

МОСКОВСКАЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ШКОЛА

---

*История и современность*

УДК 159.9  
ББК 88.1  
М82

Публикация осуществлена при поддержке Департамента образования  
г. Москвы

**М82** **Московская психологическая школа: История и современность: В 4 т. / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. IV. — М.: МГППУ, 2007. — 448 с.**

ISBN 5-94051-019-1

ISBN (т. IV) 5-94051-024-8

Сборник продолжает трехтомное издание «Московская психологическая школа: история и современность» и фактически является новым, четвертым томом. В него вошли работы, охватывающие основные направления научных исследований сотрудников МГППУ в период с 1996 по 2006 год. Представлены исследования в области возрастной, педагогической, специальной, юридической, социальной, общей психологии. Особое внимание уделено становлению психологии как практико-ориентированной науки.

В сборник включен список диссертаций, защищенных в Диссертационных советах МГППУ и Психологического института РАО с 2004 года по настоящее время.

Для специалистов в области психологии, истории науки, а также для читателей, интересующихся развитием психологической науки.

Ответственные редакторы — В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.А. Корепанова.

УДК 159.9  
ББК 88.1

ISBN 5-94051-019-1  
ISBN (т. IV) 5-94051-024-8

© ПИ РАО  
МГППУ, 2007

## Научная психологическая школа «Структурно-диалектическая психология развития» на факультете социальной психологии

Н.Е. Веракса

**Ш**кола структурно-диалектической психологии развития представляет собой самостоятельное направление в психологии, одним из исторических оснований которого является существующая в нашей философии традиция диалектического рассмотрения процессов познания (В.П. Алексеев, Я.Э. Голосовкер, Э.В. Ильенков, А.Ф. Лосев и др.). Один из корифеев отечественной психологии, Л.С. Выготский отмечал, что диалектика «охватывает природу, мышление, историю — она есть самая общая, предельно универсальная наука». Диалектику он прямо называл общей психологией. Вторым основанием становления школы выступили исследования отечественных и зарубежных психологов, посвященные диалектическому мышлению. Ярким представителем этого направления является Ж. Пиаже. Его исследования характеризуются устойчивым интересом к диалектическому мышлению. Первоначальный подход в трактовке механизма отражения противоречий в концепции Ж.Пиаже был основан на обратимости системы операций с классами. Вывод, который был сделан, заключался в констатации невозможности дошкольников отражать противоречия. В дальнейших исследованиях Ж. Пиаже и его сотрудники изучали противоречия как характеристику диалектического мышления. Объяснение несовершенства оперирования противоречиями у детей они видели в отсутствии компенсации между утверждениями и отрицаниями, в центрации на позитивных ценностях и игнорировании отрицательных. В ряде работ отдельные аспекты диалектического мышления рассматривались в контексте исследований творческого мышления. Главная особенность этих работ заключается в том, что моменты диалектического мышления выявляются как бы попутно и не оцениваются как принципиально значимые. Характерен пример из работы К. Дункера. Он описал один из механизмов творчества, основанный на использовании одного и того же объекта в противоположных функциях: «например, молоток и наковальня, отец и сын, радиус и касательная. Такие функции можно назвать реально противоположными». С помощью этого механизма К. Дункер объясняет решение целого ряда творческих задач. В отечественной психологии мышление, оперирующее средствами диалектической

логики, изучается последователями В.В. Давыдова. Он исходил из понимания диалектического мышления как теоретического, методом которого является восхождение от абстрактного к конкретному. Нужно сказать, что диалектический подход не является чуждым и современным психологическим тенденциям, особенно ярко выраженным в американской психологии (Е. Йоргенсон, К. Ригель, Дж. Робертс, Р. Стернберг и др.).

Школа структурно-диалектической психологии развития начала складываться в 80-е гг. XX века. Основой этого направления стал структурно-диалектический метод. Впервые он был представлен на международной конференции «Логика, методология, философия науки» в 1995 г. В 1996 г. на Первой всероссийской конференции по психологии («Психология сегодня») был организован симпозиум «Диалектические структуры в интеллектуальном развитии ребенка», а в 2001 в рамках Российского психологического общества была создана секция «Структурно-диалектическая психология развития», которую возглавил Н.Е. Веракса. Членами секции были проведены симпозиумы по структурно-диалектической психологии развития в 2002 г. на Пятой всероссийской конференции по психологии («Психология и ее приложения»), в 2003 г. на Всероссийском съезде психологов, в 2005 г. на конференции, посвященной 120-летию Московского психологического общества. Разрабатываемая научная проблематика позволила представителям научной школы неоднократно выступать в СМИ в качестве экспертов по актуальным проблемам современного общества, науки и образования. Институционализация научного направления завершилась с приходом в 2004 г. коллектива научной школы на факультет социальной психологии МГППУ.

Можно выделить несколько основных направлений исследований в рамках научной школы структурно-диалектической психологии развития. Прежде всего это разработка *структурно-диалектического метода изучения психических явлений*<sup>1</sup>, который принципиально отличается от ставшего традиционным содержательного диалектического анализа. Под структурой понимается такой принцип организации содержания, который воспроизводится в каждой единице содержания независимо от уровня единицы. Содержание, в котором воспроизводится один и тот же принцип, рассматривается как «целое». Минимальный объем содержания, воспроизводящий принцип, представляет собой единицу структуры. При условии, что целое понимается как принцип, распространенный на все содержание, единица должна быть минимальной носителем принципа. Если анализ не выявляет принцип организации объекта и его единиц, он не является структурным, а выступает как построение схемы объекта. Особенность схемы заключается в том, что она налагается на содержание внешним образом и не гарантирует отражения целостности, структуры (или сущности) объекта. Главная проблема при описании структуры заключается в поиске инвариантов. Именно они позволяют осуществить «перевод» структуры в конкретное содержание, т. е. в изучаемые реально феномены. В качестве таких инвариантов выступают отношения противоположности или просто противоположности.

<sup>1</sup> Веракса Н.Е. Структурно-диалектический подход в психологии. Красноярск, 1996; Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены, 2000. № 1; Крашенинников Е.Е. Психологическая концепция Фомы Аквинского и структурно-диалектический метод исследования психологических явлений // Перемены. Педагогический журнал. 2001. № 6; Баянова Л.Ф. Лекции по истории психологии. Бирск, 2005.

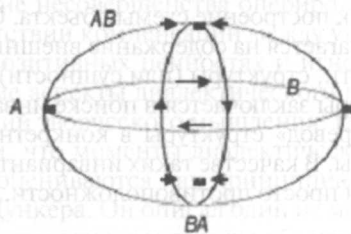
Под противоположностями понимаются группы объектов, отдельные объекты или их свойства, находящиеся в отношениях исключения. В структурно-диалектической психологии подчеркивается, что один и тот же объект можно анализировать с двух принципиальных позиций. Формальной, в которой объект предстает как часть некоторой совокупности, и диалектической. Диалектическая позиция характеризуется умением «видеть» отношения взаимоисключения. Выявление противоположностей, выступающих в качестве универсального (бинарного) принципа, в каждой единице содержания и составляет основу структурно-диалектического метода анализа. Структурно-диалектический метод позволяет описать возможные преобразования материальных и идеальных объектов и представить совокупность этих преобразований как особую диалектическую логику (логику возможностей). Она предстает как особая структура, позволяющая описать с помощью отношений взаимоисключения возможные состояния объектов или пространство возможностей (Н.Е. Веракса, И.Б. Шиян). Структурно-диалектический метод направлен на выявление специфики тех отношений, в которых находятся противоположности в различных конкретных содержаниях. Противоположности могут находиться в отношениях превращения, опосредствования, объединения, обращения, замыкания, отождествления, диалектической сериации и смены альтернативы — все эти отношения характеризуют элементарные диалектические структуры.

Анализ элементарных диалектических структур позволил С.А. Зададаеву разработать *математическую модель*, которая описывается алгебраической категорией  $D_n^2$ . Она устроена таким образом, что все объекты, составляющие данную категорию, формально включены в диалектические отношения, связываемые всевозможными стрелками той же категории:

изоморфизмы — описывают переход объекта в противоположность;

морфизмы ко-произведения — соответствуют движению по «схеме» объединения;

оставшиеся морфизмы — показывают диалектическую зависимость объектов. Данное свойство отражено в операции композиции стрелок и может быть использовано при просчитывании циклических и незамкнутых диалектических траекторий по виртуальному пространству возможностей  $D_n$ . В качестве иллюстрации приведено структурное звено категории  $D_n$ , т.е. категория  $D_n$  при  $n=2$  или ее образующее звено  $A-B$  (категория  $D_1$ ):



<sup>2</sup> См. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель / Диалектическое обучение. М., 2005 и др.

Структурно-диалектический метод применяется прежде всего в преподавании психологии при составлении программ курсов, чтении лекций, проведении семинарских занятий, организации исследовательской деятельности студентов и сотрудников кафедры. Весьма эффективно применение метода в преподавании истории психологии (Е.Е. Крашенинников). Структурно-диалектический метод стал основанием работ *по изучению развития диалектического мышления у детей и взрослых*<sup>3</sup>. В рамках проведенных исследований было показано, что диалектическое мышление представляет собой особую форму мыслительной деятельности человека и опирается на диалектическую логику в ее структурном понимании. Сам же процесс диалектического мышления выступил как способ оперирования противоположностями. В зависимости от этого способа были выявлены различные мыслительные диалектические действия, направленные на преобразование исходной ситуации. Анализ применения субъектом диалектических мыслительных действий показал (Н.Е. Веракса, И.Б. Шиян, Р.Р. Зинурова, Л.А. Баянова, А.К. Белолуцкая), что они входят в состав целостного механизма диалектического мышления, развитие которого представляет самостоятельную линию умственного развития человека. Было установлено, что диалектическое мышление начинает появляться на третьем году жизни в процессе преобразования простейших противоречивых ситуаций и развивается на протяжении дошкольного возраста, достигая своего пика к 7 годам. Подобные закономерности были установлены как для российских, так и для английских, американских, африканских и латиноамериканских детей.

Полученные результаты изучения особенностей развития диалектического мышления в детском возрасте позволили разработать *принципы диалектического обучения детей дошкольного и школьного возраста*<sup>4</sup>. Главной идеей обучения является построение непрерывной гуманитарной образовательной системы, в основе которой лежит систематическое использование механизма диалектического мышления, обеспечивающего развитие самостоятельной творческой личности, эффективно преобразующей противоречивые ситуации в различных сферах человеческой деятельности и способной адаптироваться к изменяющимся условиям социума. Механизм представляет собой сложную систему переработки информации, основанную на оперировании отношениями оппозиции. Эти отношения входят в состав любого учебного предмета и любой деятельности, тем самым появляется возможность выделить в системе знаний предметное содержание, адекватное познавательным возможностям детей, и организовать процесс его систематического овладения.

Структуры диалектического мышления, возникающие у дошкольников, продолжают функционировать в школьном возрасте и у взрослых субъектов в

<sup>3</sup> См., например: Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа, 2006; Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4; Баянова Л.Ф. Генезис детских обобщений: структурно-диалектический подход. Бирск, 2001; Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3; и др.

<sup>4</sup> Диалектическое обучение. М., 2005; Веракса Н.Е., Кондаков О.В., Кондакова Н.Н. Физика для маленьких. Елец, 1997; Крашенинников Е.Е. Опыт разработки программы диалектического обучения «Философия. Диалектика познания». М., 2005; Адамская Л.А., Веракса Н.Е., Крашенинников Е.Е., Шиян И.Б. Школа диалектического обучения. М., 2005; и др.

ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах: науке, технике и искусстве. Наличие единого механизма диалектического мышления у субъекта на всех этапах его возрастного развития позволяет существенно оптимизировать процесс обучения, и начиная с дошкольного возраста развивать у детей такую систему анализа и переработки знаний, которая сохраняет свою эффективность и в последующих возрастах, обеспечивая единство учебного процесса и развитие творческого мышления учащихся.

Отношения оппозиции выступают в качестве универсального базового основания различных предметных циклов, что позволяет достичь единства и целостности между различными учебными предметами, значительно оптимизируя сам учебный процесс путем свертывания содержания в блоки, воспроизводящие одни и те же закономерности. При этом ребенок, владеющий диалектическим мышлением, из объекта учебной деятельности становится ее субъектом, так как владеет механизмом построения знания, он становится партнером учителя в конструировании урока. Он легче осваивает учебный материал, понимает относительность, противоречивость свойств окружающего мира. Он становится способным действовать в противоречивых ситуациях, ему легче осуществлять социальную адаптацию и брать на себя роль лидера в детской группе.

Самостоятельное направление применения метода представляет постоянно ведущаяся в школе Н.Е. Веракса *разработка технологии обучения взрослых*<sup>5</sup>. В традиционном образовании преподаватель и студент взаимодействуют как две информационные системы, формально, несубъектно. Важно подчеркнуть, что интерес к ответу студента (как со стороны преподавателя, так и других студентов) лежит не в содержании предмета, которое для всех одно, а в том, насколько полно ответ его отражает. Разработанная на основе структурно-диалектического подхода модель позиционного обучения (Н.Е. Веракса, И.Б. Шиян, О.А. Шиян, Е.Е. Крашенинников, Е.В. Рачкова) направлена на то, чтобы сконцентрировать познавательную деятельность студентов в пространстве содержания изучаемого предмета, усилить личностное взаимодействие преподавателей и студентов, снять напряженность, связанную с формальными аспектами обучения в вузе. Модель рассматривает студента как личность, развивающуюся в образовательном процессе. Одна из задач, решаемых в позиционном обучении, заключается в освоении системы средств анализа, применяемых в образовательном процессе: понятий, представленных в знаковой форме; схематических и символических изображений и т. д. Деятельность слушателей организуется таким образом, чтобы сами средства выступали в качестве ее предмета. В одном случае она направлена на выявление имеющихся в тексте понятий, в другом — на построение наглядной пространственной схемы, отражающей связи между ними.

Однако в учебном процессе сталкиваются две стороны: не только предмет, который должен быть познан, но и субъект, который изменяется, развивается

<sup>5</sup> Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3; Методологические основания модели позиционного обучения студентов педагогического колледжа (структурно-диалектический подход) // Сост. Т.В. Непомнящая, М.В. Чиркова. Красноярск, 2004; Веракса Н. Е., Савина Е. А. Программа и методические материалы диалектического курса «Общая психология». Орел, 1992; Шиян И.Б., Шиян О.А. Возможности метакогнитивного развития в ходе изучения психологических дисциплин. М., 1998; и др.

в процессе обучения. В традиционной системе субъективная сторона образования не учитывалась. Но если она не учитывается, то образование носит обезличенный, унылый характер. Предмет отчужден от личности студента, что приводит к нежеланию изучить предмет или к его формальному изучению. Поэтому встает особая проблема построения в пространстве предмета личностного пространства студента. Ситуация усугубляется еще и тем, что в традиционной системе образования преподаватель ведет студента, снимая тем самым субъектность последнего. Поэтому для перевода студента в субъектную позицию важно создавать такие ситуации, в которых по отношению к изучаемому предмету значимость их позиций одинакова.

Снятие отчужденности между изучаемым предметом и личностью студента может достигаться построением нескольких самостоятельных пространств: пространства студента в содержании предмета, пространства предмета в субъективном пространстве смыслов студента и совместного пространства преподавателя и студентов. Построение возможно за счет использования дополнительных позиций, определяющих отношение субъекта к изучаемому содержанию. Тем самым позиция выступает как место, в котором в результате разрешения противоречия между субъектом и объектом порождается предметное содержание.

Прежде всего выделяется объективное пространство содержания изучаемого предмета, или нормативное пространство. Это означает, что студент не может изменить его, а только может овладеть им как культурной профессиональной нормой. Мера же представленности личности студента в нем фактически есть мера освоенности данного содержания и в этом смысле представляет собой ту традиционную систему знаний, которая обычно и оценивается на экзаменах. Для усиления субъектной представленности студентов в пространстве предмета вводится позиция, направленная на поиск в исследуемом содержании несоответствий и противоречий. Эта позиция характеризует неприятие студентом изучаемого содержания, основанное на объективном анализе содержания, проделанном студентом. Естественно, что в этом случае личность студента оказывается спроецированной на пространство содержания, и полученная проекция может вести к изменению пространства содержания именно благодаря проделанной студентом работе по анализу несоответствий.

Взаимодействие студента и предмета предполагает не только изменение в пространстве предмета, вызванное привнесением субъектности, но и обратный процесс — изменение пространства смыслов студента. С этой целью используется позиция «Символ», в соответствии с которой студент должен в символической форме отразить содержание изучаемого предмета. В этом случае происходят изменения в пространстве смыслов студента, так как в доступных для него символах выражается смысловое содержание, что ведет к подчинению смыслового пространства логике предмета, т. е. пространство предмета проецируется на субъективное смысловое пространство. Это приводит к тому, что роли студента и преподавателя меняются. У студента появляется пространство самовыражения, которое уже оказывается связанным с предметным содержанием. Тем самым появляется возможность снятия отчужденности между предметом и студентами, преподавателем и студентами.



Еще одно направление в рамках школы связано с *развитием познавательных способностей и умственной одаренности детей*<sup>6</sup>. Были выделены нормативные способности, способности к символическому опосредствованию и преобразующие способности. Поскольку диалектическое мышление рассматривается как одна из продуктивных форм мышления, отдельным направлением школы Н.Е. Веракса стало исследование креативности в дошкольном и школьном возрасте. Было показано, что развитие диалектического мышления выступает в роли фактора, активизирующего развитие креативности. На протяжении более 10 лет проводится изучение развития одаренности в условиях группы детского сада. Было показано, что оформление детской инициативы в виде социально поддерживаемых продуктов оказывается решающим для развития одаренности и позволяет даже неодаренным (но интеллектуально развитым) детям демонстрировать свойства, характерные для одаренных.

Значимым применением структурно-диалектического подхода к социальной реальности является *разработка концепции нормативной ситуации*<sup>7</sup>. Структурно-диалектический метод вскрывает противоречивость социальной нормы. Очевидно, что социальная норма вводится в целях регулирования поведения членов социума. Но это означает, что нормативная ситуация, для которой предусмотрена социальная норма, есть не только средство регуляции поведения, но и точка столкновения интересов индивида и социума. Она ограничивает индивидуальное поведение в интересах социума. Следовательно, по своей структуре социальная норма фиксирует такую стандартную ситуацию, которая предполагает два возможных способа поведения: во-первых, поведение в интересах отдельного индивида или поведение непосредственное, натуральное, животное, природное, побуждаемое природными импульсами и желаниями, поведение эгоцентрическое; и, во-вторых, поведение ограниченное, преобразованное, построенное в интересах социума, или поведение культурное. Такая трактовка социальной нормы вскрывает ее внутреннюю диалектику, тем самым подчеркивается ряд моментов. Во-первых, если природное, или биологическое начало в человеке не вступает в противоречие с социумом, т. е. нет необходимости накладывать на него ограничения, то для таких ситуаций не нужны социальные нормы и, более того, они вообще не являются ситуациями, входящими в пространство личностной активности, т. е. составляющими культуру. Во-вторых, становится понятно, откуда берется социальная норма: она рождается из столкновения непосредственных, натуральных, биологических, природных побуждений различных субъектов (точнее, из столкновения индивидуального поведения и видового). Другими словами, социальная норма исторически есть фиксация такой ситуации, в которой индивидуальное биологическое преобразуется в видовое биологическое как нормативное культурное. Поэтому социальная норма по своему историческому построению несет в себе внутреннюю биологическую напряженность, связанную с подчинением, ограничением индивидуального биологического. Таким образом, любая нормативная ситуация имеет внутри себя энергетическую составляющую, выражающую напряженность природного начала в индивиде, которое ограни-

<sup>6</sup> См.: Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. М., 2003; Диагностика готовности ребенка к школе / Под ред. Н.Е. Веракса; и др.

<sup>7</sup> Ребенок в нормативном пространстве культуры / Отв. ред. Н.Е. Веракса. М., Бирск, 2004; Веракса Н.Е. Понятие нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 1(2); и др.

чено этой культурной нормой. Биологическое (природное) есть не что иное, как именно материал, из которого строится социальная норма. Однако в силу того, что это материал индивидуально-биологический, он содержит в себе указанное энергетическое напряжение, готовое при снятии (группового, социального) ограничения проявить себя, вырваться. Таким образом, культурная норма, или культура есть напряженная биосоциальная система, в которой природное (натуральное) противостоит социальному.

В последние годы концепция нормативной ситуации и структурно-диалектический подход в целом реализуют свой эвристический потенциал в новой для отечественной психологии отрасли — *социальной психологии развития*. Это направление исследований стало возможным благодаря включению научной школы в контекст исследований факультета социальной психологии МГППУ. Социальная психология развития — это отрасль психологии, ориентированная на комплексное изучение феноменов и механизмов развития в условиях современного общества. Основными разделами социальной психологии развития являются социальная психология возраста и психология развития социальных общностей (малых групп, организаций, общественных движений) в контексте нормативной ситуации. При всем видимом различии данных разделов их объединяет общая проблематика — исследование психологических механизмов и разработка эффективных методов развития при работе с детьми и взрослыми, группами и организациями на основе уникального научного метода — структурно-диалектического анализа нормативной ситуации. Школа вышла на новую проблематику, связанную с рассмотрением любых психологических объектов и феноменов как развивающихся и имеющих свою логику развития, которая, в свою очередь, определяется структурой более широкого социального контекста, в котором это развитие происходит. В настоящее время одним из приоритетных направлений научной деятельности школы является *исследование нормативной ситуации как источника развития микросоциальных общностей* — малой группы, организации, общественного движения (Н.Е. Веракса, А.В. Ильин). В качестве теоретической основы указанных исследований кафедрой разрабатываются вопросы психологии социального действия в рамках структурного функционализма (Т. Парсонс, Р. Мертон и др.), а также психологические аспекты жизненного цикла различных социальных объектов.

В контексте развития идей научной школы защищено более 20 диссертационных исследований, опубликовано более 100 статей в научных сборниках, научно-методических и научно-популярных журналах. Работы сотрудников:

1. Белолуцкая А.К., Воробьева Е.В., Глядешина Е.В., Горхов С.В., Дубинина И.И., Крашенинников Е.Е. Диалектическая психология. — Уфа, 2005.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. — Уфа, 2006.
3. Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. — М., 2003.
4. Веракса Н.Е. Структурно-диалектический подход в психологии. — Красноярск, 1996.
5. Диалектическое обучение / Под ред. И.Б. Шияна. — М., 2005.

Информация о деятельности научной школы отражена в пространстве Интернета на сайтах факультета социальной психологии МГППУ <http://www.so.mgppu.ru/>; сайте кафедры <http://kafedra.inpsy.com/>, образовательном портале <http://www.inpsy.com/> и на персональном сайте Н.Е. Вераксы <http://www.veraksa.ru/>.