

Гамлет или Моцарт психологии? Продолжение разговора о Л.С.
Выготском и его роли в жизни человека (статья 2-я)*.

Новую методологическую идею Л.С.Выготского можно, наверное, сформулировать следующим образом: превращение реакции в стимул, или, в более развернутом виде, — превращение неестественной реакции в искусственный стимул. С этой точки зрения, знак как единица анализа высших психических функций**, представляет собой не что иное как момент превращения "неестественной" реакции в искусственный стимул-средство. *Знак есть не только стимул, но одновременно и реакция*, что, по нашему мнению, практически не осознано современной психологией. Знак — это единство реакции и стимула, он двойственен по самой своей природе. И именно поэтому знак у Л.С.Выготского "центр и фокус всей ситуации", а не простое промежуточное звено.

Л.С.Выготский сумел преодолеть колдовские чары схемы "стимул — реакция" и предложил свою, новую методологическую парадигму, имеющую, на наш взгляд, большие перспективы в будущем столетии. Причем следует подчеркнуть, что здесь не просто в самой схеме стимул и реакция поменялись местами и вместо "стимул-реакция" мы будем теперь иметь формулу "реакция-стимул", хотя и в таком виде она также обладает определенными эвристическими возможностями. Весь смысл новой методологической формулы в том, что знак одновременно сочетает в себе свойства и реакции, и стимула, *знак = реакция + стимул*. Знак как двуликий Янус воплощает в себе оба главных компонента ситуации и открывает свои лица в зависимости от того, какую именно внутреннюю связь элементов структуры целостной ситуации мы актуализируем: в одном случае знак — это реакция на стимул, в другом — это дополнительный стимул, который определяет выбор реакции.

После разбора самой формулы обратимся к некоторым этнографическим материалам, подтверждающим, на наш взгляд, правомерность вышеизложенного в определенном филогенетическом аспекте. Конечно, речь пойдет не о прямых соответствиях, а о каких-то характерных аналогиях. Они затрагивают два

основных момента: 1) возникновение в затруднительной ситуации своеобразной специфической активности человека и 2) поиск связей между содержанием этой активности и возможным вариантом выбора.

Для этого воспользуемся описанием одного из первобытных магических ритуалов, приведенным в книге Дж. Фрейзера: "... имеется поразительное сходство между грубыми полинезийскими оракулами и оракулами прославленных народов Древней Греции. Как скоро бог вселялся в жреца, жрец начинал страшно трястись и доводил себя до явного бешенства: его мускулы конвульсивно вздрагивали, тело вздувалось, лицо приобретало ужасающее выражение, черты его искажались, а глаза блуждали. В таком состоянии он часто катался по земле с пеной у рта, как бы мучимый божеством, которым был одержим, и пронзительными криками, неистовыми и часто нечленораздельными звуками сообщал волю бога. Присутствующие при этом жрецы, сведущие в такого рода таинствах, слушали и передавали народу получаемые прорицания." [20; с. 111] В этом примере налицо оба вышеназванных момента: сверхвозбуждение жреца и толкование его неистового поведения.

В свою очередь, что такое прорицание, пророчество? Это, по сути дела, прогноз на будущее в ситуации неопределенности, выбор одной из нескольких возможных альтернатив. В одном случае — это выбор между противоположными, но "положительными" побуждениями, в другом — оба возможных действия нежелательны и тогда приходится прибегать к правилу "из двух зол выбирать меньшее". Еще один вариант, когда есть побуждение к действию, но на пути к достижению цели имеется препятствие и тогда возникает проблема — добиваться ли все-таки своего или отступить. Все это — различные проявления той же ситуации конфликта между противоположными побуждениями, при котором поведение человека достигает точки бифуркации, т.е. неопределенности дальнейшего его осуществления [1, с. 75-76].

Следующее, что нужно отметить в приведенном примере: возбуждение и толкование выделены как отдельные части магического ритуала, вплоть до исполнения их разными жрецами. Это означает, что для выполнения той и другой части магического ритуала могут вырабатываться свои, особые способы. И

действительно, в древних сообществах использовались, например, специальные средства для приведения жрецов, оракулов, шаманов, колдунов в состояние одержимости: это и громкая музыка, и обрядовый танец, и вдыхание запасов, и употребление в пищу растительных веществ наркотического свойства, и др. [10; 17; 20]. В отношении же толкования уместно будет привести замечания Дж. Фразера по поводу основных пищевых принципов первобытной магии: "Магическое мышление основывается на двух принципах. Первый из них гласит: подобное производит подобное или следствие похоже на свою причину. Согласно второму принципу, вещи, которые раз пришли в соприкосновение друг с другом, продолжают взаимодействовать на расстоянии после прекращения прямого контакта. Первый принцип может быть назван законом подобия, а второй законом соприкосновения или заражения" [20, с. 20].

В процессе развития первобытных сообществ происходит дальнейшее "окультуривание" обоих процессов — стимуляции возбуждения и установления связи между поведением прорицателя и возможным вариантом выбора. В частности, можно отметить вовлечение в ритуал различных предметов и, на этой основе, переход от самовозбуждения к действиям с этими предметами. Вот как, например, выглядит из описания В.Тэрнера "технология" гадания у африканцев племени ндембу: "У гадальщика в круглой корзине с крышкой находится около двадцати--тридцати предметов разных форм, размеров и цветов. Во время гадания ... эти предметы встряхиваются и подбрасываются, образуя кучу в дальнем краю корзины. Гадальщик исследует три или четыре верхних предмета - по отдельности, в сочетании и по их относительному месту (высоте) в куче ... Он трижды совершает подбрасывание, после каждого раза перекладывая несколько верхних предметов в низ кучи... Если один и тот же предмет три раза подряд оказывается наверху, то одно из различных его значений признается несомненной частью ответа, который ищет гадальщик" [18, с. 51-52]. Существенно здесь и то, что предметам в корзине гадальщика, и их сочетаниям, заранее присвоены определенные значения. Как пишет В.Тэрнер, "полный объем их значений охватывает всю печальную историю несчастья, утраты и смерти в жизни ндембу, а также низкие, себялюбивые, мстительные мотивы, вызывающие, по верованиям,

эти бедствия" [18; с. 53].

И, наконец, еще одно обстоятельство, отмеченное Э.Б.Тайлором, которое имеет отношение к пониманию смысла жребия: "Для современного образованного человека бросить жребий или монету — значит рассчитывать на случай, т.е. на неизвестное... Однако мы знаем, что вовсе не таким было представление о случае, свойственное древности... Нецивилизованный человек думает, что жребий или кости при своем падении не случайно располагаются соответственно тому значению, какое он придает их положению. Он неизменно склонен предполагать, что некие духовные существа парят над гадателем или игроком, перемешивая жеребья или переворачивая кости, чтобы заставить их давать ответы" [17; с.71]. Видимо, в подобном отношении к жребию есть своя закономерность. Выше, при анализе ситуации столкновения противоположных побуждений в ее упрощенной, "идеальной" форме, говорилось, что порой даже случайное сочетание первичных реакций может стать основой для выбора. Можно предположить, что облегчение положения человека в затруднительной ситуации в результате случайности, впоследствии стало восприниматься как вмешательство высших, сверхъестественных сил — духов, божества и т.п.

После филогенеза совершим краткий экскурс в онтогенезе и рассмотрим возможности применения новой методологической формулы к анализу проблемы развития высших психических функций в детском возрасте. Прежде всего, отметим следующее: одним из специфически детских способов разрешения игровых конфликтов между сверстниками является все тот же жребий в виде считалки [6]. Помимо непосредственного совпадения с фактом широкого распространения жребия - в филогенезе, укажем также и на ритуальный характер процедуры использования считалки у детей [9], что прямо объясняется некоторыми авторами как отражение в детском мировосприятии определенных архетипов первобытного сознания [5]. Еще одно сходство: и в фило-, и в онтогенезе жребий случаен только по своей форме, по своему же внутреннему смыслу это принцип, правило, сознательно и преднамеренно используемое в ситуации конфликта между различными альтернативами для выбора возможного варианта поведения.

В свою очередь, пример с детскими конфликтами в игре позволяет увидеть следующий важный аспект проблемы развития высших психических функций: дело в том, что в данном случае мы имеем дело не с конфликтом между противоположными побуждениями в одном человеке, модель которого рассматривалась до сих пор, а с конфликтом между отдельными детьми, т.е. с конфликтом в его внешней, экстериоризованной форме, где противоположные побуждения как бы персонализированы в лице участников конфликта. Отсюда, субъектом выбора является не отдельный ребенок, а группа детей. И жребий здесь есть уже не просто психологическое орудие, с помощью которого отдельный человек управляет своим поведением через нахождение возможного варианта решения, а орудие социально-психологическое, знаковое средство управления поведением группы в целом. Благодаря подобного рода средствам, регулирующим поведение детей в конфликтах, достаточно хаотичное взаимодействие между ними превращается в произвольную, целенаправленную и совместную деятельность. Все это приводит к выводу о том, что наряду с развитием культурных форм поведения у отдельного индивида имеет место и процесс развития высших, культурных форм поведения группы.

Продолжая разговор об использовании новой методологической парадигмы, хотелось бы высказать некоторые соображения и по поводу современной "технологии" обучения. В своей традиционной, "классно-урочной" форме, оно строится сегодня, по сути дела, как реализация все той же схемы "стимул — реакция": учитель дает учащимся определенный объем информации, которую они затем должны воспроизвести в своих устных либо письменных ответах на занятиях и экзаменах или в виде соответствующих практических умений и навыков. Если же рассматривать обучение как процесс формирования высших психических функций, то тогда вполне возможно использовать идеи Л.С.Выготского об интериоризации. Согласно основному закону развития ВПФ, каждая из них "появляется на сцене дважды": вначале во вне, в общении между людьми, а затем как внутреннее достояние личности. Но это две формы существования ВПФ. Процесс же их формирования проходит три стадии, и это отчетливо показал сам Л.С.Выготский в главе о развитии внимания:

"Первоначально им (вниманием ребенка — Б.Ж.) руководят взрослые, однако вместе с постепенным овладением речью ребенок начинает овладевать таким же свойством управлять вниманием сначала в отношении других, а затем в отношении себя" [4, с.225; выделено мною — Б.Ж.]. И это относится не только к вниманию, но и ко всем ВПФ.

Следовательно, ребенок не сразу применяет к себе те формы воздействий, которые ранее использовал по отношению к нему взрослый. Здесь есть еще одна, промежуточная стадия, когда ребенок осваивает социальный опыт, получаемый от взрослого, путем применения этого опыта к другим людям. В свою очередь, этими другими людьми чаще всего являются именно сверстники, так как воздействие на других возможно, главным образом, при равноправном общении, в то время как общение со взрослым ограничивает такие возможности. Как отмечает Я.Л.Коломенский, "взаимодействие со взрослым способно прежде всего удовлетворить потребность в оценке, поскольку взрослый как бы репрезентирует эталонную совокупность общественно признанных ценностей. Возможность адекватной взаимной оценки здесь ограничена и социальной ролью младшего и фактической осуществимостью такой оценки"[8, с.49].

Примечательно в этой связи то обстоятельство, что необходимость подобной промежуточной стадии общения со сверстниками проявилась как раз в исследованиях, посвященных разработке новых форм обучения [23].

Результаты этих исследований дают основание констатировать зарождение сегодня, третьей парадигмы обучения. Первая из них по времени возникновения строится по принципу "учитель—ученик", например, гувернерство или, в современном варианте — репетиторство, учитель-гуру в йоге и т.п. Это — парадигма "индивидуального обучения". Вторая — "классно-урочная система" содержит в своей основе принцип "учитель—ученики". Наконец, третья парадигма обучения, которую можно назвать "взаимодействие", предполагает, что главное свое внимание учитель направляет на организацию взаимодействия между учащимися, содержанием которого является та информация, тот социальный опыт, который взрослый сообщает детям. В этом, последнем случае, деятельность педагога ориентирована уже не на отдельного ученика, и не на

несколько учеников как таковых, а на группу учащихся в целом (см. рис.1).

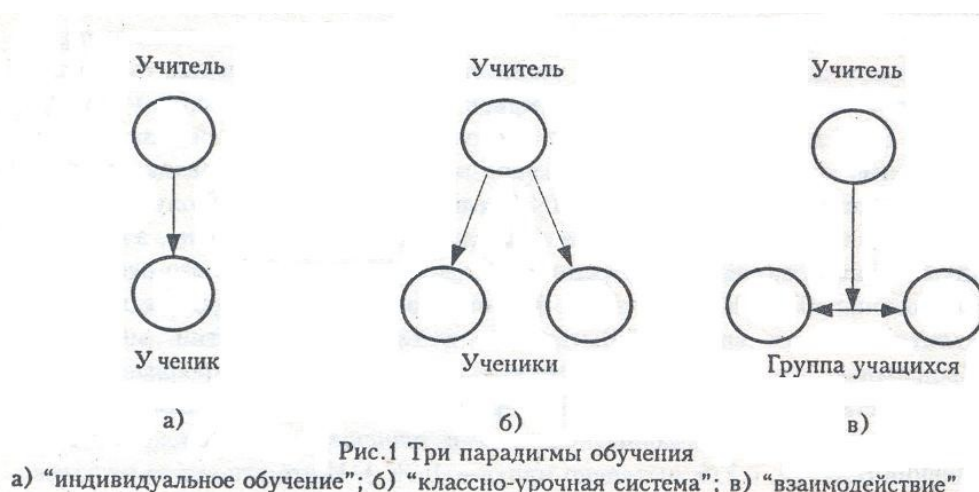


Рис.1: Три парадигмы обучения

а) "индивидуальное обучение"; б) "классно-урочная система"; в)
"взаимодействие".

Модель третьей парадигмы обучения позволяет осмыслить некоторые специфические эффекты, достигаемые в практике работы различного рода тренинговых групп. Работа в тренинговой группе, по сути дела, как раз и реализует новый подход к технологии обучения, поскольку главным ее правилом является налаживание взаимодействия между членами группы.

Отсюда исходит использование специальных процедур для создания в группе благоприятных межличностных отношений, упражнения на коммуникацию, дискуссии, ролевые игры, использование обратной связи, а также особая организация пространства общения и др. Именно после такого насыщенного взаимодействия в группе и становится возможным личностный рост его участников [7], повышение уровня компетентности в общении [13]. Здесь происходит интенсивный процесс придания переживаниям каждого члена группы нового смысла через их "означивание" другими людьми в групповом "зеркале". Кроме всего прочего, это означает и необходимость, применительно к школе, разработки новых аспектов содержания обучения, а именно — обучение общению, организации совместной деятельности, навыкам поведения в

конфликтах и т.д.

После всего сказанного мы имеем возможность рассмотреть непосредственно метод анализа по единицам. Прежде всего, обращает на себя внимание, что все выделенные самим Л.С.Выготским конкретные единицы анализа всегда двойственны. Так, например, социальная ситуация развития включает в себя внешние воздействия на личность и ее внутреннее отношение к этим воздействиям; слово является единицей анализа мышления и речи, знак, как было показано выше, есть единство реакции и стимула и т.д. По-видимому, выделяя те или иные единицы анализа, Л.С.Выготский шел иным путем, чем это нередко делается в современных интерпретациях его работ, в частности, у Л.А.Радзиховского. А именно, как любил говорить Л.С.Выготский, — ход изложения не совпадает с ходом исследования. Возьмем тот пример с молекулой воды, который так подробно проанализирован Л.А.Радзиховским. Конечно, сегодня, когда мы знаем свойства воды, можно с легкостью утверждать, что "свойства целого, которые "повторяет" единица, нам ... известны еще до ее выделения" [15, с.123]. Но не надо забывать, что вначале необходимо было узнать свойства кислорода и водорода, а затем соединить их вместе, чтобы получилась хоть одна молекула воды.

Обратимся теперь к собственно психическим явлениям и попробуем проследить здесь процесс выделения единиц анализа. Каждое психическое явление, как известно, должно изучаться не как застывшая в себе вещь, а как процесс развития этого явления. В свою очередь, процесс развития определяется взаимодействием различных его тенденций, зачастую именно противоположных. Значит, необходимо вначале выделить эти тенденции, а затем найти такие "части" явления, которые одновременно сочетают в себе свойства противоположных тенденций. Это и есть собственно единицы анализа и именно благодаря этому в них, "как в капле воды", отражается сущность процесса развития изучаемого явления в целом.

Проиллюстрируем сказанное на примере соотношения биологических и социальных факторов в процессе психического развития. Иногда при обсуждении этого вопроса в адрес Л.С.Выготского высказываются замечания о "дуализме

низшего и высшего", или о "социокультурном редуционизме". На наш взгляд, в подобных замечаниях внимание акцентируется на самом факте различения влияния наследственности и среды, низших и высших психических функций, и в тени остается следующий шаг, который сделал Л.С.Выготский. Он выделил высшие культурные формы поведения именно как то, что одновременно включает в себя обе выше названные тенденции. Не имея возможности подробно останавливаться здесь на данном вопросе, приведем лишь одну цитату: "...всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку" [4, с. 126-127; выделено мною — Б.Ж.]. Поэтому, точно также как невозможно вырастить культурное растение не имея, в качестве исходного, растение дикое, невозможно сформировать высшие, культурные формы поведения на голом месте, без их природной, естественной основы в виде низших, натуральных процессов поведения. Высшие, культурные формы поведения есть органическое единство биологического и социального, где первое — их основа, а второе — средство развития. И очень примечательно, что к подобному выводу приходят и современные исследователи, в частности, авторы коллективной монографии с характерным названием — "Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека" [16], когда они говорят о необходимости изучения "диалектики генетических и средовых факторов, образующих в итоге неделимый сплав человеческой индивидуальности" [16, с.297].

Итак, кто есть Л.С.Выготский в психологии — Гамлет или Моцарт? Для нас ответ очевиден, он отражен в самой статье. Другие пусть сами сделают свой выбор. Ведь плюрализм мнений в нашей сегодняшней психологической науке важен не менее чем в искусстве и политике. А в завершение хотелось бы вспомнить афоризм Б.Ф.Поршнева: "Функция выбора — основа личности".

*1-ю статью см.: Бюллетень клуба конфликтологов. Вып.1, Красноярск, 1991г.

****Нельзя согласиться с Л.А.Радзиховским, который рассматривает знак как единицу анализа психического в целом. Знак, по Л.С.Выготскому, - это единица анализа процесса развития ВПФ. В качестве же единицы анализа психического у него выступает переживание, см., например, соответствующую статью Л.И.Божович [3].**

Литератур

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Белинский В.Г. "Гамлет", драма Шекспира //Эстетика и литературная критика. М., 1959. Т.1. С.166-252.
3. Божович Л.И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы //Вопросы психологии, 1977, №2, с. 29-39.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч. в 6-ти тт., т.3. М., 1983. С. 5-328.
5. Ершов В. Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять //Наука и религия, 1985, №9, с. 14-16.
6. Жизневский Б.П. Влияние ролевой игры на межличностное взаимодействие дошкольников в начальных формах совместного труда. Канд. дисс. Минск, 1984.
7. Ковалев Г.А. "Активное социально-психологическое обучение" как метод коррекции психологических характеристик общения. Канд. дисс. Минск, 1980.
8. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
9. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Становление социально-психологической структуры совместной деятельности в онтогенезе// Совместная деятельность: Методология, теория, практика. М.,1988. С. 37-50.
10. Леви-Стросс К. Магия и религия //Структурна антропология. М., 1983. С. 147-215.
- и11.Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.

12. Пастернак Б.Л. Замечания к переводам из Шекспира //Воздушные пути. М., 1982. С. 393-412.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
14. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. М., 1974.
15. Радзиховский Л.А. Гамлет психологии //Психологический журнал, 1988, Т.9, №4. С. 116-124.
16. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека /Под ред. И.В.Равич-Шербо. М.,1988.
17. Тэйлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989.
18. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983. 1
19. Тулмин С. Моцарт в психологии //Вопросы философии, 1981, N 10. С. 127-137.
20. Фрезер Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М., 1980.
21. Шекспир У. Гамлет. Избранные переводы. М., 1985.
22. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании //Собр.соч. Т.6. М., 1957. С. 251-358.и
23. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985.