Материалы 1 Международной научно-практической конференции «Европейская наука XXI столетия: стратегия и перспективы развития – 2006». Том 20. Психология и социология. Днепропетровск, 22-31 мая 2006

К.психол.н. Агеев В.В.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан

Креативный эксперимент как исторический метод психологического исследования

Как известно, в современной психологии одним из главных исследовательских методов является эксперимент. Отражая внутреннюю противоречивость психологии, выражающейся в двух её исходных парадигмах (методологиях), до сих пор несовместимых и конкурирующих, - естественнонаучной и культурно-исторической, в реальной практике имеют место два, на первый взгляд, совершенно различных типа эксперимента. Это – естественнонаучный эксперимент как базовый метод естественнонаучной психологии [1] [2], и генетико-моделирующий эксперимент как базовый метод культурно-исторической психологии [3].

Для *естественнонаучного эксперимента* характерно то, что в его основе лежит базовый механизм причинного опосредования; психика понимается как причинным образом обусловленная рефлекторная деятельность индуктивного отражения и рассматривается как функционирующая на основании механизма причинного опосредования; его теоретическая схема строится на основе индуктивного метода происхождения знания; по своей природе он является эмпирическим методом [4].

Для *генетико-моделирующего* эксперимента характерно то, что в его основе лежит базовый механизм знакового опосредования (интериоризации); психика понимается как целевым образом обусловленная деятельность дедуктивного отражения и рассматривается как функционирующая на основании механизма знакового опосредования; его теоретическая схема строится на основе дедуктивного метода происхождения знания; по своей природе является рациональным методом [4].

В то же время, общей характерной чертой этих обоих типов эксперимента, несмотря на их кажущуюся методологическую несовместимость (альтернативность), является то, что предметом экспериментального исследования в обоих случаях является получение знания об *особенностях проявления* имеющейся *a priori* психической системы и закономерностях её функционирования.

За скобками и *естественнонаучного*, и *генетико-моделирующего* экспериментов остаётся проблема происхождения системообразующей (порождающей психику как систему) психической деятельности. И не важно, как понимается психическая деятельность с точки зрения каждого из этих типов эксперимента, в обоих случаях она выступает в качестве естественного фактора. Т.е.

фактора, возникающего не в результате экспериментального исследования, а только проявляющегося и формирующегося в его процессе.

В этом смысле, фактически, оба эксперимента (и индуктивный, и дедуктивный) являются *естественными* и представляют собой, по сути дела, один и тот же метод изучения *особенностей проявления* уже имеющейся до эксперимента психической деятельности в специально создаваемых исследователем экспериментальных условиях. Общая задача, которая решается в обоих случаях, представляет собой задачу выявления объективных закономерностей проявления психической деятельности (или деятельности как психики) в результате целенаправленного изменения условий и регистрации получаемых результатов.

Методологическим обоснованием этого вывода может служить анализ предельных возможностей самих глубинных механизмов психической деятельности, который представляет собой, в одном случае, механизм опосредования *внешних социальных причин внутренними индивидуальными условиями* (С.Л.Рубинштейн), а другом случае, - механизм опосредования *внутренних идеальных форм (личностных смыслов) внешними идеальными формами (объективными значениями)* (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев).

С точки зрения внутренних (глубинных) процессов, механизм причинного опосредования представляет собой базовый индуктивный процесс трансляции значений [5]. Существенным здесь является то, что в процессах причинения значения не возникают, а только лишь транслируются индуктивным способом и в результате многочисленных актов трансляции приобретают всё более обобщенную (всеобщую) форму. Т.е. формируются по типу эмпирической индукции.

С этой же точки зрения, механизм знакового опосредования представляет собой базовый дедуктивный процесс трансляции значений [6]. Здесь существенным является то, что в процессах знакового опосредования значения тоже не возникают, а только транслируются дедуктивным способом и в результате многочисленных актов трансляции приобретают всё более конкретную (единичную) форму. Т.е. формируются по типу рациональной дедукции.

Оба типа *естественного эксперимента* имеют границы применимости с точки зрения исследовательских задач, которые они способны решить. Такими задачами являются задачи установления специфических закономерностей, в первом случае, формирования уже имеющегося внутреннего мира по механизму «внутреннее из внутреннего», а во втором случае, формирования уже имеющегося внутреннего мира по механизму «внутреннее из внешнего». Но задачи происхождения, возникновения, качественные изменения внутреннего мира являются для естественного эксперимента не разрешимыми.

Механизм «внешние причины через внутренние условия» не позволяет внутреннему миру качественно изменяться только потому, что внутренний мир воспринимает только такие формирующие его воздействия, которые адекватны ему самому. Т.е. соответствуют его внутреннему содержанию [7]. Качественно иные внешние воздействия, которые бы могли перевести его на новый качественный уровень, внутренний мир социально-рефлекторного человека просто не

воспринимает. Они для него не существуют. По отношению к ним социально-рефлекторный человек «слеп».

Механизм «интериоризации» основан на глубинных процессах подражания, природа которого состоит в том, что подражать ребёнок может только тому, что он уже *a priori* понимает [6]. Т.е. подражать ребёнок может только тем объективным идеальным формам (объективным значениям), которые по определению адекватны его внутреннему миру. Т.е. соответствую его внутреннему содержанию. Качественно новые объективные значения (культурные идеальные формы), которые могли бы перевести его на качественно новый уровень (развить в *возрастном* смысле), внутренний мир культурно-исторического человека не может ассимилировать, он их просто не воспринимает. Они для него не существуют. По отношению к ним культурно-исторический человек «слеп».

В этом смысле, в современной психологии имеет место фундаментальная методологическая проблема генезиса внутреннего мира в результате осуществления *метода возникновения* нового качества внутреннего мира человека, поскольку естественный метод (и его «естественнонаучный» и культурно-исторический аспекты) представляет из себя всего лишь метод исследования закономерностей функционирования (формирования) уже возникшего внутреннего мира.

Одним из возможных решений проблемы генезиса внутреннего мира является креативный эксперимент, основными характеристиками которого являются следующие: в его основе лежит базовый механизм креативного опосредования (порождения); психическая деятельность понимается как креативная деятельность порождения и рассматривается как самопорождающаяся (самовозникающая) на основании механизма креативного опосредования; креативный эксперимент построен на основе креативного метода порождения нового знания; он по своей природе является историческим методом [8].

Креативный эксперимент представляют собой метод изучения *особенностей возникновения* психики нового типа за счёт конструирования средств собственного развития самим ребёнком. Главная задача, которая решается в этом случае, представляет собой задачу конструирования новых возможностей в результате организованной учителем креативной деятельности учащихся.

Методологическим обоснованием этого положения может служить анализ универсальных возможностей глубинного механизма креативной психической деятельности, который представляет собой механизм взаимного опосредования конструируемого учащимися единства собственного внутреннего и внешнего миров.

С точки зрения внутренних (глубинных) процессов, механизм креативного опосредования представляет собой исторический процесс генезиса значений. Существенным здесь является то, что в процессах креативного опосредования новый тип значений возникает в результате совместной креативной деятельности учащихся, а затем распространяется на конструируемую ими самими новую предметную реальность. Т.е. значения производятся в результате конструирования и практического осуществления способа их генезиса.

Креативный эксперимент не имеет границ применимости с точки зрения исследовательских задач, которые он способен решить. Механизм креативного порождения основан на глубинных процессах генезиса, природа которых состоит в том, что исходный внутренний мир ребёнка (мир его субъективных значений – смыслов) прежнего типа в результате креативного эксперимента перестраивается за счёт конструирования им самим нового внешнего мира новых «объективных» значений.

Из этого следует, что ребёнок в совместной деятельности способен конструировать мир «внешних» значений, который, в свою очередь, детерминируют перестройку мира его «внутренних» значений. «Внешний» мир, конструируемый им самим (система «внешних» значений), выступает в качестве средства качественной перестройки им самим своего «внутреннего» мира.

Этот цикл конструирования «внешнего» мира «объективных» значений, который становится средством перестройка им самим с помощью этих средств, которые он сам же и сконструировал, своего «внутреннего» мира (системы субъективных значений – смыслов) представляет собой базовый исторический цикл генезиса значений, лежащий в основе закономерностей саморазвития.

Основанный на этом цикле креативный эксперимент лишён всех внутренних и внешних ограничений, свойственных обоим типам естественного эксперимента. В условиях креативного эксперимента ничто не может ограничить саморазвитие человека. Поэтому креативный эксперимент можно рассматривать в качестве возможного средства, с помощью которого может быть разрешён методологический кризис современной естественной психологии.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб,.2000.
2. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. М.,2002.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Дорфман Л.Я. методологические основы эмпирической психологии. М., 2005.
5. Философская энциклопедия. Т.4. М.,1967.
6. Выготский Л.С. СС.,Т.6 / Орудие и знак в развитии ребенка. М.,1983.
7. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии (Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира). М.,1997.
8. Агеев В.В. Психология неадаптивного образования. Алматы, 2004.