.

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 таким образом. Однако, Выготский здесь говорит о другом и, более того, использует очень необычные метафоры – «окаменелости», «омертвевшие процессы», которые кажутся не совсем уместными, когда речь идёт о формировании навыков. Однако дело в том, что в этом фрагменте он лишь продолжает свою метафору о «логике твёрдых тел», то есть о той логике, следование которой он считал главным методологическим недостатком классических экспериментальных методов, доминировавших в то время в психологии развития. В этом смысле метафора «окаменелостей» вполне уместна.

Но что конкретно, какая психологическая объективная реальность лежит за этой метафорой? Для ответа обратимся к примеру конкретного экспериментального исследования.

Существует известный закон Э. Титченера, который формулируется следующим образом: существуют два типа внимания (1) первичное, пассивное, то есть непроизвольное и (2) вторичное, активное, то есть 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, постепенно автоматизируется и становится первичным (производное первичное внимание). Таким образом, по Титченеру эти два типа внимания отличаются друг от друга только по степени сложности.

По мнению Выготского, это пример показывает, что благодаря автоматизации, различные по своей генетической природе психические процессы приобретают внешнее сходство и становятся фенотипически неразличимыми.

Таким образом, 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

³⁴ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.99.

результат, не итог, или продукт, развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, охваченной в живом виде³⁵

Итак, третья отличительная особенность экспериментально-генетического метода заключается в том, что он позволяет экспериментально исследовать психические процессы таким образом, 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 высших психических функций, 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 высших психических процессов, то есть на то, что является *предметом* культурно-исторической теории. В этом смысле и теория (с системой понятий и принципов) и экспериментальный метод составляют единое целое, то есть 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 *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) высших психических функций, которые мы рассмотрели в предыдущей части, задают целостную *методологическую* рамку, определяющую общую направленность в проведении любого конкретного экспериментального исследования. Однако, любая методология остаётся лишь общими рассуждениями, если не претворяется в систему принципов и требований к организации и проведению конкретных экспериментальных исследований. В каждом отдельном случае эти общие методологические принципы должны быть операционализированы и конкретизированы таким образом, чтобы каждое отдельное экспериментальное исследование можно было бы строить, опираясь на некоторые базовые требования, вытекающие из общей методологии. Иными словами, экспериментатор должен отчётливо 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 требования должны быть соблюдены и какие условия учтены при организации и проведении конкретного экспериментального исследования и как они соотносятся с общим методом. Только в этом случае можно говорить, что данное конкретное экспериментальное исследование выполнено в соответствии с принципами

³⁵ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с. 100.

экспериментально-генетического метода. Эти требования существенно отличаются от тех, на которых строятся «классические» эксперименты в психологии развития и это вполне объяснимо – неклассический взгляд на природу и характер развития, реализованный в теоретических положениях культурно-исторической теории, выдвигает новые требования к организации и проведению экспериментальных исследований. Рассмотрим эти требования и принципы подробнее, показав не только их суть, но и связь с основными положениями теории, из которых они вытекают.

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, которые подготовлены всем предшествующим ходом развития, но находятся в стадии «завязи», в эмбриональном состоянии, то есть в начальной стадии развития. Иными словами, они должны находиться *в зоне ближайшего развития*. Здесь особенно важно учитывать возрастные нормы и особенности – в каждом возрастном периоде у ребенка есть 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 ещё нет соответствующей развитой высшей психической функции, и, вместе с тем, имеются предпосылки для её появления. Если развитая высшая функция у ребенка уже имеется, то эксперимент по её формированию теряет всякий смысл. С другой стороны, если попытаться в ходе эксперимента сформировать те функции, которых у ребенка ещё 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 неустойчивым и потому не будет представлять собой полноценного психологического новообразования. Напомним, в этой связи, что понятие о зоне ближайшего развития 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*³⁶

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 высших психических функций. Напомним, что основной закон гласит, что каждая высшая психическая функция первоначально возникает как определённое социальное отношение, конкретное и реальное взаимодействие между индивидами («в социальном плане»), и только после этого, при определённых условиях, она становится собственно внутренней высшей психической

³⁶ Выготский, Л. С. (1935). Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л.: Госучпедгиз, с.42.

функцией (то есть появляется в собственно «психологическом плане»). При этом данное социальное отношение выступает как некоторая коллизия, столкновение, противоречие, драматическое событие (то есть как «интерпсихическая категория»). Отсюда следует важнейший принцип, который состоит в том, что одной из задач экспериментального исследования является своеобразная реконструкция процесса развития, то есть «развёртывание» высшего психического процесса в его исходную точку, то есть в драму, которая происходит между людьми³⁷.

То есть, иными словами, само экспериментальное исследование должно начинаться с создания этой коллизии, драматического столкновения, то есть первоначальной формы существования высшей психической функции. 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 в определённого рода коллизию не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы задача, которая возникает перед ребенком, не оставляла его равнодушным и безучастным, а вызывала бы эмоциональный отклик. Напомним, в этой связи, что по Выготскому, *переживание* ребенка является важнейшим индикатором того, в какой степени он оказывается вовлечённым в ту или иную конкретную социальную ситуацию.³⁸

2. 4. 3. Принцип идеальной и наличной форм

Напомню, 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, то есть развитой формы, представленной взрослым (или другим, более старшим ребенком) является *наиболее фундаментальной особенностью*, отличающую культурное развитие высших психических функций от всех других типов и видов развития³⁹. 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.⁴⁰

Таким образом, для того, чтобы процесс развития стал возможен, необходимо наличие двух условий: во-первых, необходимо, чтобы в ходе исследования были выделены обе

³⁷ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с. 145.

³⁸ Выготский, Л. С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск. с.71-77.

³⁹ Выготский, Л. С. (2001). Лекции по педологии, Ижевск, с. 84.

⁴⁰ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 3, с. 136.

формы (реальная и идеальная) и, во-вторых, должно быть обеспечено взаимодействие между ними.

В соответствии с культурно-исторической теорией, развитие невозможно, если отсутствует развитая (идеальная) форма. Точно таким же образом можно сказать, что развитие высшей функции невозможно, если отсутствует *взаимодействие* между реальной и идеальной формами. 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, то есть 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 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, таким образом, должен иметься арсенал специально подобранных для целей данного исследования средств, поддерживающих такое взаимодействие, и включающихся 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 состоит не в том, чтобы развить наличную форму до уровня заданной идеальной формы, а в том, чтобы экспериментально исследовать сам процесс развития, его возможные траектории и условия, обеспечивающие развитие. Взаимодействие реальной и идеальной форм «задаёт», таким образом, 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. Таким образом, в результате некоторой серии экспериментальных исследований оказывается возможным установление психологических условий и средств, которые могут обеспечить устойчивое развитие некоторой высшей психической функции. 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 высших психических функций, 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, определёнными способами деятельности и т.д.).⁴¹ 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 средствами.⁴² В этом и состоит суть акта развития, то есть перехода от непосредственных действий к опосредованным. Из этого теоретического положения следует, что кроме создания определённой 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 формы на всём протяжении эксперимента. Экспериментальное исследование процесса развития, таким образом, 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 таким образом, чтобы была обеспечена *самостоятельная активность* ребенка⁴³. 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. Наоборот, 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 этом случае 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 и экспериментально исследовать процесс овладения собственным поведением⁴⁴.

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

⁴¹ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 3, с. 24.

⁴² Выготский, Л. С. (1984). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 6, с. 16.

⁴³ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 3, с. 85-86.

⁴⁴ Выготский, Л. С. (1982). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 2, с. 132.

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 берёт на себя знак. Кроме того, что одни функции замещаются другими, они постепенно изменяют свои характеристики по интенсивности, длительности, последовательности и т.д.⁴⁵ Иными словами, возникает новая структура, новое строение системы психических функций. Принцип культурных средств развития позволяет построить эксперимент таким образом, что становится возможным выявить и проанализировать основные узловые моменты этого процесса реорганизации, то есть исследовать процесс развития с этой точки зрения.

Таким образом, этот принцип 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, то есть 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 определённый набор культурных средств развития, подобранных таким образом, 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, то есть 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, то есть 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, то есть определённым 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

⁴⁵ Выготский, Л. С. (1982). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 1, с. 103.

качественно новая структура, новый тип межфункциональных связей, новое строение всей системы психологических функций, определяющих ход развития в тот или иной период.⁴⁶

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, то есть не эмпирически, а путём создания лабораторных условий, «вызывающих развитие».⁴⁷ Через организованное таким образом создание искусственной ситуации развития, процесс культурного развития становится предметом экспериментального исследования. Такая организация эксперимента даёт 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, то есть ситуация, когда количественные изменения, полученные в результате эксперимента, не приводят к существенным качественным сдвигам, то есть динамика развития окажется несоответствующей реальным возможностям развития. Таким образом, может быть нарушен баланс между реальными предпосылками («завязями 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 говорит о том, что данное новообразование остаётся по существу внешним, чуждым ребенку и не соответствует действительному уровню его потенциального развития. Устойчивые новообразования –

⁴⁶ Выготский, Л. С. (1984). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Т. 4, с. 248.

⁴⁷ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. М., Педагогика, Т. 3, с.95

это изменения, которые приводят к такой реорганизации системы функций, которая сохраняется у ребенка и тогда, когда экспериментальное исследование уже закончилось. Это говорит о том, что произошло качественное и *необратимое* изменение не отдельных функций, но перестройка межфункциональных связей, 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.⁴⁸

Таким образом, 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 определённом 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 обеспечивает единство предмета и метода, то есть позволяют проводить адекватное экспериментальное исследование самого процесса развития высших психических функций 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.⁴⁹

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

⁴⁸ Выготский, Л. С. (1982). Собрание Сочинений, М. Педагогика, Том 2, с. 217.

⁴⁹ Выготский, Л. С. (1983). Собрание Сочинений. Москва, Педагогика, Т. 3, с.8.

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 нынешних ведущих «выготскианцев» и я даже знаю, почему. Построить конкретное экспериментальное исследование в строгом соответствии с требованиями общего метода, да ещё 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, которые нужно просто уметь читать. И я не стал бы писать эту статью, если бы не рассчитывал, что кто-то из молодых учёных, прочтя её (а ещё лучше, внимательно прочтя Выготского), попробует построить своё экспериментальное исследование *на основе этих принципов*, то есть, впервые за восемьдесят лет проведёт настоящий выготскианский эксперимент. Время пришло. Я искренне хочу пожелать этому смельчаку успеха. И, разумеется, готов помочь, чем смогу.