

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 2

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА,
Д. Н. УЗНАДЗЕ, Л. С. ВЫГОТСКОГО

*

ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

*

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

*

ТВОРЧЕСТВО, СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ

(Материалы Всероссийской юбилейной научной
конференции, посвященной 120-летию со дня рождения
С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.)

Ответственные редакторы:

*А. Л. Журавлев
И. А. Джидарьян
В. А. Барабанщиков
В. В. Селиванов
Д. В. Ушаков*



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2009

УДК 159.9

ББК 88

П 86

Редакционная коллегия:

*С. С. Белова, А. М. Борисова, М. И. Воловикова, А. А. Демидов,
Д. А. Дивеев, Л. Я. Дорфман, Д. В. Люсин*

П 86 Психология человека в современном мире. Том 2. Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабанщиков, В. В. Селиванов, Д. В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 404 с.

ISBN 978-5-9270-0169-9

УДК 159.9

ББК 88

Данный сборник научных трудов – материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960). Представленные материалы являются тематическими и посвящены обсуждению проблем сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского, проблеме деятельности в отечественной психологии, исследованиям мышления и познавательных процессов, творчества, способностей и одаренности.

*Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции (том 2)
изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного
научного фонда (РГНФ), грант № 09-06-14 080г*

© Институт психологии Российской академии наук, 2009

ISBN 978-5-9270-0169-9

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА, Д. Н. УЗНАДЗЕ, Л. С. ВЫГОТСКОГО

<i>М. С. Балаишвили</i> Объективация «Я» и депрессия	7
<i>Е. В. Гордиенко</i> Проблема экспектаций в психологической науке: история и современность	10
<i>И. В. Имедадзе, Р. Т. Сакварелидзе</i> Принцип развития и проблема бессознательного в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе и З. Фрейда	17
<i>В. Г. Калашников</i> Сознание: контекстный подход	24
<i>Т. В. Корнилова</i> Идея саморегуляции в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского	30
<i>Д. А. Леонтьев</i> Рефлексия как предпосылка самодетерминации	40
<i>М. Д. Няголова</i> Проблема сознания в психологических теориях С. Л. Рубинштейна и А. Валлона	49
<i>А. М. Поляков</i> Роль символической функции сознания в становлении субъективности	51
<i>В. П. Седов</i> Концептуальные идеи сознания В. В. Розанова и С. Л. Рубинштейна	59
<i>Е. А. Стебляк</i> К проблеме генезиса сознания	65

Часть 2

ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Т. Ф. Базылевич</i> Субъектно-деятельностный подход: от С. Л. Рубинштейна – до современной психологии индивидуальности	71
<i>Н. А. Добровидова</i> Теоретические проблемы игровой деятельности в отечественной психологии	77
<i>О. И. Ефремова</i> Психологическое манипулирование как фактор деформации профессиональной деятельности педагога	86
<i>В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева</i> Теоретические понятия, их психологическая структура и функции	94
<i>К. В. Кабанов</i> Современное значение программы С. Л. Рубинштейна по исследованию деятельности понимания	101
<i>О. В. Кузьмина</i> Время и его регуляция в деятельности человека	108

<i>А. В. Литвинова</i> Подходы к пониманию игровой деятельности	115
<i>П. А. Мясоед</i> С. Л. Рубинштейн и В. А. Роменец: деятельностный и культурологический подходы в психологии	122
<i>А. К. Осницкий</i> На экспериментальной площадке сознания	130
<i>А. В. Черная</i> Опыт исследования игрового действия	137
<i>И. В. Щекотихина</i> Методологические принципы деятельностного подхода в работах С. Л. Рубинштейна	139

Часть 3

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

<i>Т. Т. Абашидзе</i> Влияние аттитудного фактора на оценку валидности силлогизмов	148
<i>М. М. Безруких, А. А. Демидов, В. В. Иванов</i> Возрастные особенности окулomotorной активности детей в процессе чтения	151
<i>А. К. Белоусова</i> Проблема самоорганизации мышления в работах С. Л. Рубинштейна	155
<i>Д. Б. Богоявленская</i> О природе мышления	161
<i>А. И. Виноградская</i> Метамышление в диалогах СМИ: принятие решений и тактики совладания в спонтанных конфликтах	168
<i>И. С. Гогенфельд</i> Понятие антипационной состоятельности в системе психологических категорий	172
<i>В. В. Голубинов</i> Понятие «задача» в трудах С. Л. Рубинштейна и субъективные критерии оптимальности решения психофизических задач	177
<i>К. В. Кабанов</i> Современное значение программы С. Л. Рубинштейна по исследованию деятельности понимания	184
<i>С. А. Киселева</i> Формирование мышления в дошкольный период в условиях обогащенной образовательной среды	191
<i>Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин</i> Особенности обобщений в мышлении действующего субъекта	197
<i>Т. С. Кудрина</i> Психологические условия становления и развития сложных логических операций	203
<i>Н. П. Локалова</i> Процессы анализа и синтеза и психологические когнитивные структуры: интеграция парадигмальных подходов в изучении познавательной деятельности	212

<i>М. В. Марокова</i>	
Мышление как предмет логики, психологии и педагогики	220
<i>С. И. Масалова</i>	
Гибкая рациональность поиска смысла (в парадигме деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна)	227
<i>В. Н. Носуленко, И. В. Старикова</i>	
Предпочтение и субъективная оценка различия акустических событий, преобразованных средствами звукозаписи	238
<i>Т. Л. Павлова</i>	
Проблема взаимосвязи чувственного и рационального в познании в трудах С. Л. Рубинштейна и современные подходы к ее рассмотрению	243
<i>А. В. Панкратов</i>	
Значимость идей С. Л. Рубинштейна о целостности человеческой активности для изучения практического мышления	245
<i>А. Н. Плюц</i>	
Синергетическая концепция организации мышления	252
<i>Е. С. Самойленко</i>	
Целеполагание в социальном сравнении	258
<i>Л. В. Хохоева</i>	
К вопросу изучения мышления в аспекте социализации	266
<i>О. В. Цунина</i>	
Особенности мыслительной операции анализа у детей 6–9 лет	268
<i>Н. И. Чуприкова</i>	
О движущих силах познавательного развития психики в филогенезе, антропогенезе и в историческом развитии человечества	273
<i>И. С. Якиманская</i>	
Значение трудов С. Л. Рубинштейна для психологии образования	278
Часть 4	
ТВОРЧЕСТВО, СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ	
<i>И. Н. Андреева</i>	
О синтетической теории эмоционального интеллекта	289
<i>Е. С. Белова</i>	
Особенности развития одаренности у детей дошкольного возраста	297
<i>С. С. Белова</i>	
Эмоциональная креативность и активационная парадигма в исследовании творчества	299
<i>Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская</i>	
Исследование творчества и одаренности, следуя традиции С. Л. Рубинштейна	307
<i>Е. А. Бурзунова</i>	
Изучение лидерских способностей подростков, обучающихся в лицее для одаренных учащихся	314
<i>З. Вахания</i>	
Способности, одаренность, интуиция и установка	318
<i>Н. Б. Горюнова</i>	
Теоретические и прикладные аспекты проблемы когнитивного ресурса в структуре общих познавательных способностей	327

<i>Л. Я. Дорфман, В. С. Кабанов</i> Порог и дивергенция как условия связей психометрического интеллекта и креативного мышления	338
<i>О. В. Карпенко, С. В. Зверева</i> Гендерный аспект развития креативности у детей 9–10 лет с разной степенью ювенильности	345
<i>Е. М. Лаптева, Е. А. Валуева</i> Особенности активации семантической сети как когнитивная предпосылка творчества	351
<i>Л. И. Ларионова</i> Экспериментальное изучение интеллектуальной одаренности	353
<i>А. В. Морозов</i> Особенности формирования и стимулирования творческого потенциала современного педагога	359
<i>Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов</i> Школьная успеваемость и специфика реакций подростков на стохастический сигнал	366
<i>М. А. Падун, Л. И. Лочехина</i> Связь интеллекта и посттравматического стресса у ветеранов боевых действий с различным уровнем нейротизма	373
<i>Л. В. Попова, Фи Тхи Хиеу</i> Отношение и представление об одаренных детях во Вьетнаме	379
<i>Т. А. Ратанова</i> Качество процессов анализа и интеллектуальные и творческие способности дошкольников	385
<i>П. А. Тадеев</i> Современные проблемы идентификации одаренных учеников в американской школе	393
<i>А. В. Челнокова</i> Мотивы достижения как медиаторы между полимодальным Я и креативностью	400
<i>Е. А. Шепелева</i> Чувствительность к интенциональности как предиктор эмоционального интеллекта	402

Часть 1

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА, Д. Н. УЗНАДЗЕ, Л. С. ВЫГОТСКОГО

ОБЪЕКТИВАЦИЯ «Я» И ДЕПРЕССИЯ

М. С. Балиашвили (Тбилиси, Грузия)

Философское единство подходов к определению предмета психологии через субъект в теориях Д. Н. Узнадзе и С. Л. Рубинштейна является показателем истинности их методологического хода мысли. Одним из центральных понятий в теории Узнадзе является понятие объективации, через которое раскрывается соотношение субъекта и объекта.

Крайним выражением проблематичности Я и, следовательно, объективации Я можно считать депрессию. Неотступные мысли о себе, сомнения в собственных возможностях, жизненной перспективе и другие подобные мысли и чувства, главенствующие в симптоматике депрессии, указывают именно на объективацию Я. Переструктурирование Я-концепции является попыткой снять проблематичность Я, восстановить психологическое равновесие и продолжить жизнь.

В понимание психологических механизмов депрессии значительный вклад внесла *теория объектного самосознания*. Согласно этой теории, фокусирование внимания на себе непосредственно вызывает процесс самооценки: субъект производит сравнение своего актуального состояния со своим же стандартом, релевантным для данной ситуации. Предполагается, что если субъект превосходит этот стандарт, фокусирование внимания на себе вызывает позитивное аффективное состояние, когда же удовлетворить стандарт ему не удастся, возникает негативное аффективное состояние.

В лабораторных условиях фокусирование внимания на себе провоцируется посредством зеркала, монитора, видео- и аудиозаписи. Эти технические средства позволяют субъекту увидеть себя со стороны, т. е. в качестве объекта. В нелабораторных условиях самофокусирование вызывает, главным образом, внимательный взгляд или оценка, исходящая от людей.

Эта теория стимулировала довольно большое число исследований, в целом подтверждающих эту теорию. Как оказалось, фокусирование внимания на себе: 1) увеличивает соответствие между взглядами и поведением субъекта; 2) улучшает целый ряд действий, т. е. обладает фасилитирующим влиянием; 3) усиливает имеющиеся в данный момент эмоциональные состояния – будь то радость или страх.

Эти и другие эффекты объективации Я широко применяются в программах по преодолению депрессии, являющейся самым распространенным душевным расстройством, затрагивающим Я.

Фокусирование на Я не проходит бесследно. Существует мнение, что чрезмерное фокусирование на Я усиливает негативные чувства, снижает самооценку, ухудшает исполнительские навыки и завершается формированием и принятием новой, гораздо более заниженной самооценки. Подобная самооценка освобождает человека от давления ранее поставленных, но недостижимых целей: происходит их обесценивание и переход к другим, более реалистичским целям. Иными словами, поскольку субъекту не удалось изменить и подчинить себе внешние обстоятельства, он меняется сам, подчиняет себя, в широком смысле, внешним обстоятельствам (Duval, Wicklund, 1972, p. 30–35).

Проведенные исследования по обозначенной проблеме включают: неформальное клиническое наблюдение и описание, кросс-серийные и лонгитюдные корреляционные исследования с использованием клинической выборки; лабораторные исследования со страдающими депрессией лицами. Многочисленные исследования подтверждают возросшее, пролонгированное фокусирование на Я при депрессии, независимо от того, достигает она клинического уровня или остается на субклиническом. На основе экспериментальных данных делается вывод, что фокусирование на Я опосредствует аффективные флуктуации.

Примечательно, что ни в одном исследовании не показано, какое влияние оказывает объективация Я непосредственно на состояние депрессии, т. е. на уровень уже имеющейся депрессии. На наш взгляд, следует ответить на этот вопрос и только после этого уточнять механизм и конкретные детали. Так как отдельные признаки депрессивного состояния присущи и практически здоровым людям, мы сочли возможным привлечь их в качестве испытуемых.

Процедура исследования

Испытуемым была роздана разработанная А. Беком шкала депрессии, BDI.

В эксперименте участвовали 60 испытуемых, в возрасте 20–35 лет. Эксперимент проводился в два этапа.

На первом этапе испытуемые заполняли шкалу BDI.

На втором этапе те же испытуемые с интервалом в одну неделю заполняли ту же шкалу в условиях объективации Я, т. е. перед установленным на столе зеркалом.

На основе полученных данных были выделены две категории испытуемых: с низким и высоким показателем депрессии. Эти две категории соответствуют двум уровням: низкому и высокому – из 5-ти уровней депрессии, выделенных в результате стандартизации BDI на грузинской популяции (очень низкий – 0–9 баллов; низкий – 10–15 баллов; средний – 16–21; высокий – 22–27; очень высокий – свыше 28 баллов).

Влияние зеркала на изменение показателей депрессии в этих двух группах, приводится в таблице 1.

Таблица 1

Средние групповые показатели испытуемых с различными уровнями депрессии в условиях зеркала и без него

	Общие групповые показатели депрессии	
	Низкие	Высокие
Без зеркала	11,3	22,7
С зеркалом	10,3	18,6
	t = 2,1	t = 9,3
	p < 0,05	p < 0,05

Как видно из таблицы, показатели депрессии снизились как в группе с низкой, так и в группе с высокой депрессией. Но снижение статистически значимо только во второй группе. Принимая во внимание, что BDI не является клинической шкалой и применяется для определения депрессивных тенденций и что низкие показатели на этой шкале означают их отсутствие, полученный результат становится более ясным: объективация Я приводит к понижению показателя депрессии у испытуемых с депрессивными тенденциями.

Рассмотрение полученных результатов

Снижение показателей депрессии у склонных к депрессии лиц – довольно неожиданный результат. Получается, что объективация Я не только не обостряет депрессивное состояние, но даже облегчает его. Исходя из этого, потребуют пересмотра принципы и методы лечения депрессии. Предполагалось, что раз избыточное фокусирование на Я вызывает или обостряет состояние депрессии, психотерапия, направленная на инсайт, анализ переживаний не только малоэффективна, но может даже нанести вред.

Таким образом, наш полностью противоположный теории объектного самосознания результат – снижение показателей депрессии у склонных к депрессии лиц, а также полученный нами ранее результат – повышение самооценки в результате объективации Я – позволяет считать, что у практически здоровых людей зеркало не выполняет функции «критического ока», напротив, несет в себе положительный заряд (Балиашвили, 2002, с. 45–46).

Выводы

Объективация Я снижает показатели депрессии у склонных к депрессии лиц.

Снижение показателей депрессии у склонных к депрессии лиц противоречит существующим в литературе данным о том, что объективация Я усиливает связанные с депрессией чувства и переживания.

Литература

- Балиашвили М. С.* Роль объективации Я в регуляции поведения: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. Тбилиси, 2002.
- Duval Sh., Wicklund R.* A Theory of Objective Self-Awareness. N. Y.–London: Academic Press, 1972.

ПРОБЛЕМА ЭКСПЕКТАЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е. В. Гордиенко (Красноярск)

В современном обществе личность оказывается в сложной ситуации, которая заключается не только в кардинальных, но и в незначительных политических, экономических, социальных изменениях в стране и мире. В изменяющейся социальной обстановке происходит разрыв привычных отношений, размывание традиционной системы ценностей, смена характера и приоритетов во взаимоотношениях, в результате чего меняется сознание личности.

Вследствие этого в психологии личности обострился интерес к проблемам реального сознания мыслящей личности, проявляющегося в ее поведении, отношениях, взаимодействии с социальным окружением.

Усвоение общественного поведения, нравственных ценностей находит свое выражение в системе личностных ценностей, в частности, ожидаемых оценок. В основе их формирования лежит потребность личности организовать свою жизнь, деятельность и взаимоотношения

с людьми в соответствии с требованиями, которые предъявляются ей со стороны окружающих.

По нашему мнению, в определенной мере эта потребность находит выражение в ожидаемой личностью оценке окружающих. Соотнесение себя с социальными ожиданиями других людей влияет на самовосприятие и самоотношение личности в окружающей среде и находит отражение в ее ожидаемых оценках. Все перечисленные выше процессы можно отнести к области сознания.

В исследовании мы опираемся на теоретические позиции С. Л. Рубинштейна и его школы. Со времени создания теорий сознания Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, получивших уже статус классических, прошли десятилетия. В настоящее время перед психологией стоит новая задача – исследовать, объяснить состояние реального сознания личности нашего изменяющегося общества.

Через принцип единства сознания и деятельности, выделенный С. Л. Рубинштейном, раскрывается принадлежность сознания действующему субъекту, который относится к миру благодаря наличию у него сознания. Ученый определяет сознание (и психику в целом) как единство знания и переживания, отражения и отношения, тем самым преодолевая гносеологизацию сознания, которая стала доминировать в официальной философии.

Генезис и диалектика трех отношений субъекта – к миру, к другим и самому себе – вскрывают основу самосознания и рефлексии сознания индивида. Соотнесение сознания с нижележащими уровнями психики позволяет понять его роль как их регулятора, а также как регулятора целостной деятельности субъекта в его соотношении с миром.

Это положение о регуляторной функции сознания также является отличительным признаком концепции С. Л. Рубинштейна. Сознание не просто высшее личностное образование, оно осуществляет три взаимосвязанные функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений и регуляцию деятельности субъекта. Сознание, таким образом, высшая способность действующего субъекта (Рубинштейн, 1998, с. 656–657).

Развивая точку зрения С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова включила в структуру индивидуального сознания ту составляющую, которую выделил Дж. Мид, а в последующем социальные психологи обозначили как экспектацию, т. е. ожидание отношений других людей ко мне. Конкретному исследованию была подвергнута структура сознания, включающая три составляющих – ее отношения к другим, к себе и других ко мне (т. е. экспектация). Введение экспектации

в структуру сознания также отвечало бахтинской идее о диалоговом характере сознания (Абульханова, 1999, с. 59). Данная идея заключается в том, что наше сознание существует во внутреннем диалоге: мы осознаем себя личностью, вырабатываем отношение к себе опосредованно, формируем и отстаиваем личные позиции, но это происходит тогда, когда мы наблюдаем за собой, наблюдаем за другими и представляем себя, свой образ в «глазах других». И именно диалогичность сознания имеет большое значение в создании нашего «образа Я» как ядра индивидуального сознания личности.

Для нормального сознания и его закономерной организации характерно наличие трех составляющих: отношение к себе, к другим и, наконец, ожидание отношения других к себе. На первый взгляд, отмечает К. А. Абульханова, третье отношение нельзя включить в структуру индивидуального сознания, потому что отношение других людей к данному человеку от него не зависит и является *их* отношением к нему, т. е. внешним для него. На самом же деле, в сознании возникла и существует своеобразная способность «отклика» на это отношение, т. е. ожидание, предвидение, желание того, как другие отнесутся ко мне. Описывая триадическую структуру сознания, К. А. Абульханова опиралась на эту идею М. М. Бахтина, так же как на идеи С. Л. Рубинштейна о трех ведущих жизненных отношениях, на идеи Дж. Мида и др. Однако обнаружилось, что теоретически построенная для всех людей структура сознания – это одно, а реальные структуры сознания конкретных людей, живущих в ту или иную эпоху, – это совсем иное. Они претерпевают деформацию в силу социального давления, социального способа жизни в данном обществе (Абульханова, 1999, с. 129).

Определив сознание как жизненную способность личности, К. А. Абульханова предполагает, что можно говорить не только о способности к социальному мышлению, но и о потребности в нем. Экспектации выражают потребность человека в отношении к нему других людей, выражающуюся во мнениях о его личности, оценках его поведения, его отношения к людям.

По мнению К. А. Абульхановой, функциональными образующими социального мышления (кроме возможных других) являются такие процедуры, как проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация.

Кроме вышеназванных образующих социального мышления, можно считать важнейшей его общей характеристикой коммуникативность. Как пишет К. А. Абульханова, коммуникативность мышления личности имеет, по крайней мере, три все более усложняющихся качества, или способности, и все они воплощаются в механизме экспектации. Первое состоит в самой мысленной адресованности

к другому человеку, в оценке его позиции и в учете его самого при мысленном рассмотрении проблемы. Второе состоит в предвосхищении, т. е. в прогнозировании, в ожидании мнений другого человека, его оценок, понимания, суждений. Наше представление о том, что думает о нас другой, может совсем не совпадать с тем, что он думает на самом деле. Третье качество социального мышления состоит в степени развития способности и склонности к диалогу. Это уже не сама по себе особенность сознания, но интеллектуальная способность личности (Абульханова, 1991, с. 213).

Экспектация – понятие и механизм, изучавшийся преимущественно в социальной психологии. Иногда экспектация сближалась с понятием установки. Однако понятие экспектации может рассматриваться как самостоятельный механизм, отличный от социальной установки, и стать предметом собственно психологического исследования.

Одним из первых раскрыл механизм экспектации Дж. Мид, считавший, что представления о «Я» и «концепция Я», обобщая, включает образ «Я» в глазах других людей. Понятие экспектации объединяет два основных аспекта: аспект ожидания, предвосхищения, идеального представления и аспект принятия данным субъектом, его включения в свое «Я» оценок, представлений об этом «Я» других людей.

Дж. Мид, а вслед за ним и психологи, принадлежащие к интеракционистскому направлению (Г. Блумер, Ч. Кули, М. Кун, А. Роуз, А. Стросс, Т. Шибутани и др.), выделяют три основных компонента в структуре личности: *I* (я), *me* (меня, т. е., каким меня должны видеть другие) и *self* («самость» человека, личность). Их взаимоотношение таково: *self* состоит из *I* и *me*.

Me представляет собой инкорпорирование другого в сознание личности, организованный набор установок и определений, экспектаций. В любой ситуации *me* включает генерализованного другого и зачастую какого-либо конкретного другого.

Для нас особый интерес представляет влияние на символический интеракционизм шотландской школы, особенно работы А. Смита, который одним из первых предпринял попытку социально-психологического исследования. В «Теории моральных чувств» (1752) задолго до Ч. Кули и Дж. Мида он писал, что отношение индивида к себе, его самооценка зависит от зеркала, функцию которого выполняет общество. Глядя в это зеркало, мы можем «глазами других людей изучать свое собственное поведение». Далее А. Смит развивал мысль о том, что мы судим о себе и своих поступках во многом так, как нам кажется, об этом судят другие.

В современной науке Т. Шибутани связывал экспектации, представления «Я глазами другого» с Я-концепцией, развивающейся в со-

циальном взаимодействии. Дж. Мид утверждал, что каждый человек формирует Я-концепцию, оценивая свои субъективные переживания с коллективной точкой зрения. Следовательно, то, как человек рассматривает самого себя, должно быть отражением того, что, по его мнению, думают другие, хотя совершенно не обязательно, чтобы они действительно так думали (Шибутани, 1998, с. 203).

Данное утверждение было подвергнуто проверке исследованиями американских социологов Ф. Миямото и С. Дорнбуш. Каждому испытуемому предложили: а) оценить самого себя; б) оценить каждого из других членов экспериментальной группы; в) определить, как его будут оценивать другие члены группы; г) определить, как другие люди его оценивают. Оценка проводилась по критериям: умственные способности, самоуверенность, физическая привлекательность, обаятельность. Исследование показало, что самооценка соответствует ожидаемой оценке, приписываемой другим, но реальная оценка другого оказывается несколько отличной.

Требования, которые человек предъявляет к себе, подкрепляются ожиданиями других людей. Каждый человек включен в сеть социальных взаимоотношений. Благодаря тому, что он есть тот, кто он есть, человек ожидает, что другие будут обращаться с ним определенным образом.

В своей жизни каждый человек играет несколько ролей, в каждой ситуации он действует согласно роли, в результате у него возникают различные Я-образы. Как же тогда формируется единая Я-концепция? Предпосылками служит отчасти непрерывность его опыта, а отчасти тот факт, что он смотрит на себя, выходя за пределы частных точек зрения всех групп, в которые он был вовлечен. Большинство людей имеет более или менее интегрированную систему взглядов, в которой объединяются различные усвоенные ранее значения. Такая система взглядов становится все более и более содержательной по мере того, как человек участвует во все большем числе групп. Оценки самого себя с точки зрения тех, с кем встречается человек дома, по соседству, на работе, постепенно интегрируются в единое целое. Следует предположить, что, хотя Я-концепция формируется и под влиянием других переменных, степень интеграции Я-концепции человека в значительной степени зависит от интеграции социальной системы, в которой он участвует. Я-концепции – это значения, в которых соединились ожидаемые реакции других людей. Именно благодаря устойчивым реакциям других людей у человека вырабатывается чувство своей определенности, и его Я-концепция поддерживается и подкрепляется постоянством этих ожидаемых реакций.

Следует заметить, что экспектации в процессе общения изучались и отечественными психологами: М. Л. Гомелаури, А. А. Бодалевым и др. Однако проблема экспектации оценок изучена не столь полно. Эту проблему (ожидания оценок) изучал А. В. Петровский, который выдвинул положения о том, что самовосприятие личности зависит от сопоставления того, что человек видит в себе (самооценка), с тем, что он видит в других (оценка индивидом окружающих), и с тем, что, по его предположению, видят в нем другие (ожидаемая оценка).

В существующих работах, затрагивающих проблему экспектации, прежде всего подчеркивается нормативная роль этого механизма: видя себя «со стороны», «объективно», «в представлениях других людей» индивид воспринимает нормы поведения, переживания, усваивает способы социального контроля над собой (Я. Л. Коломинский, С. А. Будасси, А. В. Мнушкина и др.). И хотя подчеркивается неосознаваемость, неопределенность этого механизма, он скорее оказывается механизмом ролевого поведения, чем индивидуального самоопределения. Во всяком случае, этот вопрос остается не определенным.

Между тем с психологической точки зрения очевиден индивидуализированный характер экспектаций, что обнаружено в нашем исследовании. Личность совершает свой выбор: на чьи представления она предпочитает ориентироваться, а чьи – игнорирует. Этот выбор, по-видимому, определяется, прежде всего, значимостью других людей. Для разных людей круг значимых других оказывается различным. Для одних наиболее значимыми оказываются друзья, для других – родные, для третьих – коллеги по любимой работе. Можно допустить, что круг значимых людей меняется на протяжении жизни: вначале это семья, затем друзья, позднее – коллеги. Однако и для зрелого человека по-иному, чем в детстве, сохраняется значимость семьи (мужа, жены, детей) и по-новому выступает значимость родителей.

Психолог А. П. Копылова в своем исследовании отмечает, что в процессе участия в различных видах совместной деятельности возникает и формируется мнение каждого члена группы о своей личности. О том, как относятся к человеку другие, он получает возможность судить по тому, как его оценивают другие, и что он представляет собой в их глазах как личность. В результате складывающихся представлений о себе, формирующихся в опыте оценочного отношения к своему «Я» (оценки другими способностей, физических характеристик и других данных), у человека начинает формироваться конструкт ожидаемого «Я» (Копылова, 1975, с. 91).

Ожидаемое «Я» в сознании индивида может быть представлено как целостная структура. Вместе с тем ожидаемая оценка может быть представлена и как некоторая совокупность мнений о себе, со-

стоящая из оценочных отношений, сложившихся в различных видах деятельности, в различных сферах общения. Т.е. система ожидаемых оценок в своем структурном выражении может состоять из различного уровня ожидаемых оценок, но в сознании индивида выступать в качестве целостного интегративного образования.

Если говорить о функциональном назначении системы ожидаемых оценок, то эта система, как и самооценка, определяет стратегию и тактику поведения человека в период адаптации (и не только) его к новой группе.

Структурность ожидаемой оценки обусловлена генезисом ее формирования. Общеизвестно, что в дошкольном и младшем школьном возрасте самооценка как таковая у ребенка еще слабо развита. Обобщенное представление о нормативных характеристиках личности у детей в этом возрасте формируется на основании оценок, которые дают окружающие тем или иным фактам. Это означает, что источником основных категорий сознания, включающих в себя систему ценностей личности, выступают социальные ожидания окружающих ребенка людей. Таким образом, представления ребенка о том, каков он в глазах других, как будут оценены те или иные его действия, поступки, идут извне, от взрослых и в силу этого принимают императивный характер. Складывающееся у ребенка восприятие оценок его личности другими формируется в систему ожидаемых оценок. Закладываются предпосылки ожидаемых оценок еще в детстве, становясь обобщенными и переходя во внутренний план к зрелому возрасту. Можно сказать, что ожидаемая оценка является составляющей структуры индивидуального сознания.

Многослойность образа «Я», существующего в сознании индивида, порождает неоднозначность ожидаемых им оценок. Ожидаемое оценочное отношение к себе может рассматриваться по различным основаниям: с точки зрения психологических характеристик, социального положения, других фактов психологической реальности.

Ожидаемая оценка как некое целостное образование, подобно самооценке, может существовать лишь в представлении человека о себе, сложившемся на основе ожидаемых оценок в различных сферах деятельности. Сформированная ожидаемая оценка, как и самооценка, представляет собой определенный этап развития самосознания, заключающийся как в познании себя, так и в определенной оценке своих сил и возможностей через призму отношений к личности других.

Будучи внешней и имея в прошлом опыте конкретный источник, ожидаемая оценка в дальнейшем становится обобщенной и переходит во внутренний план, становясь одним из компонентов оценочного отношения человека к себе. Однако, как показывают исследования,

самооценка находится в сложном соотношении с оценкой окружающих. Высокая самооценка может блокировать потребность в учете мнения окружающих людей, и, наоборот, низкая – чрезмерно завышать эту роль, усиливая экспектацию.

Таким образом, проанализировав психологическую литературу по проблемам экспектаций, можно сделать следующие выводы. Экспектации есть механизм, отражающий избирательное отношение личности к оценкам окружающих и к ним самим, и зависящий от качеств личности и ее самооценки, т. е. экспектации имеют индивидуализированный характер. Проблема экспектаций разрабатывается в науке сравнительно недавно, хотя и была заявлена уже более века назад. Тем более важно продолжение этих исследований в сложный период, переживаемый российской личностью, когда происходит разрушение одних и формирование других отношений.

Литература

- Абульханова К. А. Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. М., 2002. Ч. 3. С. 88–103.
- Абульханова К. А., Воловикова М. И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. 2007. Т. 28. С. 5–14.
- Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды. М., 1999. С. 224.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 299.
- Копылова А. П. Динамика личностных оценок в условиях вхождения в новый коллектив: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975. С. 126.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 688.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. С. 191.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону, 1998. С. 544.

ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ И ПРОБЛЕМА БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ТРУДАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО, С. Л. РУБИНШТЕЙНА, Д. Н. УЗНАДЗЕ И З. ФРЕЙДА

И. В. Имедадзе, Р. Т. Сакварелидзе (Тбилиси, Грузия)

Развернутая теория сознания предполагает систему взглядов на бессознательное психическое. В этом отношении теории Выготского, Рубинштейна и Узнадзе существенно отличаются друг от друга. Что их действительно объединяет, это убежденность в существовании такой реальности. Но какова природа этой реальности, каковы ее структурные и функциональные характеристики – вот что должно

быть показано в концепции бессознательного. Если говорить о теории Выготского, то она, как нам кажется, не содержит отрефлексированную систему представлений о бессознательном психическом. В ней можно обнаружить несколько общих замечаний, под которыми, несомненно, подписались бы и Рубинштейн, и Узнадзе. Вот наиболее важные и интересные из них: «Прежде чем описывать и классифицировать явления подсознательного... должны знать, оперируем ли мы при этом чем-то физиологическим или психическим, необходимо доказать, что бессознательное есть вообще психическая реальность. Иначе говоря, прежде чем решать проблему бессознательного как психологический вопрос, надо решить ее как вопрос самой психологии» (Выготский, 1982, с. 339–340). Вопрос этот Выготским решается в том духе, что психология изучает психику, как сложный, целостный психофизиологический процесс, «который совершенно не покрывается его сознательной частью, а потому... в психологии совершенно законно говорить и о психологически бессознательном: бессознательное есть потенциально-сознательное» (там же, с. 146). И далее ставится вопрос, может ли явление, обладающее всеми свойствами психического, не будучи сознательным переживанием, непосредственно производить действие, как это утверждал Фрейд? Ответ Выготского отрицателен, поскольку на это не способно и сознательное психическое явление. Ведь «во всех случаях, когда психическим явлениям приписывается действие, речь идет о том, что действие произвел весь психофизически целостный процесс, а не одна его психическая сторона. Таким образом, уже сам характер бессознательного, заключающийся в том, что оно оказывает влияние на сознательные процессы и поведение, требует признания его психофизическим явлением» (там же).

Узнадзе, несомненно, подтвердил бы, что бессознательное представляет собой психофизическую целостность (целостная природа установки), которое, как таковое, производит сознательные процессы и поведение (установка как основа деятельности). Но у Узнадзе эти положения – составная часть общепсихологической концепции, системообразующим фактором которой является бессознательное явление, обозначаемое термином «установка». Данная система представлений охватывает широкий круг проблем, связанных с онтологическими и функциональными характеристиками бессознательного (установки). В ней разработаны конкретные вопросы взаимосвязи данной категории с категориями *сознания (объективации)*, *поведения (деятельности)* и *личности (субъекта)*. Одним словом, теория установки есть *общепсихологическая концепция бессознательного*.

Представления Рубинштейна о бессознательном имеют более конкретный характер, чем у Выготского, хотя и они не восходят

до уровня специальной теории. Констатируя принципиальную позицию, что «бытие психического не исчерпывается его данностью сознанию» (Рубинштейн, 1940, с. 9), Рубинштейн прямо указывает на реальность, которая, на его взгляд, покрывается понятием бессознательного – «это переживание, в котором не осознан предмет его вызывающий» (там же, с. 8). Иначе говоря, не то, что бы мы «не знали», «не испытывали» переживание (что, согласно автору, было бы противоречиво и бессмысленно); неосознанным является не само переживание как таковое, а то, к чему оно относится. Если иметь в виду такое переживание как чувство, то его бессознательность проявляется в отсутствии соотнесенности с предметом или лицом, на которое оно направлено и которое его вызвало. Прямо говорится, что настроение часто создается вне контроля сознания, т. е. бессознательно. Словом, если я в плохом настроении, но не знаю, чем оно вызвано, то данное состояние квалифицируется, как бессознательное. Реальность существования подобного бессознательного переживания «как психического факта – в его действительности, в его реальном участии в регулировании поведения» (Рубинштейн, 1957, с. 277).

То, что такое переживание реально и действительно, едва ли подлежит сомнению, но можно ли его считать бессознательным – это еще вопрос. Во всяком случае, большинство специалистов, по-видимому, ответили бы на него отрицательно. Так, в частности, поступили бы психоаналитики во главе с самим Фрейдом. Он посчитал бы такое понимание бессознательного примером поиска бессознательного в сознании. Таковыми являются указания на низшие ступени сознания, слабые или туманные представления и переживания в качестве бессознательных феноменов. Чувство, лишенное определенности в смысле своей причины, и есть пример подобного переживания, находящегося в сфере сознания, но никак не бессознательного, поскольку о нем человек «знает» из непосредственного опыта, он его «испытывает». По Фрейду, «бессознательное представление есть такое представление, которого мы не замечаем, но присутствие которого мы должны тем не менее признать на основании посторонних признаков и доказательств» (Фрейд, 2001, с. 43). Вышеотмеченное представление (т. е. переживание), пусть даже беспричинное, – это феномен сознания.

Комментарий Узнадзе был бы, скорее всего, схожим. Но между его позицией и позицией Фрейда есть существенная разница, отрефлексированная самим автором теории установки. Бессознательное – это нечто психическое, не являющееся переживанием. Так же, как и для Рубинштейна, для Узнадзе словосочетание «бессознательное переживание» противоречиво и бессмысленно, тогда как Фрейд уверенно говорит о бессознательных представлениях, мыслях, чувствах,

стремлениях, намерениях, т. е. переживаниях. Бессознательное – это обычное переживание, выдворенное за пределы сознания, иначе говоря – переживание минус сознание. Именно так характеризует точку зрения Фрейда Узнадзе, считая ее неприемлемой, так как «наши представления и мысли, наши чувства и эмоции, наши акты волевых решений представляют собой содержание нашей сознательной психической жизни, и когда эти психические процессы начинают проявляться и действовать, они по необходимости сопровождаются сознанием» (Узнадзе, 1961а, с. 41).

Автор теории установки в нескольких работах высказал свои замечания по поводу фрейдовского понимания бессознательного. По его мнению, понятие бессознательного в психоанализе охватывает лишь репрессированные содержания, природа и структура которых тождественна аналогичным содержаниям сознания. Это те же переживания, но о них индивид уже не ведаёт. Но поскольку переживание на то и переживание, что даёт о себе знать (т. е. сознаётся), то бессознательные психические содержания есть нечто невозможное. Но даже будь это возможно, такое понимание бессознательного бесполезно для решения вопроса, наиболее интересующего Узнадзе, – *вопроса развития психики*. Решая этот ключевой для теории установки вопрос, «мы должны допустить наличие какой-то формы существования психики, которая не совпадает с сознательной формой ее существования и, нужно полагать, предшествует ей» (Узнадзе, 1961а, с. 6). Ясно, что репрессированное бессознательное, имея первоисточником сознание, ни логически, ни фактически не может выступать в качестве исходной первичной ступени психической организации.

Идентифицируя установку и бессознательное, Узнадзе высказывается в том смысле, что *понятие бессознательного – лишнее понятие*, и оно с успехом может быть заменено понятием установки, имеющим большую определенность и достоверность. Свою теорию Узнадзе сопоставляет только с психоанализом, не видя более серьезного учения о бессознательном в мировой науке. Тем не менее, и фрейдовское понимание бессознательной психики не может быть принято, поскольку, во-первых, оно, будучи репрессированной психикой, вторично по отношению к сознанию, а поэтому не может быть использовано для обоснования факта наличия развития в психике. Во-вторых, оно подразумевает переживания, живущие и действующие вне поля сознания, что, по мнению Узнадзе, является нонсенсом.

Оба эти положения можно оспорить. Дело в том, что в психоанализе бессознательная сфера не исчерпывается вытесненной из сознания психикой. В последних работах Фрейд даже указывает на четыре функциональных качества бессознательной психики: предсознательное,

вытесненное, архаическое наследие и собственно бессознательное (Какабадзе, 1982). Последняя форма психики всегда и обязательно бессознательна. Остальные находятся в различных отношениях с сознанием. Особенность их генезиса в том, что некогда они были содержанием сознания и обладают способностью возвратиться обратно. Именно в отношении такого бессознательного и справедлива критика Узнадзе, согласно которой понятие бессознательного Фрейда не годится для решения вопроса генезиса психики. В самом деле, производная от сознания бессознательная психика не может быть условием возникновения сознания. Зато на «собственно бессознательное» подобное замечание не распространяется, ведь оно «изначально бессознательно», а потому уже нельзя сказать, что это обычная психическая жизнь, но только не освещенная лучом сознания. «Ид», как форма существования бессознательного, принципиально противостоит психике «Эго». Различия касаются как генезиса (будучи древнейшей ступенью психики, «Оно» предшествует и сознанию, и «Я», из него произрастающему), так и природы (содержание, принципы действия и пр.). В этом смысле они вообще антиподы. Достаточно вспомнить, что руководящим принципом «Ид» является не приспособление, а удовольствие. Если, как утверждает психоанализ, такая психика действительно существует, то она принципиально отличается от всех других видов психической жизни. Для нашего анализа достаточно подчеркнуть, что Фрейд допускал существование такой разновидности бессознательной психики, которая не может быть описана, как обычные психические процессы или переживания, лишённые признака сознания. Сфера бессознательного не исчерпывается ими, но существование подобных психических содержаний в психоанализе сомнений не вызывает.

Зато в этом сомневается Узнадзе. Автор теории установки исходит из того, что «каждый отдельный факт переживания именно в силу того, что оно – переживание, изначально известен субъекту, т. е. он существует не только объективно как факт, но и субъект знает о его существовании. Иначе говоря, переживание не только факт, но, вместе с тем, непременно и факт *сознания*» (Узнадзе, 2004, с. 33). Развернутый критический анализ данной точки зрения нами уже предпринят (Имедадзе, 2008), здесь отметим лишь самые основные моменты.

Теория установки прошла несколько этапов развития. На последнем этапе ее автор вплотную занялся исследованием вопроса о соотношении сознательного и бессознательного уровней психической жизни в рамках «концепции объективации». Скончавшись в зените творческой жизни, Узнадзе не успел завершить разработку этой теоретической модели. В контексте нашего анализа ключевым моментом

является признание установки бессознательной психической реальностью. До этого установка рассматривалась лишь с точки зрения методологической задачи опосредования физического и психического («постулат непосредственности») и считалась бессознательной, но психофизически нейтральной действительностью. Рассмотренная с точки зрения принципа развития, она стала пониматься как первая ступень развития психики, предшествующая и определяющая любую психическую активность, поведение и переживание. При этом, коль скоро «установка – это состояние субъекта как целого, то можно предположить, что она дана не в виде некоего определенно переживаемого, частного психического содержания, а действует, не будучи представленной в сознании, и в этом смысле ее можно считать *нефеноменальным* процессом» (Узнадзе, 2004, с. 83). И уже без всяких предположений, более определенно: «само собой разумеется, что целостное состояние не отражается в сознании субъекта в виде его отдельных самостоятельных переживаний» (Узнадзе, 1961б, с. 178), причем это относится ко всем процессам и переживаниям, пусть даже к таким «целостным», как эмоции. Таким образом, для Узнадзе бессознательность установки означает не просто существование вне рефлексивного сознания (т. е. необъективированное), но и то, что она не является когнитивным, эмоциональным или волевым «частным психическим фактом».

Для понимания отношения этих известных переживаний и процессов с сознанием следует обратиться к представлениям Узнадзе о двух уровнях психической жизни. Второй уровень – это «план объективации», т. е. сознательной когнитивной и волевой активности личности. На этот типично человеческий уровень активность поднимается при возникновении препятствий в ходе реализации импульсивного поведения первого уровня. В этом случае отдельные акты практического поведения и непосредственно связанные с ними перцептивные, мотивационные, эмоциональные и иные переживания постоянно сменяют друг друга в автоматическом режиме, без какого-либо вмешательства субъекта, иначе говоря, не осознаваясь.

Активность психики при объективации заключается в том, «чтобы сделать усилие и снова *пережить* то же самое, на чем она остановилась» (Узнадзе, 1961б, с. 189). Объективация как задержка нужна для того, чтобы и само переживание, и ее объект стали достоянием нашего Я, т. е. осознанными. На специфически человеческом уровне активности происходит объективация собственного Я и поведения. Первый уровень работы психики специфичен для животного, хотя и человек нередко действует в плане импульсивного поведения, т. е. бессознательно.

Согласно теории Узнадзе, в основе обеих уровней поведения лежит особый регуляторный механизм – установка, обеспечивающая их целесообразное осуществление. Установка принадлежит к сфере бессознательной психики. Но есть существенная разница между бессознательной психикой, в форме которой протекает импульсивное поведение, и установкой. Они не могут быть идентичны логически, поскольку установка предшествует и определяет всякое, в том числе протекающее вне поля сознания, поведение (психическую активность). По сути, в случае установки мы имеем дело с *нефеноменальным бессознательным*, а в случае психической активности на импульсивном уровне – с *нерефлективными, бессознательными переживаниями*. Своеобразие и конкретные характеристики этих переживаний заметно отличаются друг от друга в зависимости от того, кто является субъектом поведения (животное, ребенок, взрослый человек с большой или здоровой психикой). Но в любом случае это разные виды переживаний.

Следовательно, говорить о бессознательных переживаниях не только возможно, но и необходимо. Психическая жизнь животных состоит исключительно из таких переживаний, да и психическая жизнь человека также часто протекает в такой форме. Импульсивная активность охватывает произвольные психические процессы, осуществляемые без намеренного контроля или в автоматическом режиме, причем не исключая при этом параллельно протекающую сознательную активность. Идя по улице, мы действуем целесообразно, ориентируясь в среде при помощи образов восприятия, хотя наше сознание в это время может быть занято совершенно иным содержанием – какими-то мыслями, воспоминаниями, беседой и пр. В данном случае образы восприятия – суть бессознательные переживания, «делающие свое дело» без помощи сознания. Но при необходимости процесс восприятия тотчас же перемещается в область сознания, приобретая характер наблюдения, а если и это окажется недостаточным, то соответствующие отрезки ситуации будут разработаны и представлены с активным участием высших когнитивных функций. С осознанием переживаний и их содержания активность переходит на второй уровень, уровень объективации, или произвольного поведения. В дело подключаются такие психические процессы, как внимание и мышление, реализующиеся только в плане сознания. Инициированная объективацией теоретическая активность призвана выявить причины неполадок в импульсивном поведении, а воля обеспечивает дальнейшее осуществление практического поведения. Однако в данном контексте главное то, что все это освещено лучом сознания.

Таким образом, переживаемая психика может быть как сознательной, так и бессознательной. Человек может осознавать свои переживания и их содержание. В этом случае психическая жизнь предстает в трех формах или ступенях: 1) *нефеноменальная психика* (установка); 2) *неосознаваемые переживания и психические процессы*; 3) *сознание*. Следовательно, в теории Узнадзе, рассуждая в перспективе ее логического развития, можно говорить о двух видах бессознательного: *установка* и возникающая на ее основе *бессознательная психика*. Установка не покрывает всю область бессознательного. Понятие установки не заменяет полностью понятие бессознательного. Поэтому, вопреки утверждению Узнадзе, *понятие бессознательного не является лишним понятием*.

Литература

- Выготский Л. С.* Психика, сознание, бессознательное. Собрание соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса. Собрание соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Имедадзе И. В.* Является ли бессознательное лишним понятием // Вестник грузинской психологии. 2008. № 1. С. 67–79. (На груз. яз.).
- Какабадзе В. Л.* Теоретические проблемы глубинной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1982.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1940.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во академии наук, 1957.
- Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы теории установки // Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во академии наук Грузии, 1961.
- Узнадзе Д. Н.* Основные положения теории установки // Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во академии наук Грузии, 1961б.
- Узнадзе Д. Н.* Общая психология. М.: Смысл, 2004.
- Фрейд З.* Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе // Зарубежный психоанализ / Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001.

СОЗНАНИЕ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

В. Г. Калашников (Стерлитамак)

Проблема сознания является одной из ключевых проблем человеко-знания, поскольку интуитивно понятно, что именно сознание является определяющей характеристикой человеческого способа

бытия. Так, философ А. С. Арсеньев даже самым предметом философии полагает изменение сознания (Арсеньев, 2001, с. 63). Неудивительно, что проблема сознания привлекала внимание мыслителей всех времен и культур; знаменательно, что современные исследователи нередко приходят к идеям, сходным с древними.

Среди духовных традиций учение о сознании наиболее детально разработано в буддизме. По утверждению философа А. М. Пятигорского, в буддизме «сознание есть не онтологический абсолюте, а пустая (лишенная содержания) позиция, о которой можно говорить только с того момента, когда что-то (т. е. какой-то мыслимый объект) с ней *соотносится*» (выделено автором. – В. К.) (Пятигорский, 2004, с. 99–100). То есть «...мысль возникает только в присутствии другой мысли. Тогда, то есть относительно этой данной возникающей мысли, эти другие будут называться „сознание“» (там же, с. 95). Как видим, здесь речь идет о *соотносительной* природе сознания. В сознании, по С. Л. Рубинштейну, выступают одновременно и соотнесенность человека с миром, связь с ним в бытии, и обособленность от него (Рубинштейн, 2003).

Другой выдающийся специалист по философии индуизма и буддизма Д. Б. Зильберман назвал учение абхидхармы мета-теорией сознания. Он подчеркивал, что многие востоковеды уже вскоре после формулирования Э. Гуссерлем проекта феноменологической психологии отмечали поразительное сходство между этими учениями, а также и то, что буддийская психология – единственная из психологических концепций, которая соответствует гуссерлевским критериям «строгой науки» (Зильберман, 1998, с. 101). Для нас же важно, что Гуссерль постулировал *интенциональность* как исходную потенцию, существующую еще до акта восприятия и составляющую основу самой возможности восприятия, а значит – и сознания, которое предстает как *направленность* на объект и *отношение* к нему.

Сознание как отношение и становление понимал и Г. В. Ф. Гегель, писавший, что «сознание составляет ступень рефлексии, или *отношения* духа, его развития как явления» (выделено автором. – В. К.) (Гегель, 1971, с. 218). По С. Л. Рубинштейну «сознание выступает ... как разрыв, выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней...» (Рубинштейн, 2003, с. 366). В отечественной психологии сознание как рефлексивную систему отношений описывали также В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе. Все эти исследователи подчеркивали именно *рефлексивную* природу процесса сознания. Например, говоря о восприятии, С. Л. Рубинштейн утверждает: «...отражение надо толковать не как дублирование, копирование, а как рефлектирование в другое,

т. е. как явление другому», причем такое «явление ... есть результат взаимодействия» (там же, с. 328). Поскольку человек есть часть бытия, это взаимодействие можно рассматривать как «рефлексию бытия в себя» и «социальное отражение» каждого человека окружающими, играющее важнейшую роль в самосознании, как подчеркивали К. Маркс, символические интеракционисты, отечественные психологи и философы.

Наряду с этим, математик, философ и мистик В. В. Налимов описывал сознание как «преобразователь смыслов», «процесс, оперирующий смыслами» (Налимов, 1989, с. 7, 224). На смысловую природу сознания (высшей его части) указывал и А. Н. Леонтьев. Однако Налимов постулировал существование особой нефизической *смысловой реальности*, несводимой к материи (помимо концепции акаши в индуизме подобные представления встречаются и в европейской мысли – от Декарта и Спинозы до В. И. Вернадского, К. Поппера, В. Франкла и др.). При таком понимании сознание есть «распаковщик смыслов», главной характеристикой которого является вероятностная спонтанность, недетерминированность никакими внешними обстоятельствами. Следовательно, сознание понимается как самодвижение бытия в форме его рефлексивного самоосмысления, а смысл – как единица сознания.

Поскольку любая мысль как акт сознания всегда возникает в контексте других мыслей, а смысл имеет интенциональную и контекстуальную природу (Д. Н. Леонтьев), то здесь можно опереться на понятие «контекст», которое в последние десятилетия все увереннее закрепляется в качестве общегуманитарного термина. На его основе построено несколько философских и психологических концепций, в частности, в нашей стране – теория знаково-контекстного обучения, развиваемая в научной школе А. А. Вербицкого. Ему принадлежит классическое определение *психологического контекста* как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и всех входящих в это целое компонентов (Общая психология, 2005, с. 137–138). В настоящее время есть основания говорить о формирующемся *контекстном подходе* в психологии. Контекстный подход позволяет взглянуть на проблему сознания с новой стороны и расширить наши представления о нем.

На основе продемонстрированной выше близости западных и восточных исследователей по целому ряду важнейших положений (конвергенция сущностных оснований концепций по А. С. Арсеньеву) можно сформулировать такое определение сознания, которое включало бы в себя указанные базовые его характеристики. *Сознание* – это

рефлексивный процесс саморазвития психической реальности, осуществляющийся в форме порождения и осмысления новых психических содержаний в контексте уже наличествующих. Такое понимание сознания вполне соотносится с моделью «потока» по У. Джеймсу. Проблема изолированности сознания от реального мира снимается тем, что постулируется онтологическая природа сознания как важнейшего атрибута бытия (в духе Б. Спинозы и С.Л. Рубинштейна), поэтому порождение мысли можно понимать не как акт солипсизма, но как манифестацию самой реальности. Итак, сознание – это отражение психикой себя самой, т. е. сознание есть *рекурсивная функция* психики как особой формы-ипостаси реальности.

Латинское слово *recurrentis* означает «возвращающийся», отсюда рекуррентная последовательность (в математике) – это «возвратная последовательность», т. е. последовательность, каждый следующий член которой выражается по определенному правилу через предыдущие (например, последовательность чисел Фибоначчи). Соответственно, каждый элемент данной последовательности может быть воспринят и понят исключительно в контексте других элементов (как мысль в буддизме осознается исключительно в контексте других мыслей). Рекурсивная структура представляет собой парадоксальное явление – она как бы разворачивается сама из себя, при этом сама себя в себя же включая (известный «парадокс Рассела»).

Однако множества, являющиеся подмножествами самих себя – это вовсе не невообразимая, а вполне реальная практика построения так называемых «*списков*» в современном программировании, когда в системе ссылок одного списка встречается ссылка на тот же самый список или ссылка из списка нижнего уровня на головной список. Другой пример «самоприменимости» – герменевтический круг понимания. Герменевтическое истолкование всегда представляет собой рекурсивную/рефлексивную последовательность углубляющегося понимания, спиралевидно перемещающуюся между некоторыми взаимопределяющими полюсами (например, часть и целое, общее и единичное, и т. д.). Такой же рекурсивный характер носит, в трактовке С.Л. Рубинштейна, и деятельность человека: «человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие. Этот процесс – непрерывная серия цепных реакций: каждая данность – наличное бытие – взрывается очередным действием, порождающим новую данность нового наличного бытия, которое взрывается новым действием человека» (Рубинштейн, 2003, с. 357).

Понимая сознание как рефлексивную функцию психической реальности, можно выделить на основе типов используемых в этом процессе контекстов некоторую *уровневую структуру сознания*

(во многом схожую с известными схемами А. Н. Леонтьева и В. П. Зинченко), где уровни сознания расположены в порядке возрастания рефлексивности и по контекстам:

- 1 *Сознавание* – рефлексия сенсорных данных в контексте «внешней реальности», или *сознавание-1*, создающая первичное разделение полюсов «Я» и «не-Я», себя и «внешнего мира», субъекта и объекта. Это конструирование чувственной ткани образа в контексте других чувственных образов реальности. Пример: взгляд на часы фиксирует положение стрелок, но осознания, что это означает (который теперь час), не происходит.
- 2 *Осознание* – рефлексия над содержанием собственной психики (полюс «не-Я»), т. е. *сознавание* более высокого, мета-порядка или *сознавание-2* (осмысление образа в контексте своей психики). Это означает постановку этих содержаний психики в контекст двух типов: а) когнитивный контекст (сенсорные эталоны, ориентировочные основы и т. п.), в результате чего происходит категоризация этих данных; б) контекст установок-отношений, составляющих суть личности (ценности, идеалы, интересы, мотивы, смыслы, отношения и пр.), в результате происходит означивание и осмысление содержаний психики, проявление ее пристрастности; по форме это могут быть как довербальные, так и словесно-логические концепты.
- 3 *Самосознание* – конструирование субъектности в контексте поступившей информации на основе выработанного на предыдущем этапе отношения и соответствующая трансформация образа Я как рефлексия над собственной субъектностью (полюс «Я»); это *сознавание-3*.

С данной точки зрения выражение «рефлексивное сознание», или «рефлексивный уровень сознания» есть тавтология, поскольку сознание и есть процесс и результат рефлексии; внерефлексивное сознание непредставимо. *Бессознательное* в таком понимании – это внерефлексивная часть психики, контекст, который служит неразличимым фоном, обеспечивающим *сознавание* и *осознание* того психического содержания, которое возникает «вот сейчас», актуально. Следовательно, *бессознательное* – определенная градация «степени ясности сознания» (в полном соответствии с исходной моделью областей сознания Г. Лейбница).

Практика показывает, что человек может управлять лишь тем, что осознает. Отсюда напрашивается вывод, что именно рефлексия обеспечивает возможность инструментального отношения к процессам и содержаниям индивидуальной психики, т. е. создает собственно

субъектную позицию – позицию причинности, а значит, конституирует и самого субъекта. Следовательно, в полном соответствии и с древнейшими, и с самыми современными представлениями, субъектность не имеет онтологического статуса, но может быть описана как *функция психической реальности*, вычленение некоторого ее фрагмента в контексте общего «поля сознания».

С позиций контекстного подхода сознание можно представить в виде концентрических контекстов, каждый из которых выступает в качестве системы более высокого уровня для предыдущего. Эти контексты образуют соотносительную базу для выработки отношения человека к чему-либо (т. е. собственно для функционирования сознания) за счет постановки в них рассматриваемого объекта. Можно также сказать, что эти контексты составляют основу для самосознания, самоотжествления субъекта, причем каждый следующий можно рассматривать как зону ближайшего развития, ориентир в продвижении. Человек может управлять лишь тем, что осознал, сделал своим, можно даже сказать – *сделал собой* (недаром У. Джеймс включал в личность не только убеждения, но и собственность человека; другой пример такого положения – ощущения высококлассным мастером техники или оружия как продолжения своего тела, а тела – как продолжения собственно «Я»).

Расширение сознания как психического контекста для тех или иных мыслей может быть представлено следующим образом: 1) Я – внутриспсихический контекст (со всеми процессами, состояниями и свойствами), совокупность представлений о себе, регулирующих поведение человека; 2) семья – первичный социальный контекст, группа людей, связанных кровным родством (от первичной нуклеарной семьи до большого клана); 3) группа – более широкий социальный контекст, обусловленный взаимосвязью своих членов исключительно через общую деятельность; 4) общество – максимально общий социальный контекст, чьи границы широко варьируются от соседей до населения Земли в целом; основанием для такого группирования служит единство места проживания (от малой родины до планеты) и единство исторической судьбы; 5) все живое – от растений до млекопитающих, от животных-гигантов до микроорганизмов, от единичных существ до биосферы Земли; 6) материя – как предельный контекст для человека, погруженного в мир, основанный на этой субстанции; 7) духовная реальность – трансперсональный контекст; понимание человеком трансцендирования наличных границ самоотжественности как формы существования сознания в мире; 8) Абсолют как контекст тотальности всеобъемлющего взгляда на любое явление; причем вовсе не обязательно придавать этой инстанции черты личности.

Таким образом, контекстный подход предлагает модель сознания как рекурсивного контекста («самоконтекста» или «контекста себя»), соотнесение с которым того или иного фрагмента психики и составляет суть рефлексии как механизма функционирования сознания. В этом случае происходит синтез структурного и процессуального аспектов психики и снимается дихотомия материи и сознания, связанных процессом рефлексии бытия.

Литература

- Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности: Учеб. пособие для студ. М., 2001.
- Гегель Г. В. Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук / Пер. с нем. М., 1971. Т. 3.
- Зильберман Д. Б. Генезис значения в философии индуизма. М., 1998.
- Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 1989.
- Общая психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. В 6 т. М., 2005.
- Пятигорский А. М. Непрерываемый разговор: Лекции по буддийской философии. СПб., 2004. С. 38–102.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 282–426.

ИДЕЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Т. В. Корнилова (Москва)

Заданный концепцией Л. С. Выготского подход к пониманию сознания строился на идеях *опосредствования* (ситуацией «пра-мы» и знаком в роли психологического орудия) и *интериоризации, динамических смысловых систем* и переструктурирования всей *психической системы* в зависимости от соотношения развития отдельных высших психических функций. Взаимосвязи структурного и регуляторного понимания сознания отразились в том, что переход от функции «натуральной» к «высшей» одновременно означал и ее *переструктурирование*, и изменение уровней *осознанности* и *произвольности* – на основе освоения стимулов-средств и перехода к «автостимуляции», воплотившей идею интраиндивидуального развития в представления о механизмах социальной детерминации сознания.

Контекст *саморегуляции* – в интересующем нас аспекте сознательной регуляции мышления, решений и действий человека – оказался

наименее рефлекслируемым в последующее семидесятилетнее развитие отечественной психологии. И это при том, что именно разработка Л. С. Выготским методик «двойной стимуляции» и выполненные на их основе исследования (совместно с Л. Сахаровым, Ж. Шиф), казалось бы, подготовили необходимый задел для последующей конкретизации идеи опосредствования в отношении не только мышления, но и широкого понимания *метакогниций*.

Это понятие сформировалось в зарубежных подходах (в частности, ему специальное внимание уделил Флейвелл в работе, посвященной методологическому анализу концепции Ж. Пиаже) и стало сравнительно недавно входить в современные отечественные исследования в вариантах: выделения специального уровня регуляции – *метаконтроля*, надстраиваемого над пятью уровнями регуляции движений и действий по Н. Бернштейну (Величковский, 2006), составляющей когнитивного обучения, *метамышления* и т.д. Как таковое (в отличие от понятия саморегуляции), оно не представлено в работах школы Выготского, но, на наш взгляд, в скрытом виде заключено в идее опосредствования (как предполагающей автостимуляцию и тем самым психотехнический аспект саморегуляции).

Кроме работ школы А. Р. Лурии и разработки Б. В. Зейгарник и ее учениками патопсихологического аспекта проблемы опосредствования, сложились и ряд других контекстов, в которых идеи соотношения уровней осознанной саморегуляции и неосознаваемого преобразования когнитивных структур рассматривались как ключевые. Три наиболее близких мне были следующими. В работах О. К. Тихомирова (прямого ученика А. Р. Лурии) и его школы развитие высших психических функций на пути опосредствования было изучено применительно к использованию информационных технологий, выступивших новым этапом психологических орудий человека (1993). Далее, психотехнический аспект развития сознания в концепции Выготского, связанный с обращением стимулов-средств на себя, отразил контекст активности субъекта в становлении опосредствования. Этот психотехнический аспект активности испытуемого в условиях методик двойной стимуляции определяет специфику экспериментов в культурно-исторической школе и отличает активность испытуемого, без которой не происходит становление опосредствования. Рассмотрение функции автостимуляции в психотехническом контексте (Пузырей, 1986) даже заслонила другие аспекты идеи опосредствования, в частности, проблему критериев и механизмов *преобразования* мышления на основе использования орудийных средств.

Наконец, соотнесение понятий «опосредствование» и «деятельность», «медиация» и «артефакт» стало темой дискуссий, развернутых

в 1999–2001 гг. в «Психологическом журнале» и «Вопросах психологии» после выхода на русском языке книги М. Коула (1997), который представил роль и путь становления саморегуляции в контексте так называемого «пятого измерения», задающего зону ближайшего развития для ребенка (на основе управляемых «сред» развития). Специфика понимания *артефактов* как носителей потенциального преобразования когнитивных функций и сознания в целом американским исследователем (который стажировался у А. Р. Лурии и стал несомненным знатоком отечественной психологии среди зарубежных коллег) вызвала отклики, общей направленностью которых было «поправить» его в том или ином аспекте. И это означало, что «его Выготский» – уже как бы и не тот, которого знали мы, поскольку явно отличающимися стали проведенные Коулом функциональные воплощения знакомого концептуального аппарата в новых конструктах.

Любопытным фактом является следующий: последний отечественный сборник, представляющий основные направления работ по саморегуляции (Субъект и личность в психологии саморегуляции, 2007) показывает, что, с одной стороны, в моделях саморегуляции авторы могут обходиться без опоры на теоретические основы культурно-исторической концепции (часть научных моделей в нем вполне комплементарны ряду зарубежных подходов, использующих иную методологию). Но, с другой стороны, раскрытие этого понятия безотносительно к заложенному в нем психотехническому аспекту оказывается невозможным.

В самое последнее время в зарубежной психологии интерес к концепции Выготского прямо связан с идеей саморегуляции (я не охватываю при этом состоявшийся в 2008 г. в Сан-Диего конгресс, что требует специального обзора и анализа). В качестве примера приведу статью американских авторов, которые отмечают возрастание роли конструктов метакогниций и саморегуляции в психологии (Fox, Riconscente, 2008). Это требует, по их мнению, сделать соответствующие конструкты более четкими. Предложенный ими путь – обращение к более ранним концепциям, в рамках которых соответствующие представления созревали. Этим обосновывается необходимость сравнения теорий В. Джеймса, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, в которых *метакогниция* и *саморегуляция* представлены как четко отличимые, но взаимосвязанные психологические реальности, причем взаимосвязанные как в плане развития, так и функций (в мышлении и поведении). Учитывая проделанную теоретическую работу коллег, можно, однако, ожидать (как то было представлено в дискуссии с М. Коулом) и несовпадений привычных трактовок с интерпретацией, накладываемой на концепцию при взгляде на нее

с других позиций. Но нельзя не видеть за этим и существенного расширения рамок ее влияния в психологии.

Обобщение сознательного опыта познающего и действующего субъекта и представлено, по мнению американских психологов, в метакогнициях и саморегуляции. Не раскрывая отображения этих двух понятий в работах Джеймса и Пиаже, отметим вслед за авторами специфику подхода Выготского. Учтем при этом различие терминов, поскольку с метакогницией связывается *опосредование (Medium)*, а с саморегуляцией – *опосредствование (Agency)*. По мнению Фокса и Риконстенте, для Выготского метакогниция и саморегуляция полностью взаимосвязаны, интенциональность саморегуляции предполагает осознанность, а контроль (необходимый для осознания) предполагает саморегуляцию (Fox, Riconscente, 2008). Метакогниция означает при этом осведомленность о структурах мыслительных процессов и о том, как направлять и контролировать мышление с помощью знаков. Ориентация трех концепций тем и отличается. У Джеймса метакогниция и саморегуляция включают ориентацию на Я (*Self*), у Пиаже – на другой объект или других, а у Выготского – на язык. В этом, действительно, указана важная роль развития идеи опосредствования – раскрытие того, как способность к познанию и самоконтролю вырастает из индивидуальной истории основанных на языке социальных взаимодействий и исторического развития культурных средств.

Авторы также обсуждают роль интернализации социальных процессов в саморегуляции на основе эгоцентрической речи, роль самоосознания и знаний о когнитивных процессах в развитии когнитивного самоконтроля (там же). Можно сказать, что психотехнический контекст – автостимуляции – переводится ими в терминах регулятивной функции, направленной на себя, и самоконтроля. Итак, показана релевантность работ Выготского тем направлениям понимания метакогниций и саморегуляции, к которым как истокам апеллируют современные исследования. Не раскрывается, однако, каковы источники и феноменология этого самоконтроля, в какой степени он чисто когнитивный (например, аналог метамышления; судя по авторской позиции, это не так, поскольку такую линию они проводят для теории Джеймса, а не Выготского).

Можно сказать, что *вне культурно-исторической* традиции понятие метакогниции (включая функцию метаконтроля) используется в определенной степени в качестве замены заданных в ней представлений об опосредствовании, а связка понятий саморегуляции и метакогниции оказывается необходимой для фиксации возможностей активного изменения самоконтроля на основе обращаемой

на себя (свои когнитивные структуры) мысли. Выделение активности Я как самостоятельного (неизменного) модуса самосознания приводит у Джеймса, автора первой концепции сознания, выделившего Я знающее и Я знаемое, к парадоксу, фиксированному в выражении «мыслит мышление». Личное Я (*Self*) при этом неразрывно связано с когницией: ощущение связанности мысли и дает это чувство Я.

В отличие от этого, субъект мышления, по Выготскому, отличается следующим. Истоки мышления полагаются в иные сферы, чем имманентная активность Я. Это, с одной стороны, сфера *мотивации* и соответствующее движение по уровням от внешнего к внутреннему плану его свершения, завершаемому планом свернутых *смысловых полей*. С другой стороны, генетически связанным с ними выступает *знаковое опосредствование*, где ролью слова оказывается не *выражение*, а *совершение* мысли. Важно, что здесь уже невозможно обсуждение мышления вне ситуации «коллективного субъекта» и социальной ситуации, задающей возможности использования знака. Метакогнитивное при этом совершается (в своем функциональном становлении) в той степени, в какой сознательно и произвольно используемое средство оказывается переведенным внутрь (интериоризованным или свернутым в динамике смысловых полей). Недостаточность бытующего понимания психотехнического аспекта автостимуляции видится в том, что совершаемое – при использовании стимулов-средств – преобразование внутреннего плана когнитивных возможностей человека выглядит как бы автоматическим последствием, а не вторым («равноправным») модусом акта опосредствования.

Активная роль метакогниций как специальной *конструктивной* работы субъекта мышления, реализующего опору на *надындивидуальные структуры-средства*, более четко может быть выражена в развертывании тех процессов, которые не вошли в классификации натуральных или высших психических функций. Это процессы целеобразования, принятия решений (ПР) и ряд других, которые в рамках другой психологической школы получили название *интегративных*. Построение психологической теории ПР может строиться на разных методологических основаниях (Корнилова, 2005). Использование методологии культурно-исторической концепции означало бы здесь одновременно и расширение ее интерпретационного поля (в сферу указанных процессов «второго уровня»), и экспликацию в ней самой моментов, требующих развития дополнительных теоретических построений.

В свое время А. В. Брушлинский загадку изменения сознания на пути знакового опосредствования назвал «ахиллесовой пятой» концепции Л. С. Выготского (1968). И правомерно говоря об условности

различения натуральных и высших функций, он вместе с тем недостаточно обоснованно ставил ей в вину якобы протаскиваемый (при гипертрофировании роли знака) идеализм. Недоразумение, на мой взгляд, было обусловлено тем, что указанная в культурно-исторической концепции точка имманентных преобразований когнитивных структур, переход их на уровень метакогниций в период написания текстов Л. С. Выготским оказался недостаточно эксплицированным, поскольку автором решались другие задачи (поиска единицы анализа психического, доказательства единства интеллекта и аффекта и т.д.). И обращение к так называемым интегративным процессам тем более выпячивает эту загадку активности субъекта, «отягощенной» опосредствованием. В частности, так это может выглядеть потому, что в роли стимулов-средств начинают выступать не явные, не заданные прямо в экспериментальных процедурах (как то было в опытах самого Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и их учеников) стимулы-средства.

Рассмотрим пример из области регуляции *личностного выбора*. Общность разных типов личностной регуляции выбора задана тем, что в них на вершины регулятивных иерархий выходят уровни нравственного самосознания личности, включая интегративные контексты *самопонимания* и *самоотношения*. Анализ мотивационных составляющих в этой регуляции оказывается подчиненным другим модусам сопоставления и оценок альтернатив – идущих от сознательной работы с Я-концепцией. И соответствующая «психотехническая работа» самого человека, находящегося в ситуации выбора, в максимальной степени становится *порождающей* («проектировочной»), а не только регулятивной, и, будучи презентированной в системах осознанных переживаний, она вместе с тем лишь оформляет ту систему саморегуляции, которая подспудно охватывает все низлежащие уровни *гетерархической регуляции* личностного выбора. Однако остается общим одно отличительное свойство, которое учитывается в возможности психотехнического (точнее, психотерапевтического) действия в отношении этих вершинных проявлений личностного выбора. Это то, что «...решение (*Entscheidungen*) ассоциируется со сложными жизненными ситуациями или «перекрестком», где выбор определяет дальнейшее течение жизни» (Гертер, 2008, с. 15).

Экзистенциальный и *моральный* выбор относятся к «вершинным» (если «глубинные» связаны с мотивацией) уровням личностной регуляции. Можно специально обсуждать разные основания, полагаемые в качестве базисных процессов их основания. Так, в экзистенциальной теории личности С. Мади, это рассмотрение решений с точки зрения критерия, выбирает ли человек в пользу неопределенного будущего

или в пользу прошлого, сталкиваются при этом модусы возможно-го и фактического. Но преобладающим путем анализа регуляции выбора в зарубежных исследованиях моральных дилемм более важным оказывается то, что в жизненной ситуации могут сталкиваться как сакральные, так и обычные ценности, что приводит к различным типам выбора.

Для концепции личностного выбора в рамках «психологии переживаний» Ф. Василюка важным оказывается типологизация «жизненных миров». С формальной точки зрения и здесь выбор представлен действием субъекта, посредством которого он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой. В отличие от зарубежных концепций, в этой новой выглядит не разделение по дихотомиям простой – сложный и внешний – внутренний (миры), а апелляция в решении «задачи на смысл» – термина, который в концепции А. Н. Леонтьева вводит систему жизненных отношений, а здесь используется для такого понимания конфликтности ситуации, который отражает необходимость самому человеку доопределять, между чем и чем ему, собственно, следует выбирать. Парадоксальность выбора – при ценностном типе жизненного мира, где и реализуется личностный выбор – заключается при этом в необходимости сравнивать несравнимое (внутренне сложный мир включает «уникальные в смысловом отношении мотивы»).

Метакогниции при ПР оказываются полем психологических воздействий консультирующего психолога, реализуя уже иной аспект психотехники, чем орудийное опосредствование на уровне стимулов-средств. Различие между исследовательской практикой и практикой консультирования касается не столько различия решений как чисто вербальных или воплощаемых (праксиологический контекст ПР и в последнем случае может оставаться неясным), сколько умозрительных или «экологически валидных» с точки зрения жизненной ситуации человека, обдумывающего (и, возможно, осуществляющего) выбор. В ситуации решения моральных дилемм человек использует социокультурно заданные этические нормативы, но способы их личностного освоения могут при этом заметно различаться. Я имею в виду не известную проблему связей разных уровней нравственного самосознания личности с выбором (теории Л. Колберга, К. Гиллиган и др.), а тот аспект актуалгенеза ПР, который включает процессы *самосознания* – как конструирование и осмысление приемлемости той *личностной цены*, которую выявляет и оказывается готов (либо не готов) заплатить человек за то или иное решение. Знание моральных норм и осознанное стремление им соответствовать отнюдь не лишают ситуацию выбора той динамической психотехнической

подоплеку, которую очень трудно эксплицировать в исследовательской ситуации и которая вместе с тем и составляет психологическую основу и динамику взвешивания альтернатив. Любая такая дилемма ставит человека в ситуацию *самопознания* и *конструирования самоотношения*. Но средств этого внутреннего действия мы не видим, поэтому можем рассматривать ПР как не базирующееся на использовании стимулов-средств.

Не случайным представляется тот факт, что именно при решении задач психологической помощи человеку обращение к проблеме психотехники выбора становится ведущим (Василюк, 1997). Отметим, что при этом используется весь арсенал общепсихологического понимания структуры выбора и его регуляции, хотя и с использованием иной терминологии.

Отвлечение от сложности мира, удержание сложности мира, актуализация ценностей – эти действия новы с точки зрения предлагаемой их психотехнической актуализации, но не с точки зрения полагания новых – не описанных ранее – процессов ориентировки человека в личностных основаниях выбора или критериях приемлемости альтернатив. Следующий шаг – этап «оценки альтернатив» – уже просто классический (следующий за этапом принятия проблемы). Сопоставим и с выделяемым в других моделях (скажем, Ю. Козелецкого) этап «решения», как включающий переход между инстанциями сознания и воли. Предвосхищение «жертвы» – то же самое, что опережающий контроль или предвосхищение последствий альтернатив с точки зрения их личностной цены для субъекта (Корнилова, 1997).

Таким образом, идея саморегуляции может по-разному воплощаться в развитии психотехнического контекста в рамках культурно-исторической психологии. Психотехнический подход, апеллирующий к *смысловым* основаниям выбора, при анализе лежащей в его основе научной модели оказывается, во-первых, нацеленным на нормативный подход (построение идеальной модели «чистого» выбора). Во-вторых, в его этапах представлены все те прежние составляющие – принятие проблемной ситуации, выявление личностных критериев, оценка альтернатив, прогнозирование личностной цены (жертв), собственно решение, – что и во всех классических психологических теориях. Отличием является только оставление рассудку и разуму – как уровню метакогниций – второстепенных (и не рассмотренных в цитированной отечественной концепции) функций. Но тем более явным, хотя и не названным, оказывается в описанном личностном выборе аспект взаимосвязи метакогниций и саморегуляции, на поддержку которых и направлены усилия психотерапевта, нацеливаю-

щего человека на то, что нельзя уходить от выбора, и возникающие проблемы – следствие этого ухода.

Следующим важным основанием собственно психологической характеристики личностного выбора становится указание на необходимость «постоянно возобновляющегося усилия» при встрече с ценностью. Эти характеристики явно расширяют (углубляют) пространство психологической регуляции выбора, чем оставляемые за понятиями морального выбора, моральных суждений или морального поведения, которые также используют понятие ценности.

Отметим также, что понятия моральных интуиций и морального поступка, раскрытию которых должно быть отведено специальное обсуждение, в современной литературе могут обсуждаться именно в аспекте демонстрации их общих свойств с другими ситуациями ПР, а не их специфичности. Так, директор Института Макса Планка Г. Гигеренцер, развивающий экологический подход к пониманию регуляции ПР, показал, что в во многих случаях моральный выбор таким образом не является (Gigerenzer, 2008). За ним может скрываться когнитивная – и часто социально важная – эвристика. То, что в свернутом виде выглядит как моральная интуиция, при специальных процедурах развертки оснований выбора оказывается свернутой метакогницией.

Таким образом, при том, что обычно области ПР и морального выбора оказываются базами разных психологических теорий, общность психологической регуляции обычных и личностных решений очень велика. И только в качестве континуальной можно полагать разницу в выраженности собственно личностной регуляции при ПР в ситуациях неопределенности. Общность заключается именно в том, что ситуация неопределенности преодолевается, и *состоявшееся решение – это реализованный уровень саморегуляции и метакогниций*. Их психотехническая опора – не в конкретно освоенных стимулах-средствах (хотя и таковые могут быть – предметно или операционально заданными). В качестве таковых могут выступить как надындивидуальные знания и нормы, так и представленные в самосознании элементы Я-концепции, самоотношения, личностных ценностей.

Загадка регуляции процессов ПР – в том, что неизвестными являются изначально именно критерии выбора, и их построение и приводит к тем внутренним средствам, на которые опирается выбор и посредством конкретизации которых «личность делает себя свои решениями». Таким образом, неопределенность в любой ситуации выбора означает неизведанность поля возможностей для сознательного доопределения его критериев. Психологические орудия *конструируются* субъектом в ходе выбора, а саморегуляция

выступает интерпретационным компонентом в двух разных контекстах – *структурирования* иерархии процессов, опосредствующих выбор, и *контроля приемлемости–неприемлемости* тех или иных оснований выбора (прогноза не только развития ситуации при выборе альтернатив, но и той личностной цены, которую они требуют).

Согласно развиваемой нами функционально-уровневой концепции регуляции ПР, систему их психологической регуляции следует полагать всегда *открытой*. Сам человек не знает, на каком уровне – и каких основаниях – будет завершено построение этой системы. Регуляция выбора может быть только динамической – посредством *динамических регулятивных систем*, парциальных для разных этапов и разных процессуальных составляющих выбора. В других публикациях эти положения функционально-уровневой концепции регуляции ПР уже освещались (Корнилова, 1997, 2003). Сейчас мы добавили к ним размышления, сложившиеся в контексте рассмотрения возможностей использования понятия саморегуляции в рамках культурно-исторической концепции и в связи с пониманием сознательной регуляции выбора в ситуации неопределенности. Рациональный выбор субъекта является одновременно и личностным, поскольку предполагает реализацию какого-либо из вариантов опосредствования, скрытые формы которого включены в становление динамических систем саморегуляции. Теоретическая и психотерапевтическая работа (или исследовательский и психотехнический контексты) раскрывают разные ракурсы становления опосредствования и ведут с разных сторон к цели прояснения регулятивной функции самосознания личности.

Литература

- Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. М.: Высшая школа, 1968.
- Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом – гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 283–313.
- Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т. М.: Смысл, Академия, 2006.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 6–362.
- Гертер Г. Принятие решений. Да? Нет? Или что-то третье? М.: Гуманитарный центр, 2008.
- Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 7–17.
- Корнилова Т. В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 73–84.

- Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс, 2003.
- Коул М. Культурно-историческая психология. М.: Когито-Центр, 1997. С. 431.
- Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во моск. ун-та, 1986.
- Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. Ред. В. И. Моросановой. М., Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.
- Тихомиров О. К. Информационный век и теория Л. С. Выготского // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 114–119.
- Gigerenzer G. Moral Intuition = Fast and Frugal Heuristics? // *Moral Psychology: The cognitive science of morality: Intuition and diversity* / Ed. W. Sinnott-Armstrong. Cambridge, MA: MIT Press. 2008. Vol. 2. P. 1–26.
- Fox E., Riconsent M. Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky // *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20. P. 373–389.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Д. А. Леонтьев (Москва)

К наиболее принципиальным методологическим вкладам неклассического типа, сделанным С. Л. Рубинштейном, относится, безусловно, заданная им общая онтология, которую позднее Ф. Е. Василюк (1984) обозначил как «онтология жизненного мира»: «Человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию» (Рубинштейн, 1997, с. 9). «Первичное отношение – это отношение к миру не сознания, а человека» (там же, с. 48). «В качестве субъекта познания... человек выступает вторично; первично он – субъект действия, практической деятельности» (там же, с. 66). Эта онтология противостояла картезианской «онтологии изолированного индивида» и интроспективной психологии, в которой человек мыслится исключительно как субъект познавательного отношения; имплицитно развивая традиции Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Бинсвангера и других философов экзистенциально-феноменологической традиции, она вводила в психологию представление о жизненном мире, с которым субъект изначально связан неразрывными узами.

Проблема сознания и самосознания тем самым отнюдь не отбрасывается, как в бихевиоризме, но ставится по-новому. «Я – это не сознание, не психический субъект, а человек, обладающий сознанием, наделенный сознанием, точнее, человек как сознательное существо, осознающий мир, других людей, самого себя. Самосознание – это не осознание сознания, а осознание самого себя как существа, осо-

знающего мир и изменяющего его...» (там же, с. 67). Таким образом, сознание выступает как инструмент, орудие или орган личности, действующего субъекта. Отчасти этот тезис перекликается с характеристикой сознания как жизненной способности личности (Абульханова, 2009), однако мы считаем важным подчеркнуть не только момент «подчиненности» сознания личности, но и момент его произвольности, созидаемости, «искусственности» (М. К. Мамардашвили).

Принципиальное значение имеет различие С. Л. Рубинштейном двух способов существования. «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек... не может занять позицию вне ее для рефлексии над ней... Такая жизнь выступает почти как природный процесс» (Рубинштейн, 1997, с. 79). «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» (там же).

В целом ряде философских и психологических источников мы находим идеи, перекликающиеся с этим тезисом. В их числе различие Л. С. Выготским высших, осознанных и произвольных, и низших, неосознанных и произвольных психологических функций, различие двух «регистров» жизни у М. К. Мамардашвили, тонкий анализ процессов осознания как неотъемлемой стороны жизни у Дж. Бьюджентала и глубокий анализ того, как рефлексивные процессы встраиваются в детерминацию социальных и исторических событий, в философии истории Дж. Сороса. Возможно, приоритет принадлежит Василию Розанову, формулировка которого отличается одновременно полнотой и лаконичностью:

«Двоякого рода может быть жизнь человека: бессознательная и сознательная. Под первой я разумею жизнь, которая управляется причинами, под вторую – жизнь, которая управляется целью.

Жизнь, управляемую причинами, справедливо назвать бессознательной; это потому, что хотя сознание здесь и участвует в деятельности человека, но лишь как пособие: не оно определяет, куда эта деятельность может быть направлена, и так же – какова она должна быть по своим качествам. Причинам, внешним для человека и независимым от него, принадлежит определение всего этого. В границах, уже установленных этими причинами, сознание выполняет свою служебную роль: указывает способы той или иной деятельности, ее легчайшие пути, возможное и невозможное для выполнения из того,

к чему нудят человека причины. Жизнь, управляемую целью, справедливо назвать сознательной, потому что сознание является здесь началом господствующим, определяющим. Ему принадлежит выбор, к чему должна направиться сложная цепь человеческих поступков; и так же – устройство их всех по плану, наиболее отвечающему достигнутому...» (Розанов, 1892/1994, с. 21).

Из числа современных психологов близкую В. В. Розанову и С. Л. Рубинштейну позицию формулирует в своей эволюционной концепции личности М. Чиксентмихайи. «Случай и необходимость – единственное, что управляет существами, неспособными к рефлексии. Однако эволюция создала буфер между детерминирующими силами и человеческим действием. Подобно автомобильному сцеплению, сознание позволяет тем из нас, кто им пользуется, временами отключаться от давления неумолимых влечений и принимать собственные решения. Конечно, рефлексивное сознание, которое, по-видимому, приобрели на нашей планете только люди, не является чистой благодатью. Оно лежит в основе не только беззаветной отваги Ганди и Мартина Лютера Кинга, но и „неестественных“ желаний маркиза де Сада или ненасытных амбиций Сталина» (Csikszentmihalyi, 1993, p. 15). Чиксентмихайи связывает с формированием рефлексивного сознания скачкообразное изменение режима работы мозга (там же, с. 23). В недавней публикации он говорит о том, что рефлексивное сознание представляет собой новый орган, своеобразный «метамозг», освобождающий нас от власти генетических программ. «С его помощью мы можем строить планы, откладывать действие, воображать то, чего нет. Наука и литература, философия и религия были бы без него невозможны» (Csikszentmihalyi, 2006, p. 9). Рефлексивное сознание позволяет нам «писать» собственные программы в дополнение к генетическим и социальным программам, закладываемым в нас биологией и культурой. Это дает человеку дополнительную степень свободы.

Таким образом, подытоживая первую часть статьи, можно сформулировать тезис о том, что присущая развитому человеческому сознанию способность рефлексии создает предпосылки для иного способа существования, отличного от непосредственного и бездумного нерефлексивного существования, – разумеется, если она не остается латентной способностью, а проявляется в реальных процессах регуляции жизнедеятельности. Иными словами, она выступает одной из ключевых предпосылок перехода от режима детерминированности к режиму самодетерминации (см. Леонтьев, 2001; 2006). Бытие определяет неразвитое сознание; развитое сознание может начать со своей стороны определять бытие. В восточных философских учениях эти два способа существования описывались в метафорах существования

во сне или полусне, с одной стороны, и бодрствования, с другой. Мы лишь изредка просыпаемся и получаем доступ к своим жизненным ресурсам, а большую часть жизни проводим во сне. Традиционная психология на протяжении всей своей истории за редкими исключениями изучала человека как детерминированное существо с дремлющим сознанием, что действительно охватывало почти всю психологическую проблематику. Почти, но не всю – намного более редкие феномены, возникающие в режиме самодетерминации, и изучающиеся только экзистенциальной психологией, по своей значимости для понимания человека вполне сопоставимы с огромным массивом проявлений детерминизма. Психология человеческого бытия имеет шанс доказать свою значимость, синтезировав в своем подходе оба аспекта человеческого существования.

Под рефлексией мы понимаем, в соответствии с философской традицией, способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом (Леонтьев, 1999, с. 144–145) и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым мы связываем переход на уровень самодетерминации. Различные возможные варианты их соотношения представлены в таблице 1.

Таблица 1

СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНОГО ОТНОШЕНИЯ

Направленность сознания	На себя	Вовне
Механизм сознания		
Дистанция между Я и объектом	Рефлексия	Познавательное отношение
Недифференциация Я и мира	Самоощущение	Нерефлексивное отражение

Обратимся теперь к функционированию рефлексивной способности. Наиболее традиционный взгляд на рефлексию рассматривает ее как феномен познавательной деятельности, явление гносеологического порядка, причем это – более или менее эксплицитно – свойственно как философским работам, так и психологическим (см. Филатов и др., 2006; Дударева, Семенов, 2008; Семенов, 2008). Огромная заслуга С.Л. Рубинштейна состоит в том, что он впервые рассмотрел проблему рефлексии как онтологическую, а не гносеологическую,

понимая рефлекссию как способность, играющую важнейшую роль в самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности, хотя он и не употреблял этих терминов. Одним из первых вопрос о роли рефлексии в процессах регуляции и саморегуляции напрямую поставил Ю. Н. Кулюткин (1979); наиболее продуктивно этот ее аспект разработан в работах А. В. Карпова (2004) и А. С. Шарова (2000; 2005), анализ которых выходит за рамки данной статьи.

Мы коснемся здесь лишь вопроса о роли рефлексивных процессов в регуляции жизнедеятельности, которая не всеми и не всегда оценивается как позитивная. Есть свидетельства, в том числе эмпирические, того, что слишком большая степень осознания, интеллектуальной работы может мешать и приводить к неблагоприятным последствиям. Не случайно она нередко воспринимается обыденным сознанием как досадное качество интеллигента, который много размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию. Это не просто досужий стереотип; в психологии накоплено много отчетливых данных, подтверждающих негативные эффекты рефлексии, в то время как польза от них менее очевидна. Рефлексивные размышления (*ruminaton*) определяются как «способ реагирования на дистресс, заключающийся в повторяющемся и пассивном сосредоточении на симптомах дистресса, возможных причинах и последствиях этих симптомов (Nolen-Hoeksema, Wisco, Lyubomirsky, 2008, p. 400). Как отмечается в процитированном обзоре, за последние два десятилетия получили многочисленные эмпирические подтверждения связи назойливой рефлексии с депрессией, другими патологическими симптомами, дезадаптивными стилями совладания, пессимизмом, нейротизмом и др. и отрицательные ее связи с успешным решением проблем и социальной поддержкой. В этой работе ставится вопрос, существуют ли вообще адаптивные формы рефлексии (*self-reflection*). Попытка найти эмпирические подтверждения позитивных следствий рефлексии, в частности, на основе теорий саморегуляции, дает гораздо менее ясные и однозначные результаты, оставляя вообще открытым вопрос об их наличии.

С этим хорошо согласуются и данные Ю. Куля, различающего ориентацию на действие (на проблему) и на состояние (на самого себя) как две альтернативных формы саморегуляции в проблемных (и не только проблемных) ситуациях. Как показали многочисленные исследования с использованием разработанной Кулем методики диагностики ориентации на действие или состояние как устойчивой склонности индивида к соответствующим реакциям, более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние,

менее подвержены негативному влиянию ситуаций, порождающих беспомощность, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, облегчая тем самым принятие решения, наконец, они оптимистичнее в отношении ожиданий успеха, сильнее вовлечены в деятельность и, действительно, лучше справляются со сложными задачами (Kuhl, 1987, p. 289). Дискуссии относительно того, хорошо ли обращение сознания на самого себя и свою активность, или обращение его в мир более конструктивно, разворачиваются и в контексте психотерапии (см. об этом: Лэнгле, 2002).

Мы предполагаем, что разногласия во многом обусловлены тем, что одним словом называют разные формы рефлексии. Полному отсутствию самоконтроля, сосредоточенности лишь на внешнем интенциональном объекте деятельности (что можно обозначить термином *арефлексия*) могут быть противопоставлены три качественно различных процесса: *интроспекция*, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание, состояние, *системная рефлексия*, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, и позволяющая видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта, а также *квазирефлексия*, направленная на иной объект, уход в сторонние размышления – о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы... Интроспекция так же односторонняя, как и арефлексия, и, как следует, в частности, из данных Ю. Куля, в ситуациях практической деятельности интроспективная «ориентация на состояние» проигрывает арефлексивной «ориентации на действие», хотя в контексте психотерапии она может быть весьма продуктивна (Gendlin, 1981; Bugental, 1999). Квазирефлексия, уводящая в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии, является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается.

Системная рефлексия оказывается наиболее объемной и многогранной; хотя ее осуществление достаточно сложно, именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности. Для того чтобы успешно решать какую-то задачу, надо видеть максимальное количество ее элементов. Часто при решении жизненных, экзистенциальных проблем мы терпим неудачу, потому что мы не видим один важный элемент проблемной ситуации – самих себя. Поэтому, в частности, практически невозможно оказывать психологическую помощь своим близким, ибо невозможно выполнять роль психотерапевта, одновременно будучи элементом проблемной ситуации. А. Лэнгле отмечает необходимость решения двойной за-

дачи соотнесения для того, чтобы быть самим собой: соотноситься с другими и соотноситься с самим собой. Для этого «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям» (Лэнгле, 2005, с. 46).

Эта возможность не реализуется автоматически; даже человек с высоким уровнем развития рефлексивности и способности к самодистанцированию не обязательно проявляет эту способность и может в конкретной ситуации действовать вполне машинально.

Разведение четырех указанных видов процессов опирается на логическое различие четырех возможных фокусов направленности сознания: на внешний интенциональный объект (арефлексия), на самого субъекта (интроспекция), на себя и на объект одновременно, что предполагает самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны (системная рефлексия) и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации (квазирефлексия). На основе обозначенной выше *дифференциальной модели рефлексивности* нами были разработаны две исследовательских методики: эссе «Взгляд со стороны» (Леонтьев, Салихова, 2007) и опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» ДТР (Леонтьев и др., в печати).

В основе системной рефлексии лежит уникальная и достаточно редкая человеческая способность – смотреть на себя со стороны. Еще У. Джеймс различал два аспекта: Я – Я познаваемое и Я познающее. Подобное «вертикальное» расщепление Я на образ себя, описываемый через набор содержательных атрибутов (Я-концепцию, или Я-образ) и внутренний центр, не имеющий никаких описательных характеристик, но наличие которого принципиально важно как предпосылка субъектности, активности, иницируемой самим субъектом (экзистенциальное Я, или Я-центр; см. Леонтьев, 1993) обнаруживается у самых разных авторов (Дж. Г. Мид, Дж. Бьюджентал, А. Дейкман и др.). Благодаря такому расщеплению, которое наиболее точно описано В. Франклом (1990) в терминах фундаментальной антропологической способности самодистанцирования, субъект оказывается в состоянии занять позицию по отношению к самому себе и из нее осуществить действия по отношению к самому себе. Самодистанцирование – это возможность отстраниться, посмотреть на себя со стороны, вынырнуть из потока собственной жизни. Клинические психологи знают, что непринятие себя таким, какой я есть – не очень благоприятный симптом, однако абсолютное принятие себя как данности немногим лучше; способность самодистанцирования позволяет избирательно относиться к самому себе как к авторскому проекту, заботиться о себе

и работать над собой (см. Иванченко, 2009), предпринимая усилия по направленному изменению того, что субъект считает нужным изменить.

Первым шагом перехода от «сонного» существования в режиме детерминизма к «бодрствующему» существованию в режиме самодетерминации служит пауза между стимулом и реакцией, которую Р. Мэй (May, 1981) считал местом, в котором локализована человеческая свобода. Пауза, воздержание означает больше, чем отсрочка во времени, это разрыв некоторого автоматически действующего в собственном ритме механизма, «автопилота» нашего поведения. «Свобода воли и активность не совместимы с ритмом... Ритмом я могу быть только одержим, в ритме я, как в наркозе, не сознаю себя» (Бахтин, 2003, с. 191). Произвольная пауза выводит этот механизм из строя. Используя «экзистенциальную психотехнику № 1», – «остановись и сосчитай до десяти» – человек выходит из режима «естественного» реагирования на стимул и может начать строить свое поведение по-новому, исходя из своего экзистенциального Я как точки отсчета – при условии наличия у него ощущения этого внутреннего центра. «Хочешь сказать мелочь – считай до десяти, что-то серьезное – до ста. Хочешь совершить поступок – до тысячи» (Жванецкий, 2006, с. 75). М. К. Мамардашвили (1996) в своем «Введении в философию» объяснял, что Гамлет колеблется как раз потому, что он пытается выйти из жесткой предписанной последовательности событий. С самого начала «понятно», что в этой ситуации Гамлету делать, как реагировать. Но он пытается этого не делать, выйти из режима реагирования на стимулы, из цепи событий, из колеса судьбы. На протяжении всей пьесы, осознавая это колесо, где все предрешено, Гамлет пытается не исполнить роль, которая ему предписана. Итогом является неудача, но героическая неудача.

Затем наступает очередь «экзистенциальной психотехники № 2» – «посмотри на себя со стороны». Как только мы включаем рефлексивное сознание, начинаем вдумчиво осознавать все варианты, все альтернативы, то обнаруживается парадоксальная вещь: в любой ситуации нет такого выбора, который мы не могли бы сделать. Мы можем сделать любой, даже на первый взгляд самый неоптимальный выбор, все альтернативы нам доступны. В этом и выражается режим самодетерминации: на этом уровне не действуют отговорки «а что я мог?», «у меня не было другого выхода», а слова «я не мог поступить иначе» означают лишь то, что цена, которую пришлось бы заплатить, поступив иначе, неприемлема для субъекта, и он отверг эту альтернативу.

Таким образом, идея С. Л. Рубинштейна о рефлексии как предпосылке выхода за рамки непосредственного потока жизни и занятия

позиции по отношению к ней, что переводит саму жизнь в иной режим, обнаруживает свою чрезвычайную актуальность и эвристичность в свете ключевых проблем современной психологии.

Литература

- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–43.
- Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Собр. соч. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. Т. 1. С. 69–264.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Дударева В. Ю., Семенов И. Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 101–120.
- Жванецкий М. Одесские дачи. М.: Время, 2006.
- Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность. М.: Смысл, 2009.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Кулоткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 22–28.
- Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
- Леонтьев Д. А. О предмете экзистенциальной психологии // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М.: Смысл, 2001. С. 3–6.
- Леонтьев Д. А. Дискурс свободы и ответственности (доклад с обсуждением) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2006. № 5. С. 95–113.
- Леонтьев Д. А., Лаптева Е. Е., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности (в печати).
- Леонтьев Д. А., Салихова А. Ж. Взгляд на себя со стороны как предпосылка системной рефлексии // Материалы IV Всероссийского съезда РПО 18–21 сентября 2007 г.: В 3 т. М.; Ростов н/Д.: Кредо, 2007. Т. 2. С. 237–238.
- Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4. С. 150–168.
- Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005.
- Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996.
- Розанов В. Цель человеческой жизни (1892) // Смысл жизни: антология / Под ред. Н. К. Гаврюшина. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 19–64.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

- Семенов И. Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 64–76.
- Филатов В. П., Мещеряков Б. Г., Степанов С. Ю., Бажанов В. А. Обсуждаем статью «Рефлексия» // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 170–175.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.
- Шаров А. С. Жизненный кризис в развитии личности. Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2000.
- Bugental J. F. T. Psychotherapy Isn't What You Think. Phoenix: Zeig, Tucker & Co, 1999.
- Csikszentmihalyi M. The Evolving Self. N. Y.: HarperPerennial, 1993.
- Csikszentmihalyi M. Introduction / Edited by M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi // A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. N. Y.: Oxford University Press, 2006. P. 3–14.
- Gendlin E. T. Focusing // 2nd ed. Toronto: Bantam Bks, 1981. XII. 174 p.
- Kuhl J. Action Control: The maintenance of motivational states // Motivation, Intention, and Volition / ed. by F. Halisch, J. Kuhl. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 1987. P. 279–291.
- May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.
- Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // Perspectives on Psychological Science. 2008. Vol. 3. № 5. P. 400–424.

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И А. ВАЛЛОНА

М. Д. Няголова (Велико Тырново, Болгария)

В истории создания книги «Человек и мир» Сергей Леонидович Рубинштейн пишет: «У каждого человека свой Пантеон. В моем: Спиноза и Маркс, Рембранд и Бетховен» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 420). Эту фразу можно считать личностным и философским кредо выдающегося российского ученого, внесшего огромный вклад в российскую и мировую науку. Многие сделано им в области философии, этики, социологии, логики, но объектом самого большого интереса и изучения остается его психологическая концепция. Недаром, именно С. Л. Рубинштейн является первым среди российских психологов советского периода, который разработал категориальную систему психологии.

При изучении его теоретического наследия в области психологии первостепенное значение приобретает разработанная им концепция сознания. Категория сознания имеет значение методологического компаса для понимания всей рубинштейновской психологической теории.

Для Рубинштейна речь шла не просто о том, чтобы на основе игнорирования сознания в психологии преодолеть кризис этой науки, а скорее всего – найти место сознанию в его отношениях к психике и тем самым преодолеть этот кризис.

В своих произведениях Рубинштейн относится критически к тем современным ему авторам, которые считают, что сознание не является выражением психической реальности. В связи с этим он уделяет большое внимание взглядам Анри Валлона на содержание понятия сознания. В работе «Проблема индивидуального и общественного в сознании человека» Рубинштейн, с одной стороны, соглашается с Валлоном в том, что «область психологии не отождествляется с сознанием», но, с другой, считает, что «элиминация сознания включает все то, что имеет социальное происхождение в содержании психики» (Рубинштейн, 1959, с. 322).

Анри Валлон тоже разделял этот взгляд, несмотря на то, что он не был знаком с трудами выдающегося российского ученого. В статье «Психологическое и социологическое изучение ребенка» (1947), он подробно анализирует эволюцию взглядов на сознание, идущую от Э. Дюркгейма, называя его «социологом-абсолютистом» за то, что «для последнего индивид оказывается простым вместилищем общественного». Далее Валлон отмечает, что в рамках самого социологического подхода необходимость преодолеть радикальность «коллективных представлений» Э. Дюркгейма нашла свое выражение в идеях Гальбвакса, но подлинная эволюция идей социологического подхода реализуется концепцией Шарля Блонделя о сознании, в которой он пытается разграничить два в одинаковой мере важных фактора: психологический и общественный.

Анализ идей представителей французской социологической школы Дюркгейма приводит Валлона к заключению, что сделанное ими в отношении интерпретации сознания оказывается односторонним.

В отличие от них, Валлон и Рубинштейн приступают к изучению сознания с новых методологических позиций, требующих рассмотрения этой проблемы на фоне исторического развития психики. Валлон излагает свою позицию в работе «Биологическая проблема сознания» (1930), а Рубинштейн – в «Основах общей психологии». Аналогичность их выводов выявляется наилучшим образом при изучении соответствия психической эволюции животных организмов и эволюции

нервной системы. Определенное сходство можно заметить даже в оглавлениях соответствующих работ. Так, например, в вышеуказанной статье Валлон пишет о психике и жизни, а Рубинштейн называет одну из своих статей, посвященных филогенезу психики, «Образ жизни и психика».

Понимание развития психики как результат эволюции животных видов, и в частности нервной системы, приводит Валлона и Рубинштейна к необходимости выяснения взаимоотношений между психикой человека и функционированием ЦНС. Разработка этой проблемы оказалась одной из продуктивных возможностей на пути преодоления психофизического параллелизма. В связи с разработкой психофизиологической проблемы Рубинштейн приходит к определению психического в формулировке, ставшей известной в российской психологии советского периода как принцип детерминизма.

В отличие от Рубинштейна, Валлон не сформулировал выводов в виде специального методологического принципа, но они выражены у него достаточно четко в исследовании онтогенетического развития психики человека (Валлон, 1968, с. 44; Wallon, 1984, VII). Валлон и Рубинштейн убедительно показали, что в плане филогенеза психики в эволюции человеческого организма невозможно свести психическое к «данным сознания» и что сознание оказывается результатом эволюции форм психики, связанных с определенными органическими предпосылками.

Литература

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1968.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Сергей Леонидович Рубинштейн // Очерки, Воспоминания, Материалы. М.: Наука, 1989.

Wallon H. Le probleme biologique de la conscience // Traite de la psychologie. 1930.

Wallon H. L'enfant turbulent. 1984.

РОЛЬ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ

А. М. Поляков (Минск, Беларусь)

Проблеме субъектности как особой форме бытия человека в психологии всегда придавалось большое значение (Нартова-Бочавер, 2008). В контексте развития субъектность рассматривается как альтернатива фактору среды и генотипу. Однако при более

детальном анализе этой категории обнаруживаются расхождения во взглядах разных психологов. Так, еще в рамках психологии сознания (У. Джеймс) активность субъекта рассматривается как нечто само собой разумеющееся, как духовное свойство человека. В соответствии с таким пониманием человека психологические механизмы становления субъектности исследоваться не могли. Аналогичная ситуация сложилась и в большинстве других направлений психологии, использующих или хотя бы подразумевающих идею субъектности – гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), когнитивной психологии (Ж. Пиаже), деятельностном подходе в школе С. Л. Рубинштейна (А. В. Брушлинский и др.).

Совсем иные условия для изучения субъектности сложились в рамках культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Последователи Л. С. Выготского трактовали субъектность не просто как качество индивида, указывающее на его активность, а как качество *сознательной*, осмысленной активности (Эльконин, 2001). В частности, Л. С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций, а А. Н. Леонтьев – в представлении об *осмысленности* деятельности. В обоих случаях особое значение в становлении субъектности придается опосредованию деятельности человека идеальными формами культуры (знаками, символами, моделями, словами и др.) (Эльконин, 1989, 2001).

В этом контексте возникает проблема соотношения и взаимосвязи источников изначально присущей ребенку активности и его осмысленной активности. Вопрос состоит в том: сам человек определяет свои действия, или культурная форма, аккумулирующая в себе человеческие отношения? Кроме того, субъектность рассматривается в работах разных авторов как имеющая внутренний, духовный, план и план внешний, эмпирический (Нартова-Бочавер, 2008). Соотнести указанные противопоставления хотя бы отчасти можно благодаря анализу символической функции сознания.

В культурно-исторической психологии идеальные формы культуры, начиная с Л. С. Выготского, изучались преимущественно как значения (научные понятия) и знаки. Символам как особым формам культуры незаслуженно уделялось мало внимания. Л. С. Выготский заложил представление о том, что понятийное мышление является высшей формой мышления, а развитие значений как структурных элементов сознания стало пониматься как движение от синкрета и комплекса к псевдопонятию и понятию (Выготский, 1982–1984) Это выражается также в том, что функцию сознания называют «знаково-символической», не выделяя принципиальных различий в роли

знаковых и символических форм (Салмина, 1988; Сапогова, 1993 и др.). Такая логика понимания развития сознания отразилась на дальнейших исследованиях. Все остальные идеальные формы, как то слово, символ, миф, модель, предмет, действие, иконические средства и др., рассматривались либо как *недопонятия*, либо как разновидности знака, т. е. анализировались в той же логике, что знак и значение (Салмина, 1988; Сапогова, 1993; Нарышкин, 2005 и др.). Между тем мы полагаем, что символические формы культуры выполняют особую функцию в построении деятельности человека. Согласно нашему предположению, именно освоение индивидом символов, за которое отвечает символическая функция, позволяет ему стать сознательным субъектом. Для подтверждения данного положения нам необходимо раскрыть механизм действия и структуру символической функции сознания.

На основании анализа литературы по проблеме символических форм сознания (Поляков, 2006) нам удалось выделить следующие их отличительные характеристики:

- Интерсубъектность и связанную с ней коммуникативную функцию. Символ всегда обращен к другому и, в отличие от знака, арефлективен.
- Символ выражает отношения «часть–целое» (а не «род–вид») и способен порождать смыслы.
- Его внутреннее содержание беспредметно, а форма уникальна, что создает возможность творческого порождения символических образов (символотворчества). Иными словами, символ – это уникальная «пустая» форма.
- Символические формы активны по отношению к человеку, а он не может произвольно наполнять их тем или иным содержанием.
- Смысловое содержание символа антиномично, в противовес «буквальности» знака.

На основании проделанного анализа символических форм можно заключить, что отождествление знаковой и символической функций и помещение их в один логический и генетический ряд является нецелесообразным. Перейдем к анализу собственно символической функции, т. е. функции индивидуального сознания.

Одним из основных моментов понимания символа является разведение его внешней формы и внутреннего смыслового содержания (Аверинцев, 2006; Флоренский, 1990). Основную задачу символической функции сознания мы видим в осознании этих различий, что необходимо для трансценденции эмпирического, предметного

выражения символа. Однако здесь требуется уточнение. Известно, что и в развитии знаковой функции этап разделения знака и обозначаемого является необходимым и закономерным этапом в онтогенезе (Выготский, 1982–1984; Нарышкин, 2005; Салмина, 1988; Сапогова, 1993 и др.). В чем же состоят различия между этими функциями?

Если знак произвольно употребляется для обозначения чего-либо, как бы удваивая действительность, то внутренняя и внешняя стороны символа неразрывно связаны и не могут быть произвольно разделены или заменены на другие. Знак замещает некий предмет или свойство эмпирической действительности. Символ ничего не замещает, он соединяет предметную эмпирическую действительность с реальностью иного, или иначе – преодолевает ее (действительность) (Ячин, 2006). Знание, основанное на знаках и значениях, условно и опосредованно представляет действительность. Знание, основанное на символах, безусловно и непосредственно переживаемо человеком. Таким образом, сознательное разделение внутренней, смысловой, и внешней, предметной, сторон символа определяется только его «внутренней жизнью», его собственной активностью, динамикой содержащихся в нем смыслов и порождением новых форм их выражения.

Означает ли это, что понимание символа происходит автоматически, само собой, без активного участия самого субъекта? И если нет, то в чем состоит эта активность? Для того чтобы ответить на эти вопросы необходимо описать процессы, из которых складывается символическая функция сознания, иными словами, охарактеризовать ее структуру.

Теоретический анализ позволяет нам выделить три компонента в структуре символической функции.

1 Преобразование (перевод) формы символа

Мы уже говорили о сверхчувственной беспредметной основе символа, хотя и выраженной в предметных формах (образах), тем не менее, доступной только непосредственному переживанию и не могущей быть четко определенной. Символ скорее нужно рассматривать не как то, что фиксирует некий смысл, а как то, что предоставляет возможность его существования или обнаружения человеком. Поскольку символ арефлексивен, не является моделью (дублем) мира и не может быть произвольно заменен другими символами (в отличие от знака, который может быть выражен через другие знаки), возникает вопрос о том, как происходит понимание символа. В методологическом плане этот вопрос важен еще и тем, что ответ на него позволяет определить способы фиксации в эмпирическом исследовании процессов понимания символа. Что мы делаем, когда прилагаем усилие

для понимания символа и в чем это действие выражается? Одним из существенных моментов является преобразование внешней формы символа, ее перевод либо из одной модальности в другую, либо как бы «параллельный» перевод в рамках одной модальности. Причем принципиально важным является соблюдение одного условия: такой перевод должен сохранять целостность формы символа в соответствии с его смыслом и быть адекватным контексту, в который она включается (поэтому мы говорим о «преобразовании»). Похожую мысль мы находим у В. П. Зинченко, который указывает на важность «перевода» «живого слова-понятия» (которое в его понимании близко к представленному нами пониманию символа) в образ и формирования живого образа-понятия или живого действия понятия (Зинченко, 2002, с. 57). Именно к этому аспекту символической функции в наибольшей мере применима характеристика «живого», так важная для понимания природы субъекта. На важность перевода, правда, при понимании текста, обращает внимание также А. А. Леонтьев (Леонтьев, 2003, с. 141–144). Понимание текста происходит, когда мы осуществляем его перевод с языка автора на «свой», с иностранного на родной или другой иностранный. Замысел автора при этом может искажаться, поэтому важно, чтобы перевод был не механическим, буквальным, а учитывал целостность всего текста. Это положение, на наш взгляд, применимо и к пониманию символической реальности. Только в этом случае нам необходимо расширить представления о «материале», который переводится. Это уже не обязательно вербальный текст (в случае использования слова-символа или символического описания), превращаемый субъектом в другой вербальный текст, но и текст, переводимый в чувственный образ, действие, ситуацию или образ-символ, который мы пытаемся описать словами, выразить в поступке и т. п. Константным при этом остается не форма, а внутреннее содержание символа. Происходит как бы игра с формой при сохранении единства смысла символа. Метафорой здесь может служить сохранение темы музыкального произведения при изменении способов ее выражения. Естественно, что для осуществления формального, т. е. относящегося к форме, преобразования символа необходимо сознательное разведение субъектом последней с его внутренним содержанием и понимание того, что конкретное предметное выражение символа всегда есть лишь один из способов представления его внутреннего смысла.

2 Воссоздание (обнаружение) антиномичности формы и смысла символа

Данный элемент символической функции сопряжен с такой важной характеристикой символа, как антиномичность – несовпадение,

даже противостояние естественной, очевидной логики, существующей как фон, и культурной логики, заложенной в смысловом содержании символа. Причем как закономерное, соответствующее логике обыденного сознания, так и противостоящий ему смысл символа находят выражение в его внешней форме. Вот это несоответствие двух логик и должен обнаружить субъект, осознавая предметное выражение символа. Примером здесь может служить понимание притч как одной из символических форм культуры. В притчах отчетливо противопоставляется естественная логика обыденного эмпирического сознания и логика иного, смыслового или духовного содержания.

Обнаружение антиномичности символа субъектом создает то психическое напряжение, которое запускает процесс понимания символического смысла. Однако это не означает, что понимание происходит само собой без активного участия личности. Поскольку парадоксальная логика символа не поддается рассудочному, формально-логическому объяснению и не может быть выстроена в цепочку вытекающих друг из друга умозаключений, то от личности требуется определенное усилие для сосредоточения на его внутреннем содержании (или точнее – на внутренней пустоте символа). Только в этом случае возможно трансцендирование внешнего выражения символа.

Активность и участие субъекта состоит в его обращенности к идеальному, внутреннему содержанию символа, к его – как это ни парадоксально звучит – внутренней пустоте, пустоте, никогда не заполненной, и в силу этого порождающей бесконечное многообразие смыслов, внутренне связанных единой не поддающейся объяснению рассудка логикой. По сути дела, эта внутренняя пустота, беспредметность символа, обладая притягательной силой, и рождает нашу субъектность, служит источником осмысленной и свободной от детерминизма эмпирической действительности активности. Внешняя же форма символа служит для нас как бы опорой, воротами, через которые мы проходим к реальности иного.

3 Совмещение различных смысловых позиций, выраженных в символе

Выше отмечалось, что смысл (содержание) символа всегда многогранен и никогда жестко не фиксирован. Пустота символа служит условием его потенциала в порождении и выражении многогранных смыслов. Здесь правильнее будет говорить не об одном единственном смысле символа, а о разнообразии смыслов, выступающих гранями или ипостасями некоторого единого Смысла. Данная особенность напрямую связана с коммуникативной функцией символа, его спо-

способностью объединять различные эмпирические содержания в опыте как одной личности, так и различных людей. В этом контексте уместно вспомнить про диалогическую природу смысла, в частности, и сознания, подробно описанную М. М. Бахтиным (Бахтин, 1979; Верч, 1996). Смысл М. М. Бахтиным понимается как ответ на вопрос, и без этого вопроса немислим. Таким образом, единый Смысл символа способен совмещать в себе различные смысловые позиции (голоса), обнаруживающие различные его грани и создающие глубину его понимания человеком. Любой символ – это всегда чей-то символ и он к кому-то обращен. Символ должен учитывать сознание как минимум двух личностей: той, которая себя выражает, и той, к которой он обращен. В этом контексте можно вспомнить о том, что в психоанализе символ понимается как замещающий отсутствующего субъекта. В этом смысле генезис Я, переживания собственной субъектности, очевидно имеет символическую природу, поскольку собственное Я, (как, впрочем, и чужое) не доступно нашему эмпирическому сознанию, никогда не представлено в нашем опыте непосредственно.

Для субъекта символ становится символом, только если он одновременно становится символом и для другого, что, в свою очередь, требует его осознания с различных позиций. Такое осознание включает в себя не только «позиционирование» (смену позиции, децентрацию сознания), но и интеграцию различных позиций (смыслов) при понимании или порождении символа. Несмотря на то, что внутреннее содержание символа беспредметно и арелексивно, оно может быть осмыслено с различных позиций и представлено в различных интерпретациях, включено в различные смысловые системы. Данный элемент символической функции и предполагает способность личности по-разному интерпретировать содержание символа. Интегративный аспект символической функции сознания, на наш взгляд, играет большую роль в построении личностью целостного образа мира. В соответствии с этим, нам представляется, что часто встречающиеся попытки человека свести свои переживания (и переживания себя, своего «Я») к отдельным эмпирическим проявлениям, рассматривать их как изолированные факты, имеющие такие же изолированные объективные (буквальные) значения, следует рассматривать как уход от целостного символического видения мира. Психоаналитики назвали этот феномен расщеплением – психологической защитой, состоящей в том, что все воспринимается по отдельности, не соединяясь в единое целое (Тайсон Р., Тайсон Ф., 1998).

Все три аспекта символической функции сознания, хотя и обладают определенной автономией представленности в психической жизни, существуют как неделимые и действующие как единое це-

лое. Так, например, преобразование формы символа, как правило, сопровождается изменением способа его понимания, построением новой интерпретации. Обнаружение антиномичности символа, безусловно, предполагает совмещение хотя бы двух смысловых позиций.

Каждый из элементов символической функции обнаруживает ее особую роль в жизнедеятельности человека: первый – творческое начало активности субъекта, второй – способность к самотрансцендированию индивидуального сознания, третий – нравственный аспект существования личности. В совокупности все три компонента символической функции можно рассматривать как основу порождения субъектности индивида, его осмысленной активности, совмещающую духовный и эмпирический план его жизнедеятельности.

Литература

- Аверинцев С. Символ художественный // София-Логос. Словарь. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. С. 386–394.
- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
- Верч Дж. Голоса разума // Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996.
- Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
- Зинченко В. П. Живое слово-понятие: рассудок и разум // Теоретические проблемы развивающего образования: Сб. ст. / Науч. ред. Т. М. Савельева. Минск: ПКООО «Полибиг», 2002. С. 52–67.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
- Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.
- Нарышкин А. В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак»–«символ» и «значение»–«смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 88–99.
- Поляков А. М. Символ как условие продуктивного действия // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 63–73.
- Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993.
- Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Пер. с англ. Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
- Флоренский П. А. У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990.
- Эльконин Б. Д. Психология развития // Учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Академия, 2001.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
- Ячин С. Е. Слово и феномен. М.: Смысл, 2006.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ СОЗНАНИЯ В. В. РОЗАНОВА И С. Л. РУБИНШТЕЙНА

В. П. Седов (Магнитогорск)

Интерпретацию концептуальных идей психологии сознания мы проведем на основе работ: «Цель человеческой жизни» В. В. Розанова (1892), и «Человек и мир» С. Л. Рубинштейна. Целостное сознание понимается нами и как «массовидное тело», устроенное по социокультурным законам» (терминология Г. П. Щедровицкого), и как метафункциональный орган психологии человека.

У нас нет оснований говорить о прямой преемственности С. Л. Рубинштейна с В. В. Розановым, но напрашивается сравнение их идей о *субъекте сознания и сознании субъекта* в контексте категории «жизнь». Работа Розанова начинается с различения двух качеств жизни человека по критерию сознания: «Двоякого рода может быть жизнь человека: бессознательная и сознательная. Под первой я разумею жизнь, которая управляется *причинами*; под второю – жизнь, которая управляется *целью* <...> жизнь, управляемую причинами, справедливо назвать бессознательной; это потому, что хотя сознание участвует в деятельности человека, но лишь как пособие, не оно определяет, куда эта деятельность может быть направлена, и так же – какова она должна быть по своим качествам <...> Жизнь, управляемую целью, справедливо называть сознательной потому, что сознание является здесь началом господствующим, определяющим» (3, с. 21). По Розанову, сознание существует всегда, но оно выражается то в целеобразовании, действиях по достижению цели, то становится служанкой текущих задач, заимствованного проекта карьеры, но тогда сознание оказывается пособием. Примечательно, что розановское «бессознательное» – это целостное качество субъекта сознания, а фрейдовское «бессознательное» – одна из частных характеристик субъекта. Следовательно, сознание имеет два режима функционирования: 1) субъект сознания действует по траектории самоопределения, самостоятельно проживая субъектно-личностную проблему; 2) субъект сознания действует по аналогии, «по резьбе» мышления, навязанной или внушенной авторитетным человеком; такое сознание опасно в том смысле, что характеризует отсутствие развития человеческого в человеке. В данной интерпретации сознания снимается антиномия суждений: здесь сознание – есть, а в том случае – нет. Получается, что сознание нормально развивающегося субъекта – это то, посредством чего он строит в себе человека, насаждает вокруг себя жизнь, совершая это на основе непрерывного сознавания органической причастности к живому и неживому миру.

При этом психика субъекта, обладая природной основой самодвижения, становится носителем социокультурного содержания сознания благодаря опыту субъекта сознания сознавать изменения в психики. Эту мысль постоянно развивает Рубинштейн.

Контекст сознания – *жизнь* человека, которая предварительно определяется так: жизнь – то, что указывает на объект, подлежащий мышлению (Розанов, 1994). Позднее мы обратимся к понятию «жизнь» Розанова. Пока же зададимся вопросом: как объект становится предметом размышления? В теории деятельности, с позиции классической психологии, предмет, подлежащий мышлению, – потребность: «форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности» (Современный психологический словарь, 2007, с. 302). Однако когда субъект сознания оборачивает сознание на себя, то это уже не форма связи с внешним миром, а форма активности, в которой С. Л. Рубинштейн видит *закон сохранения человеческого в человеке*. В таком случае *умственное действие субъекта по поводу себя как носителя сознания возможно, если мыслительный процесс с языкового слоя сознания переходит в чувственный (сущностный) и там субъект сумеет инициировать свободный акт сознания, временно соединенный с природным самодвижением психики*. В лучшем случае петля этих переходных преобразований завершается возвышением точки сознания, что субъективно подтверждается эмоцией радости. Как является то, что станет предметом, подлежащим мышлению? Известно, что М. Хайдеггер не сомневался: мысль, подлежащая мышлению, объявляется сама: явление мысли иницируется бытием сознания субъекта. У ребенка оно проявляется, по крайней мере, в качестве *хотения* (в значении намерения или состояния), что нужно принимать как норму активности развивающегося человека – чистого желания действовать. Оно и становится внутренним условием, обеспечивающим рождение объекта, подлежащего мышлению. Понятно, что бытие собственного сознания может быть осознано в состоянии субъектной свободы: переживания «человека в себе», сознания чувства «не так», проживание неопределенности «ищу то, не знаю что» и др. С. Л. Рубинштейн называет это «внутренним процессом», имеющим статус «самодействующей» причины в сознании субъекта, а сохранения существования сознания «есть не только состояние, но и акт, процесс» (Рубинштейн, 2003, с. 309). Причина у Рубинштейна – это особенность внутреннего самодействующего сознания, зависящая от кумулированной в человеке социальности, культуры и направленности «субъекта жизни». В юношеском возрасте направленность определяется идеалом развития, понимаемым не как содержание, а как стремление к несвершившемуся-несбывшемуся, от которого

ождается лучшее состояние и большая субъектно-личностная определенность, возвышающая точку сознания.

Важно понять различие или, наоборот, общее в «причине» Розанова и Рубинштейна. Причина – это внутренний процесс, через который проявляется необходимость сохранения существования сознания. Можно полагать, что осознание явления в качестве причины понимается как субъектная необходимость, так как «причина и следствие принадлежат к одной и той же системе, образующее (курсив мой. – В. С.) состояние которой изменяется следствием и тем самым обуславливает новое действие исходной причины» (там же, с. 311). Розанов же под причиной понимает, главным образом, неизбежность направления действий субъекта с навязанными ему ориентирами сознания. Субъект кроме понимания такого бытия, т. е. «самодействующего» сознания, может использовать его как средство, пособие для решения задач, которые вносятся на экран языкового сознания в качестве необходимости или неизбежности.

В. В. Розанов сравнивает два типа структурных соединений сознания – причинностное и целесообразное: «В причинном соединении оба члена равнозначные и равносильны: причина была некогда следствием, и следствие будет со временем причиною – они равны между собою <...> в целесообразности нам представляется замечательное явление господства небытия над бытием, того, чего нет еще, над тем, что есть или совершается» (Розанов, 1994, с. 252). Переживание «того, чего нет» в качестве отсутствующего, но которым хочется обладать и господствующего над тем, что есть, обусловлено феноменом *ожидания несвершившегося-несбывшегося*. Субъектная необходимость цели, понятая нами как проявление такого ожидания – это осознание субъектом отсутствующего в его сознании, которое выполняет функцию надежды и ориентира в ситуации психологического развития человека. Субъект, конструируя продвижение к отсутствующему, уповает на то, что с целью он получит удостоверение своему притязанию, возвысит точку сознания. Это вытекает из опыта сознания. Вопрос в том, на каком пункте переживания сознавание отношения или интенции приобретает либо причинностное качество, либо целесообразное. «За целью мы всегда усматриваем незримую причину ее, и эта причина не может быть не чем иным, как только сознанием» (там же, с. 252). Как видно, Розанов считает причиной, побуждающей субъекта к целесообразному, особенность бытия сознания субъекта и структуру субъекта сознания. С. Л. Рубинштейн, возвращаясь к проблеме самосознания, в частности, «осознания самого себя как сознательного субъекта, реального индивида», предостерегает, что «осознания своего сознания – это другой вопрос: включает ли знание чего-либо (того

или иного предмета) знание того, что я его знаю?» (Рубинштейн, 2003, с. 352). В связи с самосознанием разворачивается понятие о реальном субъекте, где утверждается, что всеобщее представлено в нем в наиболее полном и концентрированном виде тогда, когда он становится «субъектом мыслящего сознания» (там же, с. 252), т. е. действующим на поводу «потока сознания».

Жизненная основа, простая и лежащая в фундаменте всего живого, на которой наслаиваются более поздние образования, но уже производные от нее, микробиологи называют «прокариотной микробиотой» (Заварзин, 2007). Есть ли такая основа в психологии человека? Г. П. Щедровицкий такой основой считает принцип справедливости. Универсалий нет, основная ситуация – выбор. Выбор и есть самоопределение, тут проявляется справедливость. Самоопределение может состояться, если удастся совершить рефлексивный выход, а затем осуществить сворачивание мысли из языкового сознания в чувственный знак сущностного слоя сознания. Другие оппоненты называют жизненной основой «божью искру», конкретизируя: один знает (сознает или понимает) это основание в своем сознании, а другой – не знает и ему нужно показать то, что он на самом деле не рефлексировал ни в языковом, ни в чувственном, интуитивном слое сознания.

На наш взгляд, субъект сознания и жизни (как целостность, форма) проживает две основополагающие макроситуации: а) коммуникативную; б) собственного бытия, что проявляется в уединенности, пребывании наедине с собой. В них совершаются различные деятельности. Розанов в качестве «прокариотной микробиоты» психологии сознания (по крайней мере, так нам думается) усматривает три стремления, которые надо суметь осознать: 1. Различение того, что есть, от того, чего нет – это «усилие его *знать истину*». «*Все-ведение есть первое назначение человека, и мысленное ко всему отношение – есть первое содержание его жизни*» (Розанов, 1994, с. 47). Оно обуславливается объективной действительностью, с которой согласуется субъективная реальность человека. 2. «Усилие его *сохранить для себя свободу*». Это стремление-потенция имеет другую направленность: человек сообразно своему внутреннему содержанию изменяет внешнюю действительность. Субъект отстраняется, удаляется от внешней действительности, чтобы освободиться, перейти от наличного состояния к другому, имеющему ценность свободы. 3. «Усилие *к добру*» заключается в субъектном состоянии человека, намеревающегося стать в гармонию с объективной действительностью, с высшими ценностями межсубъектных отношений (там же, с. 47–49). Существование каждого из этих стремлений как *природных задатков* (термин Розанова), человечество пытается понять уже не одно тысячелетие.

Психологическая наука целый век центрировалась преимущественно вокруг первого стремления – познавательного, и только недавно в круг исследований включились два других стремления, но они ориентируют человека уже не на знание, а на идеал (Орлов, 2002).

Подходящий пример для этого случая: «история развития научной натуралистической психологии, ориентированной на *знание*, достаточно убедительно свидетельствует о тщетности усилий, направленных на выработку всеобщих категорий, о невозможности выхода за рамки каждый раз ограниченных, частных объяснительных принципов и, следовательно, о бесперспективности построения на этом пути психологии <...> [напротив] история развития научных течений, ориентированных на *идеал*, показывает» сходство представлений о всеобщей цели человеческого развития (Заварзин, 2007, с. 11). А идеал – это первостепенная ценность, «идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека» (Рубинштейн, 2003, с. 356).

Вопрос о «жизни» как контексте сознания Розанов и Рубинштейн рассматривают в таком смысле, что образуется два дополняющих друг друга текста. Сначала понятие: «*Под «жизнью» здесь разумеется совокупность внешних и внутренних актов, совершаемых человеком или совершающихся в нем, на которые простирается или может протереться изменяющее действие его воли, т. е. как дел его, через которые он вступает в соотношение с подобными себе или с окружающей природой, так равно и мыслей его или скрытых чувств и желаний, которые могут быть никогда не узнаны и ни в чем не выражены, – с неперменным условием только, чтобы они не были безусловно произвольны*» (Розанов, 1994, с. 26). Рефлексы, саморегуляция организма из этого понятия исключаются, так как они «безусловно произвольны». Это «неперменное условие» выводит физиологические явления из понятия «жизнь». Такое понятие «жизнь» – предельно широкое для психологии, родовое, так как оно отображает как минимум три частных процесса: а) психологию сознания человека; б) деятельность человека; в) со-бытие с другим. Какое содержание подразумевается автором за терминами «акты совершаемые» и «акты совершающиеся», кто их носитель? Очевидно, что «акты совершаемые» – произвольные умственные, психомоторные действия, инициированные намеренно, необходимая деятельность, ситуативные решения и т. п. А исполнитель их – *субъект сознания*. Исполнитель «актов, совершающихся в человеке» (синонимы: самосовершающиеся, функционирующие) – *сознание субъекта*, обладающее статусом «функционального органа». Во-первых, к таким актам относятся различные способы ожидания созревания мысли. Для этого человек уединяется, «ничего-не-делает», просит «дайте подумать», ищет аналогию непонятному чувст-

вованию в литературе, откладывает застрявшее рождение мысли на утро. Вопрос в том, как они строятся субъектом, если несомненно, что языковой регуляцией их функционирование не определяется, хотя существование их он сознает и считается с ними примерно так, как всадник считается с норовом коня. Во-вторых, неожиданные догадки, снимающие незавершенные ранее впечатления, чувственные противоречия, на которые прежде распространялось языковое сознание, но не разрешило их и т. п. Рубинштейн для подобного описания вводит понятие «субъект жизни», которым он соединяет сознание и не сознание, бытие человека.

Розановские «акты, совершающиеся» в человеке, на которые «простирается или может простереться его воля», в основном, то же самое, что акты «самодействующего» «мыслящего сознания» Рубинштейна, которыми субъект управляет, но не способом языкового сознания, а иначе. Как именно – видно из двух способов жизни. «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей <...> всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом» так как здесь отсутствует рефлексия над жизнью (Рубинштейн, 2003, с. 366). Однако именно такая жизнь, в семье и среди родственников, самый надежный оплот нравственности, поскольку человек не ведает зла, пребывает в естественном, природном состоянии, – пишет далее Рубинштейн. Розанов подразумевает подобную модель жизни и показывает, что цель, направляющая жизнь этого человека, скорее вменена, навязана ему обществом, это не личный выбор. А потому такая жизнь «бессознательная». Субъект сознания принял цель как объективную необходимость, причину. Практически в такой модели жизни «самодействующие» (самосовершающиеся) акты не нужны. В связи с работой и устроенной семьей человек попадает в новую реальность, и тогда Рубинштейн описывает вторую модель («способ существования») жизни. Она связана с появлением рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни <...> Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни» (там же, с. 366–367). Одинаковым образом рассматривается генезис субъекта сознания, атрибуты которого сходны во всех основных пунктах размышления Розанова и Рубинштейна или дополняют, но не противоречат друг другу. Перечислим основные: 1) подвижность; 2) последовательность; 3) сохраняемость; 4) постоянство способа, которым совершается генезис; 5) закономерность (Розанов, 1994, с. 162–163).

Таким образом, попытки «запретить» С. Л. Рубинштейна заставили его писать сложно, скрывая откровенное мышление, но, обращаясь к трудам более раннего мыслителя, становятся яснее замаскирован-

ные складки мысли крупнейшего психолога начала XX в. и его связь с русской психолого-философской культурой.

Литература

- Заварзин Г. А.* Бытие и развитие: эволюция, сукцессия, хаэссеитас // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 4, С. 334–340.
- Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигма, проекции, практика. М., 2002.
- Розанов В. В.* Цель человеческой жизни // Смысл жизни: Антология. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 19–65.
- Розанов В. В.* О понимании. СПб.: Наука, 1994.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 512.
- Современный психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 490.

К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА СОЗНАНИЯ

Е. А. Стебляк (Омск)

Интерес к проблеме генезиса сознания, как и рефлексия ограничений ее изучения на путях различных методологических парадигм знания, были и остаются характерной особенностью отечественной психологии XX в. В 1990-е годы обнажилась уязвимость многих, ранее являвшихся недосягаемыми для критики, положений деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Усилилось внимание к потенциалу идей, высказанных Л. С. Выготским. Особенно пристальное внимание приковано к идеям о происхождении сознания из трудовой деятельности (А. Н. Леонтьев) или из интериндивидуальных взаимодействий (Л. С. Выготский). Общее признание влияния социума на сознание искушало рассмотреть его как порождающий сознание фактор. Однако экспериментальное изучение проблемы зарождения сознания на заре человеческого рода неосуществимо. Невозможность подвергнуть объективному рассмотрению прошлое человечества ограничивает применение естественно-научного подхода. Как отмечает В. М. Аллахвердов, «естественная наука не может рассуждать о проблемах, лежащих за пределами опыта... проблема первоначал и конечных целей не является естественно-научной» (Аллахвердов, 2000, с. 70). Не имеющие возможности опираться на свидетельства совмещенных в естественно-научном методе логики и эксперимента исследователи, тем не менее, могут продолжать рассуждать логически или пытаться иначе понять развивавшийся без нашего участия

процесс. Интерпретация на пути понимания не может освободиться от пристрастности индивидуального сознания, и, как бы исследователь не пытался, трудно избежать рассмотрения филогенеза через призму индивидуального развития. В поиске оснований сознания особенно велико искушение принять онтогенез в качестве некоторой приближенной модели филогенеза и рассмотреть возникновение сознания у человеческих предков по аналогии с его пробуждением у ребенка. Тем важнее и интереснее обнаружение специфичности ситуации ребенка с представленными в ней взрослым как носителем развитого сознания, идеальными формами культурных значений и смыслов, языком, наконец (Зинченко, 1997). Классическая и современная психологическая мысль представляют образцы как чисто логического рассмотрения проблемы (Аллахвердов, 2000), так и интерпретативного (Зинченко, 1997).

«Произведением новой культуры понимания человека» в XX в. стала культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Эта теория, по оценке В. М. Аллахвердова, является скорее философией психологии, нежели психологией или естественно-научной теорией. Приняв марксизм и искренне стремясь рассуждать в духе его философии, Л. С. Выготский полагал сознание продуктом общественного развития. Первичное общественное бытие, социальное через определенный медиатор (другое лицо – взрослого, знак или слово) трансформируется во вторичное сознание, идеальный внутренний план. Механизм этой трансформации – интериоризация – связан с традиционным для марксистской философии делением психики на первичное интерпсихическое (межиндивидуальное) и вторичное интрапсихическое (внутрииндивидуальное). Постепенное погружение развернутого внешнего действия внутрь иллюстрировалось приемом запоминания посредством завязывания узелка «на память» сначала реально, потом во внутреннем плане, идеально.

Эти рассуждения Л. С. Выготского неоднократно подвергались критике с различных методологических позиций. А. В. Брушлинский видит в этом «дизъюнктивном» рассмотрении психической деятельности нарушение принципа детерминации «внешнее через внутреннее», «умаление роли внутреннего мира, опосредующего внешние влияния на личность» (Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории, 1997, с. 92). Будучи продолжателем философско-психологической традиции С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинский убежден в изначальном и не отложенном во времени преломлении любых отношений через внутренние условия и потому сомневается в возможности возникновения и существования стадии «интер» «...до и без одновременной стадии „интра“» (там же, с. 202). Впечатление

несовместимости идей, принципиальных для культурно-исторического и выросшего из него деятельностного подходов, с одной стороны, и субъектно-деятельностного подхода, с другой, усиливается при предъявлении психологам 1920–30-х годов упрека в рассмотрении новорожденного младенца «не как человека, а как животного или полуживотного» (там же, с. 205). Действительно, для субъектно-деятельностного подхода имеет принципиальное значение идея о внутриутробном возникновении психики у человеческого младенца, «абсолютно неприемлемая даже для новейших вариантов теории интериоризации» (там же). К сожалению, суждения А. В. Брушлинского, как он сетовал в своих работах, не встретили отклика последователей школы Выготского. Однако представляется важным обнаружение «параллелей» с рассуждениями других видных ученых.

В контексте обсуждения проблемы происхождения сознания из социальных взаимодействий обращают на себя внимание критические замечания на эту тему В. М. Аллахвердова. Он рассматривает проекты Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева с точки зрения логической обоснованности основных суждений: «Человек может завязывать узелки на память „в идеальном плане“ только в том случае, если он предварительно обладает этим „идеальным планом“, т. е. сознанием. В противном случае, где и что он будет завязывать после интериоризации?» (Аллахвердов, 2000, с. 209). Анализ истолкования проблемы в деятельностном подходе резюмируется следующим образом: «Дело в том, рассуждает Леонтьев, что трудовая деятельность заведомо направлена на результат. Для того чтобы достигнуть этого результата, он должен быть заранее представлен („презентирован“) субъекту. Эта представленность и есть то таинственное субъективное ощущение, которое мы называем сознанием. Вот, мол, в чем состоит тайна сознания» (там же, с. 206). Тех же убеждений придерживается и А. Ю. Агафонов, полагающий, что «социальное не причина, а эффект существования сознания», что «само социальное предполагает в качестве своего условия опыт сознания <...> с его когнитивными механизмами, позволяющими отражать социальные процессы и самоопределяться в социальном пространстве» (Агафонов, 2000, с. 33). Таким образом, создатели психологии и смысловой теории сознания отказывают социальному и процессу интериоризации в их претензиях на объяснение тайны сознания.

В сущности, и Аллахвердов, и Агафонов, и Брушлинский настаивают на необходимости обладания сознанием (идеальным планом) еще до того, как оно начнет функционировать. Если у Брушлинского это оформляется в лаконичный тезис о врожденном характере психики, то у Аллахвердова нить рассуждений более витиеватая, требующая для своего понимания введения понятия индетерми-

нации. Инодетерминированными он называет «процессы, которые начинаются по одним причинам, а развиваются (продолжаются) по другим» (Аллахвердов, 2000, с. 258). Для возникновения сознания (начала его работы) требуются познавательные процессы, которые «инодетерминируют сознание, ...открывают сознанию его содержание, хотя в дальнейшем сознание может развиваться по самостоятельным законам» (там же, с. 260). Как можно заметить, здесь природа сознания раскрывается не из социума, не в логике вращивания социального вовнутрь, а совсем иначе – «в структуре логики познания», реализуемой как процессами протосознательными, определяемыми врожденными программами переработки информации, так и сознательными. Аналитический обзор попыток объяснения сознания его общественной природой В. М. Аллахвердов завершает констатацией их неудачи: «...сознание как самоочевидность (непосредственная данность) не может само по себе возникнуть ни в трудовом процессе, ни в общении, ни в других социальных актах. Оно должно существовать до начала социального взаимодействия» (там же, с. 211).

Особенный интерес представляет теория органической психологии В. П. Зинченко. Анализируя пути решения проблемы природы психики, зарождения и развития ее онтологического и феноменологического уровней, В. П. Зинченко черпает вдохновение в поэзии, в языке. Этот ученый тяготеет к живому, страстному знанию, не чуждается метафоры, снимающей «...иллюзию понятности, порой банальность определений...» (Зинченко, 2006, с. 100). Отталкиваясь от постулатов культурно-исторической теории и постепенно обнаруживая ее уязвимые места, В. П. Зинченко приходит к выводам, казавшимся невозможными «даже для новейших вариантов теорий интериоризации» (Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории, 1997, с. 205). Не пытаясь ни на йоту умалить значимости избранного способа познания, заметим, что в актуальных – в контексте обсуждаемой проблемы – выводах он совпал с Брушлинским и отчасти с Аллахвердовым. Совпадение с субъектно-деятельностным подходом касается акцентирования внутренней активности ребенка, его субъектного потенциала с первого дня прихода в мир. Обсуждая психоаналитические гипотезы, Зинченко делает из них вывод о том, что младенец «благодаря материнскому любовному „угадыванию“... создает свой маленький Эдем. Он как бы по своему желанию вызывает кормление, укачивание, колыбельную, общение и т. п. Он сам это творит, а затем переключается на другие переходные объекты, доставляемые ему взрослым, которые замещают, расширяют и обогащают созданный им мир» (Зинченко, 1999, с. 103). Иными словами, ребенок порождает свой собственный внутренний мир.

Заслугой В. П. Зинченко является развитие неклассических положений культурно-исторического подхода в целостный проект по онтологизации психического. В школе Выготского процесс интериоризации стал связываться с натуралистически понимаемым погружением внешнего предметного действия внутрь, в идеальный план. Зинченко же обосновывает относительность натуралистического противопоставления внутреннего/внешнего, невидимого/видимого, объективного/субъективного, интериоризации/экстериоризации. Трактовка идеальной формы (культуры) как источника, движущей силы развития, с его точки зрения, «вынуждает культуру помимо ее воли быть агрессивной, оставляет неясной роль в развитии самого развивающегося субъекта» (Зинченко, 1997, с. 229). Более «мягким», учитывающим субъектный потенциал ребенка, ему представляется образ культуры как вызова, «приглашающей силы» (О. Мандельштам).

Если богатство идеальной формы еще со времен Выготского по достоинству оценивалось как источник поливариантности развития, то осмысление того, как обстоит дело «на полюсе ребенка», с реальной формой, является во многом заслугой В. П. Зинченко. Он развил представления о зарождении и развитии феноменологического уровня человеческого бытия, увидел импульсы развития во внутренней активности самого ребенка (что является столь значимым для представителей субъектно-деятельностного подхода). В традиции деятельностного подхода было принято говорить об опредмечивании потребности, но при всей чрезвычайности встречи потребности со своим предметом этот акт характеризует активность ребенка лишь оперативно-технически. Между тем, «помимо потребностей имеется и некоторое иное пространство допсихических форм активности» (Зинченко, 1997, с. 159). Зинченко имеет в виду интенцию ребенка «быть понятым, быть узанным, названным, позднее – быть признанным» (там же, с. 159). «Понимание, узнавание, признание в ребенке человека (а не неведомой зверушки, биологического существа) – это самый главный вклад взрослого в развитие...» (там же).

Подробно рассматривая «геном» детского развития, В. П. Зинченко раскрывает механизм рождения «Я» из живого движения, действия в совместно-распределенной со взрослым деятельности (и недоумевая, почему основатель деятельностного подхода оставил движение без внимания, не включив в число образующих сознания): «Действие, проявляющееся как внешняя форма, превращается во внутренние формы. Последние экстериоризируются, что приводит к порождению самосознания. Развитие самосознания в свою очередь обогащает действие, и в итоге, последнее трансформируется в деятельность. Деятельность, совершенствуясь как внешняя форма, порождает новую внутреннюю форму – сознание» (там же, с. 236).

Таким образом, начало человеческого развития психологи связывают с представлением о толчке, задающем начало человеческой самости, сущностных сил, сознания. У Зинченко в таком качестве – «выпуклая радость узнавания» в ребенке человека (а не «неведомой зверушки, биологического существа»); у Аллахвердова – познание. Постулаты о *врожденности* допсихических форм активности (Зинченко), ее психических форм (Брушлинский), мозговых механизмов переработки информации, определяющих течение протосознательных процессов (Аллахвердов), при всех терминологических разночтениях кажутся нам совпадающими в главном – в признании врожденного сущностного свойства человека (остается надеяться, что со временем психологи найдут согласие в его определении). Социальному же в возникновении сознания в онтогенезе, при учете специфичности ситуации развития ребенка, отводится несравненно более скромная роль, чем ранее. Еще меньше оснований у современных психологов видеть в социальном источник возникновения сознания в филогенезе.

Литература

- Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Самара: ИД «Бахрах-М», 2000.
- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс // Экспериментальная психология. СПб.: Изд-во ДНК, 2000. Т. 1.
- Зинченко В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили // К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.
- Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания // Мир психологии. 1999. № 1. С. 97–104.
- Зинченко В. П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 100–113.
- Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.

Часть 2

ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: от С. Л. Рубинштейна ДО СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Т. Ф. Базылевич (Москва)

Взгляды С. Л. Рубинштейна составляют органическую часть современного состояния российской психологической науки. Не будет преувеличением сказать, что идеи ученого приобретают с течением времени и накоплением знаний все большее значение. В представленном сообщении обобщаются радикальные преобразования в области дифференциальной психологии, акмеологии и ее базовой области – дифференциальной психофизиологии, которые связаны с реализацией идей С. Л. Рубинштейна.

Отечественная дифференциальная психофизиология, фундамент которой составила теория свойств нервной системы, выдвинутая в основных чертах еще И. П. Павловым, а применительно к человеку существенно преобразованная и методически оснащенная главным образом Б. М. Тепловым, В. Д. Небылицыным, их соратниками и учениками. Данное направление психологической науки было призвано изучать унитарные параметры целого мозга как задатки общеличных особенностей человека.

Созданная к 1960-м годам аналитическая теория основных свойств нервной системы рассматривала их как природную основу формально-динамической стороны психики. Она обеспечивала углубленное изучение отдельных свойств, но вместе с тем констатировала парциальность особенностей разных регионов мозга и множественность их психологических проявлений. Фрагментарность получаемых фактов препятствовала целостному воссозданию индивидуальности в единстве организма, индивида и личности (термин «индивидуальность» до сих пор часто употребляется как синоним индивидуальных различий).

В то время деятельностный принцип считался основополагающим для психологических исследований. Вместе с тем деятельностный аспект анализа психики, как и любой другой, имел, с одной стороны, определенную область его отчетливой применимости и, с другой стороны, имплицитно включал область неприменимости (которая обычно четко не обозначалась). К этой области как раз относятся проблемы задатков способностей, одаренности, таланта, креативности, творческой, которые становятся ключевыми для субъектно-центрированной психологии индивидуальности.

Расширительная трактовка априорных допущений деятельностной парадигмы, где индивидуальность как бы принималась за константную величину (такая абстракция необходима на начальных этапах исследования), вела к неверным по своей сути выводам об отсутствии детерминистических воздействий типологических свойств на деятельность и ее эффективность. Эти стереотипы мышления, согласно которым воспитание, образование, среда способны легко и направленно формировать индивидуальность и психический облик человека по образцу идеала личности будущего, стали пересматриваться по мере получения фактов в конкретных работах.

Специальное изучение новой для типологических исследований проблемы целостной индивидуальности имело в отечественной психологии непростую судьбу. Конституциональные свойства индивида обычно рассматривались в качестве безличных предпосылок развития личности или же в качестве «индивидуальной болтанки», которая является своеобразным артефактом обучения. Расширительная и в своей сути неверная трактовка непрофессионалами необходимости деиндивидуализации психологической феноменологии наталкивала на мысль о сглаживании индивидуальных различий по мере формирования личности.

Эти стереотипы постепенно стали изменяться под давлением фактов. Все больше теоретиков и практиков начинали понимать, что ключевая детерминанта оптимальности индивидуального развития – внутренние условия субъекта деятельности. (Парадоксальным стал неоднократно наблюдаемый факт, согласно которому активизация ключевых компонент психики – периоды принятия ответственного решения, требующие мобилизации креативности, творческой, – знаменовал отсутствие двигательной активности в стандартных деятельностных ее показателях.) По-видимому, внешние причины, преломляясь сквозь призму внутренних условий взаимодействия человека с миром, интегративно проявляются в поведении и деятельности в зависимости от специфических особенностей внутренних («субъектных») феноменов. В этой связи в гуманистически ориенти-

рованном человекознании стал остроактуальным субъектный подход, ученые все чаще стали обращаться к наследию С. Л. Рубинштейна.

Субъектный принцип разрабатывался в отечественной философской и психологической науке, был актуализирован и развит С. Л. Рубинштейном в его многогранном качестве. Еще в 1920-х годах ученый определил субъекта как центр организации бытия, раскрыл его способности саморазвития, самоопределения, самосовершенствования. С этого момента методология развития перестала сводиться к движению по горизонтали, к стадиальности. Открылась «вертикаль» в развитии человека (именно «вертикальный срез» разноуровневых свойств индивида и личности в деятельности в дальнейшем стал основным объектом психологии индивидуальности).

Положение о том, что внешние причины действуют на поведение и психику, преломляясь через внутренние условия взаимодействия субъекта с внешним миром, красной нитью проходит через научное творчество ученого. В состав внутренних условий, опосредствующих эффект внешних влияний и в известной степени детерминирующих формирование способностей человека, включаются и его типологические особенности. С. Л. Рубинштейн в этой связи указывает, что если только природными органическими условиями нельзя объяснить изменения в умственной деятельности человека, то и исключить их как условие из объяснения этой деятельности нельзя.

Интенсивное познание закономерностей формирования индивидуальности в составе жестких звеньев этих внутренних условий начато в последние годы в связи с запросами практики. Практики (да и теоретики) с все большей очевидностью понимают, что решение социально-значимых задач индивидуализации обучения и воспитания, вопросы профориентации, профотбора кадров, эффективности труда, проблемы психосоматики и акмеологии индивидуальных различий связаны с учетом особенностей человека в их целостности. Любая общепсихологическая закономерность свое реальное воплощение получает в индивидуально-модифицированных формах.

Усилившаяся в этой связи рефлексия психологов и практиков, направленная на раскрытие сущностных детерминант формирования индивидуальности, свидетельствует о крушении ранее распространенных стереотипов околонучного мышления, постулирующих широкие возможности подгонки людей под единый стандартный образец требований деятельности, рассматривающих смысл образования как преодоление своеобразия человека. Напротив, в современном мире существующее разнообразие индивидуальностей анализируется как бесценное богатство общества. В данном контексте целостность индивидуальности наиболее полно раскрывается в единстве подвер-

гшихся индивидуально-системному обобщению организмических, индивидных и личностных свойств, своеобразие которых опосредует взаимодействие человека с внешним миром.

В этой связи особое значение приобретает детальное типологическое исследование произвольности в контексте изучения задатков сущностных детерминант человеческого поступка (работа была поддержана Российским фондом фундаментальных исследований). Психофизиологический уровень индивидуальности является при этом референтным в экспериментальном исследовании, поскольку он опосредует влияние генотипа на психику, обладает выраженными кумулятивными качествами, включает непроизвольную составляющую произвольной активности (В. Д. Небылицын, Б. Ф. Ломов, Т. Ф. Базылевич и др.). При этом целостность типологических механизмов произвольности раскрывается в системообразующей роли цели и результата действия в ходе организации активности человека, а также в интегративности характеристик индивидуальности и типичности поведения (П. К. Анохин, В. Б. Швырков, Ю. И. Александров, В. М. Русалов и др.).

Выполненные в данном контексте теоретико-экспериментальные работы открывают новые пути решения таких остроактуальных проблем изучения индивидуальных различий, как парциальность свойств нервной системы, трансситуативная вариативность характеристик индивидуальности, единство содержательной и формально-динамической компоненты субъектно-объектного взаимодействия, совмещение мобильности предметного содержания психики с устойчивостью общих факторов динамики индивидуальной жизнедеятельности.

Все вышесказанное позволяет понять важность проводимых работ (в области дифференциальной психологии и психофизиологии, а также в новом направлении психологических наук – дифференциальной акмеологии) для развития теории, методов диагностики и принципов практического учета интегрированных в поведении особенностей человека. В современной психологической науке приближение к субъектно-центрированному познанию закономерностей формирования целостной индивидуальности помогает активизировать проработку таких остроактуальных проблем, как задатки общих и частных способностей личности, одаренности и таланта, гармоничность сочетания генетических предпосылок и средовых влияний в индивидуальном развитии при сопряжении в нем биологического с социальным, изучение индивидуальности как предиктора психосоматики, выраженности эколого-профессионального «выгорания», толерантности и враждебности, действия радиации на человека, нарко- и алкогольной зависимости. Очевидно, все эти проблемы имеют не только теоретическое, но и практическое значение.

Системный ракурс многогранных субъектно-центрированных проблем индивидуальности являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека при естественном развитии субъектно-объектного взаимодействия. Такой подход к рассмотрению неизбежно ограниченных экспериментальных фактов в плане развития дифференциальной психофизиологии и психологии создает новое проблемное поле, позволяющее перейти от постулирования «мозаичной» феноменологии индивидуальности к изучению закономерностей, связывающих разные ее уровни в субъекте психической деятельности.

Целостность динамично развивающихся органических живых систем принципиально не может быть описана через механические взаимосвязи отдельных ее частей, уровней, признаков. Целостность, применительно к проблемам индивидуальных различий, целесообразно изучать через «системообразующий фактор» (П. К. Анохин), детерминирующий интегративность характеристик человека (В. П. Кузьмин, В. М. Русалов), типичность поведения.

Имплицитные знания, содержащиеся в формулируемых предствлениях, позволяют понять характерные для разных типов человеческой индивидуальности «сцепления» и «слития» разноуровневых ее особенностей, которые выводятся не непосредственно из свойств нервной системы, а анализируются как обусловленные историко-эволюционными законами формирования системных качеств функциональных органов развивающегося в активном поведении субъектно-объектного взаимодействия.

Научные факты свидетельствуют, что функциональные системы в любой период развития деятельности (изучены страты с координатами: степень сформированности стратегии поведения и субъективная вероятность успеха в будущей ситуации решения задачи) включают в фиксируемые факторы признаки генотипа и информационного эквивалента образа потребного будущего. Таким образом, целостность индивидуальности основывается на реальности единства организмических, индивидных и личностных компонент, получающих свою определенность в структуре развивающегося взаимодействия субъекта со специфической его средой.

Наши теоретико-экспериментальные разработки в области исследования целостной индивидуальности позволяют применять их в практике. Как показывают конкретные системные исследования, координированность, органичность сочетания в синдромах целостной индивидуальности биологического с социальным, генотипического и средового, взаимодействуя с психологическими факторами ситуации развития и сказываясь в психоэмоциональной напряженности,

может стать решающим условием продуктивности и результативности деятельности, развития эколого-психического «выгорания», деструкций и деформаций личности, стрессоустойчивости, рисков психосоматики, фиксации алкогольной зависимости.

Развиваемые в наших работах субъектно-центрированные представления о целостности индивидуальности позволяют выделять компенсаторные возможности в сложившейся структуре свойств и конструировать индивидуализированные способы регуляции деятельности, снимающие нежелательные уровни напряженности в целях психологической безопасности человека.

Показано также, что индивидуальные особенности психофизиологического, психодинамического и общеличного уровня поведения образуют синдромы, которые определяются конкретной ситуацией решения задачи. Эти факты отражают единство индивидуальных и общеличных характеристик целостной индивидуальности в поведении. Индивидуально-обобщенные признаки антиципации служат своеобразным индикатором становления индивида субъектом психической деятельности.

Теоретическим результатом такого рода анализа является систематизация ситуаций, в которых необходим учет индивидуально-типологических факторов оптимального сопряжения индивида с окружающим миром. Без таких данных не может обойтись любой вид прогностики.

Системное видение целостности свойств индивидуальности в активном субъекте психической деятельности расширяет область применимости типологических концепций. С этих позиций становятся понятными постоянно фиксируемые связи психологии индивидуальности и парциальных свойств отдельных регионов мозга. По-видимому, стабилизация развития деятельности обуславливает моменты, когда потенциальные много-многозначные связи отдельных характеристик человека уступают место детерминистическим зависимостям. Таким образом можно трактовать показанное в конкретном исследовании соотношение выраженности позитивной фазы мозговых потенциалов антиципации и времени переделки навыка, когда происходит кардинальная смена функциональных систем.

Резюмируя представленные материалы, подчеркну, что способностью образовывать своеобразие целостной индивидуальности обладает субъект, имеющий в «жестких» звеньях индивидуальности эволюционно «слитые» паттерны свойств организма, индивида и личности, которые образуют единство (целостность) в субъекте психической деятельности. Их единство является простым инстру-

ментом образования закономерных совокупностей разноуровневых характеристик человека.

Чем больше мы узнаем о человеческой индивидуальности, тем яснее понимаем целостнообразующее значение своих усилий и величие природы.

Исторически инвариантные идеи С. Л. Рубинштейна, таким образом, стали отправным моментом развития современной субъектно-деятельностной парадигмы в гуманистическом человекознании. Следствием такого отражения идей – «из прошлого – в настоящее» – стали многие открытия в психологической науке. Перечислю главные из них: 1. Сформирован новый объект дифференциальных областей психологии – индивидуальность, которая всегда целостна. Разработаны технологии квазиэксперимента, основанные на фундаментальной типологической теории 2. Создано новое направление психологических наук – дифференциальная акмеология, объект которой – гармоничность целостной индивидуальности как предиктор результативности, эффективности, продуктивности деятельности и, шире, жизнедеятельности зрелой личности. 3. В субъектной психологии на смену категориям «Формирование», «Управление», «Программирование», «Гомеостаз», «Адаптация» пришли понятия «Развитие», «Потенциальные и актуальные способности», «Нададаптивная активность», «Целостная индивидуальность», «Синергии», «Акмеологическое развитие».

Сегодня можно констатировать, что психическое развитие человека в современном обществе, переходящем от эпохи «масс» к эпохе индивидуальностей, в значительной мере определяется знаниями фундаментальных законов целостности свойств человека как личности, как индивидуальности и как субъекта психической деятельности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. А. Добровидова (Самара)

Системное изучение феномена игры началось в конце XIX в. Проблема игровой деятельности как компонента человеческой культуры, как процесса обучения и воспитания личности получила освещение в философской, культурологической, филологической и психолого-педагогической литературе.

Прежде чем обратиться к определению «игра» и анализу различных теорий игровой деятельности, рассмотрим лексическое значение

данного понятия. По мнению Й. Хайзенги, именно те народы, у которых игра во всех ее видах была глубоко в крови, имели множество разных слов для выражения этой деятельности. Утверждение верно в отношении греческого, китайского и английского языков. У римлян смысл слова «игра» исходил от понятий радости, веселья; у евреев – от шутки, смеха; у древних германцев игра связывалась с легким, плавным движением маятника. Й. Хайзенга приходит к выводу: «Все народы играют и при этом на удивление одинаково, но далеко не все языки охватывают понятие игры столь прочно и столь широко всего одним словом, как современные европейские» (Хайзенга, 2001, с. 17).

В Философском энциклопедическом словаре «игра» определяется как непродуктивная деятельность, которая осуществляется не в практических целях, а служит для развлечения и забавы, доставляя радость самой себе. Игра отличается от труда и инстинктивных действий, она относится к определенной стадии развития высших существ – млекопитающих и человека (1997, с. 168).

Подробное описание значения данного феномена дается в Новой философской энциклопедии, где подчеркивается его многофункциональность, в том числе выделяется воспитательная функция: «Игра – одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, т. е. неутилитарной, совершаемой ради ее самой и доставляющей, как правило, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость. Принципиально непродуктивный и внерациональный характер игры издревле связал ее с сакральными и культовыми действиями, с искусством, наделял таинственными, магическими смыслами. С древности игра использовалась в качестве эффективного средства воспитания детей. Также отмечается, что «игра» – это вид непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате ее, а в самом процессе, и имеет значение в воспитании, обучении и развитии детей. Игровая деятельность является средством психологической подготовки к жизненным ситуациям» (Новая философская энциклопедия, 2001, с. 67–72).

В Педагогическом энциклопедическом словаре «игра» определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности (2003, с. 98).

В психолого-педагогической литературе игра определяется как «особая форма деятельности, отличительными чертами которой являются выполнение действий и переживание чувств в воображаемом плане», отмечается, что «игра развивается от процессуальной игры через сюжетно-ролевую игру к игре с правилами» (Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста, 2000, с. 54). Также игра определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре, как особом виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение коим обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной деятельности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности (Словарь практического психолога, 2003, с. 180).

Таким образом, анализ теоретических источников свидетельствует об отсутствии четкого определения игры как научного феномена. Между тем основное сходство в содержании представленных значений данного термина заключается в понимании игры как вида деятельности и в логическом отделении ее от других видов деятельности человека (учебной, трудовой и т. п.).

Интерес к игре со стороны психологической науки обусловлен стремлением выявить глубинные основания человеческого существования, связанные с присущим лишь человеку способом переживания реальности.

Обратимся к теориям игры в рамках психологического подхода. Особое внимание проблематике игровой деятельности уделяли в своих исследованиях зарубежные психологи: А. Адлер в понимании игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать; в концепции Ф. Бойтендайка игра есть выражение жизненных влечений в специфических условиях; Э. Бёрн изучал игры, в которые «играют» люди в процессе общения; К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия как основного мотива игры; К. Грос усматривал сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности, в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности; Ж. Пиаже рассматривал игру как естественную по своей природе, присущую ребенку активность, в рамках которой он познает мир; Г. Спенсер создал теорию предупреждений; В. Штерн выделял биологическое и социально-педагогическое значения игры и исследовал игру как собственно психологическое явление; З. Фрейд объяснял природу игры через удовольствие и наслаждение; С. Холл

сущность игры видел в том, что она позволяет индивиду осуществить рекапитуляцию культурно-исторического прошлого своего рода.

Отечественные психологи также занимались проблемами игровой деятельности: Л. С. Выготский изучал игру исходя из ее социальной природы; Д. Н. Узнадзе выдвинул теорию функциональной тенденции; С. Л. Рубинштейн выделял мотивы игровой деятельности; Д. Б. Эльконин связывал игру с ориентировочной деятельностью, в которой складывается и совершенствуется управление поведением.

Данная работа будет построена на пристальном изучении теорий игры отечественных авторов, поскольку их концепции включают в себя глубокий анализ, критику и выделение рациональных моментов в исследованиях зарубежных коллег, с привнесением собственных идей.

Д. Н. Узнадзе в своей книге «Общая психология» уделяет большое внимание изучению мира игры ребенка, взаимосвязи игры и фантазии, проводит качественный анализ и подвергает критике существующие теории игры, выдвигая собственную концепцию. Он отмечает, что пора раннего детства справедливо считается периодом игры, – ребенок этого возраста живет в мире игры, которая составляет основное содержание его жизни: «Непременной особенностью мира игры является то, что она одновременно является и фантастической, и реальной действительностью, т. е. представляет собой диффузную действительность» (Узнадзе, 2004, с. 396). Размышляя о связи игровой деятельности и фантазии, автор приходит к выводу, что содержание игры ребенка представляет собой лишь репродукцию увиденного или услышанного, т. е. имеет скорее мнемическое, нежели фантастическое происхождение. Фантазия игры еще не готова к независимому функционированию, поскольку проявляется лишь в преобразовании реальных предметов или явлений: «Стало быть, фантазия игры является своеобразной фантазией – это низшая ступень развития фантазии. Она представляет собой фантазию генетически, иначе же, не рассматривая ее в плане развития, ее нельзя было бы считать фантазией» (там же, с. 397).

Далее Д. Н. Узнадзе детально анализирует и подвергает критике различные теории игры зарубежных авторов, опираясь на схему, предложенную В. Штерном. Согласно этой схеме все существующие теории можно подразделить на три группы в зависимости от того, с чем они связывают игру – с настоящими устремлениями и интересами субъекта, с его устремлениями и интересами, исходящими из прошлого, или направленными на будущее. Рассмотрению подвергаются теории игры А. Адлера, К. Гросса, Г. Спенсера, В. Штерна, З. Фрейда, С. Холла. Относя теории этих авторов к каждому из указанных направлений

в исследовании, Узнадзе поддерживает их право на существование в науке, при этом выделяя слабые и сильные стороны.

А Теории настоящего (Г. Спенсер, А. Адлер, З. Фрейд):

- 1 Теория Г. Спенсера: сущность игры состоит в разгрузке избытка энергии; Г. Спенсер отмечает, что ребенок строит игру на подражании взрослым. По мнению Узнадзе, данная теория неправильна, так как отражает лишь сущность игры ребенка и не берет во внимание взрослого: «Получается, что в зрелом возрасте люди не должны играть, с чем, конечно, невозможно согласиться» (Узнадзе, 2004, с. 398).
- 2 Теория А. Адлера: смысл игры в компенсации слабости и удовлетворении стремления к власти. Д. Н. Узнадзе подчеркивает, что смысл игры в тенденции компенсации, несомненно, преувеличен автором: «Если в игре один обладает силой великана, то необходимо, чтобы в этой игре участвовали и другие, которых этот великан побеждает. Неужели и потерпевшие поражение удовлетворяют свое стремление к превосходству?» (там же, 2004, с. 399).
- 3 Теория З. Фрейда: игра представляет собой проявление вытесненных стремлений, тенденций, в том числе и сексуальных. Здесь Узнадзе соглашается с Фрейдом, подчеркивая, что содержание игры непременно следует искать в каком-либо сексуальном влечении.

Б Теории прошлого: теория С. Холла, согласно которой сущность игры состоит в том, что она позволяет индивиду осуществить рекапитуляцию культурно-исторического прошлого своего рода. Подвергая критике данную теорию, Узнадзе пишет: «Если бы это было так, тогда ребенка определенной исторической эпохи следовало объявить вечной категорией, вместе с ним, разумеется, и породившее его общество. Поэтому совершенно очевидно, что теория Стенли Холла ни в коем случае не может быть сочтена удовлетворительной» (там же, 2004, с. 399).

В Теории будущего (К. Грос, В. Штерн):

- 1 Теория К. Гроса: смысл игры усматривается в интересах будущего, игра – это «подготовительная школа» будущей жизни. Д. Н. Узнадзе пишет, что теория Гроса заслуживает внимания, однако ее основной недостаток в том, что она является теологической.
- 2 Теория В. Штерна: игра представляется как прогностическое внешнее проявление субъекта, поскольку в процессе игры

субъект задействует зачатые формы своей будущей жизни. Также отмечается, что ребенок в игре познается лучше, чем в процессе серьезной активности. Д. Н. Узнадзе видит рациональное звено этой теории в том, что она не является односторонней, а исходит из многостороннего значения игры. Критика теории в том, что существуют факты игры, о которых никак нельзя сказать, что они представляют собой проявление сил, пребывающих в зачатом состоянии.

- Д Теория функциональной тенденции: ее полностью поддерживал Д. Н. Узнадзе за правильную характеристику сущности игры, которая состоит в том, что ребенок как человеческое дитя имеет определенные тенденции и функции, которые он либо вовсе не может использовать, либо не может задействовать всесторонне. Функции, тенденции – это «силы», а для силы характерно, что она является подвижной, действенной, – динамичной. Понятие функциональной тенденции так объясняет факт игры: «Очевидно то, что все силы ребенка не могут оставаться в бездейственном состоянии: функциональная тенденция, проистекающая из факта невозможности существования сил в бездействии, объясняет активность ребенка и в тех случаях, когда делать ему ничего не нужно, когда эта активность предназначена не для получения некоего продукта, а важна только в качестве самого процесса» (Узнадзе, 2004, с. 401).

Таким образом, теория игры Д. Н. Узнадзе, с одной стороны, подтверждает факт, замеченный Гросом, о том, что посредством игры происходит упражнение ребенка в деятельности и тем самым подготовка к будущей жизни, а с другой стороны – определяет особенности игры в соответствии с теорией функциональной тенденции.

С. Л. Рубинштейн в своей монографии «Основы общей психологии» проводит качественный анализ природы игры и роли игры в развитии ребенка: «Игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли» (Рубинштейн, 1999, с. 485). Анализируя существующие теории игры, он приходит к выводу, что каждая из теорий отражает лишь одно из проявлений многогранного, переливчатого явления игры, и ни одна не охватывает подлинной ее сущности. Игра – это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Она связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основами формирования инстинктивной жизнедеятельности, у человека «игра – дитя труда». Автор утверждает, что труд

является источником игры: «Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая вместо того, чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет ее» (там же, с. 486). Игра преобразует действительность, воздействует на мир: «Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовать действительность» (там же, с. 486). В этом С. Л. Рубинштейн видит самое общее и центральное значение игры. Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается в мотивации: «Игровое действие – это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта» (там же, с. 487). С. Л. Рубинштейн определяет несколько положений, касающихся сущности игры: Первое положение состоит в том, что мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях действительности, значимых для играющего. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. В игре совершаются действия, значимые для индивида по их собственному внутреннему содержанию. Второе положение заключается в том, что игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющее мотивацию его деятельности, и ограниченность его оперативных возможностей: «Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей» (там же, с. 488). Выделив несколько положений о сущности игры, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что игра тесно связана с деятельностью воображения в качестве преобразования окружающей действительности: «В игре есть и отлет от действительности, но есть и проникновение в нее» (там же, с. 489).

Говоря о развитии игр ребенка, С. Л. Рубинштейн указывает на связь игры с развитием личности: «Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания» (там же, с. 492). В игре формируются все стороны психики ребенка. Но в то же время игровая деятельность свойственна и для взрослых, хотя в их жизни она занимает иное место и приобретает иные формы. Некоторые мотивы игры продолжают у взрослого жить в искусстве.

Таким образом, концепция игры С. Л. Рубинштейна строится на выявлении сущности игры, выделении трудовой деятельности как источника игры, определении мотивов игровой деятельности и влияния игры на развитие личности ребенка.

Проблему создания целостной теории детской игры впервые поставил Л. С. Выготский. Он считал, что вершиной эволюции игровой

деятельности в онтогенезе является сюжетная или ролевая игра – «мнимая ситуация», которая тесно связана с правилами. Сама мнимая ситуация уже содержит в себе правило. Так, анализируя игру двух сестер в «сестер», Л. С. Выготский указывает, что эта игра отличается от реальной ситуации: то, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения – девочка начинает сознавать, что она сестра, и вести себя в соответствии с правилами сестринского поведения. Таким образом, всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, а всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией намечает эволюцию детской игры. Выготский считает, что игра есть целевая деятельность: по мере развития осознается цель игры. Игра является лучшим воспитателем инстинкта и вместе с тем лучшей формой организации эмоционального поведения, так как игра для ребенка всегда эмоциональна, – она будит в нем сильные и яркие чувства, но в то же время учит ребенка не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами игры и ее конечной целью. Отсюда вывод: игра, являясь с биологической точки зрения подготовлением к жизни, с психологической стороны раскрывается как форма детского творчества. В игре ребенок всегда творчески преобразует действительность (Выготский, 1999).

Таким образом, игра в концепции Л. С. Выготского представляет собой первые формы сознательного поведения, возникшие на основе инстинктивного и эмоционального. Игра – «естественная эстетическая воспитательница ребенка».

Историю возникновения детской ролевой игры и ее влияние на психическое развитие ребенка описывает Д. Б. Эльконин в книге «Психология игры». Основное внимание здесь нацелено на раскрытие социального содержания игры как ведущего типа деятельности детей дошкольного возраста: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные взаимоотношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» (Эльконин, 1999, с. 21). Автор указывает на связь игры с искусством, которое тоже имеет своим содержанием нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смыслы и мотивы. Именно этим родством игры и искусства, подчеркивает Эльконин, объясняется постепенное вытеснение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства. Отсюда следует вывод о том, что в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, ее вытеснили и заместили, с одной стороны, различные формы искусства, с другой – спорт. Игра в развернутой форме продолжает жить в детстве, представляя собой

одну из основных форм жизни ребенка (Эльконин, 1999).

Таким образом, игра как область деятельности и жизни, противопоставленная серьезной, неигровой действительности, имеет специфическую символическую условность, позволяющую человеку в пределах игры быть свободным. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация, для взрослых игра дает свободу.

На основе работ Ю. А. Азарова, Н. П. Аникеевой, С. Ф. Занько, С. А. Шмакова, посвященных проблеме игровой деятельности, можно выделить следующие ее функции: развлекательная, гедонистическая – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес; коммуникативная – освоение навыков общения; самореализующая – проявление и реализация личных возможностей; игротерапевтическая – преодоление различных трудностей, возникающих в других видах деятельности; диагностическая – выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; коррекционная – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей; межнациональная коммуникация – усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей; социализация – включение в систему общественных отношений (Шмаков, 2004).

Следует заметить, что игра выполняет свои функции в полной мере лишь тогда, когда она является самостоятельной деятельностью ребенка. Только в этом случае реализуется специфическое воздействие на его развитие: происходит расширение действий в плане представлений, развитие комбинаторных способностей, совершенствование ориентации в человеческих отношениях, овладение способами группового взаимодействия.

Обширна типология игр, исходя из характера игровой методики. Важнейшими среди них являются предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, компьютерные, игры-драматизации. Игры различаются по деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

Большинству игр, по мнению С. А. Шмакова, присущи отличительные особенности. Во-первых, любая игра подразумевает свободную развивающую деятельность, которая осуществляется лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса, а не только от полученных в конечном счете результатов. В структуру игры как деятельности входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов. Во-вторых, игровая деятельность носит активный, творческий и, большей частью, импровизационный характер. В-третьих, немаловажной чертой, присущей игре, является наличие прямых или косвенных правил, отражающих ее содержание, а также логическую и временную последовательность.

В-четвертых, этот вид деятельности, как никакой другой, предполагает «эмоциональное напряжение» – особое состояние эмоциональной приподнятости, вызываемое чувством соперничества, конкуренции, состязательности и т. п. (Шмаков, 2004).

Итак, в заключение следует еще раз подчеркнуть, что, несмотря на существующую неоднозначность трактовки термина «игра», общим для всех подходов является рассмотрение игры как вида деятельности, мотивом которой является получение положительных эмоций, новых знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств и отношений с окружающими. В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, следование которым обеспечивает познание действительности и личностный рост участников. Игра с ее возможностями моделирования жизни предоставляет неограниченные перспективы полноценного следования принципу воспитания.

Литература

- Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
- Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 2.
- Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
- Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. М.: АСТ, 2003.
- Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2000.
- Узнадзе Д. Н.* Общая психология / Пер. Е. Ш. Чомохидзе / Под ред. И. В. Имидадзе. М.: Смысл; Питер, 2004.
- Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФА-М, 1997.
- Хайзенга Й.* Homo Ludens. Человек играющий. М.: Айрис-Пресс, 2001.
- Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 2004.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

О. И. Ефремова (Таганрог)

С. Л. Рубинштейн (1957) обосновал роль психического в побудительной и исполнительной регуляциях деятельности, определяющих, какие действия совершаются, как эти действия соответ-

вуют условиям деятельности, соотносимым с ее целями. Очевидно, что процесс и результаты педагогической деятельности определяются не только профессиональными умениями учителя, но, прежде всего, мотивационно-смысловыми факторами. Если у учителя актуализированы мотивы самоутверждения за счет ученика, минимизации усилий, имеет место «синдром выгорания», то личные мотивы вытесняют профессиональные и проявляется «сдвиг мотива на цель» (Леонтьев, 1975), что деформирует педагогическую деятельность и превращает ее в деятельность самоутверждения в противоборстве с учениками и коллегами. В структуре педагогической деятельности выделяются три основных компонента: цели и задачи; средства и способы решения поставленных целей, анализ и оценка действий учителя в соотношении запланированного и реализованного (Митина, 2004). Каждый из этих компонентов может быть существенно деформирован в условиях манипулятивной реализации педагогом узколичных мотивов.

В психологической литературе (Доценко, 2003; Шостром, 1992 и др.) манипулирование рассматривается как вид психологического воздействия, используемого для достижения собственных целей, на совпадающего с целями адресата посредством скрытого побуждения адресата к совершению определенных действий. При манипуляции подвергаются сокрытию или не осознаются мотивы и цели манипулятора, средства реализации психологической выгоды. Зачастую психологическое манипулирование характерно для авторитарной педагогики, абстрагирующей от личности ученика, ущемляющей творческие возможности учителя. А. Б. Орлов (2002) выделяет семь возможных типов центраций учителя: на собственных интересах, на интересах администрации, родителей, коллег, на методической стороне педагогического процесса, на интересах ребенка, на проявлениях сущности других людей и своей. Первые пять типов центраций рассматриваются как проявление «моносубъектной, авторитарной и безличностной педагогики» (Орлов, 1988, с. 24–25). Их проекцией выступает проблема психологического манипулирования в педагогической деятельности, которое проявляется в изменении ее структуры, имитации или деформации отдельных звеньев с целью упрощения работы или представления более высоких, по сравнению с реальными, результатов. В процессе педагогического манипулирования происходит имитация или искажение мотивации профессиональной деятельности, отмечается изменение целеполагания, операциональных компонентов, результата, контрольно-оценочного звена; при этом реализуется авторитарная позиция отношения к ученику как объекту педагогических воздействий либо декларируется его субъектность

для последующего обоснования трудностей деятельности и ущербности результата. Структура педагогической деятельности, ориентированной на упрощение и подтасовку результата, определяется зачастую пошагово, а не планируется заранее, ослаблены ее прогностический и конструктивный компоненты. Каждая из отмеченных деформаций зачастую отражает направленность педагогической деятельности на поддержание социального статуса и уровня притязаний педагога вопреки интересам учащихся. Э. Шостром (1992) выделяет следующие характеристики манипулирования: неискренность, подтасовка, фальшь, осознание только интересующих манипулятора моментов, отсутствие свободы самовыражения, закрытость, контроль ситуации манипулирования; недоверие к себе и к другим. Рассмотрим, как могут проявляться эти особенности манипулирования в структуре педагогической деятельности. Для иллюстрации приведем некоторые данные, полученные при обследовании учителей МОУСОШ № 12 г. Таганрога.

При осмыслении мотивов педагогической деятельности учителя зачастую осуществляют подмену реально действующих мотивов «только известными» (Леонтьев, 1975) и неадекватно представляемыми. Так, реально действующими мотивами многие педагоги считают стремление к реализации гуманистических принципов образования, инновационных идей, дифференциации и индивидуализации (при реальной картине унификации работы). При обследовании учителей мотивы, отражающие центрацию на интересах школьников, выделили 87,1% опрошенных, остальные указывали мотивы, центрированные на методической стороне педагогического процесса. По данным же экспертной оценки администрации и психологов школы, доля педагогов с преобладанием гуманистических мотивов была значительно ниже – 48,6%. Проведение стандартизированной методики В. А. Ситарова и В. Г. Маралова (1997) показало, что выраженная гуманистическая ориентация характерна только для 10,6% учителей школы, еще 25,5% проявляют умеренную ориентацию данного типа, остальные умеренно или сильно ориентированы на учебно-дисциплинарную модель (соответственно, 27,7% и 36,2%), предполагающую эгоцентрические и методически центрированные мотивы. Другое типичное проявление педагогического манипулирования – поиск учителями объективных причин низкой мотивации профессиональной деятельности, ведущей иногда к ее формальному выполнению и даже – к имитации. Нежелание творчески работать, совершенствовать деятельность, внедрять новые образовательные технологии учителя объясняют низкой оплатой труда, житейскими трудностями, особенностями контингента отдельных групп учащихся.

Манипулятивная деформация целевого компонента педагогической деятельности может проявляться как подмена гибкого целеполагания, обусловленного педагогической ситуацией, принятием внешне заданных целей. Примером такой подмены выступает принятие в качестве конкретных целей недифференцированно-общих формулировок образовательного стандарта или установок органов управления образованием, не учитывающих специфику реальной педагогической ситуации. Данный тип деформации целей имеет место и при использовании составленных коллегами конспектов уроков или воспитательных мероприятий, обращении без корректировки к собственным старым разработкам, подготовленным применительно к иной ситуации.

Наиболее типичным средством педагогического манипулирования выступает неконкретность целеполагания, неумение и нежелание формулировать цели, выраженные в действиях учащихся. М. В. Кларин (1989, с. 18) выделяет четыре способа «нетехнологичной» постановки образовательных целей, допускающих свободу манипуляции: 1) фиксируется только предмет усвоения; 2) указываются действия педагога, но не ученика; 3) ставятся обобщенные образовательные цели, лишь частично решаемые на уроках; 4) выделяется процессуальный, а не результативный аспект деятельности учащихся. Во всех отмеченных случаях цели поставлены таким образом, что априорно можно констатировать их достижение. При определении целей деятельности педагогом не учитывается конкретный ожидаемый результат, подлежащий и доступный контролю и оценке.

В МОУСОШ № 12 г. Таганрога мы предложили учителям осуществить самоанализ одного из наиболее удачных проведенных ими уроков. В частности, предлагалось назвать цели (обучающие, развивающие, воспитательные), которые решались на уроке. Число «технологично» сформулированных целей, подразумевающих указание конкретных изменений в действиях учащихся, было невелико – 17,1% от общего числа выделенных целей. Такое целеполагание было характерным для определенных групп учителей (преподающих математику, иностранный язык, работающих по системе Давыдова–Эльконина), и объяснялось зачастую наличием соответствующих рекомендаций по планированию урока в специальных методических пособиях. Неконструктивная постановка целей урока через изучаемое содержание отмечалась в 20% случаев, через деятельность учителя – в 25,7%, через процессуальное указание глобальных образовательных задач – в 12,9%, через учебную деятельность школьников без выделения ожидаемого результата – в 24,2% случаев.

Причиной и средством манипулирования в работе учителя может быть фрагментарность целевых ориентиров, отсутствие системной постановки целей педагогической деятельности, подмена разветвленного целеполагания фрагментарным. Так, задача воспитания экологической культуры может сводиться только к углублению экологических знаний, при этом упускаются цели формирования экологических ценностей, эмпатийного отношения к природе, соответствующих нравственных установок, экологически оправданного поведения. Воспитание эстетической культуры редуцируется до приобретения учащимися некоторого кругозора в области искусства или определенного отношения к манере одеваться и обставлять свой быт, спекулятивно декларируется цель воспитания абстрактного чувства прекрасного и даже не упоминаются такие категории, как чувство меры и чувство гармонии. Воспитание правосознания трансформируется в получение правовых знаний, становление информационной культуры – в овладение основами компьютерной грамотности. Узость представления целей деятельности оправдывает впоследствии ограниченность полученного результата и даже аргументирует направленность на конкретный аспект работы (целесообразность, реальная достижимость).

Неконкретность целеполагания может наблюдаться и при определении целей отдельных педагогических действий. Одним из приемов манипулирования является использование общей педагогической задачи в качестве цели конкретного действия, которая формулируется неточно. Например, цель конкретного этапа работы на уроке определяется как развитие у учащихся навыков учебной кооперации; более точная формулировка предполагала бы, например, указание на отработку умений школьников распределять функции в групповой учебной работе.

Характерным проявлением манипулятивной деформации операционального звена педагогической деятельности выступает действие по шаблону, отсутствие адекватного педагогической задаче подбора методов и средств ее решения. Учителя часто используют имеющиеся методические разработки, апробированные приемы работы, выбираемые не в соответствии с педагогической задачей, а лишь с учетом тематического содержания занятия. Так, при проведении бесед о вежливости часто используются готовые разработки, не отражающие несформированных у детей аспектов культуры поведения, не учитывающие результатов диагностики уровня воспитанности учащихся, не ориентированные на изменение реального плана поведения. Действительная цель учителя-манипулятора – создание видимости воспитательной работы при избегании дополнительных усилий.

Зачастую в работе учителя отмечается пропуск педагогических действий, способных обеспечить необходимый результат. Так, возможны отсутствие или редуцирование специальных приемов работы над ошибками, недостаточное использование индивидуализированных форм контроля учащихся, недостаточно полная обработка материала. Наиболее яркое проявление манипулирования в деятельности учителя – имитация педагогических действий. Отдельные этапы работы могут реализовываться формально: например, за две минуты до звонка учитель предлагает учащимся прочитать новый параграф или призывает к изучению иллюстраций в учебнике, невыполнимому из-за их сложности или обилия. Типичным недостатком, отражающим манипулятивную направленность деятельности, является подбор педагогических приемов не в соответствии с предполагаемым результатом, а с ориентацией на оригинальность, наглядность, занимательность, выступающих как самоцель. Иногда педагоги намеренно отказываются от затруднительных для них действий и замещают их действиями заведомо неконструктивными. Так, отказ от дисциплинирования и требовательности в связи с отсутствием соответствующих педагогических умений и нежеланием переживать эмоциональное напряжение, приводит к попустительству. Отказ от изображения на доске громоздкой схемы приводит к замене наглядной опоры пересказом, неудобным для восприятия.

Вариантом манипулятивного развертывания педагогических действий является выбор педагогических средств, неадекватных результату, из-за неконкретности его представления и неумения выбрать адекватные средства. Например, для развития внимания в начальной школе используются дидактические игры, привлекающие произвольное внимание, и игнорируются такие средства фиксации и удержания произвольного внимания, как целевая установка, внешний контроль, поощрение концентрации внимания. При развитии памяти детей учитель не демонстрирует приемы произвольного запоминания, а предлагает задания для наращивания объема произвольной памяти. Желая развить позитивную самооценку ребенка, педагог хвалит второстепенные моменты его работы (аккуратность, объем), но не представляет системы критериев оценивания, на которые ребенок мог бы ориентироваться, корректируя свой труд и получая реальное основание для уверенности в себе. В этих случаях имеет место сознательная или бессознательная маскировка отсутствующих педагогических умений наличием некоторых замещающих действий.

Отмеченные варианты манипулятивной деформации операционального звена педагогической деятельности были выделены

на основе анализа уроков по разным предметам и воспитательных мероприятий; в общей сложности было посещено 250 занятий, из них более чем в половине случаев (51,2%), наблюдались те или иные из описанных деформаций.

Результативное звено педагогической деятельности наиболее часто выступает объектом и средством психологического манипулирования в связи с особой значимостью презентации достижений для профессионального самоутверждения учителя. При наличии внешнего контроля (администрация школы, коллеги, эксперты) возможны следующие манипулятивные искажения результативного аспекта работы учителя: демонстрация положительных сторон деятельности и сокрытие негативных; при неудачных результатах – подчеркивание характеристик процесса, оценка урока или мероприятия по процессуальным параметрам; представление отдельных положительных сторон процесса как его целостную характеристику; представление части результата как целого; акцентирование значимости полученного эффекта в ущерб другим ожидаемым аспектам; презентация достигнутого как искомого; имитация результата; представление достигнутого без участия педагога как результат его работы. Известно, что педагоги более тщательно готовят открытые уроки, чем обычные; при анализе методики своей работы с коллегами стараются демонстрировать только достижения. Встречается специфическая форма манипулирования: учитель представляет заведомо удачные аспекты деятельности как дискуссионные и неотработанные с целью отвлечь внимание от действительных недостатков и внушить мысль о том, что настоящие достижения намного превосходят мнимо ущербные. Смещение внимания наблюдателей с результата на процесс деятельности отмечается, когда манипулятор специально подчеркивает такие аспекты, как методическое построение урока, активность школьников, дисциплина, ситуативный интерес, скрывая факт низкой обученности учащихся. Имитация результатов деятельности наблюдается, когда учитель предварительно решает с учащимися задания контрольного среза, подсказывает на экзамене, создает условия для списывания, пропускает при проверке или тайно исправляет ошибки в работах, снижает трудность контрольных заданий, опрашивает школьников только по усвоенным разделам. Нередко отмечается незаслуженное приписывание себе успехов, достигнутых другими: достижения детей, посещающих музыкальные, художественные, спортивные школы, репетиторов, курсы по подготовке в вуз, считаются заслугой учителя.

При осуществлении самоконтроля и самооценки процесса и результатов педагогической деятельности возможны следующие ма-

нипулятивные деформации: самообман, принятие подтасованного результата как достигнутого; общее снижение уровня педагогической рефлексии вследствие неумения или нежелания выделить систему параметров для контроля; избирательная реализация самоконтроля и самооценки на основе работы отдельных групп учащихся; оценка эффективности урока на основании собственной деятельности; чрезмерность и детализированность педагогической рефлексии, вследствие чего из поля зрения выпадают существенные моменты, подлежащие контролю и оценке.

На подавляющем большинстве из посещенных с диагностической целью 250 занятий (89,6%) мы констатировали наличие тех или иных описанных деформаций контрольно-оценочного звена педагогической деятельности, которые проявлялись в связи с искажениями целевого компонента, или специфически – как непосредственная реализация потребности педагога в самоутверждении или самозащите.

В целом можно выделить основные признаки манипулятивного характера педагогической деятельности: неконкретность, размытость представления целей и результатов, и, соответственно, подлежащих контролю сторон; преобладающая ориентация на процессуальные, а не результативные, моменты деятельности или на ограниченный круг результативных параметров эффективности; нивелировка недостатков или обоснование их неизбежности; формализация процесса деятельности, ее контроля и оценки.

Литература

- Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Речь, 2003.
- Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.
- Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 16–26.
- Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Руденский Е. В. Социальная психология. М.–Новосибирск, 1997.
- Ситаров В. А., Маралов В. Г. Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога. М.: МПА, 1997.
- Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор / Пер. с англ. Минск: Полифакт, 1992.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ, ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ

В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева (Владимир)

Понятием называется мысль о классе объектов, обозначенная словом. По степени определенности все многообразие понятий делят на два вида: житейские и научные. Житейские понятия складываются в обыденной жизни без специальной рассудочной деятельности на основе интуитивных обобщений. Они вполне годятся для житейской практики и художественной литературы, но совершенно не пригодны для науки. Их невозможно объяснить другому и уверенно использовать на практике. Л. С. Выготский называл их псевдопонятиями.

Научные понятия строго определены и системно организованы и благодаря этим качествам успешно используются в качестве формы научной мысли, а термины этих понятий являются ключевыми словами языка научного общения. Поскольку на этом языке излагаются научные теории, такие понятия называют теоретическими.

Понятие не имеет массы, протяженности и других природных качеств. Оно является порождением разума и поэтому идеально, его можно только мыслить. Тем не менее, часто отождествляют понятие и объекты, входящие в его объем. Происходит это вследствие того, что имя понятия как класса объектов присваивается и каждому объекту этого класса. Путаница происходит оттого, что в русском языке нет грамматических средств различия имен класса и его отдельного элемента.

Логически строгого психологического определения теоретических понятий не существует. В. В. Давыдов дифференцировал эмпирические и теоретические понятия по специфике используемых при их образовании одноименных мыслительных операций обобщения.

Эмпирическими он называл такие обобщения, которые делаются на основе операции сравнения. Сравнивая некоторую совокупность объектов по определенному основанию, выделяют и обозначают словом их внешние одинаковые (общие) свойства и отношения, которым придают статус содержания понятия и обозначают словом.

Теоретическое обобщение осуществляется путем анализа эмпирических данных о единичном объекте для выделения существенных внутренних свойств и отношений, представляющих его как целостную систему. Существенными считаются лишь те свойства и отношения, которые раскрывают сущность анализируемого объекта. Они составляют генетическую основу объединения в один класс всех объектов, обладающих одинаковыми сущностями.

Такая трактовка теоретических понятий имеет ряд явных недостатков. Во-первых, в ней дается операциональное определение теоретических понятий, а такой тип определений в науке считается неоптимальным. Во-вторых, в качестве критерия существенности используется неопределенное философское понятие «сущность», методы обнаружения и измерения которой отсутствуют. Ссылка в психологическом контексте на философскую категорию неуместна, поскольку философские понятия в силу своей предельной абстрактности принципиально неопределимы и поэтому ненаучны. К тому же междисциплинарный дрейф понятий недопустим, поскольку за пределами той области знания, для нужд которой создано понятие, оно не имеет смысла.

Один и тот же объект может быть подведен под огромное количество понятий, каждое из которых якобы выражает свою особенную сущность. Это обстоятельство лишает понятие «сущность» его мистического ореола, поскольку у любого объекта должно быть огромное количество сущностей.

Формирование понятий осуществляется на основе комплексного использования не одной, а целого ряда взаимосвязанных мыслительных операций: анализа, абстрагирования, сравнения и др.

Неясно, почему в качестве дифференцирующего признака для различения эмпирических и теоретических понятий выбрана несуществующая операция обобщения. О том, что операция обобщения не существует, свидетельствует невозможность создания алгоритма ее выполнения. Обобщенная мысль выводится посредством совокупности перечисленных операций.

Соображения, изложенные выше, являются достаточным основанием для утверждения, что понятие «теоретическое понятие» в том виде, как оно трактуется в обсуждаемой концепции, не является научным, что ставит под сомнение научность разработанной на его основе теории развивающего обучения В. В. Давыдова.

Это суждение не является оценочным. Л. В. Занков, например, дистанцируясь от теории, утверждал, что его дидактическая система является синтезом лучших достижений передового педагогического опыта. Дискуссия о сравнительной ценности теории и практики нелепа, поскольку обе они могут быть как хорошими, так и плохими.

О неразрывности теории и практики свидетельствует высказывание известного физика Гейзенберга о том, что нет ничего практичнее хорошей теории, а афоризм Гегеля «Все разумное действительно» утверждает, что любая теоретическая конструкция, созданная разумом на основе истинных посылок посредством логически безупречных рассуждений, действительно, убедительно подтвержден научными

подвигами Ньютона, Лавуазье, Эйнштейна, Лобачевского, Менделеева и других ученых.

Оправданно и поэтому более перспективно искать различие между эмпирическими и теоретическими понятиями путем сравнительного анализа их психологической структуры и функций, выполняемых в психике. Начнем с рассмотрения компонентов, входящих в структуру научного понятия.

1. Базовым элементом структуры теоретического понятия является тот вид общественной практики, для нужд которой оно было создано обществом. В структуре понятия она выполняет функцию системообразующего фактора, поскольку предопределяет совокупность всех остальных его компонентов. Особенно важно, что область общественной практики, для нужд которой создано понятие, делит бесконечную совокупность свойств и отношений объектов, подводимых под понятие, на два класса: существенных и несущественных для этой практики свойств и отношений.

Это означает, что у предметов и явлений нет абсолютно существенных или несущественных свойств и отношений. Существенность – несущественность относительна. Она производна от той общественной практики, для нужд которой создано понятие. Например, на приеме у врача человек является пациентом. Его существенными признаками будут жалобы на недомогание и факт обращения за медицинской помощью к специалисту. Все остальное в этой ситуации – несущественно. Тот же человек в ситуации купли – продажи становится продавцом или покупателем, и существенными в этой ситуации будут совсем иные свойства и отношения. Обсуждение существенности свойств и отношений предметов и явлений вне конкретной прагматической ситуации лишено смысла.

2. Вторым структурным компонентом теоретического понятия является его содержание, представляющее собой совокупность одинаковых существенных (в указанном выше смысле) свойств и отношений, присущих каждому объекту, подводимому под это понятие. Свойства и отношения, обнаруживаемые в процессе дальнейшего, более глубокого познания этих объектов, расширяют содержание соответствующего понятия, не изменяя его объема. Это обстоятельство опровергает популярный в формальной логике «закон обратной пропорциональности» отношения между объемом и содержанием понятия.

Содержание понятия не исчерпывается совокупностью свойств и отношений, приводимых в его определении, поскольку в него включается только их дискриминативный набор, необходимый и достаточный для различения понятий. Например, в определение

прямоугольника включены такие существенные одинаковые свойства всех прямоугольников, как принадлежность к параллелограммам и прямоугольность, необходимые и достаточные для деления множества всех объектов на прямоугольники и не прямоугольники. Другие одинаковые существенные свойства и отношения прямоугольников, такие как равенство диагоналей, сумма внутренних углов и другие, несомненно, входящие в содержание понятия прямоугольник, не включаются в его определение, чтобы не делать его избыточным для выполнения дискриминативной функции. В содержание понятия входят также все свойства и отношения, зафиксированные в понятиях всех вышележащих уровней их иерархии – родовые.

3. Третьим компонентом структуры теоретического понятия является множество всех объектов, обладающих одинаковыми совокупностями существенных свойств и отношений, называемое объемом понятия. Это множество может быть пустым («вечный двигатель»), единичным («вселенная»), конечным («день недели») и бесконечным («четное число»).

В объем понятия могут входить объекты, значительно различающиеся между собой по несущественным свойствам. Несмотря на эти различия, они эквивалентны между собой по понятийному содержанию.

4. Четвертый структурный компонент теоретического понятия – определение. Это вербальный контекст, выполняющий ряд функций: дискриминативную, экспликации содержания понятия, указания на связи определяемого понятия с другими понятиями той же области знания, терминологическое именование имени понятия. Кроме того, определение имплицитно указывает на вид общественной практики, в контексте которой возникло понятие, задает его объем.

Различают несколько видов определений: остенсивные, операциональные, структурные, функциональные, аксиоматические и родо-видовые.

В логической теории определения понятий сформулирован ряд жестких требований, нарушение которых делает определение некорректным:

- для теоретических понятий оптимальными являются родо-видовые определения;
- в качестве ключевых слов определений могут использоваться только термины той же науки;
- в родо-видовом определении может использоваться только один родовой признак и не менее одного видового;
- в качестве родового может использоваться только признак рода, ближайшего к определяемому;

- в качестве ключевых слов определений не должны употребляться метафоры, омонимы, неоднозначные слова, местоимения, отрицания, а также термины определяемых понятий и их синонимы.

Соблюдение этих требований характеризует уровень научной культуры автора определения.

5. Пятый структурный компонент теоретического понятия – совокупность его системных связей с другими понятиями той же области знания: причинно-следственных, генетических, корреляционных, функциональных, родовых и других. Чем многообразнее эти связи, тем больше функций может выполнять понятие и тем эффективнее это выполнение.

6. Шестой структурный компонент теоретического понятия – термин, являющийся его именем и выполняющий функцию материального носителя идеального объекта. Чтобы слово обыденного языка стало термином, оно должно пройти процедуру терминологизации, состоящую из двух операций: во-первых, за ним должно быть закреплено единственное, строго определенное значение, и, во-вторых, указана та область общественной практики, в которой это слово употребляется в этом и только в этом значении. Вне пределов этой области термин утрачивает свой статус и становится обыденным словом.

На девятом Международном психологическом конгрессе принято решение создавать новые психологические термины на греко-римской корневой основе.

Разные области знания, познавая один и тот же объект, подводят его под разные понятия. При этом часто для имени понятия используется одно и то же слово, являющееся названием этого объекта, чем создается иллюзия одного междисциплинарного понятия.

На самом деле – это несколько разных понятий, обозначенных разными омонимичными терминами, полученными из одного и того же слова, терминологизированного различными способами, и поэтому имеющими разные значения и области существования. Например, термин «личность» в значении субъекта общественных отношений может использоваться только в социологии, в значении субъекта права – в юридических науках, в значении субъекта духовности – в психологии.

Понятие не является психологическим, если в его определении в качестве ключевых слов используются термины из других областей знания. Например, в психологическом словаре (Давыдов и др., 1983) «понятие» определено как «форма знания, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим». По совокупности ключевых слов это типичное философское определение.

7. Седьмой компонент – образный. Каким бы абстрактным ни было теоретическое понятие, его термин неизбежно актуализирует в сознании какое-либо представление. Оно сугубо индивидуально по своим фигуративным, смысловым и аффективным характеристикам и влиянию на функционирование понятия.

Теоретическими являются только те понятия, в структуре которых представлены все перечисленные компоненты, каждый из которых сформирован оптимальным образом.

Опираясь на соображения, изложенные выше, предлагаем следующее психологическое определение: теоретическим называется понятие, в структуре которого явно или имплицитно представлена полная совокупность компонентов, включающая область существования, термин, логически строгое психологическое определение, объем, содержание и системные связи с другими понятиями той же области знания.

В психике человека теоретические понятия выполняют широкий круг функций. Рассмотрим наиболее важные из них.

1 Функции системной организации знания

Теоретическое понятие не может существовать вне связи с другими понятиями. Оно встраивает зафиксированные в нем знания в систему, делает их структурно упорядоченными. Благодаря системной организации когнитивной сферы сознания каждое вновь приобретаемое в понятийной форме знание встраивается в систему его опыта, чем обеспечивается понимание нового и переосмысливание старого знания с позиций вновь приобретаемого.

Подобно библиотечному каталогу, системная организация знания обеспечивает оперативный поиск в памяти индивида информации, необходимой для решения теоретических, практических и коммуникативных задач. Благодаря этому теоретические понятия являются оптимальной формой носителя индивидуального и общественно-исторического опыта.

2 Функция формы мысли

В психологии мышления выделяют три формы мысли: перцепты, представления и понятия. Теоретические понятия являются наиболее совершенной составной частью этой совокупности, наилучшим образом выполняющей функцию психического орудия. Орудийная функция понятий состоит и в том, что они подобно представлениям конституируют семантику сознания, но делают это на более высоком уровне.

3 *Функция единиц хранения и использования опыта*

Представляя в сознании классы объектов, имеющие большие объемы, вплоть до бесконечных, в компактной знаковой форме терминов, теоретические понятия обладают огромной информационной емкостью. Вместе с системным строением спрессованной таким образом информации теоретические понятия являются оптимальными единицами хранения и использования опыта.

4 *Функция обобщения*

Поскольку теоретическое понятие по своему содержанию эквивалентно совокупности общих существенных свойств и отношений каждого объекта, входящего в его объем, то любой факт и вывод, полученные при мысленном оперировании понятиями, автоматически становятся принадлежащими каждому из этих объектов. И наоборот, доказательство истинности какого-либо суждения для одного репрезентативного объекта, входящего в объем понятия, является доказательством его истинности для всех элементов его объема и, следовательно, для понятия в целом.

5 *Коммуникативная функция*

Через обозначающие их термины теоретические понятия, наряду с житейскими понятиями и обыденными словами естественного языка, выполняют коммуникативную функцию, но, по сравнению с ними, являются более эффективным средством общения.

Теоретические понятия являются высшей ступенью генетической последовательности средств коммуникации: сигнал–слово–понятие. Однозначность и строгая определенность теоретических терминов обеспечивают точность выражения мысли и адекватное понимание собеседниками друг друга, поэтому подлинное научное общение должно вестись на языке теоретических терминов.

В заключение заметим, что понятие становится теоретическим не потому, что в его формировании используется наряду с другими специальная операция обобщения, без достаточных на то оснований называемого теоретическим, которое якобы вскрывает мистическую сущность объектов, а оттого что благодаря логической полноте своей структурной организации оно оптимально выполняет специфичные для него функции, необходимые для построения и преобразования научных теорий.

Такая трактовка теоретических понятий требует пересмотра опирающихся на них концепций, обновления многих определений и является предпосылкой для новых подходов к обучению понятиям.

СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ С. Л. РУБИНШТЕЙНА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОНИМАНИЯ

К. В. Кабанов (Калуга)

Среди обширного творческого наследия С. Л. Рубинштейна мы обнаруживаем небольшой текст «О понимании», в котором в самом общем виде излагаются основные положения разработанной им программы изучения феномена понимания, так и не претворенной им в жизнь (Рубинштейн, 1976). Отсутствие в данном тексте прямого обращения автора к методологическим основаниям своего изложения может первоначально создать впечатление парадоксальности, как толкования им самого явления понимания, так и предлагаемого способа его исследования.

В своем рассуждении он делает акцент на необходимости различения понимания того, что необходимо понять и того, в понимании чего нет необходимости. Так, по его мнению, нет необходимости в понимании «банального текста», «в котором все входящие в него элементы непосредственно однозначно даны именно в качестве, в котором включены в этот контекст. Снята всякая их неоднозначность, выправлены все другие качества, стороны явлений, вещей». Тогда как есть необходимость в понимании текста «содержательного», в «котором есть необходимые отправные точки для соответствующей работы мысли читателя, определяющие, в каком именно качестве должен выступить элемент, чтобы включиться в контекст, но не делается попытки вовсе снять необходимость в ней» (там же, с. 235, 236).

Сомнение в значимости данного различения не возникало бы, если бы то, что не требует своего понимания, понималось бы субъектом как-то иначе, чем то, в понимании чего есть необходимость. Однако в рассматриваемом тексте мы не найдем двух различных определений понимания для того, что его требует и для того, в понимании чего нет необходимости. Действительно, если допустить последнее, то нужно будет говорить одновременно о двух различных психологических феноменах понимания – «понимании банального» и «понимании содержательного», что является некорректным, ибо «банальное» и «содержательное» могут быть определениями только объекта, но не психического феномена. В соответствии с чем, очевидно, указанное непривычное различие получает свой смысл только в том случае, если предметом мысли автора здесь является не психический феномен понимания, а деятельность понимания, которая выпадает в случае понимания «банального текста», и, напротив, предстает в развернутом виде при работе с текстом «содержательным». В свете этого становится ясным, что применительно к исследованию понимания

автор предполагает реализовать свое положение о том, что основным способом существования психического является его существование в качестве деятельности, в качестве процесса, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру (Рубинштейн, 1957).

Итак, в качестве предмета изучения им полагается деятельность понимания, которая обнаруживает себя во взаимодействии субъекта со специфическим объектом – «содержательным текстом». Фактически здесь мы вновь сталкиваемся с парадоксом, поскольку инициирует эту деятельность понимания, по сути дела, то, что препятствует, затрудняет понимание: условия содержательной работы мысли вместе с тем представляют собой препятствия на пути к пониманию. Между тем очевидно, что этот парадокс неизбежен, если мы исходим из толкования автором психологической природы мыслительного процесса, которая, как известно, состоит, по его мнению, в решении задач. Собственно, именно «потребность что-то понять», по его словам, это тот момент, когда человек начинает мыслить: «Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» (Рубинштейн, 2000, с. 321).

Это не означает, что он допускает отождествление деятельности понимания и процесса мышления. Мышление, согласно его определению, это самостоятельное искание и открытие нового знания, выявление новых свойств вещей, совершающееся посредством «операций, направленных на разрешение определенных задач», ведущими из которых являются анализ, синтез и обобщение. «Выявление все новых свойств вещей происходит через включение их в новые связи (анализ через синтез). Вещи, явления при этом выступают перед субъектом каждый раз в новом качестве, раскрываются перед ним с новой стороны». Переход от непонимания к пониманию Рубинштейн связывает с «поворачиванием» элементов, данных первоначально в тексте в таком качестве, взятые в котором они не входят в контекст, в связи, его образующие, «той стороной, чтобы они выступили в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи. Понимание как процесс, как психическая мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализация связей (синтез), образующих этот контекст» (Рубинштейн, 1976, с. 235).

Мы видим, что деятельность понимания несводима к деятельности мышления, более того, они имеют совершенно разный процессуальный состав, что принципиально важно, поскольку именно

он подлежит анализу в рамках предложенного С. Л. Рубинштейном варианта деятельностного подхода. Процессуальный состав мыслительной деятельности образуют те процессы анализа, синтеза и обобщения, посредством которых решаются мыслительные задачи. В соответствии с чем, приступая к изучению мышления как процесса, исследователь должен обратиться к рассмотрению последних.

Процессуальный состав деятельности понимания в рассматриваемой работе отдельно не очерчен автором. Однако данное им определение позволяет нам вычленить его ключевые составляющие.

Во-первых, это *определение контекста изложения*. Поскольку контекст составляют элементы содержания и связи между ними, постольку его определение есть определение того, о чем говорится в данном тексте, какие элементы являются его основными фигурантами.

Во-вторых, *«анализ вещей, явлений (элементов) в соответствующих контексту качествах»*. Взятый сам по себе, каждый элемент представлен в широком предметном контексте – обладает более или менее широким набором признаков. Работа в рамках определенного контекста, предполагает выбор субъектом только тех из них, которые являются релевантными этому контексту.

В-третьих, *«реализация связей, образующих этот контекст»*. Поскольку установление субъектом той или иной связи означает, что вычлененные элементы содержания были определенным образом «повернуты», постольку исходя из установленных им связей мы можем судить о том, какие признаки этих элементов востребованы им.

Если это так, то при изучении деятельности понимания анализу должны подлежать, с одной стороны, *действия субъекта по вычленению элементов содержания, актуализации их признаков, установлению их связей*. С другой стороны, собственно, те *элементы содержания*, которые он *вычленяет*, те *признаки* этих элементов, которые им *актуализируются*, те *связи между ними*, которые он *устанавливает*. Очевидно, что первое касается того, как субъект работает с содержанием, *каким путем он приходит к пониманию*, тогда как второе – того, с чем он работает, *что понимается им*.

Первое принципиально в той мере, в которой понимание какого-либо содержания может быть достигнуто разными путями. Здесь мы имеем в виду прежде всего проведенное М. Вертгеймером (1987) и подхваченное в рассматриваемой работе С. Л. Рубинштейном различие «понимания как видения» и «внешнего механического понимания» (Рубинштейн, 1976, с. 236). Значимость этого различия для Рубинштейна не удивительна, если мы принимаем во внимание его толкование психологической природы мыслительного процесса, при котором начальный этап мышления – постановка проблемы,

определение субъектом того, что важно понять в тексте, открывают возможность определения того, как необходимо действовать. В свою очередь, невозможность или же вовсе отсутствие каких-либо попыток со стороны субъекта увидеть проблему, влечет за собой то, что его действия с содержанием носят спонтанный характер.

Второе дает возможность судить о том, что позволяет ему увидеть или не увидеть каждый «поворот» элемента. Заметим, что то, что позволяет увидеть этот «поворот», по сути дела, и есть понимаемое им. Но очевидно, что не всякий «поворот» влечет за собой понимание: актуализированный признак элемента может не позволить установить его связь с другими элементами, оказаться чуждым контексту; гипотеза о наличии связи элементов может не найти своего подтверждения. Если это так, то, по-видимому, пониманием сопровождается лишь такой «поворот» элемента, который позволяет установить его связь с другими элементами. В то время как непонимание связано с его бесплодностью, неясностью для субъекта того, в каком отношении этот элемент стоит к другим элементам, того, какие его признаки востребованы в данном контексте, иными словами, с невозможностью установить связи.

Возможность разработки данных направлений анализа, с одной стороны, обнажает ограниченность традиционных подходов, доказавших свою эффективность на материале «банальных» в понимании этого слова Рубинштейном художественных и научно-популярных учебных текстов, применительно к изучению понимания текста «содержательного», с другой стороны, несет в себе потенциал ее преодоления. Условно мы можем выделить три таких подхода.

«Уровневый подход», в самом общем виде, состоит в выделении исследователем ряда уровней понимания, отражающих определенный результат переработки субъектом содержания текста. Иерархия уровней может носить как частный, так и общий характер. Преимущество частной модели (Бабий, 1958) состоит в том, что определенный уровень понимания здесь соответствует конкретным предметным связям, устанавливаемым испытуемым, отличным от тех связей, которые мы имеем на других уровнях понимания. Чем более значимые, по мнению исследователя, в данном контексте связи он установил, тем более высок уровень его понимания. Вместе с тем, если следовать этой логике определения уровня понимания, то очевидно, что уровни понимания, выделенные на основе опыта переработки одного текста, не будут тождественны уровням понимания текста иной предметной специфики. А это означает, что с помощью уровней понимания одного объекта мы не сможем оценить результат понимания другого. Это становится возможным только в рамках общей модели (Смирнов, 1966),

которая, тем не менее, не позволяет сохранить обозначенные выше преимущества частной модели. Ибо, по сути дела, отражает лишь те действия с содержанием («отнесение предмета к общей категории», «выявление в нем специфических особенностей», «их анализ» и т. д.), которые были осуществлены субъектом по ходу переработки им того или иного текста. При этом остается в стороне вопрос о том, релевантны ли вычлененные субъектом признаки и установленные связи предмету авторской мысли. Т. е. требует дополнительного качественного содержательного анализа, результаты которого с высокой долей вероятности могут обесценить результаты количественного анализа, опирающегося на выделенные уровни.

Авторы, работающие в рамках «нормативного подхода», исходят из представления о существовании некоторой совокупности компонентов деятельности «идеального читателя», таких как «умение работать с заголовком», «умение формулировать главную мысль текста» и др. (Граник и др., 1991), которые позволяют владеющему ими субъекту продуктивно понимать материал. Между тем уже из самих формулировок этих компонентов следует, что не владение этими компонентами позволяет понять, а скорее наоборот, поскольку уже есть понимание, постольку мы можем констатировать владение ими. Действительно, чтобы утверждать то, что субъект обладает «умением формулировать главную мысль текста», необходимо, чтобы он вычленил ключевые элементы содержания, актуализировал релевантные контексту признаки этих элементов, установил соответствующие предмету авторской мысли связи. Если это так, то будет ошибкой утверждать, что продуктивность этого «формулирования» будет тождественна от субъекта к субъекту в той степени, в которой будут различаться вычленяемые ими элементы, характеризующие их признаки и устанавливаемые связи. Иными словами, сама продуктивность выделенных Г. Г. Граник и коллегами компонентов должна быть поставлена под вопрос, поскольку проведенное различие оставляет возможность несоответствия вычленяемых субъектом элементов, их признаков и устанавливаемых связей авторским.

Анализ установленных субъектом связей ставится во главу угла в рамках «денотатного подхода», разрабатываемого Г. Д. Чистяковой. Однако в ее исследованиях обнаруживают себя и не получают непротиворечивого объяснения те случаи, когда соответствие предметных связей, установленных испытуемым, «эталонной» предметной структуре сопровождается его сомнением в своем понимании (Чистякова, 1981, с. 57). То есть, казалось бы, все говорит в пользу того, что испытуемый понял текст, ведь актуализированные им признаки, установленные связи соответствуют «эталонным», однако

сам он утверждает обратное. Это позволяет обратить внимание на то, что «денотатный» подход нечувствителен к неаддитивному характеру деятельности понимания, который являет себя, прежде всего, при переработке «содержательного» текста, и ее результату, который никак не может быть сведен к сумме установленных субъектом связей. Действительно, если один субъект работал с текстом, не пытаясь схватить решаемую автором проблему, то структура установленных им связей вполне может быть идентична той, которая сконструирована субъектом, решавшим эту проблему. Тем не менее успешность действий первого отнюдь не означает формирования у него целостного представления о содержании, оно может остаться фрагментарным, тогда как успешность действий второго с необходимостью ведет к целостному представлению. В связи с чем в отсутствие анализа характера действий субъекта мы не только не сможем говорить о том, осмысленна ли переработка им содержания текста, но и распознать, фрагментарно или связно его представление, и, соответственно, заключать о понимании или непонимании текста в целом.

В свете этого становится понятной критическая позиция одного из последователей С. Л. Рубинштейна, В. В. Знакова, по отношению к толкованию процесса понимания как установления связей, поскольку как таковой он оказывается неотличим от процесса мышления (Тихомиров, Знаков, 1989, с. 8). Определяя процесс понимания как «формирование познавательного отношения субъекта к объективному содержанию понимаемого фрагмента действительности, порождение операционального смысла знания о нем», авторы делают акцент на том, что рассмотрение процессуального аспекта феномена понимания предполагает анализ именно того, «как субъект порождает, узнает операциональный смысл» понимаемого им (Тихомиров, Знаков, 1989, с. 10). В связи с этим примечательно, что, сводя в другой своей совместной работе (Знаков, Тихомиров, 1991) психологический механизм понимания к решению мыслительной задачи, они в результате анализа характера действий испытуемых с содержанием текста приходят к необходимости говорить о трех типах решаемых субъектами задач: задачи на распознавание, конструирование, доказательство. Обращает на себя внимание то, что за этими формулировками стоит лишь конкретный способ оперирования содержанием. Однако очевидно, что распознавание, конструирование, доказательство – всегда распознавание, конструирование, доказательство конкретного содержания. Если это так, то в рамках решения одной из указанных задач разными субъектами могут актуализироваться разные признаки элементов и их отношения. И наоборот, одни и те же признаки элементов и их связи могут быть востребованы при решении каждой из этих

задач. Действия же, взятые безотносительно к специфике перерабатываемого посредством них содержания, – *формальны*. Именно поэтому авторы делают заключение лишь о наличии соответствующих данным задачам *форм понимания*: понимании-узнавании, понимании-объединении, понимании-гипотезе (Знаков, Тихомиров, 1991, с. 21–25).

Тем не менее, мы не можем упустить из виду то, что действия субъектов при решении указанных задач будут неодинаково продуктивны в зависимости от того, на каких признаках и связях элементов содержания каждый из них делает акцент, а также в зависимости от того, осмысленно или «слепо» они осуществляются. Это означает, что возможность действия не влечет за собой с необходимостью понимания релевантного предмету авторской мысли содержания, и, соответственно, не позволяет судить об его наличии или отсутствии.

Следовательно, *содержательный анализ деятельности понимания*, позволяющий нам делать выводы о том, какие предметные акценты расставляет субъект при переработке определенного содержания, и понимается оно вообще им или нет, возможен лишь в том случае, если мы рассматриваем характер его действий без отрыва от того содержания, с которым он работает. Очевидно, что этот анализ становится возможным только в рамках синтеза подходов В. В. Знакова и Г. Д. Чистяковой. Нетрудно заметить, что, по сути дела, он предвосхищен в рассмотренной работе С. Л. Рубинштейна, и это не позволяет усомниться в современной значимости представленной в ней программы изучения деятельности понимания.

Литература

- Бабий В. Н. Понимание противоречий школьниками II–VII классов // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 97–105.
- Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. М., 1991.
- Знаков В. В., Тихомиров О. К. Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1991. № 3. С. 17–26.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. О понимании // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 235–236.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
- Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
- Тихомиров О. К., Знаков В. В. Мышление, знание, понимание // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1989. № 2. С. 6–16.
- Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 50–59.

ВРЕМЯ И ЕГО РЕГУЛЯЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

О. В. Кузьмина (Екатеринбург)

Психологический анализ системы деятельности показывает, что временной фактор пронизывает все компоненты предметных действий. Любые действия представляют собой систему движений, последовательно распределенных во времени. В отечественной и зарубежной психологии выполнено множество исследований, посвященных анализу различных особенностей временной организации деятельности в целом и профессиональной в частности. Так, например, имеются данные, раскрывающие особенности действий летчиков, операторов в ситуациях временного дефицита и в экстремальных условиях, определяются способы принятия решений в различных ситуациях, выделяются оптимальные характеристики работоспособности человека. Время, вернее, умение человека его рационально использовать является необходимым условием успешной трудовой деятельности. Однако на сегодняшний день в психологии труда «не существует детальных психологических профилировок, выявляющих временные требования деятельности к человеку даже в таких профессиях, как летчики, машинисты разных видов транспорта, операторы, несмотря на явность связи этих профессий со временем, скоростью и дефицитом времени. В них не вскрыты с достаточной полнотой возможности человека соотносительно с требованиями профессии (во временном ракурсе)» (Абульханова, Березина, 2001, с. 60). Перед психологией стоит задача разработать временные профили различных профессий.

Временной режим работы во многих профессиях задается руководителем или самим технологическим процессом. Это внешне заданное для работника время, и он должен подчиниться ему, точно вписаться в график и сроки. Но есть профессии, где доминантой выступает внутренняя, самостоятельная организация труда во времени. Через умение-неумение самоорганизоваться в деятельности с различными временными параметрами, через наличие или отсутствие способностей оптимально организовать и использовать свое время в деятельности проявляется мера реального овладения временем в целом, мера активности личности (Кузьмина, 1993).

Проведя анализ ряда профессий, Л. Аарансон, П. Мередит выделили пять типичных временных режимов, в которых приходится работать. «Первый наиболее известный режим – дефицит времени, когда его заведомо недостаточно для осуществления деятельности; второй лимит, когда человеку нужно работать особо напряженно, чтобы выполнить к сроку определенный объем работы; третий – оп-

тимальный (или нормальный) режим, который в разных профессиях устанавливается на основе учета особенностей труда и возможностей человека (например, темп работы конвейера); четвертый – неопределенный, когда человек сам должен определить срок завершения деятельности (например, в творческих профессиях невозможно извне планировать срок осуществления научного открытия или завершения работы над книгой); пятый – избыток времени, когда его заведомо больше, чем необходимо для получения продукта» (Абульханова-Славская, Березина, 2001, с. 61).

Для определения временного режима, заключающегося в оценке временного резерва как достаточного или недостаточного для выполнения определенной задачи, необходим опыт и определенный уровень профессионализма. Только в этом случае специалист может точно оценить и сопоставить свои действия и имеющийся запас времени. При этом временная организация деятельности даже в одинаковом с точки зрения объективных факторов временном режиме у разных людей может быть разной (Абросимова, 2006).

На сегодняшний день актуальным и востребованным практикой является изучение феномена времени в рамках индивидуального стиля деятельности. В общем виде под индивидуальным стилем деятельности понимается способ работы, базирующийся на индивидуально-типологических особенностях человека, с учетом личностных, моторных, психомоторных и других факторов. Данный стиль деятельности устойчив и является средством эффективного приспособления к объективным требованиям среды.

Одним из факторов формирования индивидуального стиля деятельности является время, которое выступает условием не только экстернальной стороны деятельности, но и фактором, определяющим интернальные условия на разных уровнях, где такие временные характеристики, как скорость, точность, своевременность, оказывают определенное влияние. Временные характеристики на всех уровнях индивидуального стиля деятельности человека могут определяться «внутренними часами» субъекта деятельности, что проявляется в общей активности индивида в процессе организации собственной деятельности и определяет его временную направленность (Калугина, 2000).

Л. Ю. Кублицкене эмпирическим путем были получены типы личностной организации деятельности, характеризующие индивидуальные особенности регулирования времени. *Первый тип*, «Оптимальный» – определяется тем, что во всех заданных временных режимах человек действует успешно. *Второй тип*, «Дефицитный» – любую временную ситуацию человек сводит к ситуации дефицита

и в ней успешно действует, выделяя опорные дела и сразу же приступая к действию, при этом мобилизуется. *Третий тип, «Спокойный»* – характеризуются тем, что у его представителей возникают проблемы с заданным сроком и с дефицитными режимами. Во время незаданности и в ситуациях, когда времени больше, чем требуется, они действуют успешно. Для *четвертого типа, «Исполнительного»* – свойственно успешное действие во всех временных режимах, кроме режима временной незаданности. Неопределенность, отсутствие временных ограничений на них действует крайне дезорганизующе. *Пятый тип, «Тревожный»* – определяется успешностью в ситуациях с оптимально заданным сроком, неплохой организацией деятельности в избытке времени, временной неопределенности, и неуспешностью во временном дефиците. Жесткая временная заданность «выбивает... из колеи» людей данного типа. Они начинают лихорадочно и поверхностно действовать, некоторые теряются и вообще ничего не могут делать. *Шестой тип, «Неоптимальный»* – можно определить как низкий уровень развития активности саморегулирования во времени. Представители этой группы ни в одной из временных ситуаций не действуют успешно, им нужны постоянная помощь и контроль, поскольку они не в состоянии работать самостоятельно (Кублицкене, 1989).

При изучении индивидуального стиля деятельности Н. А. Калугина установила следующие закономерности:

- 1 Временные характеристики: точность, скорость и своевременность взаимосвязаны с уровнями индивидуального стиля деятельности и определяют качественную его продуктивность.
- 2 «Спешащие» по временному типу люди проявляют более высокую степень активности в деятельности, полнезависимы по когнитивному стилю и в своем личностном времени чаще направлены на будущее.
- 3 «Точные» и «медлительные», соответственно, проявляют более низкую степень общей активности деятельности, полнезависимы по когнитивному стилю, и их временная направленность часто ориентирована на настоящее и прошлое. Вектор будущего слабо представлен в их деятельности (Калугина, 2000).

Особенности временной организации деятельности зависят, с одной стороны, от степени сформированности личностных умений самоорганизоваться, самораспределиться, с другой – от объективных темпоральных особенностей организма, типа нервной системы, влияющих на точность восприятия времени (Ковалев, 1991). «Требования профессии могут хорошо соответствовать конкретному индивидуальному

стилю произвольной регуляции, могут лишь «в целом укладываться» в русло такого стиля, не противореча его основным чертам, а могут и существенно расходиться с ним» (Кутузова, 2006, с. 12).

Успешность различных видов практической деятельности обеспечивается сформированностью системы саморегуляции.

В рамках концепции осознанной психической саморегуляции деятельности, разработанной О. А. Конопкиным, утверждается, что сформированная система саморегуляции состоит в умении строить и управлять своей целенаправленной активностью. Она проявляется в успешном овладении новыми видами и формами деятельности, которые раскрываются во времени, в успешном решении нестандартных задач, в продуктивной самостоятельности и настойчивости цели. Стихийное формирование осознанной саморегуляции не гарантирует успешность, надежность, продуктивность деятельности (Конопкин, 1995).

Саморегуляция в профессиональной деятельности осуществляется на нескольких уровнях:

- саморегуляция на уровне поведения – предметные двигательные действия;
- саморегуляция на уровне отдельных психических процессов – ощущение, восприятие, мышление и др.;
- саморегуляция на уровне состояний – радость, грусть, страх, напряжение, выносливость и др. (Конопкин, 1980).

Внешне задаваемые временные параметры деятельности не определяют однозначно поведение человека. В связи с этим перед психологами была поставлена задача исследовать формирование темпа в процессе обучения выполнению действий. Исследование, проведенное Г. З. Бедным, позволяет сделать следующие выводы.

- 1 Темп деятельности «не предопределяется однозначно внешними условиями, а активно формируется в процессе саморегуляции. При этом особое значение имеет информация о временных параметрах деятельности, которые задаются в виде объективно заданной нормы на всю деятельность и отдельные ее этапы.
- 2 Длительность процесса освоения заданного темпа, его уровень в значительной мере зависят от сформированности механизмов саморегуляции, необходимости их корректировки по ходу деятельности. Для обеспечения эффективности данного процесса особое значение имеет оптимизация временной структуры целостной деятельности, изменение соотношения между ее когнитивными и исполнительными компонентами, перестройка информационных признаков трудового процесса. Информационная основа

деятельности в целом носит динамичный характер и меняется в зависимости от этапов обучения, что влияет на временные параметры деятельности» (Бедный, 1985, с. 80). Поэтому успешность выполнения производственной деятельности зависит от уровня сформированности всего контура психической регуляции.

Исследования взаимосвязи между особенностями когнитивной сферы личности и саморегуляцией, проведенные А. К. Осницким, свидетельствуют о том, что люди с недостаточной произвольной саморегуляцией демонстрируют длительную вработываемость, неумение сосредоточиваться на чем-то на длительный промежуток времени, неумение удерживать цели задания и определенную направленность действий, неумение отделять существенные условия от несущественных, находить общее и улавливать закономерности расположения деталей и закономерности чередования условий во времени. Таким людям также свойственна нестабильность в работе, проистекающая из неумения распределять усилия, увязывать их между собою (Осницкий, 1992).

В исследованиях О. А. Прохорова были выявлены наиболее типичные способы саморегуляции психических состояний, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности. К ним относят: самовнушение, самоубеждение, настрой и сосредоточенность, общение, анализ ситуации и самоанализ, двигательная разрядка. Индивидуальная система регуляции на уровне состояний, обеспечивающая успешность-неуспешность профессиональной деятельности, состоит в следующем: «Данная система саморегуляции формируется под воздействием многих факторов: сюда входят индивидуальный опыт человека, осознание им своих жизненных целей, мотивов, характера отношений с другими людьми, социальные стереотипы» (Конопкин, 1980, с. 259–260).

Саморегуляцию можно трактовать как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых им целей» (Моросанова, 2002, с. 7).

При анализе механизмов саморегуляции деятельности особое внимание должно уделяться временной структуре деятельности как целостного образования.

Под *осознанной саморегуляцией времени* понимается системно-организованный процесс внутренней психической активности личности, заключающийся в рефлексии временных целей, условий и осуществлении действий, контролируемых сознанием.

В структуре осознанной саморегуляции времени можно выделить несколько уровней.

1 Рефлексивный уровень саморегуляции времени.

На данном уровне осуществляется понимание значимости, ценности времени в жизни. Осознание необходимости упорядочивания времени.

2 Операциональный уровень саморегуляции времени.

Включает в себя применение техник организации деятельности в различных временных условиях.

3 Мотивационный уровень саморегуляции времени.

Раскрывается через побуждения себя к необходимости регулирования времени. Применение волевых усилий для выполнения работы в сжатые отрезки времени и планирования при временной неопределенности.

Для исследования особенностей временной саморегуляции была разработана методика. Теоретической основой выступила концепция личностной организации времени К. А. Абульхановой-Славской. Под *личностным временем* понимается психовременная организация личностного сознания и самосознания взрослого человека и временная регуляция личностью своего поведения деятельности и общения в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности или способа жизни (Абульханова-Славская, 1999). Структура методики определяется тремя направлениями анализа: 1) осознание времени; 2) переживание времени; 3) организация деятельности. Она включает в себя 128 утверждений, входящих в 7 шкал: отношение ко времени, временное целеполагание, планирование времени, временная организация деятельности, временной контроль, временная направленность, чувство времени. В результате анализа первичных данных методика позволяет выделить потенциальный, основной и оптимальный уровни выраженности измеряемого показателя по каждой шкале. Данная методика стандартизирована на выборке 540 чел.

Для определения особенностей временной саморегуляции личности был проведен ряд исследований. Было выявлено, людям, осмысленно относящимся к проблеме регуляции времени, свойственно минимальное количество временных помех, причем относящихся преимущественно к внешним. А у людей, находящихся в поисках смысла временной регуляции, и у лиц, не находящихся смысла в организации и регулировании времени, отсутствует статистически значимое различие в показателях помех времени.

Нет статистически значимых различий в показателях вида и частоты встречающихся временных помех у людей, постоянно ставящих

перед собой цели и выполняющих их, и лиц, которые периодически ставят цели и не выполняют их в полном объеме.

Отсутствуют статистически значимые различия в скорости переработки информации среди людей, которые ставят перед собой временные цели и занимают позицию бережливого отношения ко времени, и людей, которые в большинстве случаев не ставят перед собой цели относительно временных показателей. Скоростные показатели не определяются отношением человека ко времени. Были получены интересные данные, свидетельствующие о прямой корреляционной связи между скоростью переработки информации (методика «корректирующая проба» Э. Ландольта) и доминирующим режимом временного дефицита при выполнении деятельности. Для лиц, предпочитающих работать в условиях дефицита времени, характерна более высокая скорость переработки информации. Испытуемым, предпочитающим работать в условиях временной неопределенности, в основном свойственна более низкая скорость работы, чем другим.

Отсутствуют статистически значимые различия между доминирующим режимом работы и временным контролем. Среди людей, предпочитающих работать в дефиците времени или четкой временной заданности, есть лица, которые точно контролируют время выполнения задания, и лица, которым это не свойственно.

Интересные данные были получены относительно чувства времени и других показателей. Отсутствует корреляционная связь между чувством времени и отношением к нему.

Полученные результаты свидетельствуют о сложном механизме временной регуляции личностью. Проведенный анализ подходов к исследованию регуляции времени показал необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

Литература

- Абросимова Н. Н. Личностная временная организация трудовой деятельности как основа классификации профессионалов, работающих в предметной области «человек–знак» // Вестник Моск. ун-та / Сер. 14: Психология. 2006. № 2. С. 51–57
- Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Избр. психол. труды. М.: НПО «МОДЭК», 1999.
- Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.
- Бедный Г. З. Некоторые механизмы саморегуляции в формировании темпа деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 74–80.
- Калугина Н. А. Временные характеристики индивидуального стиля деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

- Ковалев В. И.* Время деятельности личности как психологическая проблема // *Время деятельности личности: психологические исследования.* Черновцы: Изд-во ЧГУ, 1991. С. 5–17.
- Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // *Вопросы психологии.* 1995. № 1. С. 6–12.
- Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- Кублицкене Л. Ю.* Организация времени личностью как показатель ее активности // *Активность и жизненная позиция личности.* Сб. научных трудов. М., 1989. С. 145–158.
- Кузьмина О. В.* Личностные особенности организации времени деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
- Кутузова Д. А.* Организация деятельности и стиль саморегуляции как фактор профессионального выгорания педагога-психолога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Морсанова В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // *Психологический журнал.* 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
- Осницкий А. К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // *Вопросы психологии.* 1992. № 1–2. С. 52–59.

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ЦЕЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Литвинова (Москва)

В трудах современных философов, социологов и психологов, изучающих эволюцию человеческого общества, выделяется две основные цивилизации: традиционное общество и техногенная цивилизация. Традиционное общество характеризуется семейно-родовым типом производства, консерватизмом в воспроизводстве социальных отношений, соответствующего образа жизни. От поколения к поколению передаются определенные виды деятельности, цели и средства, существующие в качестве устойчивых стереотипов (Шабельников и др., 2007, с. 43).

Основная ценность заключается в сохранении и поддержании регламентированных способов деятельности. Личность реализуется только через принадлежность к определенной группе, многоуровневые иерархии которых задают схемы и содержание действий. Целеполагание в традиционном обществе носит внешний характер, поскольку роль организатора деятельности выполняет социальная группа, к которой принадлежит индивид, действие выстраивается

«не волей и замыслами индивида, а традицией и распределением функций субъекта на всю группу». Контроль возможен на основе жестких подсознательных связей.

В отличие от традиционного общества, техногенная цивилизация представляет собой особый тип социального развития, для которого характерен быстрый темп социальных изменений за счет перестройки прежних способов жизнедеятельности и формирования способностей человека к управлению собственными действиями. Основное завоевание техногенной цивилизации состоит в возникновении новой системы ценностей, в которой ведущее место занимает автономия и свобода личности. Стремление стать субъектом – организатором деятельности приводит индивида к принятию и реализации функции изменения природной среды и предметного мира, в отличие от традиционной цивилизации, направленной на интроспекцию, самосозерцание и самоконтроль (Шабельников 2004, с. 512). Поэтому для типа деятельности техногенной цивилизации характерна самостоятельная постановка целей, обеспечивающая динамичность действий человека, направленных на изменение не только природной, но и социальной среды.

Начав свое развитие в XVII в., техногенная цивилизация определяется как общество, в котором ценится генерирование новых идей и целей. Преобразования в материальном производстве, появление новых производительных сил, дальнейшее развитие науки приводит к отказу от конечных причин и замене их механистическим детерминизмом. Так, Бэкон (1977, с. 198) утверждает научный характер применения категории «цель» в исследовании человеческой деятельности: «...понятие цели извращает науку только там, где речь идет не о действиях человека».

Дальнейшее игнорирование этой идеи связано с резким отрицанием конечных причин в философии Декарта, Спинозы и их последователей. Развитие категории «цель» характеризуется изгнанием категории целевой причины из научного мышления. Это объясняется особенностями механистического естествознания, рассматривающего психику как сознание, мышление, как все то, что «происходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собой» (Декарт, 1989, с. 429).

Кант, Фихте, Гегель, заложив деятельностное понимание психики, сформулировали основные идеи, связанные с методологией полагания целей. Кант раскрывает принципиальное отличие между эвристическим понятием цели природы и метафизическим – цели действия человека. Человек, согласно кантовской телеологии, может условно мыслиться «последней целью» природы. Понятие же «конечная цель»

как система всех целей, служащая условием всех остальных целей, относится только к человеку как к моральному существу. Цель человека составляет материю его доброй воли, она – цель свободы. «Цель есть произвол (разумного существа), посредством представления, о котором произвол определяется к действию для создания этого предмета» (Кант, 1994, с. 314). Цель (субъективная) может основываться на мотивах, но принятие ее есть всегда недетерминированный, абсолютно свободный акт. Действия человека можно, конечно, вызвать принуждением, но такие действия не будут его целью (Кант, 1994, с. 315). Высказанные идеи показывают, что человек как субъект целеполагания является субъектом объективного причинения и самодетерминации. Идеи Канта оказали огромное влияние на развитие научной и философской мысли, поскольку философ выступил против истолкования человека как пассивного создателя природы или общества и обосновал человеческую способность определять свою волю в процессе полагания целей.

В субъективно-идеалистической философии Фихте (1993) понятие «цель» отражает точку перехода и взаимодействия практического и теоретического разума. У Фихте разум носит лишь технически практический характер, так как в сферу его деятельности входят только средства, цель же выступает как то, что находится вне разума, навязанное ему естественной потребностью и обладает рациональной природой. Достижение Фихте состоит в понимании того, что категория «цель» связывается с активностью сознания и производительной деятельностью человека. Цель, по Фихте, – закономерность познавательной и практической активности.

В своих трудах Гегель (1986) обосновывает диалектическую проблему соотношения субъективной цели и объективной реальности и их взаимопереходов, раскрывает соотношения цели и средств, индивидуальных целей и исторической необходимости. В рассмотрении целеполагающей деятельности как «умозаключения», становления предметного мира как последовательного воплощения категории мышления, Гегель подошел к постановке проблемы генезиса категориального строя логического мышления. Философ раскрывает соответствие категориальных структур мышления и структур целеполагающей деятельности. В философской системе этот факт получил идеалистическое объяснение: мышление определяет деятельность и преобразования объектов. В каждом акте целеполагания так и происходит, но для того чтобы понять детерминирующую роль сознания в актуальной деятельности, необходимо первоначально раскрыть его детерминированность общественно-исторической практикой и через нее – всем природным и социальным бытием.

Современные философы, признавая приоритетность общественно-исторической практики, раскрывают цель как основание для деятельности. В данном аспекте они рассматривают деятельность как форму реализации объективного процесса, а в аспекте деятельности объективные условия – как поле реализации жизненных смыслов, ценностей, целей. Целесообразную деятельность человека понимают как репродуктивную, целедостигающую, безличную, замкнутую рамками социальных программ и контекстов, ей противопоставляется целеполагающая – продуктивная, личностно сфокусированная деятельность.

Подчинение окружающего мира конкретным целям человека приводит к глобальным проблемам выживания. Человечество не может продолжать свое развитие на прежних путях, заложенных в схемах деятельности техногенной цивилизации. В условиях обострения глобальных проблем современности философы стремятся найти подходы в объяснении роли и ответственности человека, которому угрожает уничтожение его человеческой сущности. Они связывают возникновение глобальных проблем с ошибками человечества в выборе ценностных ориентиров и отступлением от общечеловеческих ценностей, заданных культурой и существующих в психологических архетипах.

Первейшей обязанностью человека, считает Р. Хиггинс (Глобальные проблемы..., 1990, с. 52), является знание того, что он делает, поскольку ему присущ страх понимать. Он раскрывает, что «индивидуальную слепоту» питают три источника: неспособность к пониманию фактов, неспособность к соответствующим моральным оценкам, неспособность к симпатии, как силе, придающей энергию всем действиям во спасение, поэтому ее результатом являются узкие или пагубные цели. Философ призывает не гордиться своей рациональностью, а искать полноту сознания, опирающегося на трансцендентный, надчеловеческий источник в процессе возрождения старых ценностей: благоразумия, справедливости, стойкости и умеренности.

Э. Фромм (там же, с. 153) раскрывает, что сущностью человека являются не ответы, а вопросы и разрешение дихотомии. Варианты разрешения противоречий зависят от социоэкономических, культурных и психологических факторов, однако человеческая интуиция и воля могут прилагать усилия в принятии лучшего решения. Именно способность осознавать себя, свою экзистенциальную ситуацию является природой человека, поскольку «он единственное творение, в котором жизнь осознает сама себя, которое постоянно углубляет знание о себе и окружающем мире и которое может развивать новые способности, материальные и духовные».

Для понимания видов целей и механизмов их формирования, с позиций функционально-системного подхода, для нас важны представления Аристотеля о «материи» и «форме», составляющие два исходных априорных начала в любом предмете. «Форма» как активное формообразующее начало предметов не существует и не проявляется вне «материи», она образ и принцип предмета, причина его существования (формальная причина). Поскольку «форма» существует в процессе становления предмета, то она выступает в качестве телоса, цели, к которой этот процесс стремится как целевая причина. Философ определяет целесообразность собственным устройством предметов и организмов, которая задается формой их движения и связывает с энтелехией. Научная материалистическая интерпретация функционального принципа Аристотелем, позволяет использовать его в исследовании закономерностей саморазвития целостной системы целей. У Фомы Аквинского рассмотрение целевых отношений в природе совпадает с рассмотрением целенаправленной деятельности человека (Макаров, 1974, с. 43). Отличие целенаправленной деятельности от целесообразных процессов в природе состоит в том, что человек сознательно осуществляет свое стремление.

Диалектические законы Гегеля получили свое развитие в исследованиях проблемы отношения целей и средств. Так, Д. Дьюи (1992, с. 245) считает, что цель, рассматриваемая в смысле последствий, обеспечивает единственное основание для используемых средств. Термин «цель» используется им для обозначения конечной, все обосновывающей цели, и целей, которые сами выступают в качестве средств по отношению к этой конечной цели.

Ж.-П. Сартр (1992, с. 251), обосновывая отношения целей и средств, используя диалектическую терминологию, утверждает, что абсолютная цель конкретизируется по мере того, как через отрицание и созидание последовательно реализуются средства, находящиеся в глубине цели. Существование ценностей и свободы, по Сартру, утверждается отрицанием человеком некоторых средств, неадекватных для решения проблемы. Развитие Ж.-П. Сартром представлений о проявлениях Закона отрицания помогает понять диалектические отношения целей и средств, принципы самодвижения функциональных систем.

В философских исследованиях категория «цель» рассматривается как идеальный и желаемый образ будущего результата деятельности, который порождается разумом и детерминирует сам процесс. Выделяются следующие направления развития от понимания цели как материальной «мишени» до всесторонне разработанного понятия: взаимоотнопроставление понятий цели и действующей причины; различение значения цели и сливающихся с ним значений поряд-

ка, целого, формы; выделение стадий движения цели в сознании и действии (телос и скопос, цель жизни и цель действия, абсолютная, конечная и субъективная, осуществленная цель), уточнение понятий, входящих в смысловое поле категории (результат, средство, целесобразность, целенаправленность), материалистическое объяснение творческой активности сознания субъекта, разрешающего через цели противоречие между сущностью человека и его существованием. Философский анализ рассматривает общие основания становления категории «цель», но не раскрывает все аспекты ее формирования. Нераскрытыми являются аспекты психологической природы цели, закономерности ее детерминации, проблемы интериоризации, соотношения внешней и внутренней деятельности.

Психологи Вюрцбургской школы (Н. Ах, А. Майер, К. Марбе, А. Мессер, И. Орт и др.) вносят представление образа цели, от которого исходят детерминирующие тенденции, направляющие движение мысли для решения возникшей задачи. Впервые мотивационно-целевая направленность субъекта начинает раскрывать функциональную, а не механическую детерминированность мышления. Однако образ цели и детерминирующие тенденции Вюрцбуржцев представляют собой идеальные образования, заключенные внутри замкнутого сознания.

Разочарование в методе интроспекции, для которого недоступно изучение неосознаваемых психических процессов, приводит к развитию бихевиоризма. Бихевиоризм (Д. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер), описывающий поведение человека в терминах «стимул – реакция – подкрепление», объявляет понятие «цель» ненаучным, не признает целей, игнорирует социальную природу и активность субъекта.

Гештальтпсихологи (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кофка) также считают, что для возникновения в психике целостных образов, определяющих свойства и функции образующих ее частей, не нужна активная деятельность субъекта. Позитивизм гештальтпсихологов проявляется в положении, что психические структуры способны автоматически перестраиваться на основе механистического представления о пассивном отражении. Однако разработка понятий целостности, самоуравновешивания системы и функционального включения компонентов в систему позволяет использовать их в разрабатываемой проблеме.

В отечественной психологии существующие направления и школы (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. К. Шабельников и др.) традиционно не включают цель в категорию психических процессов. Ученые в разных аспектах рассматривают взаимосвязь социальной детерминации

и деятельности, по-разному понимают соотношение компонентов деятельности и механизмов полагания целей.

Для объективного рассмотрения механизмов перехода от внешних целей к внутренним индивидуальным, является важным материалистический характер концепции Гальперина (2006, с. 16) о природе психики «как ориентировочной деятельности». По отношению к реальным связям организма со средой психика рассматривается им как вторичное явление, как следствие рассогласования физиологических процессов. Нарушение равновесия в целостной системе «организм–среда» приводит к разворачиванию уравнивающих систему психических процессов. Восстановление же равновесия в системе «организм–среда» приводит к свертыванию психических процессов, обеспечивающих согласование схем, к автоматизации рефлекторного действия, переводу его регуляции вновь на уровень физиологических схем.

Признавая важность теории интериоризации, С.Л. Рубинштейн высказывает критические возражения по вопросу соотношения психической и теоретической деятельности субъекта (1973, с. 253–254) и по проблеме творческой природы мышления. По его мнению, «умственная деятельность сводится сторонниками этой точки зрения, в конечном счете, к функционированию операций, включаемых по заранее заданным признакам» (1973, с. 222).

Теория интериоризации раскрывает, что психическое порождается внешней, практической деятельностью по мере перехода внешних действий во внутренний план. Так, по А.Н. Леонтьеву, «само психическое отражение, сознание, порождается предметной деятельностью субъекта» (2005, с. 100). П.Я. Гальперин считает, что психические процессы «суть не что иное, как перенесенные в идеальный план и здесь преобразованные внешние, материальные действия субъекта» (2006, с. 7). Однако С.Л. Рубинштейн не соглашается с теорией интериоризации и считает, что общепризнанный факт интериоризации выражает собой не возникновение, а одну из ступеней дальнейшего развития психики.

А.Н. Леонтьеву принадлежит тезис о принципиальном сходстве структур внешней и внутренней деятельности, поскольку он не исследует внутреннюю деятельность в качестве функционального органа внешней, а обосновывает их в качестве двух равнозначных процессов, взаимодействующих между собой и имеющих сходную структуру. В.К. Шабельников, в отличие от А.Н. Леонтьева, обосновавшего принципиальное сходство структур внешней и внутренней деятельности, анализирует внутреннюю деятельность как функциональный компонент внешней деятельности, как ее новый функциональный

орган. В системе деятельности процесс полагания целей выступает как процесс развертывания действий, являющихся устойчивыми круговыми органами этой системы (Шабельников, 2004, с. 184–185).

Таким образом, теоретические исследования раскрывают многообразие подходов к пониманию взаимосвязи социальной детерминации и целей деятельности, личностных и процессуальных аспектов психической деятельности. Рассмотренные философские и психологические исследования позволяют проследить логику развития системы общественной деятельности, в которой происходит становление содержания и характеристик понятия «цель».

Литература

Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. М., 1977.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 2006.

Гегель Г. Собр. соч. В 2 т. М., 1986.

Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Пер. с англ. и франц. / Сост. Л. И. Василенко и В. Е. Ермолаева. М., 1990.

Декарт Р. Сочинения: В 2 т. М., 1989.

Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1994. Т. 4. Ч. 2.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.

Макаров М. Г. Категория «цель» в домарксистской философии. Л., 1974.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Фихте И. Г. Сочинения: В 2 т. М., 1993.

Шабельников В. К. Психология души. М., 2003.

Шабельников В. К. Функциональная психология. М., 2004.

Шабельников В. К., Литвинова А. В. Развитие психологических качеств личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи // Семья в России. М., 2007. № 4. С. 41–49.

Этическая мысль / Под общ. ред. А. А. Гусейнова. М., 1992.

С. Л. Рубинштейн и В. А. Роменец: деятельностный и культурологический подходы в психологии

П. А. Мясоед (Полтава, Украина)

С. Л. Рубинштейн родился и большую часть жизни провел на Украине, в Одессе. Украинский историк и теоретик психологии В. А. Роменец (1926–1998) отмечает, что именно в это время складываются «исходные посылки идей, которые будут разработаны Рубинштейном в его трудах «Основы общей психологии», «Бытие и сознание», «Человек и мир» и других исследованиях» (Роменец, 1989, с. 107).

Анализируя идеи, находит в лице автора своего предшественника: «Рубинштейн был одним из первых, кто развивал в XX в. аналогичные идеи на ниве психологии и пришел в итоге к *идее «внутри-бытия» и действия-поступка* как центральной, логической ячейки психологической системы» (Роменец, 1995, с. 530) (курсив мой. – П. М.). При этом вступает с ним в *творческий диалог*, темы которого позволяют говорить о преемственности в психологии, главенствующих проблемах этой дисциплины и подходах к их решению.

Идею логической ячейки, или клеточки, которая, по С. Л. Рубинштейну, содержит в себе зачатки всех элементов психического в их единстве, содержат «Основы общей психологии». Клеточка не считается неизменной: «Различия психики на разных ступенях развития находит себе отражение и в различии соответствующей клеточки ... Наш ответ, выдвигающий *действие* как акт – у человека сознательный и действенный, отражает *наше понимание человеческой личности*» (Рубинштейн, 1989, т. 1, с. 193) (курсив мой. – П. М.). Изменяется клеточка – изменяется теория. В «Бытии и сознании» – это уже «целостный акт отражения объекта субъектом» (Рубинштейн, 2003, с. 236), в «Человеке и мире» о клеточке речи нет.

По-другому у В. А. Роменца: на протяжении творчества он развивает *идею поступка* (укр. – «вчинок») как *клеточки системы психологии*. Складываются близкие и в то же время разные теории. *Творческий диалог* – интерпретация идей предшественника, подчиненная логике построения теории инициатора диалога. Иначе трудно понять, почему В. А. Роменец не принимает во внимание, что *идея действия-поступка* присутствует только в первом после украинского периоде творчества ученого и не становится в один ряд с *идеями «внутри-бытия»*, принадлежащей последнему периоду.

Идея действия как клеточки системы психологии выдвигается в связи с *принципом единства сознания и деятельности* – ведущим объяснительным принципом «Основ...». Человеческое действие ставится во главе угла *марксистской психологии*. Действие – «единица» деятельности, в которой *сознание* проходит свое историческое и онтогенетическое становление, будучи продуктом распредмечивания *объекта* и опредмечивания *субъекта*, «идеальным планом» и «стороной деятельности», в ходе которой субъект, изменяя, познает мир. Отсюда возможность объективного изучения психики и самой психологии как науки.

Закладывается фундамент *деятельностного подхода*, призванного снять противопоставление *внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и индивидуального*. Утверждается, опонируя картезианской, дуалистической, монистической психологии.

Этой же дорогой идут Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев. Первый, как и С. Л. Рубинштейн, видит психическое производным от общественных отношений, ведет речь о клеточке психологии, не считает ее неизменной. Но уже само содержание клеточек («знак», «значение», «переживание») свидетельствует: исследуется не деятельность, а сознание. Монизм внешнего и внутреннего обнаруживается в самом психическом. Второй исследует деятельность и находит все психические феномены человека ее преобразованными формами. Поиски клеточки не ведутся: внутреннее выводится из внешнего. В этом пункте А. Н. Леонтьев расходится и с Л. С. Выготским, и с С. Л. Рубинштейном, и расходится существенно. Это иная версия деятельностного подхода.

С. Л. Рубинштейна и В. А. Роменца объединяет понимание *действия как клеточки системы психологии*, а также то, что эта клеточка становится *монистическим принципом решения основной проблемы психологии*, фиксирующей классическую оппозицию *внутреннего внешнему* (Мясоед, 2004). Преодолевается *концепция раздвоенного на несоизмеримые сущности мира*, утверждается *концепция единого, ознаменованного непосредственным присутствием человека, мира*, осуществляется переход от *неклассической* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) к *постнеклассической психологии*. Это – в итоге. Переход сопряжен с преодолением препятствий.

Ученые решают *проблему активности человека*, которую ни Л. С. Выготский, ни А. Н. Леонтьев, по существу, даже не ставят. Очевидно, потому, что *деятельностный подход*, в леонтьевской версии, решения не предусматривает. Как возможна *свобода* в условиях порождаемой деятельностью *необходимости*? Рубинштейновская версия также наталкивается на трудности: как может быть активен человек в своих отношениях с обществом, если его активность производна от этих отношений?

В «Основах...» ответа на этот вопрос нет. В «Бытии и сознании» – тоже: «В выделении из среды – общественной и природной, – из всей совокупности внешних обстоятельств, среди которых протекает жизнь людей, условий их жизни, – в этом выделении объективно проявляется активность, избирательность человека как субъекта жизни <...> Объективные отношения, в которые включается человек, определяют его субъективное отношение к окружающему, выражающееся в его стремлениях, склонностях и т. д.» (Рубинштейн, 2003, с. 210). Тезис об активности человека вводится в контекст ему противоположного. Индивидуальное попадает в плен социальных ограничений. *Психологическое мышление* – в плен обусловленного идеологией построения «нового» общества *психологического мировоззрения*.

Ученый движется по пути психологического познания, отталкиваясь от материалистического решения основного вопроса философии, опираясь на марксизм, наталкиваясь на противоречия, которые вынуждают отказываться от одних объяснительных принципов в пользу других. *Принцип детерминизма*, сама формула которого («внешнее преломляется через внутреннее») апеллирует к *основной проблеме психологии*, – тому свидетельство. Он выдвигается в ходе поисков *места психического во взаимосвязи явлений материального мира* («Бытие и сознание») и отвечает на все тот же вопрос: как *индивидуальное* соотносится с *социальным*? Следующий шаг – *идея существования человека внутри бытия* и новые формулировки принципа детерминизма («Человек и мир»). Проблема обретает знаменатель – *идею монизма Вселенной* (человек – ее «зеркало»): *индивидуальное* соотносится не с социальным, а со *всеобщим*. Шаг коррелирует с «*основной линией выхода за пределы марксизма*» (Рубинштейн, 2003, с. 394). Рамки *деятельностного подхода* решительно раздвигаются. Вместе с вопросами психологии поднимаются вопросы гносеологии, онтологии, этики.

Деятельность и сознание – способы существования человека, однако такими же способами являются этические, эстетические, моральные переживания, любовь человека к человеку. *Психическое* – не просто отражение мира, а свойство человека, через которое получают определения и он, и мир. *Человек* – не только общественно-историческое, но и *все-мирное* существо, ему надлежит взять ответственность за свои действия и строить жизнь по законам человечности, красоты, добра, любви. *Любовь* – утверждение человеческого существования, первейшая потребность человека, акт единения с людьми, условие неповторимости, совершенности и осуществимости его жизни. *Человек в мире* – конечное в бесконечном, переход реального в идеальное, ответственное существование сущности. «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества» (Рубинштейн, 2003, с. 406). *Трагизм жизни* – не в факте смерти, а в прерывании возможности что-то дать людям, в незавершенности дела.

Дело одного ученого продолжает другой. Действует *принцип дополнительности в становлении психологических знаний*. Творческий диалог – механизм этого процесса и свидетельство того, что принцип – конкретно-психологического свойства.

Диалог В. А. Роменца с С. Л. Рубинштейном начинается, вероятно, с вопросов: если психическое присуще деятельности, то почему ее исторической формой является труд, а не *деятельность познания* человеком мира и самое себя, запечатленная в продуктах культуры? Почему положение об активности психического следует согласовыв-

вать с идеей места этого явления среди явлений материального мира, а не видеть в нем момент *исторической жизни* человека в *окультуренном* и таким образом *очеловеченном* им мире? Если отстраниться от марксизма, вопросы правомерны.

Снимаются они пониманием *образа мира* как объективированного в продуктах культуры процесса исторического и онтогенетического *самопознания* и *самосозидания* человека, и в этом смысле – *образа самого человека*. *Деятельностный* подход переходит в *культурологический*. Необходимости в согласовании *материального* и *идеального* теперь нет. Принципом психологического объяснения становится *идея поступка* «как способа самодетерминации в человеческом поведении на основе самопознания и самосозидания с формированием смысла жизни как психологической проблемы. Эта идея имплицитно содержится во всемирной психологии, в ее историческом движении» (Роменец, 1993, с. 4).

Поступок – действие универсальное. «Универсализм поступка состоит в том, что он является ячейкой различных форм деятельности и поведения – теоретической и практической, моральной, эстетической, технологической и т. д.» (Роменец, 1998, с. 41). В его состав входят ситуативный, мотивационный, действенный и последственный компоненты. *Ситуация* говорит о связи поступка с условиями его порождения, о зависимости поступка от *значений*, которые накладываются человеком на эти условия, вследствие чего последние обретают динамику развития и приводят к мотивации. *Мотивация* – способности человека подниматься над ситуацией, делать выбор, превращать, через идеализацию, независимое в зависимое, вести к свершениям. В *действии*, а также в идеальном плане через согласование цели со средствами происходит реализация всех сущностных сил человека, единение человека с миром. *Последствие* – рефлексия по поводу сделанного и продолжение поступка, по сути, перманентного.

«В поступке одновременно раскрывается вся психика человека» (Роменец, 1995, с. 535). Именно поступок является клеточкой творческих поисков в психологии. С этого места В. А. Роменец начинает, справедливо считая С. Л. Рубинштейна своим предшественником. Осуществляется *систематизация* запечатленных во всех формах культуры, начиная с культуры Древнего мира и заканчивая культурой XX-го столетия, *психологических знаний*, разворачивается *система* – теория поступка.

Поступок понимается как единица культурно-исторического движения человечества и человеческого самопознания, отражение психологии человека на определенном этапе его исторического

становления; исторический и онтогенетический, психологический и этический механизм человеческой жизни; активность, в процессе которой психика человека обретает черты поступка; основание индивидуального и всеобщего бытия и ведущая категория психологии, отражающая это обстоятельство; вектор, который несет в себе стремление человека понять смысл жизни, а также смерти, направляет психологическое познание к канонической сущности поступка; путь, которым индивидуальность поднимается ко всеобщему и поступком как моральным актом демонстрирует свое присутствие и назначение в мире. *Жизнь человека* предстает перманентным поступком, трансцендентным феноменом, наполненным событиями, длящемся.

Теория поступка усложняется, дифференцируется и интегрируется, становится *системой систем*, вершиной которой является *система канонической психологии* (поступок как свидетельство полноты человеческого бытия, совершенного воссоздания всеобщего в уникальном, субстанциальной атрибуции человека). Все это – начатое *первой темой* диалога с С.Л. Рубинштейном и вместе с ним движение в одном направлении – к *способу человеческого бытия в мире*.

Такой же сложной, как и для представителей деятельностного подхода, оказывается *проблема активности человека*. В 1995 г. В.А. Роменец говорит о *субъекте психической активности и психической причинности*. Моделью ему служит *поступок самопожертвования исторической героической личности*, что свидетельствует: исследуется все же *поступок субъекта*, а не *субъект поступка*. Поиски продолжаются, ведут к понятию *поступкового архетипа*, уходя в область метафор ... Ученый оппонирует С.Л. Рубинштейну, но, наконец, соглашается: «Все детерминировано, и любая наука исходит из этого положения, если только хочет быть наукой и устанавливать определенные зависимости в границах психологических феноменов» (Роменец, 1998, с. 856).

Характеризуя отличия «Человека и мира» от «Бытия с сознания», В.А. Роменец указывает на смещение акцентов: предметом анализа становится не гносеологическое, а онтологическое отношение. Целостность системы автора нарушается, ведь это одно содержание, взятое под разным углом зрения. Неточной является и идея существования человека внутри бытия: создается представление о разделенности бытия и человеческого бытия. Но «принципиально правильными» являются идеи о *непосредственном присутствии человека в мире* и о *человеке как «зеркале Вселенной»*. «Все следует понимать через способ существования человека, то есть через человеческий срез как зеркало Вселенной» (там же, с. 146). Это *вторая тема* диалога В.А. Роменца с С.Л. Рубинштейном и еще одна точка пересечения

двух теорий, имя которой – *концепция единого, озаменованного непосредственным присутствием человека, мира*.

Понятие среза содержит в себе идею *психического*, включенного в бытие человека как совокупного *субъекта* познания и творения действительности. Срезом является уже *восприятие* человека, которое не образ вещи, а сама вещь в том виде, как она дается человеку. *Сознание* также есть мир, в ней представленный. Срез своей поверхностью регистрирует человеческое бытие, является видением мира «изнутри». Переход от среза к срезу – переход гносеологического в онтологическое, и наоборот, акт самопознания мира. «В целом вся психика являет собой своеобразный *способ самоотражения мира*». И дальше: «*Диалектический переход человека и мира – вот что такое поступок*. В таком случае он выступает универсальной категорией, и с него следует начинать и ним следует завершать систему психологии» (Роменец, 1998, с. 147, 150).

Посредством поступка мир переводится в форму *человеческого способа бытия*. Потому человек – не «объективная наличность в мире», а его возможный срез, создаваемый в ходе коммуникации людей между собой и с миром. Индивидуальное, конечное, через поступок переходит в бесконечное и всеобщее. *Концепция единого, озаменованного непосредственным присутствием человека, мира* предстает в *концепции единого, опосредствованного поступком человека, мира*. Предметом психологического объяснения является историческое и онтогенетическое, социальное и биологическое, всеобщее и индивидуальное, взятое как единство, воплощаемое в *творчестве* – экстатичном напряжении сил человека, преодоление препятствий, создаваемых самим поступком, акт противоречивого единения человека с миром.

Подхватывается рубинштейновская идея *монизма Вселенной*. Основная проблема психологии выводится на всеобщий уровень решения: *внутреннее и внешнее – аспекты поступка как способа бытия человека в мире*. В. А. Роменец вооружен *монистическим принципом решения – категорией поступка*, и это обеспечивает стройность и целостность его системы. Достигается это благодаря диалогу с С. Л. Рубинштейном. Действует *принцип дополнительности*. Психология выводится за рамки популярного и сегодня антропоцентризма (*идея централизованного на себе субъекта*), утверждается как постнеклассическая дисциплина, поднимающая фундаментальные вопросы человеческого бытия, обогащающая общенаучную картину мира. *Деятельностный и культурологический* подходы в психологии обретают новое, теперь уже общее, открытое для следующих поколений исследователей, *пространство человеческого в мире существования*.

Психология – длящаяся практика человеческого самопознания, осуществляемая учеными, которые проникаются ее значением, смыслом и мерой ответственности. *Историко-логическое* имеет психологическое измерение, через него преломляется и в форме теории воплощается. Формируется обозначенная непосредственным присутствием психолога в процессе психологического познания цепь теорий-идей. Решается в форме снятия противоречий «внутреннее–внешнее» «индивидуальное–социальное», «субъективное–объективное», «субъект–объект», «человек–мир» основная проблема психологии. Решается по-разному, психологическое познание движется разными путями. Речь идет о магистральном направлении.

Автор следующего в этом направлении шага вступает в творческий диалог с предшественником и, даже отрицая его поиски, их продолжает. *Дополнительность в психологии* базируется на исходных посылах психологического познания, в единстве его исторической, логической и психологической сторон. Иницилируя диалог, автор теории психологии заявляет себя субъектом истории этой дисциплины, воплощает стремление человека познать самое себя.

На смену дуалистической приходит монистическая гносеология, на смену классической – неклассическая, а затем и постнеклассическая психология. Как и другие науки, психология имеет свои научные революции, авторы которых выходят на качественно иной уровень интерпретации отношений «внутреннее–внешнее», «субъект–объект», «человек–мир». Основная проблема психологии получает новые решения, поле психологического объяснения расширяется, предмет этой дисциплины обогащается. Имеет место историко-логико-психологическое восхождение к монизму – от социальной (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) ко всеобщей (С. Л. Рубинштейн, В. А. Роменец) ее форме.

Актуальной для историко-психологических исследований является методология монизма. Она обращается к сущности и глубинным основаниям психологического познания, берет на вооружение принципы единства исторического, логического и психологического, дополнительности, творческого диалога, отдает должное вкладам в этот процесс ученых, которые переосмысливают гносеологию психологии, предлагают оригинальные способы решения основной проблемы этой дисциплины, находят психическое атрибутом человеческого способа бытия, свидетельством непосредственного присутствия человека в мире.

Литература

Мясоед П. А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 3–17.

- Роменец В. А. О научной, педагогической и общественной деятельности С. Л. Рубинштейна на Украине // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки. Материалы. Воспоминания / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1989. С. 103–113.
- Роменец В. А. Історія психології епохи Просвітництва. К.: Вища школа, 1993.
- Роменец В. А. Історія психології ХІХ–початку ХХ століття. К.: Вища школа, 1995.
- Роменец В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. К.: Либідь, 1998.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.

НА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКЕ СОЗНАНИЯ

А. К. Осницкий (Москва)

Предложенная нами метафора «на экспериментальной площадке сознания» используется на протяжении последних лет в рамках педагогической деятельности. Она существенно облегчает задачу ознакомления студентов со спецификой роли сознания в обеспечении активности человека.

Истоком «принципа единства сознания и деятельности», провозглашенного С. Л. Рубинштейном, по нашему мнению, был им же ранее (в 1922 г.) объявленный «принцип самодеятельности как принцип развития человека». Время расставляет все на свои места. Мне не хотелось бы противопоставлять теоретические достижения Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Они, скорее всего, взаимодополняющи. Л. С. Выготский сосредоточил свое внимание на процессе развития психических функций, противопоставив культуральные (приобретенные и знаково опосредствованные) функции натуральным, развивающимся «за счет все большей произвольности и интеллектуализации». Он же подчеркнул роль взрослого (и вообще другого человека) в процессе развития ребенка и дальнейшего его взросления. С. Л. Рубинштейн сосредоточил внимание на анализе деятельности, как специфически человеческого виде активности, выстраиваемом в единстве с развивающимся сознанием, подчеркнув при этом роль самодеятельности человека.

Обсуждая деятельность, нельзя упускать из виду, что «деятельность» выступает, с одной стороны, как категория, некоторое предельное понятие, с другой – как некоторое реальное проявление активности одного человека, либо группы людей. Из описания любой деятельности отчетливо видно, что она является результатом усилий

коллективного субъекта, и что индивидуальному субъекту она явлена лишь какими-то ее фрагментами, которые он выстраивает в своем сознании в индивидуально приемлемом и всегда во «фрагментарно-мозаичном» виде.

Заметим к тому же – в индивидуально приемлемом, но упорядочиваемом по обобщенной схеме организации и регуляции деятельности. В качестве единицы анализа деятельности С. Л. Рубинштейн чаще рассматривает действие, как фрагмент специфически человеческого способа организации взаимодействия с окружением. Во втором издании «Основ общей психологии» (1946) в главе «Действие» он подробно анализирует структурный состав организации и осуществления действия средствами психолого-педагогического анализа.

Нетрудно заметить, что развиваемая впоследствии под действием кибернетических и инженерно-психологических идей концепция осознанной саморегуляции деятельности О. А. Конопкина точно воспроизводит структуру тех «внутренних действий», которыми, по С. Л. Рубинштейну, сопровождается действие, доступное внешнему наблюдению.

Поскольку деятельность представлена самому человеку (в его сознании) фрагментарно и не исчерпывающе, к тому же реализуется она при постоянно изменяющихся условиях и состояниях человека, постольку индивидуальная деятельность осуществляется всегда в условиях множественной неопределенности. Тем не менее, сходство в продуктивности деятельности отдельных людей свидетельствует о существовании общих психологических механизмов, обеспечивающих организацию, регуляцию и осуществление деятельности. При этом обнаруживается и сходство предметно преобразующей деятельности с деятельностью, направленной субъектом на самого себя, на преобразование своих состояний.

Подчеркивание предметности действия в середине XX в. сочеталось с недостаточно четким различием психологического понятия предмета и понимания предмета как вещи, как объекта. Поясним, что реально в своей деятельности человек работает не с объектом, не с вещью (во всей неисчерпаемости их свойств), а с предметом, т. е. «окультуренно поименованной», знакомой, отображенной в его опыте, стороной вещи или объекта. Как мы уже отмечали ранее на Ломовских чтениях, в психологическом исследовании говорить чаще следует не столько об объективации, сколько о предметизации (опредмечивании человеком мира на основе общекультурного опыта и опыта индивидуально накапливаемого). С точки зрения внешнего наблюдателя, контролера, этот процесс выступает как объективация.

К мысли С. Л. Рубинштейна о «своеобразии психического», которое состоит в том, что «оно является и реальной стороной бытия и его отражением, – единством реального и идеального» добавим следующее: восхождение к первичным философским представлениям о «субъективном» и «объективном» дает возможность представить процесс «отражения» не в виде зеркального или конгруэнтного отражения, а как процесс «отображения» или даже «изображения», которому свойственна апперцепция, избирательность и смыслопорождение. В процессе восприятия происходит не столько объективация, сколько предметизация реальности (того, что существует независимо от субъекта). Предмет для отдельного человека – это то, что он знает об объекте или вещи, и предполагает, что и другие обладают примерно таким же знанием; и потому осознаваемые предметные действия – это преобразования лишь известных сторон объекта, тех сторон объекта, которые открылись человеком и открылись человеку в синтезе натурального и культурального, объединенного Л. С. Выготским в понятии высших психических функций.

Рефлективные процессы тесно связаны с антиципированием и, по-видимому, их можно различать по характеру антиципирования и соотношения антиципирования с ретроципацией. Антиципирование и подготовленность к тем или иным действиям в реактивном поведении, как это было показано в 1960–1970 гг. прошлого века, выстраивается на основе прошлого опыта и «учета» частоты появления, а также значимости очередных событий.

Несомненна связь рефлективных процессов с алфавитами кодирования информации, как поступающей в процессе взаимодействия с окружением, так и в процессе интерпретации ранее поступившей и ожидаемой информации. По мере расширения сферы взаимодействия с окружением существенно изменяются интерпретационные возможности человека. Человек живет в постоянно изменяющейся картине мира, в его сознании одни виртуальные миры сменяются другими.

Вызванные к жизни возникшими задачами рефлективные процессы в феноменальном поле сознания, связывая на временной шкале прошлое, настоящее и будущее, позволяют, не вторгаясь в реальные изменения мира, моделировать и их изменения, и изменения в самом человеке, позволяют манипулировать «предметами» и в «картине мира», и в самом себе, осуществлять преднастройку к наиболее вероятным и значимым действиям.

Феномен антиципирования, т. е. предвосхищения изменений в ситуации можно обнаружить во всех формах поведения: реактивном, импульсивном и проектируемом. В реактивном он обнаруживается

при условии, что поведение связывается или с частым появлением событий, или с их высокой значимостью в жизнеобеспечении. В концепции П. К. Анохина, рассчитанной уже не только на анализ реактивного, но и более сложных форм целесообразного поведения животных, предполагается специальное нервное образование – акцептор действия, в котором содержится информация о желаемом (потребном) результате. Этот механизм срабатывает как в неосознаваемом поведении, так и в его осознаваемых формах. Причем, по Ю. С. Жуйкову, даже в неосознаваемых формах антиципирования можно выделить видовые проявления, закрепленные в инстинктивном поведении, и индивидуально-вариативные проявления, связанные с особенностями индивидуально-приобретенного опыта. В исследованиях Е. Н. Соколова были выявлены феномены условно-рефлекторной активности, связываемой с «нервной моделью стимула», своеобразной формой кодирования в аппарате нервной системы представлений о воздействующем стимуле, и включающие моменты антиципирования. Умозрительным моделям П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна об акцепторе действия и модели предстоящего будущего И. М. Фейгенбергом был найден соответствующий психофизиологический механизм. Им примерно в те же годы разрабатывалась концепция вероятностного прогнозирования – предвосхищения и возможных стимулов, и возможных действий на основе текущей ситуации и прошлого опыта. Одна из книг И. М. Фейгенберга так и называлась «Видеть, предвидеть, действовать». Точность термина «прогнозирование» и его адекватность исследуемому явлению, обеспечивающему связь анализа условий и программирования, отметил Н. А. Бернштейн в своих статьях.

Специально подчеркнем, что фиксация в *реактивном* поведении осуществляется преимущественно на свойствах внешнего воздействия, они и становятся определяющими в осознании их *post factum*. В *импульсивном* поведении процессы моделирования и антиципирования в большей степени связаны с «внутренней» напряженностью, создаваемой потребностно-мотивационной сферой, и по мере нарастания напряженности, связанной с трудностями удовлетворения потребности, возрастает сознательно контролируемая переменная в управлении моделированием и осуществляемыми действиями.

В *проектируемом* человеком поведении сознание исходно предшествует действию, сопровождает его осуществление и контролирует условия эффективности прилагаемых усилий. Проектируемое поведение определяется уже во многом динамикой субъектной активности, подчиняемой преимущественно логике организации деятельности, в рамках которой человек достаточно произвольно «распоряжается» смыслами, приписываемыми окружающим услови-

ям, предметам и собственным действиям. Он оперирует с социально заданной системой ценностей, которые для субъекта деятельности в его накапливаемом регуляторном опыте выступают как «ценности». Человек ориентируется в окружении и собственных средствах, самоопределяясь (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), принимая решения. В этих процессах ориентировки и действия принцип детерминации преобразуется в принцип самодетерминации (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Б. Ф. Ломов), в рамках которого, если задуматься, уже не проходит привычное разделение мотивации на внешнюю и внутреннюю.

Человек выступает субъектом своей активности, именно он иницирует, организует, осуществляет и контролирует свою деятельность, именно он берет на себя ответственность за предпринимаемые действия, именно он в зависимости от результатов деятельности проектирует свое дальнейшее поведение. Сознание неразрывно связано с деятельностью, определяющая рефлексия далеко не всегда развита у человека в достаточной степени, что не позволяет ему точно определить и свои ресурсы, и возможные последствия своей активности, и опасность взаимодействия с окружением. Но, тем не менее, хорошо ли – плохо ли, именно человек является автором своей активности (не исключается и влияние на деятельность человека и других людей) и так или иначе осознает практически все этапы инициации, организации и осуществления деятельности и ту ответственность, которую на себя принимает. Кстати, именно проектируемость, благодаря «подсказке» С. Л. Рубинштейна, а ранее К. Маркса, выступает первостепенной специфической характеристикой деятельности, отличающей ее от других видов активности человека и животных, целенаправленность и осознанность могут быть и у спровоцированного другим человеком реактивного движения.

Совершенно новое качество в деятельности приобретает ретроципация, а точнее, требования к ретроципации самого человека: фиксировать и воспроизводить значимые для себя ранее происшедшие события необходимо с учетом их возможного применения в будущем (а не стихийно, как в двух первых формах поведения), с учетом сопоставительной эффективности с другими событиями, с учетом возможных последствий. Разумеется, и антиципация на этой основе приобретает иной характер: учитывая информацию, почерпнутую средствами ретроципации, она включается в программирование действий, в планирование человеком предстоящей деятельности. Появляется возможность дифференцировать рефлексию и более широкий процесс самосознания: рефлексия – та часть самосознания, которая оперативно обслуживает решаемые человеком задачи

(самоопределения, определения целей, поиска средств, оценки принимаемых усилий и т. д.).

Осваивая с помощью взрослого, сверстников и педагогов новые виды деятельности, подрастающий человек, развивая субъектную активность – деятельность, – старается подчинить ей и все проявления реактивной и импульсивной активности, которые возникают по ходу организации и осуществления деятельности. Тенденция эта сохраняется независимо от того, с чем ему удастся справиться, а с чем нет. В деятельности и через деятельность человек осваивает, а потом развивает азы субъектной активности, механизмы самостоятельности и творчества. Он начинает совершенствовать и подчинять своей воле природный потенциал, осваивает культурные средства осуществляемых преобразований, превращает, по Л. С. Выготскому, натуральные психические средства в высшие психические функции. Именно в деятельности человек и становится автором своей активности, подлинным субъектом своей жизнедеятельности. Практика показывает, что предметные преобразования даются человеку легче, нежели преобразования в общении, в коммуникации. В них человек в большей мере несвободен от ситуации, от конфликтов и противоречий.

Специально останавлиюсь еще на одном существенном моменте моделирования человеком образа своих действий и образа своих состояний. В традиционном понимании деятельности, идущем от К. Маркса и связанном преимущественно с активностью коллективного субъекта, при ее анализе различают субъекта деятельности и предмет деятельности (часто смешивая при этом понятия «предмет» и «объект»). С. Д. Смирнов пишет: «Деятельность является первичной как по отношению к субъекту, так и предмету деятельности. И субъект, и объект как бы «выдифференцируются» из деятельности. Главный канал развития субъекта – интериоризация – перевод форм высшей материально-чувственной деятельности во внутренний план. Эффекторные, исполнительные механизмы деятельности, направляемые исходным образом ситуации, испытывают на себе сопротивление внешней реальности в силу неполноты или неадекватности афферентирующего образа. Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя» (Смирнов, 1993, с. 94). Эта мысль часто встречается и у С. Л. Рубинштейна.

И далее он пишет: «Главной характеристикой деятельности, как она понимается в анализируемой концепции (концепции А. Н. Леонтьева), является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. В этом понятии зафиксированы преимущественная детерминация процесса деятельности со стороны внешнего предмета (материального или идеального) и направление развития самой деятельности и ее субъекта за счет освоения все новых предметов, включения все большей части мира в деятельность отношения».

Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Поэтому вторая сторона деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Переход от совместной (интерпсихической) деятельности к деятельности индивидуальной (интра-психической) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования» (Смирнов, 1993, с. 95).

В этом изложении вроде бы правильно отмечен и культуральный оттенок предмета, накладывающий отпечаток на взаимодействие с ним, и процесс интериоризации, способствующий освоению предметных свойств и способов взаимодействия с предметом. Выпадает из поля зрения лишь *феноменология постоянного и поступательного «открытия для себя» ребенком характеристик предмета через открытие своих новых возможностей*. Когда есть чем подражать, есть чем осваивать, будет и подражание, и освоение. Но если еще не сформировались механизмы подражания, не сформировались механизмы перекодирования с одной системы знаков на другие, не произойдет и эффекта интериоризации. Феноменология открытия для себя новых возможностей – творческий акт самого человека (в каком бы возрасте это не происходило). Здесь, по-видимому, продуктивнее обратиться к «принципу творческой самодеятельности как принципу развития человека» (по С. Л. Рубинштейну).

При анализе деятельности традиционно изучаются предмет деятельности, орудия деятельности, способы действия и условия деятельности (по К. Марксу). И деятельность начинает «жить» самостоятельно, участие человека в ней упоминается лишь в связи с перечисленными сторонами деятельности, чаще всего как «страдательное», а не в качестве активного деятеля, принимающего решения делать что-либо или не делать. Забывается (или не обнаруживается),

что не потребности и мотивация управляют человеком, а сам человек постоянно в значительной мере в своей активности (принимая решения по этому поводу) управляет удовлетворением потребностей и «мотивирует себя» через формулирование целей и их смыслов на очередные действия, очередные усилия. Именно такое понимание мотивации мы находим у С. Л. Рубинштейна, когда он анализирует организацию действий человека.

Литература

Смирнов С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (К 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. 1993. № 4.

Опыт исследования игрового действия

А. В. Черная (Ростов-на-Дону)

Приоритет деятельностного подхода в исследовании игры – функциональный анализ, основанный на выделении единиц игровой деятельности. Модальность игрового действия, определяется прежде всего тем, что оно осуществляется в воображаемом поле, в мнимой ситуации. В игровом действии, согласно Л. С. Выготскому, мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи (Выготский, 1966, с. 65).

Такие характеристики игрового действия непосредственным образом связаны с одной из высших форм игры, сюжетно-ролевой. С. Л. Рубинштейн указывал, что «Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам; <...> эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок, не создавая никакой мнимой ситуации, разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлеченное из реальной ситуации (открытие и закрытие двери, укладывание спать и т. п.) (Рубинштейн, 1989, с. 71). Посредством введения игрового действия как единицы анализа игры С. Л. Рубинштейн задает логику исследования различных форм игры в контексте анализа формирующихся в них игровых действий.

В ходе теоретической реконструкции игровых действий, направленных на овладение ребенком предметным миром игровой культуры, нами выделены следующие направления в их развитии:

Первое – овладение манипулятивно-игровым способом действия в играх-манипуляциях с игрушками, предметами и материалами, побуждающими к действиям ориентировочно-исследовательского типа. Функциональное назначение предмета осваивается в условиях неспецифических пробных действий, зависящих от архитектоники естественных телесных движений, прежде всего, движений руки. Генетически первый опыт освоения игрового способа действия играющий получает в играх-манипуляциях с разнообразными природными объектами и материалами (камешками, раковинами, плодами растений, палочками). Другим важным моментом освоения игрового способа действия является использование игрушки – предмета, специально предназначенного для игры. В игровом арсенале детей, от архаического до современного этапа развития человечества, неизменно присутствуют предметные игрушки – погремушки, волчки, вертушки, трещотки, каталки с неизменным (инвариантным) исторически закрепленным за игрушкой действием как обобщенным коллективным результатом освоения человеком функционального назначения предмета.

Второе – овладение системой предметно-специфических и предметно опосредованных (орудийных) действий осуществляется в играх с предметами: палочками, камешками, косточками, стеклышками, черепками, пробками, пуговицами и т. д. Акциональный анализ, детализация двигательного состава предметно-специфических действий в играх с мячом (к анализу привлечены материалы сборника Я. И. Дущечкина, 1903) и предметно-орудийных действий в традиционных играх с палочками: русских (Л. Г. Дайн), обско-угорских (В. М. Кулемзин), донских (записаны автором в 1996 г.) позволяет сделать следующие выводы. В целостном игровом поле развитие каждого последующего (усложняющегося) уровня действия идет по пути генерализации. Каждый новый акт отрабатывается для того, чтобы быть включенным в действие более высокого порядка. Игры с предметами представляют собой программу овладения пространственными ориентировками и сенсомоторными координациями, захватывающими весь комплекс телесно-мышечной и нервной систем: глаз–предмет, глаз–предмет–рука, глаз–рука–предмет; реципрокные координации левой и правой частей тела; проксимальные и дистальные мышечные группы плеч, кисти, руки. Строгое соответствие выполняемых предметно-специфических и предметно-орудийных действий игровым правилам выступает условием освоения эталонного способа действия, зафиксированного в правилах. Смысловое восприятие и расчленение пространства от ориентировки в трехмерном пространстве с учетом траектории движения своего тела и логики предмета и/или орудия к построению образа пространства, обеспечивающего скоординиро-

ванность системы действий «субъект–объект» и «субъект–объект–субъект» способствуют тому, что образ пространства приобретает субъективное значение картины мира. Смысловое пространство – это уже личностное образование.

Третье – овладение предметом как средством символической деятельности в играх с предметным замещением. В традиционной культуре первый опыт игрового замещения ребенок получал от взрослых, приспособивавших для игры в соответствии с местной традицией неприязательные бытовые предметы, природные материалы растительного и животного происхождения, о чем свидетельствуют этнографические данные об играх с предметным замещением у обско-угорских (Р. Г. Рейнсон-Правдин); башкирских (И. Г. Галяутдинов); хакасских (Ю. Г. Кустова); чукотских, ненецких, эскимосских (А. Н. Фролова); монгольских (Б. Сарантуяа) детей. Ситуации, когда нейтральный предмет, вводимый в игровую реальность в соответствии с реализуемым игровым замыслом, наделяется значением в смысловом поле игры, способствуют «открытию» потенциально заложенной в предмете символической функции. Символические или условные действия, для которых предмет является уже не непосредственным объектом, а вспомогательным средством, освобождают ребенка от консервативной привязанности к функциональному назначению предмета, допускают выраженную свободу замещения.

Анализ игрового действия, формирующегося в раннем онтогенезе, раскрывает онтогенетическую тенденцию развития отношения к предмету от натуралистически-предметного его бытия к символическому значению, от освоения предмета в его функциональном назначении к освоению потенциально заложенной в предмете символической функции.

Литература

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАБОТАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

И. В. Щекотихина (Орел)

Сергей Леонидович Рубинштейн и Алексей Николаевич Леонтьев являются основателями фундаментальных концепций, известных под общим названием «деятельностный подход в психологии». Вместе

с культурно-исторической теорией Льва Семеновича Выготского они составили главные направления отечественной психологической науки XX в. Их объединяют общие философские и методологические основания, восходящие к философии К. Маркса, в русле которых разрешались крупные теоретические и прикладные задачи в общей, педагогической, клинической, социальной, инженерной, возрастной и других областях психологии. Труды С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева пользуются заслуженным признанием за рубежом, вошли в мировую науку как новые и продуктивные пути развития психологической мысли. Начиная с 90-х годов XX в. в условиях крупных общественных изменений в нашей стране началась критика деятельностного подхода, наметилось негативное отношение к психологии деятельности. Получили распространение идеи идеологического и методологического плюрализма, поставившие под сомнение ценность научных концепций, основанных на монистической методологии, в качестве которой в отечественной науке выступала долгое время материалистическая диалектика К. Маркса.

В этих условиях актуальной является задача теоретического анализа, всестороннего рассмотрения и объективной критической оценки основополагающих методологических принципов деятельностной психологии, а также основанных на них деятельностных концепций. Данная статья посвящена рассмотрению методологических принципов концепции деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна.

Принцип деятельности. Категория деятельности выступает в психологии в двух функциях: в качестве объяснительного принципа и в качестве предмета исследования (Юдин, 1976, с. 66). В 1922 г. в статье «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» С. Л. Рубинштейн выдвигает методологический принцип деятельности: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (Рубинштейн, 1986, с. 106). Дальнейшая разработка принципа деятельности представлена в программной статье «Проблемы психологии в трудах К. Маркса». Опираясь на марксовскую концепцию человеческой деятельности, С. Л. Рубинштейн пишет, что «психика ... может быть познана опосредствованно через деятельность человека и продукты этой деятельности» (Рубинштейн, 1983, с. 13), «человеческое сознание, будучи предпосылкой специфической человеческой формы деятельности – труда, является в первую очередь и его результатом» (там же, с. 15). Таким образом, человек и его психика формируются, развива-

ются и проявляются в деятельности. Данный принцип получил свое дальнейшее развитие в принципе единства сознания и деятельности.

Принцип единства сознания и деятельности. Большую роль в методологическом обосновании деятельностного подхода сыграли работы С. Л. Рубинштейна 1930-х годах, где он разработал основополагающий теоретический принцип – принцип единства сознания и деятельности.

С. Л. Рубинштейн формулирует этот общий методологический принцип следующим образом: *«Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое – не тождество, но единство»* (Рубинштейн, 2002, с. 21). Так как человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), то изучаться они могут прежде всего через их проявления в такой деятельности.

В работе «Принципы и пути развития психологии» С. Л. Рубинштейн критически проанализировал в историческом и теоретическом аспекте данный методологический принцип. В условиях психологического кризиса утверждение единства сознания и деятельности привело к пониманию психики как процесса, как деятельности субъекта, что позволило сделать деятельность человека (внутреннюю, духовную и реальную практическую) предметом исследования психологии. С. Л. Рубинштейн определяет характер взаимоотношений сознания и деятельности как внутреннюю взаимосвязь. Сознание и деятельность взаимосвязаны и взаимообусловлены: *«...деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием их адекватного выполнения»* (Рубинштейн, 1997, с. 367).

В дальнейшем теоретическое исследование связи сознания и деятельности было включено в более общую проблему детерминированности деятельности субъекта, в которой сознание играет регулирующую роль.

Принцип детерминизма. С. Л. Рубинштейн систематически и методологически разрабатывал принцип детерминизма как теоретически отрефлектированную основу отечественной науки (Брушлинский, 1989).

Механистическому детерминизму, согласно которому внешние причины непосредственно определяют эффект оказываемого ими воздействия независимо от свойств и состояния того объекта, на который это воздействие оказывается, С. Л. Рубинштейн противопоставил

диалектико-материалистическое понимание детерминизма (Рубинштейн, 1957, с. 57). «Принцип детерминизма диалектического материализма выступает ... как методологический принцип, определяющий построение научного знания, научной теории» (Рубинштейн, 2002, с. 49). Данный принцип отражает природу явлений, выражая характер их взаимосвязи в действительности.

Его сущность отражена в следующих положениях: *«внешние причины действуют через посредство внутренних условий»* (Рубинштейн, 1955, с. 8); *«...внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)»* (Рубинштейн, 2003, с. 209).

Общепсихологический принцип детерминизма в отношении психических явлений предполагает выяснение детерминированности психического, выявление зависимостей различных сторон психического от различных условий жизни. Включение психических явлений во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира проявляется, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, в двух взаимосвязанных аспектах: 1) психические явления детерминированы действительностью; 2) психические явления, опосредствующие зависимость поведения от условий жизни, обуславливают деятельность, поведение людей.

Поведение человека детерминируется внешним миром опосредованно через его психическую деятельность (Рубинштейн, 2003). Распространение принципа детерминизма на поведение человека предполагает учет его психической деятельности во всем многообразии ее форм и проявлений как внутренних условий его поведения. Обусловленная объективными обстоятельствами жизни человека и, в свою очередь, обуславливающая его поведение психическая деятельность двусторонне – в качестве и обусловленного, и обуславливающего – включается во всеобщую взаимосвязь явлений. Разные стороны психической деятельности определяются разными условиями и изменяются в ходе исторического развития разными темпами.

Во взаимосвязи внешних и внутренних условий главную роль, по мнению С. Л. Рубинштейна, играют внешние условия (Рубинштейн, 2003). Однако внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются их непосредственной механической проекцией. Они складываются и изменяются в процессе развития и сами обуславливают специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. С. Л. Рубинштейн указывает на изменение отношений между внешними и внутренними условиями в зависимости от уровней организации материи. С усложнением внутренней природы явлений все большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним.

В работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн развил и конкретизировал принцип детерминизма. Детерминация неразрывно связана с такими философскими категориями, как существование и сущность. Детерминация вводится С. Л. Рубинштейном как процесс в само существование, как определение свойств одного существа в его взаимодействии с другими: «существовать – значит быть детерминированным». Сущность выступает как нечто устойчивое в явлениях, определяющее все изменения вещей, явлений при различных воздействиях на них. Таким образом, сущность предстает как «соотношение структурных и причинных связей, причинные связи, действующие через структурные связи, внутренние связи, определяющие структуру явления» (Рубинштейн, 2003, с. 303).

С. Л. Рубинштейн формулирует следующее понимание проблемы соотношения внешнего и внутреннего: «...внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляются через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления» (там же, с. 310). Внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины – как условия, как обстоятельство. Действие причины зависит от природы объекта, на который оказывается воздействие, от его состояния. Поэтому С. Л. Рубинштейн различает действие причины, порождающее эффект опосредованно через внутренние условия (состояние объекта), и действие причины, выражающееся в форме внутренних условий (свойств и состояний) субъекта.

С. Л. Рубинштейн рассматривает обратные причинно-следственные отношения, выделяет их закономерности. В частности, действие следствия на причину осуществляется в двух направлениях: 1) изменяется сама причина; 2) изменяются условия действия причины. Причина и следствие принадлежат к одной системе, общее состояние которой изменяется следствием и является условием нового действия исходной причины.

Таким образом, понимание принципа детерминизма в работе «Человек и мир» наполняется более глубоким философским содержанием.

Диалектико-материалистическое понимание детерминизма психических явлений основано на принципе отражения.

Принцип отражения. С. Л. Рубинштейн в построении психологической теории опирался на принцип отражения. Отражение – это общее свойство материального мира. «Свойство отражения, которым обладает все существующее, выражается в том, что на каждой вещи сказываются те внешние воздействия, которым она подвергается; внешние

воздействия обуславливают и самую внутреннюю природу явлений, и как бы откладываются, сохраняются в ней. В силу этого в каждом явлении своими воздействиями на него «представлены», отражены все воздействующие предметы; каждое явление есть в известном смысле «зеркало и эхо вселенной». Вместе с тем результат того или иного воздействия на любое явление обусловлен внутренней природой последнего; внутренняя природа явлений представляет ту «призму», через которую одни предметы и явления отражаются в других. В этом выражается фундаментальное свойство бытия» (Рубинштейн, 2003, с. 50). Отражение заключается в том, что, с одной стороны, внешние воздействия определяют внутреннюю природу вещей и явлений, так что в каждом явлении отражены все взаимодействующие с ним предметы, а с другой стороны, воздействие одного явления на другое преломляется через внутренние свойства воздействующего явления.

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, наличие отражения означает, что психические явления имеют основу в материальном мире. Однако любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредствованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая подвергается этим воздействиям.

В «Бытии и сознании» С. Л. Рубинштейн предлагает следующее решение гносеологической проблемы: «...познание – это отражение мира как объективной реальности. Ощущение, восприятие, сознание есть образ внешнего мира» (Рубинштейн, 2003, с. 65). Он выделяет специфические особенности теории отражения диалектического материализма. Во-первых, теория отражения диалектического материализма снимает противопоставление образа предмету. Гносеологическое содержание образа (ощущения, восприятия и т. д.) неотрывно от предмета. Во-вторых, отражение объективной реальности – это процесс, деятельность субъекта, в ходе которой образ предмета становится все более адекватным своему объекту. Образ, идея существует лишь в познавательной деятельности субъекта, взаимодействующего с объективным миром. Взятое в своей конкретности отношение психического к миру выступает в единстве познавательного процесса как отношение субъективного к объективному.

В работе «Человек и мир» отражение определяется С. Л. Рубинштейном «как рефлектирование в другое, т. е. как явление другому. Это значит, что само отражение выражается в онтологических категориях явления бытия для другого. В восприятии дан не образ вещи, а сама вещь, как она является субъекту» (там же, с. 328). Термин «образ» служит для выражения образности как чувственности восприятия, а не как копии.

Принцип развития. Принцип развития был одним из основополагающих в трудах С. Л. Рубинштейна в 1930–40 гг.

С. Л. Рубинштейн рассматривает особенности диалектико-материалистической концепции развития. Развитие психики выступает для него общим принципом или методом исследования всех проблем психологии. «Закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания» (Рубинштейн, 2002, с. 91). Само развитие трактуется как «не только рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям» (там же). Так как психическое развитие характеризуется появлением новых качеств, то непрерывность развития прерывается: в нем выделяются качественно различные этапы. Процесс психического развития предстает в концепции С. Л. Рубинштейна как сложный, зигзагообразный по восходящей спирали переход от одной ступени развития к другой. Содержанием психического развития является «борьба между старыми отживающими формами психики и новыми нарождающимися» (Рубинштейн, 2002, с. 92) Возникновение новой ступени развития подготавливается предшествующей стадией, внутри которой нарастают силы и отношения, определяющие начало новой ступени.

Исходя из позиции материализма, что материя, бытие первичны, а психика, сознание вторичны, они – продукт развития материального мира, С. Л. Рубинштейн предлагает материалистическую трактовку психического развития. Разрешая вопрос о соотношении психики и мозга как ее материально субстрата, С. Л. Рубинштейн выдвигает положение о единстве строения и функции во всяком органическом развитии, носящем сложный характер, включающий различные взаимосвязи между ними на разных ступенях развития. На более высоких ступенях развития возрастает относительная независимость функции от строения и возможность функционального изменения деятельности без изменения строения. Однако не только функция зависит от строения, но и строение от функции, об этом свидетельствуют функциональные изменения структуры в онтогенетическом развитии, а также в филогенетическом развитии строения организмов. Определяющую роль в развитии и строения, и функции играет образ жизни. Его влияние на строение опосредовано функцией.

Таким образом, в развитии психики определяющая роль принадлежит образу жизни. Основным механизмом развития выступает единство и взаимосвязь строения и функции. В ходе развития и стро-

ение мозга, и его психофизические функции выступают как предпосылка и как результат изменяющегося образа жизни.

С.Л. Рубинштейн решает психофизическую проблему в духе единства, которое осуществляется и раскрывается в процессе развития. «Подлинное единство психического и физического, психики и мозга осуществляется лишь в процессе их развития – в силу взаимосвязи и взаимозависимости структуры и функции... лишь в генетическом плане, лишь изучая и мозг и психику <...> диалектически, <...> в движении и развитии, можно в их взаимосвязях раскрыть и выявить подлинное единство психического и физического» (Рубинштейн, 2002, с. 98).

Принцип личности. Введение в психологию понятия личности означает, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, «что в объяснении психических явлений исходят из реального бытия человека как материального существа в его взаимоотношениях с материальным миром. Все психические явления в их взаимосвязях принадлежат конкретному, живому, действующему человеку; они зависимы и производны от природного и общественного бытия человека и его закономерностей» (Рубинштейн, 2003, с. 269).

Для С.Л. Рубинштейна личность – это и основная психологическая категория, и предмет психологического исследования, и методологический принцип. В программной статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса» проблема личности выступает как одна из центральных в психологии. Вне связи с личностью невозможны понимание психологического развития, материалистическая трактовка сознания. «Определяющее влияние общественных отношений труда на формирование психики осуществляется лишь опосредованно через личность» (Рубинштейн, 1983, с. 19). Личность предстает как совокупность общественных отношений. Таким образом, личность исследуется через ее проявления в деятельности.

В дальнейшем С.Л. Рубинштейн определяет личность как связующую всех психических составляющих. «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» (Рубинштейн, 2003, с. 269). Введение личности в психологию, по С.Л. Рубинштейну, представляет собой необходимую предпосылку для объяснения психических явлений. Положение, согласно которому внешние воздействия связаны со своим психическим эффектом лишь опосредствованно, через личность, является тем центром, исходя из которого определяется теоретический подход ко всем проблемам психологии личности, как и психологии вообще. Свойства и состояния личности – единая совокупность внутренних

условий, через которые преломляются все внешние воздействия (Рубинштейн, 1997).

Через понятие личности С. Л. Рубинштейн раскрывает систему различных связей сознания и деятельности: в личности и личностью эта связь замыкается и осуществляется.

Все рассмотренные методологические принципы, получившие разработку в трудах С. Л. Рубинштейна, на разных этапах развития его концепции решали различные методологические задачи и потому видоизменяли свое методологическое содержание. Все они составили методологическую основу построения отечественной психологии, в частности, субъектно-деятельностного подхода.

Литература

- Брушлинский А. В.* Принцип детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 66–73.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 6–17.
- Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды // Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 57–65.
- Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самостоятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 8–24.
- Юдин Э. Г.* Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. 1976. № 5. С. 65–78.

Часть 3

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

ВЛИЯНИЕ АТТИТЮДНОГО ФАКТОРА НА ОЦЕНКУ ВАЛИДНОСТИ СИЛЛОГИЗМОВ

Т. Т. Абашидзе (Тбилиси, Грузия)

Тесная взаимосвязь познавательного и аффективного компонентов любого психического акта не раз подчеркивалась Л. С. Рубинштейном и его учениками. Конкретной целью нашей работы было исследование влияния эмоционального и неэмоционального содержания мыслительных задач на эффективность оценки их валидности (Гуния, 2000).

Материалом для эксперимента служили одинаковые по логической форме силлогизмы (так называемые *Barbara*), состоящие из двух условных групп. В одну группу входили силлогизмы «эмоционального» содержания, в отношении которых у субъекта возникало оценочное отношение. Во вторую группу входили нейтральные, «неэмоциональные» силлогизмы, содержание которых не вызывало у субъекта личного отношения.

Были проведены три серии эксперимента, в которых менялась последовательность предъявления вышеназванных групп силлогизмов с целью установления ее возможного влияния на процесс решения задачи. В первой серии испытуемым предъявлялись сначала «неэмоциональные» силлогизмы, затем «эмоциональные»; во второй серии – наоборот, сначала «эмоциональные», а затем «неэмоциональные» силлогизмы; в третьей серии силлогизмы разных групп были смешаны и давались испытуемым в случайной последовательности; менялась также последовательность силлогизмов внутри групп.

Испытуемым предлагалось оценить силлогизмы по их валидности (правильность–ошибочность), т. е. действительно ли вытекает полученный вывод из данных предпосылок согласно законам логики, если допустить, что посылки истинные.

Подсчет и сравнение средних величин правильных ответов в каждой серии и по «эмоциональной», и «неэмоциональной» группам показал, что испытуемые наиболее успешно оценивают задачи первой серии, а при оценке материала второй и третьей серии допускают больше ошибок. Успех испытуемых в первой серии объясняется тем, что предъявление «неэмоциональных» силлогизмов, в первую очередь, способствует улучшению решения «эмоциональных» силлогизмов настолько, что испытуемые справляются с ними почти с одинаковым успехом. В других сериях число правильных решений в группе «неэмоциональных» силлогизмов превышает число таковых в «эмоциональной» группе.

Во всех трех сериях «неэмоциональные» силлогизмы оценивались примерно с одинаковым успехом. В первой серии при предъявлении силлогизмов «неэмоциональной» группы результат с каждым последующим заданием улучшался – увеличивалось число испытуемых, правильно оценивших валидность силлогизмов.

После того как испытуемые оценивали силлогизмы по их валидности, им предлагалось выразить свое отношение к содержанию силлогистических суждений эмоционального содержания, т. е. сказать, согласны они или не согласны с взглядами, высказанными в выводах. Являясь убеждениями и аттитюдами испытуемых, эти данные можно считать проявлением тенденциозности мышления и фактором, предположительно влияющим на правильную оценку валидности силлогизмов.

В качестве меры тенденциозности применялся процентный показатель силлогизмов, оцениваемый испытуемыми как «правильно – соглашаюсь» или же «неправильно – не соглашаюсь». Подобное отношение к содержанию силлогизмов указывает на то, что тенденциозность оказывает влияние на оценку валидности силлогизмов. Напротив, когда силлогизм одновременно оценивается как «правильно», но «не согласен», или «неправильно», но «согласен», надо полагать, что в таком случае тенденциозность не влияет на оценку валидности силлогизмов.

Однако не все из указанных комбинаций имеют одинаковую информативную ценность, поскольку в качестве экспериментального материала были использованы лишь правильные силлогизмы. Для выявления тенденциозности наиболее информативной является вторая комбинация, в которой правильные силлогизмы оцениваются как неправильные, вследствие несогласия с их содержанием. Комбинацию «правильно – не согласен» надо считать наиболее информативной с непредвзятой точки зрения, поскольку в таком

случае испытуемый, не соглашаясь с содержанием силлогизма, все же оценивает его как правильный, т. е. разграничивает форму от содержания.

Примечательно, что степень тенденциозности для группы «эмоциональных» силлогизмов первой серии (где средний показатель ошибок в «эмоциональных» суждениях уменьшается) ниже по сравнению с силлогизмами соответствующих групп из второй и третьей серий (где «эмоциональные» силлогизмы решаются испытуемыми хуже, чем в первой серии). В первой серии имеется наибольшее число силлогизмов, оцениваемых как «правильно – не согласен» (чаще встречается комбинация, наиболее информативная по непредвзятости, и реже вторая – наиболее информативная по тенденциозности), а во второй серии, наоборот – наименьшее число таких (т. е. чаще встречается вторая комбинация, а реже – третья). В третьей серии вторая и третья комбинации оценок силлогизмов встречаются почти с одинаковой частотой.

В первой серии (сначала давались «неэмоциональные» силлогизмы, затем «эмоциональные») испытуемые проявляют тенденциозность меньше всего и, возможно, поэтому допускают наименьшее количество ошибок при оценке «эмоциональных» силлогизмов по их валидности.

Для оценки валидности (правильности–ошибочности) силлогизма необходимо разграничение его логической формы и содержания, что не всегда удается. Разграничению логической формы силлогизмов от их содержания мешает субъективное отношение к «эмоциональному» содержанию силлогизмов, так называемая тенденциозность. Тенденциозность уменьшается при оценке «эмоциональных» силлогизмов в том случае, если они непосредственно следуют за группой «неэмоциональных» силлогизмов.

Анализируя факт влияния последовательности предъявления разных групп силлогизмов, полагаем, что в процессе эксперимента субъект сначала реагировал на ситуацию тотально – принимал или отвергал силлогизм в целом, и только впоследствии ему удавалось разграничить его форму и содержание. Этому препятствовал, главным образом, эмоциональный характер содержания силлогизма.

Литература

Гуния Н. Влияние эмоционального фактора на решение логических задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 2000.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

М. М. Безруких, А. А. Демидов, В. В. Иванов (Москва)

Введение

Феномен чтения всегда привлекает к себе внимание представителей многочисленных дисциплин (Мелентьева, 2007), и связано это, прежде всего, с тем огромным влиянием, которое оказывает чтение на социальное, культурное и психофизиологическое развитие читателя. В этом свете большое внимание уделяется юному читателю, овладению им вариантами осознанного, понимающего чтения (Безруких, 2007). А это требует обращения исследователей к исходной проблеме формирования навыка чтения у детей. Одним из показателей последнего выступает ряд характеристик движений глаз в процессе чтения (см., напр., обзор: Rayner, 1998). Показано, что по мере развития навыка чтения продолжительность и количество фиксаций убывают, увеличивается амплитуда саккад и снижается частота регрессий. Окуломоторная активность дошкольников в процессе чтения характеризуется большим количеством малоамплитудных саккад, наличием дрейфов направления взора во время фиксации, большей латенцией возникновения саккад, большей вариабельностью их траекторий и меньшим объемом зрительного внимания по сравнению с теми характеристиками, которые присущи окуломоторной активности школьников в конце начальной школы (Häikiö et al., 2009; Kowler, Martins, 1985; McConkie et al., 1991; Søvik et al., 2000).

В то же время особенности движения глаз у хорошо и плохо читающих детей на разных этапах формирования навыка чтения остаются мало изученными.

В связи с чем целью нашего исследования является изучение особенностей окуломоторной активности детей разного возраста и с разным уровнем сформированности навыка чтения.

Методика и процедура исследования

В исследовании приняли участие 60 школьников из первого (33 ученика, средний возраст – 7 лет 3 мес.) и четвертого (27 учеников, средний возраст – 10 лет 2 мес.) классов. С помощью учителя ученики были разделены на две группы – плохо и хорошо читающих.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 08-06-00316а «Организация движений глаз в процессах чтения и межличностного восприятия» и РГНФ, проект № 09-06-01108а «Вербальная регуляция движений глаз в процессе общения».

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Перед исследованием ребенку сообщалось, что на экране монитора будет предъявлен небольшой текст, состоящий из двух предложений, и его задача заключается в том, чтобы прочитав этот текст один раз про себя. Закончив чтение текста, ребенок должен был просигнализировать об этом любым удобным для него способом. После инструктажа с ребенком проводилась глазодвигательная проба на умение следить за движущимся объектом только с помощью глаз (это является одним из необходимых условий точности последующей регистрации движений глаз).

Далее школьника усаживали перед регистрирующей аппаратурой и регулировали высоту стула и расстояние до экрана монитора. Во время эксперимента ребенок должен был упираться лбом и подбородком в специальную рамку, которая минимизировала движения его головы во время чтения. В центре экрана монитора, находящегося на расстоянии 50–55 см от глаз испытуемого, высвечивалась фиксационная точка, и по мере готовности ребенка к чтению на ее месте предъявлялся стимульный материал – текст. Текст был написан в виде хорошо различимых прописных букв, угловой размер которых составлял около $0,32^\circ$. Предварительно с ребенком проводилась процедура калибровки, в процессе которой определялась точность направления взора.

Регистрация окуломоторной активности осуществлялась бинокулярно, с помощью метода видеорегистрации (установка фирмы *Interactive Minds* (www.interactive-minds.com)), частота видеорегистрации – 120 Гц, точность регистрации – $0,45^\circ$.

Полученные в ходе регистрации данные экспортировались аппаратурной программой *NYAN* в файл формата *csv*. Эти данные содержат информацию о координате местоположения фиксации на экране монитора, дешифрованное состояние глаза (в процессе саккады, в процессе фиксации, завершение фиксации) и продолжительность фиксации. С помощью авторской программы *ExperData* из указанных данных получалась информация о продолжительности фиксации, рассчитывалась амплитуда и направление саккады, а также фальсифицировались артефакты регистрации (например, установочные саккады, появляющиеся при поиске испытуемым начала строки текста).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета *SPSS 12.0*.

Анализ результатов исследования

Основные параметры окуломоторной активности школьников 1 и 4 классов во время чтения, выявленные в ходе исследования, представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

ПАРАМЕТРЫ ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ
У ШКОЛЬНИКОВ 1 И 4 КЛАССОВ

Параметр	1 класс	4 класс
Среднее время чтения (мс)	16 432	5082
Среднее количество фиксаций	30	18
Среднее время одной фиксации (мс)	548	281
Среднее количество прогрессивных саккад	24,72	14,22
Средняя амплитуда прогрессивных саккад (угл. гр.)	1,13	1,78
Среднее количество регрессивных саккад	3,0	1,9
Средняя амплитуда регрессивных саккад (угл. гр.)	1,24	1,41

Результаты нашего исследования показали, что для четвертого класса, по сравнению с первым, уменьшается общее время чтения ($p < 0,001$), продолжительность фиксации ($p < 0,001$), количество фиксаций ($p < 0,001$) и количество прогрессивных саккад ($p < 0,001$); одновременно увеличивается амплитуда прогрессивных саккад ($p < 0,001$). Что касается количества регрессивных саккад, то в четвертом классе их меньше, чем в первом ($p < 0,05$), а их амплитуда не различается ($p > 0,05$).

У школьников 4 класса, помимо уменьшения средней продолжительности фиксаций, также отмечается уменьшение вариабельности распределения продолжительности фиксаций – более 70% из которых имеют значения до 380 мс (у школьников 1 класса эти значения составляют около 600 мс).

Таким образом, общая стратегия становления навыка чтения характеризуется следующими количественными закономерностями окуломоторной активности: с возрастом испытуемые начинают читать быстрее, что выражается в меньшем количестве фиксаций и меньшей их продолжительности, одновременно возрастает амплитуда прогрессивных саккад. В целом полученные результаты согласуются с данными, представленными в схожих зарубежных исследованиях (Häikiö et al., 2009; Søvik et al., 2000).

Сравнивая данные хорошо и плохо читающих учеников первого класса, мы обнаружили, что для первых характерны меньшие значения общего времени чтения ($p < 0,001$), количества фиксаций ($p < 0,05$) и их продолжительности ($p < 0,001$), а также меньшее количество прогрессивных саккад ($p < 0,01$); амплитуда последних, наоборот, у хорошо читающих детей больше ($p < 0,001$). Количество регрессивных саккад и их амплитуда статистически достоверно не различаются у обеих подгрупп ($p > 0,05$ соответственно). Указанные различия между хорошо и плохо читающими детьми не были выявлены в четвертом классе.

Таблица 2

ПАРАМЕТРЫ ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 1 И 4 КЛАССОВ
С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Параметр	Хорошо читающие учащиеся		Плохо читающие учащиеся	
	1 класс	4 класс	1 класс	4 класс
Среднее время чтения (мс)	11 306	5013	23 389	5157
Среднее количество фиксаций	28	18	33	18
Среднее время фиксации (мс)	409	273	706	290
Среднее количество прогрессивных саккад	22	14	28	14
Средняя амплитуда прогрессивных саккад (угл. гр.)	1,27	1,81	0,98	1,74
Среднее количество регрессивных саккад	3,5	2,1	2,9	1,5
Средняя амплитуда регрессивных саккад (угл. гр.)	1,33	1,43	1,10	1,022

Этот факт может свидетельствовать, с одной стороны, о том, что использованный стимульный текст был одинаково легким для обеих подгрупп учащихся четвертого класса и, следовательно, не позволил проявиться уровню сформированности навыка чтения в особенностях окуломоторной активности. С другой стороны, различия между хорошо и плохо читающими учениками четвертого класса могут определяться факторами, не связанными с окуломоторной составляющей навыка чтения. Как указывалось выше, деление учеников на хорошо и плохо читающих осуществлялось с помощью их учителей.

Основными критериями учительской оценки являются понимание прочитанного текста, а также способ чтения, правильность, беглость, выразительность, владение речевыми навыками и умениями работать с текстом. Т. е. оценивается не только когнитивная, но и моторная (речевая) составляющая процесса чтения. Разделение первоклассников на подгруппы по степени сформированности навыка чтения преимущественно исходит из непосредственного наблюдения учителей за этими составляющими. Что касается разделения четвероклассников на хорошо и плохо читающих, то тут учителя могут ориентироваться не только на сформированность самого навыка чтения, в основном речевой составляющей, так как когнитивная уже достаточно развита и прочитанное прекрасно понимается, но и на то, как этот навык используется учеником (и, прежде всего, есть ли у него мотивация читать или нет). В связи с этим, в будущих своих исследованиях нам необходимо обращаться к стандартизированным методикам диагностики сформированности навыка чтения.

Выводы

Учащиеся 4 класса (по сравнению с учащимися 1 класса) читают текст быстрее, что выражается в меньшем количестве зрительных фиксаций и меньшей их продолжительности и одновременном возрастании амплитуды прогрессивных саккад.

Значимые различия в параметрах окулоmotorной активности у хорошо и плохо читающих детей были выявлены только для группы первоклассников.

Литература

- Безруких М. М.* Почему современные подростки плохо читают // Школьная библиотека. 2007. №9–10 (ноябрь – декабрь). С. 92–95.
- Мелентьева Ю. П.* Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире. М.: Наука, 2007.
- Häikiö T., Bertram R., Hyönä J., Niemi P.* Development of the letter identity span in reading: Evidence from the eye movement moving window paradigm // Journal of Experimental Child Psychology. 2009. V. 102. P. 167–181.
- Kowler E., Martins A. J.* Eye movements of preschool children // Science. 1985. V. 215. P. 997–999.
- McConkie G. W., Zola D., Grimes J., Kerr P. W., Bryant N. R., Wolff P. M.* Children's eye movements during reading // Ed. by J. F. Stein / Vision and visual dyslexia. 1991. London: Macmillan Press. P. 251–262.
- Rayner K.* Eye movements in reading and information processing: 20 years of research // Psychological Bulletin. 1998. V. 124. P. 372–422.
- Sovik N., Arntzen O., Samuelstuen M.* Eye-movement parameters and reading speed // Reading and Writing: An interdisciplinary journal. 2000. V. 13. P. 237–255.

ПРОБЛЕМА САМООРГАНИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ В РАБОТАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

А. К. Белоусова (Ростов-на-Дону)

Получившая широкое распространение стройная и популярная теория самоорганизации, иллюстрированная фактами из естественно-научных исследований (физика, химия, математика), в последнее время гуманитаризируется. Многие закономерности, открытые в точных науках на природных системах, обнаруживаются и в системах, относящихся к миру человека. Ее положения в равной степени применимы к социальным и психологическим системам.

Представляется, что для развития психологии нужны не факты или новые категории, заимствованные из других областей и прило-

женные к психологическим исследованиям. Перефразируя Л. С. Выготского, можно сказать, что психологии нужна своя синергетика, предполагающая возможность «вскрыть сущность данной области явлений, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, их причинность, создать свойственные им категории и понятия» (Выготский, 1982, с. 420), а это предполагает не просто механическое приложение синергетических понятий (бифуркация, диссипативная структура и пр.) к психологическим явлениям. Использование методов синергетики предполагает разработку своих психологических понятий, отражающих специфику динамики развития психологических систем, и процессов самоорганизации в них. В этом нам видятся возможности развития синергетики в психологии.

Существует определенная логика становления проблем самоорганизации в психологии. В разное время в качестве систем понимались различные явления: психика (Б. Ф. Ломов, В. К. Шабельников), деятельность (А. Н. Леонтьев), личность (как система отношений к миру – Б. Г. Ананьев; социальных ролей – И. С. Кон; диспозиций – В. А. Ядов) (Абульханова-Славская, 1997). В этих подходах рассматривались различные аспекты детерминации и регуляции каждой системы. Проблема становления различных видов детерминизма в психологии была рассмотрена Б. Ф. Ломовым, показавшим существенные стороны и ограничения «линейного детерминизма», «вероятностного детерминизма», «материалистического детерминизма». Понимая неудовлетворительность существующих схем детерминизма и рассматривая психику как систему, Б. Ф. Ломов утверждал, что «детерминация реально выступает как многоуровневая, многоплановая, включающая явления разных (многих) порядков, т. е. системная» (Ломов, 1999, с. 75). Предупреждая о несводимости детерминации только к каузальному объяснению, Б. Ф. Ломов считал, что «в исследованиях детерминации психических явлений (как и любых других) приходится иметь дело не только с каузальными связями, но и со связями, определяемыми понятиями «условие», «фактор», «основание», «предпосылка», «опосредствование» и др...» (там же, с. 76).

Эти идеи Б. Ф. Ломова легко вписываются в современную трактовку методологических принципов нелинейного мышления, рассматривающих целостность самоорганизующейся системы как самовоспроизводство себя. Принцип нелинейного мышления был введен в оборот и получил широкое распространение в современных методологических исследованиях И. С. Добронравовой (Добронравова, 1991). Опираясь на работы И. Пригожина и И. Стенгерс, И. С. Добронравова конкретизирует понимание детерминации, исходя из представлений о нелинейности развития: «Есть еще один важный момент в описании

развития как самоорганизации. Это принцип: «случайность как дополнение необходимости». Пути развития самоорганизации системы не predetermined. Конкретная история конкретного объекта, начатая как цепь бифуркаций со случайным выбором, открывающим впереди разные наборы возможностей, предстает как необходимое действие причины, в рождении которой сыграла неэлиминируемую роль случайность. Условия, которые способны ассимилировать данное основание, в том числе и внешние условия, способствуют тому, что случайность дополняет необходимость» (Добронравова, 1991, с. 49).

Представляется, что эти положения являются определяющими в анализе процессов мышления и мыслительной деятельности. Однако эти идеи, нашедшие отклик в системных представлениях Б. Ф. Ломова, еще не были представлены в систематизированном виде и в рамках традиционного системного подхода в 70–80 гг. XX столетия не получили развития. Идеи системной детерминации, отвечающие логике нелинейного мышления, получили методологическую разработку в работе В. П. Огородникова (Огородников, 1985) и только затем были ассимилированы в психологии. А в 70–80-е годы в рамках сформированных парадигм существование и функционирование различных систем рассматривалось, как правило, в контексте адаптивного принципа, выражаемого понятиями регуляции и саморегуляции.

Основные линии анализа выстраивались вокруг оси «человек – мир». Как происходят и развиваются отношения человека с миром, как они регулируются и что выступает в качестве регуляторов – эти вопросы являются основными практически для большинства концепций, исследующих взаимоотношения человека с миром. Представления о гомеостатическом принципе регуляции, обнаруженном в биологических системах (Ч. Дарвин, К. Бернар, У. Кеннон), были распространены на широкий круг систем, в том числе кибернетических, физических (Ч. Р. Эшби) (Ярошевский, 1998). В соответствии с этим принципом проводились исследования и анализ собственно психологических систем, а точнее, различных аспектов взаимоотношения человека и мира.

В психологических концепциях можно выделить два направления анализа взаимодействия человека и мира при исследовании процессов мышления: первое ориентируется на адаптивную, гомеостатическую парадигму, второе – подчеркивает активный, продуктивный характер этих отношений, выражающийся в неадаптивной природе человеческого поведения и психики (Матюшкин, 1984).

Неадаптивная самоорганизующаяся природа взаимоотношений человека с миром лучше всего схватывается в исследованиях мышления, носящего продуктивный характер, для которого характерен

выход за пределы самого себя. Таким образом, производство новообразований как продуктивная и предметная сторона самоорганизации характеризует развитие мышления как системное, самоорганизующееся явление. Обоснование такого утверждения опирается на следующие факты.

Во-первых, психическое вообще несет на себе отпечаток процессуальности, т. е. возникает в конкретных актах взаимодействия субъекта с объектом или, в более широком контексте – человека с миром (Рубинштейн, 1976). Учитывая, что чаще всего эти акты взаимодействия подчинены логике деятельности, т. е. имеют определенную направленность, избирательность, которые нельзя понять вне системного анализа деятельности, становится очевидно, что процессуально возникающие психические новообразования могут стать объектом психологического исследования в контексте изучения деятельности, саморазвитие которой (динамика, направленность, избирательность и т. д.) осуществляется в ходе формирования новообразований и в опоре на них.

Во-вторых, психологические новообразования есть одновременно и продукты – результаты деятельности, и то, что обуславливает ее движение, динамику и развитие, превращая деятельность в самоорганизующуюся систему. Исследовать мышление в психологии можно, исследуя деятельность, т. е. не сам факт обнаружения, открытия или формирования нового, а место и роль этого нового в общем ее процессе – как результат и момент самодвижения и как предпосылку для последующего движения.

В-третьих, соединение процессуального, динамического плана исследования с содержательным, морфологическим планом, который представляет деятельностный подход, – это и есть, с нашей точки зрения, основание для психологического исследования самоорганизации мышления. При таком подходе и возникает в полной мере проблема регулирующей и организующей роли психологических новообразований и их роли в самоорганизации мышления.

Понятно в связи с этим, что в достаточно большом объеме литературы по общей психологии и психологии мышления проблемам его самоорганизации и неадаптивной природы, связанной и проявляющейся в порождении и трансформации новообразований, отводится пока не самое большое место. Если рассматривать исторический контекст развития различных направлений в общей психологии и психологии мышления, то в первую очередь можно отметить преобладание гомеостатической парадигмы.

Итак, одним из факторов, существенно ограничивших результативность исследований, выступает то, что мышление в основном

рассматривалось в рамках гомеостатической парадигмы, очень часто с точки зрения неизменных критериев, не учитывающих постоянного формирования новообразований, в основе которого лежат динамичные, меняющиеся критерии, знаменующие собой переход из области адаптации, выход за пределы ситуации в пространство развития человека.

В отечественной психологии значительный вклад в развитие проблем мышления был внесен С. Л. Рубинштейном. Последовательно развивая концепцию о психическом как процессе, он выдвигал положение о мышлении как взаимодействии субъекта с объектом, процессуальность которого определяется непрерывностью этого взаимодействия. Исследование процессуальной стороны мышления выступило основной задачей, для достижения которой С. Л. Рубинштейн считал целесообразным абстрагироваться от других аспектов изучения мышления. Именно необходимостью такой абстракции объясняется то, что личностный аспект мышления остался в стороне: «Лишь выяснив сперва собственные закономерности самого процесса мышления... можно затем... определить действие различных личностных факторов» (Рубинштейн, 1958, с. 138). Оставив в центре внимания инвариантную основу мышления – анализ через синтез – основной механизм, обеспечивающий динамизацию, С. Л. Рубинштейн «уходит» от личности. В «Основах общей психологии» он пишет: «При всякой попытке начать построение психологии с учения о личности из него неизбежно выпадает всякое конкретное психологическое содержание: личность выступает в психологическом плане как пустая абстракция» (1946, с. 676).

Однако этот «уход» от личности был временным, вызванным необходимостью исследования основного инварианта мышления, и в последние годы, развивая планы и задачи исследования мышления, ученый пытается «вернуть» личность в психологию мышления: «ввести личностный аспект (действия, мотивы, способности)», «личность, мотивационный аспект, в нем: не задача сама по себе, не проблемная ситуация сама по себе, ее преобразования выстраиваются в ряд преобразований, а субъект, человек, шаг за шагом ее преобразует» (Рубинштейн, 1966, с. 226).

Воззрения С. Л. Рубинштейна не оставались в течение его жизни неизменными, постоянными. В последней работе, опубликованной уже посмертно, он стремится объединить противопоставление субъекта и объекта, мира и человека, говоря о действующем человеке, порождающем «новую данность нового наличия бытия», опять «„взрываемую“ действиями человека». «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе

с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя» (Рубинштейн, 1976, с. 311). Таким образом, изменяя мир, объективную ситуацию, человек изменяет и самого себя.

С. Л. Рубинштейн, последовательно развивая диалектику взаимодействия человека и мира, продвинулся далеко вперед в понимании единства их развития. Пожалуй, только в настоящее время при развитии представлений о психологических системах, ценностно-смысловой структуре психологической ситуации подробно исследуется их интеграция в становлении новых психологических качеств предметов. «Становление или становящееся соотносено с тем внутренним в человеке, что, в свою очередь, соотносится с чем-то внешним по отношению к ситуации, входящим и выходящим за ее пределы, это внешнее по отношению к ситуации связано с внутренним по отношению к человеку» (Рубинштейн, 1976, с. 338).

С. Л. Рубинштейн, таким образом, одним из первых понял необходимость для человека выйти из ограничивающего круга адаптации к миру в ходе деятельности и посредством мышления. В его работах прослеживается возможность решения самоорганизующейся природы человека, его мышления как акта действующего человека.

В то же время, нам представляется, что проблема самоорганизации мышления и его динамики, связанная с избирательностью и направленностью, может быть решена в контексте «действующего человека»: «избирает» все-таки не психика, не деятельность, а человек, действующий здесь, сейчас и определенным образом.

В настоящее время становится понятно, что решить проблему избирательности мышления, а вместе с ней и проблему формирования новообразований как основы самоорганизации в контексте теории взаимодействия едва ли возможно. Избирательность является функцией отношения субъекта к объекту, и в этом плане отношение предшествует взаимодействию. К этому приходят исследователи в теории психологических систем (Клочко, 2000).

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. С. 270–374.
- Виготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
- Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев, 1991. Главная страница <http://rusnauka.ru.narod>.
- Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Саморегуляция личности: системный взгляд. Томск: Изд-во ТГУ, 2000.

- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999.
- Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 1. С. 9–17.
- Огородников В. П. Познание необходимости. М.: Мысль, 1985.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Педагогика, 1958.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М.: Прогресс, 1966. С. 224–236.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 253–381.
- Ярошевский М. Г. Принцип системности // Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 366–408.

О ПРИРОДЕ МЫШЛЕНИЯ

Д. Б. Богоявленская (Москва)

Работа по данной теме начиналась под непосредственным руководством С. Л. Рубинштейна в рамках курсовой и дипломной работы с целью выяснения механизмов, приводящих к инсайту. По мнению Рубинштейна, пока анализ задачи не приводит к догадке, и она возникает неожиданно, существует лазейка для индетерминизма. Поэтому в качестве метода использовались решения головоломок, с которыми работали К. Дункер, Дж. Хельм, Б. В. Зейгарник, Ю. Б. Гиппенрейтер. В результате было показано, что догадка возникает как стремительно кристаллизующийся закономерный результат проведенного анализа (Богоявленская, 1969, с. 147; Рубинштейн, 1957, с. 93). Дальнейший анализ обнаруженного феномена (кристаллизации предшествующего решению анализа) уже после смерти С. Л. Рубинштейна позволил выйти в новый пласт видения природы процесса мышления, проследить не только движение анализа, ведущее к инсайту, но и в узком смысле вывить природу этого движения, его языки.

Одной из задач, на которых проводилось исследование, была задача, которую Дж. Хельм использовал для изучения аффектов в процессе мышления. «Из пунктов А и В выезжают навстречу друг другу два велосипедиста. Они движутся с одинаковой скоростью по 15 км/ч. Когда между ними остается расстояние в 300 км, с плеча

велосипедиста А слетает «любопытная» муха и летит навстречу велосипедисту В; так как она летит со скоростью 20 км/ч, она встречается с ним раньше, чем велосипедист А. Заинтересованная пробегом муха летает от одного велосипедиста к другому, пока они не встретятся. Спрашивается, какой путь проделала муха?»

По своей трудности эта задача доступна любому ученику 3–5 класса. (Решается она по формуле $S = vt$). Однако типичная реакция такова: «А здесь без высшей математики не обойтись!» На чем же базируется субъективная трудность этой задачи? Проделанный С. Л. Рубинштейном анализ структуры задачи и роли ее компонентов в процессе решения дает на это ответ: «Всякая формулировка задачи это не только речевой, но и мыслительный факт. «Она заключает уже в себе тот или иной первичный ее анализ» (Рубинштейн, 1957, с. 87). При этом он отмечал, что в задачах-головоломках специально провоцируется ложный путь решения «втягивая, <...> таким образом, в игру ума» (там же). Задачи-головоломки служат моделью исследования мышления, поскольку они требуют разворачивания такого же мыслительного процесса, как и ситуации, где «маскировка существенных условий возникает закономерно из существа проблемы» (там же, с. 89).

Так, путь мухи у одних испытуемых был представлен суммой отрезков, которые муха пролетала в разных направлениях. И они шли по пути вычисления суммы отрезков. Испытуемая Р. А.: «Надо отдохнуть, а то я уже об Ахилле и черепахе подумала... Установить, насколько будет сокращаться x . Его величина будет стремиться к 0; даже представляю себе, как сокращались отрезки...» В другом варианте испытуемыми воспринималось требование вычислить путь мухи по его форме – спирали. Вместо выделения отрезков плавно вычерчивалась спираль, которая отражала полет мухи по уменьшающемуся вектору. Исп.: «Задача со спиралью. Буду вычислять уравнение спирали Архимеда в полярных координатах. Дифференциал длины дуги. Нужно узнать параметр. Но по формуле скорость не может быть постоянной. Витки уменьшаются, но закручиваются за одно и то же время. А по спирали ли Архимеда она летит? Суммируем геометрические прогрессии, но это долго. Допустим, мы не знаем, каков ее путь. Выведем формулу для любого. Но тогда нечего делать. Абсурд».

Встает вопрос, какова природа мыслительного процесса на дистанции от формулировки задачи до построения испытуемым своей гипотезы решения? Как обычно, очевидность простых истин приходит, когда в тебе созрели «внутренние условия», чтобы их увидеть. Рубинштейн писал: «Всякое мышление, как бы отвлеченно и теоретично оно не было, начинается с анализа эмпирических данных,

и ни с чего другого оно начинаться не может» (Рубинштейн, 1959, с. 61). Действительно, решение начинается с неоднократного проговаривания условий задачи. Длительность этого этапа, скорее всего, связана со сложностями построения «картины событий». В экспериментах сразу после вербализации (речи вслух) наблюдается перевод условий на предметный (субъективный) код, который обеспечивает возможность трансформации, дополнения и преломления информации, поступающей в виде задачи, в соответствии с информацией, хранящейся в памяти, что и обуславливает индивидуализированные формы понимания одной и той же ситуации. С помощью этого кода на первом этапе анализа условий идет как бы восстановление предмета, реального содержания задачи.

Это субъективное видение условий проблемной ситуации следует классифицировать как «образ проблемной ситуации». В эксперименте у испытуемых возникает представление о сближающихся велосипедистах, летающей между ними мухе. Но это лишь первый этап овладения условиями задачи; образное представление ситуации еще не соответствует условиям задачи в строгом смысле. Собственно условия задачи вычленяются в процессе соотнесения всего образного видения ситуации с требованием задачи. Этот момент представляется особенно важным, так как именно здесь становится очевидным, что требование определяет тот аспект, по которому в исходном материале (образе проблемной ситуации) вычленяются релевантные стороны объектов: требование вычислить путь определяет и соответствующие условия: скорость, расстояние, векторы движения («Вижу, как красивые велосипедисты нажимают на педали, но дальше их вижу в виде черточек»). Согласно Рубинштейну, основой для сопоставления данных может служить только единая система понятий, устанавливаемая в процессе соотнесения условий и требования.

Специфика нашего подхода заключается в попытке усмотреть за этой единой понятийной системой некоторую нелингвистическую репрезентацию условий задачи (под нелингвистической формой понимается реализация, отличная от выражения в натуральном языке). Такая репрезентация в едином поле достигается абстрагированием от иррелевантных сторон объектов проблемной ситуации: именно благодаря этому условия становятся однородными и, как следствие, сопоставимыми.

Однородность условий позволяет отвлечься от их качественного содержания и, в свою очередь, перейти к знаковому представлению собственно условий задачи (велосипедисты и муха представляются уже в виде точек, так как теперь важно лишь то, что они суть движущиеся тела). Однородность условий позволяет выстроить сис-

тему их отношений, а знаковая реализация построить схему этих отношений.

Непосредственное участие в переходе к схематическому представлению принимает, по-видимому, тот же субъективный код, который выступает в данном случае как знаково-символический. Об участии «образного» кода пишут многие авторы. В данном случае мы подчеркиваем то, что образный код не является однородным на выделяемых этапах овладения условиями задачи. На первом этапе он выступает как собственно предметный код, и с его помощью строится образ проблемной ситуации, на втором он выступает как знаковый и позволяет выделить собственно условия, на третьем он выступает как знаково-символический, с помощью которого осуществляется схематическое построение системы отношений данной проблемной ситуации. Конечно, мы учитываем, что речедвигательный анализатор обязательно включается в процесс построения этой системы: на уровне внутренней речи постоянно и речи вслух, когда у испытуемого нет других условий объективации (карандаша, бумаги). В этом случае вербализация является средством усиления фиксации элементов, из которых строится эта система отношений, а также результатов построения отдельных ее звеньев. Это единство языков в процессе мышления отмечает и С. Л. Рубинштейн: «Наглядные чувственные элементы образуют не только отправной пункт мышления, от которого мышление исходит, чтобы затем его покинуть, от него освободиться. В реальном мыслительном процессе понятия не выступают в отрешенном, изолированном виде; они всегда функционируют в единстве и взаимопроникновении с наглядными моментами представлений и со словом, которое, будучи формой существования понятия, всегда является вместе с тем неким слуховым или зрительным образом» (Рубинштейн, 1959, с. 61).

Мне хотелось бы акцентировать тот момент, что построенная схема системы отношений исходной задачи отражает видение задачи уже на другом уровне. Это абстракция сущности задачи на новом витке ее отражения по сравнению с первоначальным образом проблемной ситуации.

Является ли эта система лишь описывающей, отображающей, или она выполняет некоторую активную функцию? Как показывает эксперимент, здесь мы имеем дело со структурой, не только отображающей, но и *порождающей*: являясь результатом анализа отношений в данной проблемной ситуации, она выступает как ее субъективная мысленная модель, с которой как бы «считывается» тот или иной принцип решения (идея, гипотеза, концепция). В конечном счете модель строится как замыкание гештальта, с чем и связано

понимание ситуации. Это действительно «видящая мысль» (Гете). Предельно тонко фиксирует это состояние Г. Хант как «ощущаемый смысл» (Хант, 2002, с. 235).

В том случае, если слово отрывается от стоящей за ним визуальной структуры, то, по мнению Л. М. Веккера, это ведет к непониманию. «Непонятая мысль... перестает быть мыслью в ее специфическом качестве и может быть только механической воспроизведенной... пустотелой речевой оболочкой, „речевым трупом“» (Веккер, 1998, с. 276).

Далее для краткости мы будем обозначать модель проблемной ситуации как К-модель, имея при этом в виду, что при решении задачи она в лингвистической форме выражает концепцию, принцип действия. Это – своеобразный зрительный коррелят гипотезы. Термином «коррелят» мы стремимся подчеркнуть, что речь идет не просто об «опорной функции» образа, который помогает или мешает решению задачи, или об «образной логике», идущей попеременно с вербальной логикой (Л. Л. Гурова, И. С. Якиманская), которые привязываются, прежде всего, к специфике исходного материала самих задач. Речь идет об определенном звене процесса мышления в любом виде задач. Коррелят – это, в принципе, однозначное соответствие и прямая причинная связь лингвистической, понятийной структуры гипотезы и лингвистической репрезентации структуры проблемной ситуации (Богоявленская, 1969, с. 137–147).

С долей иронии Веккер отрицает устоявшееся представление об образно-пространственных структурах, которые, находясь вне или «под» мышлением, играют роль сопровождающих и подкрепляющих компонентов (Веккер, 1998, с. 273). В еще более гротескной форме эту мысль выражает Арнхейм, выступающий против представления, что «мышление начинается только после того, как уже информация получена, подобно тому, как должно ждать пищеварения, пока что-то не съедено» (Арнхейм, 1994, с. 168).

Мы пытаемся также подчеркнуть недостаточность употребления термина «обобщенный образ» для обозначения описываемого звена. «Обобщенный образ», по нашему мнению, несет в себе существенные черты данного класса предметов, вместе с тем как бы сохраняя «тело» предмета. Модель также выражает существенные стороны, но она свободна от избыточной информации, свойственной обобщенному образу. Кроме того, она описывается знаковым символическим языком, в отличие от обобщенного образа, который использует язык изображений. Вот почему утверждения о наличии вербального и образного языка и их взаимосвязи верны, но недостаточны. При объективировании модель должна, по-видимому, находить выражение в знаковой системе, схеме, чертеже. Потребность в опоре на схему,

чертеж хорошо показана в исследованиях Н. А. Менчинской. Но если модель и обобщенный образ легко разводятся, то значительно труднее развести модель и так называемую образ-схему, так как у них один и тот же «язык реализации». Различие их не лежит на поверхности, и, тем не менее, в данном ряду внешне совпадающих явлений модель имеет свою специфику. Очевидна необходимость их различения, так как термин «образ-схема» столь же многозначен и недостаточен для дифференцировки уровней и характера схематического отображения, как и глобальный термин «образ». Представляется необходимым различать: 1) схему (чертеж) как продукт «чужой» деятельности, данный субъекту в качестве опорного образа; 2) модель как продукт субъективного схематического построения отношений между элементами объекта. Термин «модель» отражает в данном случае возможность различного движения по схеме, т. е. активного построения субъектом структуры отношений в проблемной ситуации. Эксперименты показывают, что наличие чертежа, данного в качестве опорного образа, само по себе еще не определяет гипотезу. Ее определяет субъективное движение по чертежу.

Подчеркивая визуальный характер К-модели, мы сталкиваемся с проблемой модальности ее реализации. С одной стороны, можно предположить, что К-модель реализуется в языке ведущего анализатора данного человека. С другой – данные многих исследований говорят в пользу универсальности пространственного кода. В этом плане интересно диссертационное исследование О. Таллиной музыкальных способностей, в котором убедительно показано, как музыканты перекодируют мелодию в пространственные схемы. Моцарт утверждал, что может увидеть все произведение единым взором в уме, как будто это прекрасная картина... Недаром В. Короленко в своей знаменитой повести «Слепой музыкант» описывает освоение мира слепым ребенком путем перевода звуков в невидимое, но слышимое им пространство. По мнению Р. Арнхейма, зрение — единственная сенсорная модальность, в которой могут быть с достаточной сложностью представлены все пространственные отношения, в то время как диапазон тактильных и мускульных ощущений ограничен и носит симультанный характер (Арнхейм, 1994, с. 162). В этом плане очень значима мысль Веккера о том, что «устранение лимитов диапазонов разных модальностей означает не освобождение вообще от модальных или качественных характеристик мыслительного процесса, а освобождение от тех субъективных ограничений, которые накладывает на эти характеристики специфика самого носителя информации. Это устранение субъективных ограничений... не ликвидирует, а объективирует модальные характеристики, что выражается в их переводе

в более общую систему отсчета и на более универсальный физический язык» (Веккер, 1998, с. 101). Г. Хант объясняет данную возможность как реализацию «межмодальной трансляции», которую обеспечивает новая кора у человека (Хант, 2002, с. 233). Итак, «то, что можно услышать, можно одновременно делать видимым. Скрытое единство видения и слышания определяет сущность мышления» (Хайдеггер, 1991).

Итак, процесс построения и функция К-модели позволяют детально представить схему начального этапа процесса решения задачи. В свою очередь, это дает возможность разорвать сложный процесс порождения мысли на взаимодействующие компоненты, звенья, отчетливо развести сам процесс и продукты этого процесса, показать включение каждого продукта в последующие звенья процесса, а главное – ввести как центральное звено – построение модели проблемной ситуации. Следует отметить, что данный процесс, как правило, осуществляется в свернутом виде и не рефлексивируется человеком. Действительно, человек сначала видит, но мысль осознается уже в слове. Если в это мгновение вклинивается отвлекающий раздражитель – мысль исчезает и требует своего повторного возрождения. Для понимания природы перекодирования – «взаимодействия языков», языков «внутри индивида» – Веккер использует в качестве аналогии, которая не хромает, а действительно схватывает явление, перевод с иностранного языка. Мышление как процесс представляет собой, по его мнению, «непрерывный обратимый перевод информации с языка предметных гештальтов, <...> представленных образами разных уровней обобщенности, на <...> язык, представленный <...> структурами речевых сигналов» (Веккер, 1998, с. 274–275).

Таким образом, построение К-модели описывает полный цикл презентации конкретной ситуации, который включает с необходимостью весь набор языков и не ограничен каким-либо одним (приоритетным – вербальным или визуальным). Нами подчеркивается, что характер языка определяется содержанием этапа, который носит строго определенное функциональное значение. Но главное, что нами прослежено формирование того, что угадывалось Рубинштейном еще в 1946 г., когда он писал об «...особых схемах, которые как бы предвосхищают словесно еще не развернутую систему мыслей» (Рубинштейн, 1946, с. 348–352).

В теоретическом плане данный подход позволяет подойти к разрешению длительного спора между двумя позициями: исследователи мышления подчас отрицали существование воображения как самостоятельной психической функции, а представители исследования творческого воображения лишали мышление его творческой функции. Рассмотрение этого конфликта в контексте предлагаемого подхода

может быть снято, поскольку позволяет понять структуру взаимодействия функций воображения и мышления в процессе решения задачи через построение К-модели. Если наши выводы верны, и анализ любого вида информации задействует все языки, то имеющаяся межполушарная асимметрия не играет такой фатальной роли в усвоении информации и способах ее преподнесения в учебном процессе.

Литература

- Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994.
- Богоявленская Д. Б.* О модели проблемной ситуации / Под ред. М. Я. Ярошевского. Научное творчество. М.: Наука, 1969.
- Богоявленская Д. Б.* Об эвристической функции модели проблемной ситуации // Проблемы эвристики. М., 1969.
- Веккер Л. М.* Психика и реальность. М.: Смысл, 1998.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
- Хайдеггер М.* Принципы разума. М., 1991.
- Хант Г.* О природе сознания. М., 2002.

МЕТАМЫШЛЕНИЕ В ДИАЛОГАХ СМИ: ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ И ТАКТИКИ СОВЛАДАНИЯ В СПОНТАННЫХ КОНФЛИКТАХ

А. И. Виноградская (Москва)

В нашем исследовании мы анализируем совместную деятельность субъектов в диалогах СМИ относительно метамыслительных процессов, которые выявляются через рефлексивные и саморефлексивные речевые акты: описания, суждения, оценки, заключения, как непосредственно в диалогах СМИ, так и в последующих обсуждениях, в постдиалогах.

Отметим, что деятельность в концепции С. Л. Рубинштейна выступает как деятельность субъекта и конкретизируется через понятие «задача», которая является не только единицей деятельности, но и жизненного пути субъекта в целом. В отличие от простой трактовки деятельности: «цель–мотив–средство–результат», С. Л. Рубинштейн строит систему деятельности через раскрытие связей движений, действий, операций и задач (Рубинштейн, 1998). Он указывает на различную роль деятельности в жизни субъекта,

относительно ее масштаба и значимости. Структурный анализ деятельности переходит в системно-динамический (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989).

Исследовательская база. Мы исследовали диалоги ТВ-программ: «Пусть говорят» – ведущий А. Малахов, «К барьеру!» – ведущий В. Соловьев, «Блондинка в шоколаде» – ведущая К. Собчак, в которых ведущие осуществляют целенаправленное обсуждение тем различной социальной значимости с респондентами различных социальных ролей и различной социальной ответственности и компетентности.

Социальная значимость диалогов СМИ определяет масштаб совместной деятельности субъектов общения. Для достижения необходимой успешности диалога ведущий формирует для респондента преградные смыслы (Виноградская, 2007), реализуемые через провокационные вопросы и прессинг-вопросы, порождающие фрустрации, внутреннюю напряженность, тревожность. Таким образом, в общении формируются напряженные отношения или конфликтующие реальности общения (КРО), которые могут перейти в конфликты различного уровня напряженности (Виноградская, 2008). Сама нравственная позиция ТВ-ведущих часто провоцирует конфликты. Отношение нравственности включает как субъект-объектные отношения к нравственности как к явлению, так и субъект-субъектные отношения к себе (Журавлев, Купрейченко, 2003). В целом такая стратегия ведущих позволяет «раскрыть» респондента и получить неожиданную, интересную, парадоксальную информацию для аудитории СМИ. Сознание и самосознание субъектов выступают с общественным бытием как единое целое в пространстве ролей, событий, ситуаций с ярко выраженной стереотипизацией текущего времени и внутренней временной организации субъекта (Стрелков, 2008).

Тактики совладания субъектов диалога. Данная стратегия требует от субъектов диалога осуществлять как принятие решения, так и выбор критериев оценки своего участия в диалоге в условиях КРО, т. е. в условиях напряженных отношений, тревожности, фрустрации.

Тактика совладания ведущего заключается в управлении КРО диалога, что связано с риском ухода респондента в тактику диффузии ответственности, в тактику «умолчания» или в тактику агрессивного поведения (как, например, в ТВ-программе «Пусть говорят») и, в пределе, к срыву диалога.

Тактика совладания респондента основывается на умении формировать «приемлемые» ответы в условиях провокационных вопросов и фрустрационного напряжения. От респондентов требуется способность нивелировать возникшие внутренние диссонансы, как, например, диссонанс между позитивным образом своей роли и нега-

тивной информацией вопросов, превращающей образ в негативный, а ответы – в противоречивые и ложные. В указанных диалогах СМИ мы наблюдаем возникновение спонтанных и запланированных конфликтов (как, например, поведение В. Жириновского в ТВ-программе «К барьеру!» или А. Кашпировского в ТВ-программе «Пусть говорят»).

С. Л. Рубинштейн подчеркивал (1958), что «результаты мыслительной деятельности – понятия, знания – сами включаются в процесс мышления, обобщают его и обуславливают его дальнейший ход, <...> процесс мышления есть одновременно и движение знания о нем».

Методика исследования. Развиваемая в настоящее время концепция метапроцессорной регуляции деятельности, поведения и общения (Карпов, 2008) следует из положения С. Л. Рубинштейна о «единстве психического как процесса» (Рубинштейн, 1998). Метапроцессорная концепция мышления вводит понятие «метамышление», которое можно понимать как «мышление о мышлении». Возникает феномен удвоения качественной определенности через рефлексию и саморефлексию. Поэтому наряду с диалогами СМИ мы исследовали интервью самих ведущих, а также их обсуждение своей деятельности в постдиалогах. Мы анализировали вербализованную рефлексивность, хотя в мыслительной деятельности важное значение имеют не только рефлексивные знания, но и невербализованные операциональные смыслы (Тихомиров, 1984), (Брушлинский, Поликарпов, 1990).

В диалогах СМИ и постдиалогах ТВ-ведущих рефлексия и саморефлексия проявляется в соответствующих речевых актах субъектов диалога как описания, оценки, замечания, выводы и т. п. Для анализа мы использовали по 10 диалогов ТВ-ведущих: К. Собчак, А. Малахова, В. Соловьева. Выбор данных диалогов обусловлен как популярностью самих ведущих, так и высоким рейтингом их ТВ-программ у телеаудитории, а также непосредственным участием телеаудитории в оценке диалога.

Результаты исследования. Анализ диалогов ТВ-ведущих выявил следующее:

- 1 Ярко выраженное демонстративное поведение с навязыванием доминирования.
- 2 Стратегии особых притязаний и сверхпритязаний как достижение успеха в субъективном понимании в условиях повышенного риска срыва и тревожности.
- 3 Достижение сверхпритязаний посредством нарушения этических норм общества и подчеркивание эпатажа.
- 4 Подчеркивание использования провокаций, запланированных конфликтов на фоне высокой компетентности.

5 Постдиалогическое обсуждение с объяснением своей стратегии и самооценивания.

В исследовании нами замечено, что ведущая К. Собчак понимает социальную роль ТВ-ведущей не только как профессиональную самореализацию, но и как манифестацию себя как личности, с подчеркиванием позиционирования с некоторыми этико-моральными нормами общества (например, «...моя модель поведения – правильное поведение, кто с этим не согласен – пусть не смотрит мои передачи», «...очень люблю себя, других – не очень» и т. п.).

Особенность стратегии ведущего А. Малахова – проведение закадровых (до реальной съемки ТВ-программ) тренировок с респондентами с целью отработки точности провокаций, использование авантюрного плана для развития острого сюжета в диалогах.

Стратегия ведущего В. Соловьева строится на основе высокой компетентности и соответствующего выбора тем передачи, как, например, национальная идентичность, культурное наследие, актуальные вопросы политики, глобализация.

Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М., 1989.
- Брушлинский А. В., Поликарпов В. Л. Мышление и общение. Минск, 1990.
- Виноградская А. И. Преградные смыслы в дискурсивных взаимодействиях радиодиалогов // Психология – наука будущего. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 86–88.
- Виноградская А. И. Мыслительный процесс в диалогах СМИ: тактики совладания в ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решений // Современная психология мышления: смысл в познании. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. С. 223–226.
- Виноградская А. И. Спонтанные конфликты в диалогах СМИ: провоцирование и управление конфликтами // Современная психология: от теории к практике: «Ломоносов – 2008». М., 2008. Ч. 2. С. 421–424.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Карпов А. В. О некоторых закономерностях взаимосвязи мышления и мета-мышления // Современная психология мышления: смысл в познании. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. С. 20–23.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 4-е изд. СПб., 1998.
- Стрелков Ю. К. Время и субъект деятельности // Личность и бытие. Субъектный подход. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 191–193.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

ПОНЯТИЕ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

И. С. Гогенфельд (Саратов)

Способность человека прогнозировать будущие события и действовать с упреждением во времени вызывает интерес психологов со времен возникновения психологии как самостоятельной научной дисциплины.

Наиболее распространенный термин, используемый для характеристики предсудомительного поведения, или процесса предвосхищения – это термин «антиципация». В данной работе мы попытаемся определить содержание понятия «антиципация» и «антиципационная состоятельность», рассмотреть связь антиципационной состоятельности с такими психологическими категориями, как «способности», «свойство личности», «психический процесс», «деятельность», «отношение».

«Антиципация» – способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза (Психологический словарь, 1990). Это определение практически совпадает с пониманием антиципации Б. Ф. Ломовым как способности субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий; иными словами, речь идет об ориентировке человека на будущее, о предвидении, о забегании вперед (Ломов, Сурков, 1980, с. 279). Согласно этой дефиниции, содержание понятий «антиципация» и «антиципационные способности» совпадает, благодаря чему в большинстве психологических контекстов эти категории употребляются как тождественные и взаимозаменяемые. Под антиципационной состоятельностью (прогностической компетентностью) понимается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением, таким образом, антиципационная состоятельность характеризует определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности.

Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич определяют содержание понятия «антиципационная состоятельность» личности следующим образом: антиципационная состоятельность – свойство личности, ее устойчивая характеристика, определяющая уровень развития антиципационных способностей, а также это сформированная система определенных знаний и действий, и, прежде всего, внутрен-

них средств построения и регуляции прогностической активности, обеспечивающих эффективное прогнозирование (Ничипоренко, Менделевич, 2006, с. 50–51).

Существуют разные подходы к исследованию антиципации:

- структурно-уровневый (Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков) – авторы определяют антиципацию как форму опережающего отражения действительности, охватывающую широкий спектр проявлений когнитивной, регулятивной и коммуникативной функций психики;
- психофизиологический (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. М. Русалов, Т. Ф. Базилевич) – внимание исследователей сфокусировано на природных предпосылках и нейрофизиологических механизмах антиципационных способностей;
- когнитивно-поведенческий (Дж. Брунер, У. Найссер, Д. Миллер) – при описании антиципации в рамках этого подхода используются понятия вероятностного ожидания, схемы, гипотезы;
- генетический (Е. А. Сергиенко, Л. А. Регуш, А. Ю. Аكوпова, Т. К. Чмут и др.) – здесь представлены исследования предвосхищающего поведения, различных видов прогностической деятельности на разных возрастных этапах развития человека;
- клинический подход (И. М. Фейгенберг, В. Д. Менделевич) – в рамках данного подхода изучены особенности развития антиципационной состоятельности в норме и патологии, внимание исследователей приковано к проблеме взаимосвязи между свойствами личности (психологическим здоровьем личности) и антиципационной состоятельностью;
- деятельностный (Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, Е. Н. Сурков, Л. А. Регуш и др.) – особенностью данного направления является использование в качестве категориального аппарата и объяснительных схем теории деятельности;
- ситуационный (Л. Росс, Р. Нисбетт) – авторы занимались проблемами предсказания социальной реальности обычными людьми в повседневной жизни, они показали огромную роль социального контекста и параметров конкретной ситуации в предвидении.

Мы лишь затронули вопрос о подходах к исследованию антиципационных способностей в психологии, более подробно они изложены и раскрыты в работе Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевича «Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования» (2006, с. 52–54). Но, на наш взгляд, антиципацию следует

рассматривать, учитывая позиции всех вышеизложенных подходов. Нам представляется такой «комплексный» подход весьма продуктивным, так как он дает возможность шире охватить данное явление.

Понятие «антиципационная состоятельность» тесно связано с такими психологическими категориями, как «способности», «свойство личности», «психический процесс», «деятельность», «отношение» (Рубинштейн, 1976, с. 220–235; Теплов, 1985, с. 15–41; Ничипоренко, Менделевич, 2006, с. 51).

Наиболее приближенной категорией для антиципационной состоятельности является категория *способности*. Как отмечают Б. М. Теплов, Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич, в традиционном понимании способностей это означает, что изучаемый феномен относится к категории устойчивых индивидуально-психологических свойств (качеств) личности, которые формируются на основе задатков и определяют успешность в том или ином виде деятельности. Еще С. Л. Рубинштейн говорил: «Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. Люди от рождения бывают наделены различными задатками, хотя различия эти не так велики, как это утверждают те, которые различия в способности ошибочно целиком сводят к различию врожденных задатков. Различия между людьми в задатках заключаются, прежде всего, в приржденных особенностях их нервно-мозгового аппарата – в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках» (Рубинштейн, 2000, с. 424)

Характеристики природных предпосылок способности к прогнозированию, как уже было сказано выше, были получены в работах П. К. Анохина, В. М. Русалова и др. Но способность прогнозирования, как и любая человеческая способность, проявляющаяся и формирующаяся в деятельности, имеет не только природные предпосылки развития, но и обусловлена общественно-историческими факторами (Регуш, 2003, с. 154). В подтверждение сказанного приводим слова Саввы Шабоук: «Существо, которое впервые не отбросило найденную палку, а оставило ее для нового подобного использования, с необходимостью должно было осознавать эту цель. А это было уже предвосхищение неизведанного, предвосхищение будущих возможных ситуаций, в которых он может оказаться со своим оружием. Это человек, способный оторваться от непосредственно данного, способный переживать повторно прошлое, а также предугадываемое будущее» (Шабоук, 1980, с. 125–126).

Л. А. Регуш считает, что способность прогнозирования может выступать и как общая и как специальная способность. Общей она является в том смысле, что включена в любую деятельность, является ее неотъ-

емлемой частью. Специальной способностью прогнозирование выступает как деятельность, целью которой является построение прогноза.

«Заметим, что антиципационная состоятельность, характеризующая определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности, существует, как *свойство личности*, но становится актуальной, проявляется, разворачивается как *психический процесс*» (Ничипоренко, Менделевич, 2006, с. 51).

С. Л. Рубинштейн очень точно определил сущность способности как психического процесса. Вместе с тем С. Л. Рубинштейн писал: «Ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности – это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируется, качество этих процессов» (Рубинштейн, 1976, с. 227).

Рассмотрим связь понятия «антиципационная состоятельность» и «деятельность». Деятельностью, адекватной проявлению и формированию антиципационной состоятельности, считается прогностическая деятельность. Поскольку антиципационная состоятельность, проявленная в виде осознанной, целенаправленной активности, имеет статус деятельности, следовательно, она может быть рассмотрена с точки зрения структуры деятельности с описанием ее мотивов, целей, задач, действий (Ничипоренко, Менделевич, 2006, с. 51).

В данном русле выполнены эксперименты А. В. Брушлинского, которые раскрывают закономерности связи мышления и прогнозирования, а также исследование и анализ прогностической деятельности Л. А. Регуш (Регуш, 2003, с. 140–152).

Л. А. Регуш пишет, что поскольку любая деятельность включает в себя прогнозирование, то она предполагает и формирует способность человека к прогнозированию, которая в свою очередь, как любая способность, также зарождается, проявляется и формируется в деятельности. Одним из проявлений единства способности и деятельности является то, что способность, формируясь в деятельности, вместе с тем определяет и успешность деятельности. Это общее положение распространяется и на способность прогнозирования, влияние которой на успешность деятельности доказано в ряде исследований А. В. Брушлинского, Е. Н. Суркова, И. М. Фейгенберга и т. д.

Мы считаем необходимым также отметить следующее: процессы предвосхищения, прогнозирования имеют сознательный характер, а сознательный характер человеческой жизнедеятельности проявляется в таком существенном свойстве труда, деятельности, как целесообразность и целенаправленность.

Е. А. Сергиенко также подчеркивает роль антиципации в деятельности человека, она пишет: «Деятельность всегда целенаправленна. Это означает, что уже в самом начале ее осуществления в сознании человека имеется представление об ожидаемых результатах собственных действий» (Сергиенко, 1997, с. 28). Общеизвестен сформулированный в советской психологии принцип единства сознания и деятельности. Основная заслуга в его разработке принадлежит С. Л. Рубинштейну.

В понимании С. Л. Рубинштейна предвидение, предвосхищение представлено как одна из важнейших характеристик сознательной деятельности человека: «По мере развития трудовой деятельности человек, воздействуя на природу, изменяя, приспособляя ее к себе и господствуя над нею, стал, превращаясь в субъекта истории, выделять себя из природы и осознавать свое отношение к природе и к другим людям. Через посредство своего отношения к другим людям человек стал все более сознательно относиться и к самому себе, к собственной деятельности; сама деятельность его становилась все более сознательной: направленная в труде на определенные цели, на производство определенного продукта, на определенный результат, она все более планомерно регулировалась в соответствии с поставленной целью. Труд как деятельность, направленная на определенные результаты – на производство определенного продукта, – требовал предвидения. Необходимое для труда, оно в труде и формировалось».

Характерная для трудовой деятельности человека целенаправленность действия, строящегося на предвидении и совершающегося в соответствии с целью, составляет основное проявление сознательности человека, которая коренным образом отличает его деятельность от несознательного, «инстинктивного» в своей основе поведения животных (Рубинштейн, 2000, с. 103).

Что касается связи антиципационной состоятельности с такой психологической категорией, как «отношение», то, на наш взгляд, антиципационная состоятельность, характеризующая определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности, определенным образом способствует формированию отношения к будущему, и, как утверждают В. Д. Менделевич, Н. П. Ничипоренко: «...она является инструментом взаимодействия субъекта с будущим и в этой связи может быть идентифицирована как форма познания будущего» (Ничипоренко, Менделевич, 2006, с. 52).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- 1 Исследования антиципации в психологии имеют длительную историю, в течение которой сложились структурно-уровневый,

- психофизиологический, когнитивно-поведенческий, генетический, деятельностный, клинический, ситуационный подходы.
2. Опираясь на подход Ломова, мы определили понятие «антиципационная способность» как способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий.
 3. Антиципационная состоятельность – способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них. Она характеризует определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности, обеспечивающих успешность прогностической деятельности.
 4. Антиципационная состоятельность в системе психологических категорий может быть проанализирована как свойство личности, как психический процесс, как деятельность и как способность, и как инструмент познания будущего, способствующий формированию определенного отношения к нему.

Литература

- Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
- Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2006. № 5. С. 50–58.
- Психологический словарь. 2-е изд. / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.
- Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Сергиенко Е. А. Антиципация как принцип развития. М., 1997.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 15–41.
- Шабоук С. Искусство – система – отражение. М., 1980.

ПОНЯТИЕ «ЗАДАЧА» В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И СУБЪЕКТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ОПТИМАЛЬНОСТИ РЕШЕНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В. В. Голубинов (Москва)

Начиная с работ С. Л. Рубинштейна основой анализа деятельности в психологии сделалось понятие «задача», занявшее свое почетное место «как единица анализа жизненного пути в ее неразрывной связи

с личностью – ее субъектом» (Славская, 2006, с. 305). С. Л. Рубинштейн впервые поставил вопрос о том, что человек по-своему, субъективно отражает и переформулирует стоящую перед ним задачу и открывает для себя ее новые стороны, а субъект как не обособлен от объективного содержания задачи, так и не растворяется в проблемной ситуации. Рассматривая проблемы детерминации психических процессов и взаимоотношения объективного и субъективного, Рубинштейн сформулировал положение о том, что процесс познания есть процесс непрерывного взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи. При этом детерминированность психического отражения как познавательной деятельности объектом (объективным содержанием задачи) опосредована внутренними закономерностями когнитивных функций субъекта: «внешние причины действуют через посредство внутренних условий» (Рубинштейн, 1958, с. 6). Одного понимания задачи недостаточно для совершения действия; необходимо, чтобы задача была принята субъектом, т. е. чтобы «она нашла – непосредственно или опосредованно каким-то своим результатом или стороной – отклик и источник в переживании субъекта» (Рубинштейн, 1958, с. 152–153).

Объективная постановка задачи и ее образ, личностный смысл не совпадают. В первую очередь такое несовпадение должно быть отнесено к отражаемой субъектом задаче, как цели, данной в определенных условиях (Леонтьев, 1981, с. 309). Одно дело – внешняя, объективно заданная задача, другое – задача внутренняя, отраженная, понятая и принятая субъектом. Требование задачи и искомое не тождественны друг другу: «...первое дано, указано в исходной формулировке задачи», второе – «не дано, а лишь задано этой формулировкой, <...> возникает и формируется лишь у того человека, который сам решает задачу или проблему» (Брушлинский, 1979, с. 78). В психофизическом эксперименте это проявляется в известном несовпадении предписаний инструкции и фактически решаемой испытуемым задачи (Бардин, 1979).

Задача представляет собой элементарную единицу взаимодействия субъекта с миром – целостное, ограниченное в объективном мире и неограниченное с точки зрения субъекта, образование (Забродин, 1982, с. 10). Индивидуальные же особенности субъекта, определяющие оценку оптимальности и качества решения, выбор способа целесообразной регуляции поведения и деятельности, составляют «субъективно-личностный критерий» (Волков, Микадзе, Солнцева, 1987, с. 76). Можно говорить об индивидуальном стиле отражения и принятия задачи, постановки цели, выбора критериев оптимальности и выхода из проблемной ситуации. Отражение субъектом

деятельности объективно заданной задачи – промежуточное звено, опосредующее связь критериев оптимальности с особенностями деятельности субъекта. С одной стороны, субъективный образ и личностный смысл задачи определяют меру адекватности психического отражения, обуславливают тип критерия оптимальности решения, используемого наблюдателем для субъективной оценки возможных вариантов решения, приемлемого уровня эффективности исполнения и допустимой степени собственных усилий. С другой стороны, специфика личности, мотивации, системы установок и ценностей субъекта решения наглядно проявляются в особенностях усвоения задачи и ее трансформации при принятии решения, в «индивидуализации» психологических механизмов регуляции деятельности, т. е. в «приноравливании» их к индивидуальным особенностям и предпочтениям субъекта (Завалишина, 1984). Такие индивидуальные особенности и пристрастия субъекта определяют его субъективно-личностные критерии – в том числе, вероятно, и выявленные Ю. М. Забродиным (1971, 1977, 1981, 1982) критерии оптимальности наблюдателя I и II рода (минимальной субъективной неопределенности и максимальной эффективности). По Забродину, построение образа задачи, решение которой предстоит субъекту, является центральным моментом формирования системы оценок оптимальности, т. е. того, как субъект выбирает для себя оптимальное поведение, и что это для него значит. Действия субъекта лишь вторично (через отражение, понимание и принятие задачи) зависят от стоящей перед ним задачи. Объективно заданная, сформулированная вне субъекта задача, замкнутая в силу определенности исходных и граничных условий, заданности цели и конечного результата, трансформируется в психике лица, принимающего решение, как открытая система, претворяясь в цель и способы деятельности, в способы решения самой задачи. Особенность задачи как целостной системы в том, что, расщепляясь на объективно заданную и субъективно понятую, а затем принятую субъектом, она, будучи элементарной единицей деятельности, выступает по отношению к деятельности в роли и формы, и содержания (Голубинов, Забродин, 1991).

Г. Саймон (Simon, 1969), впервые отказавшись от традиционного «техноцентрического» понимания процесса достижения оптимальности деятельности только как отыскания наилучшего способа действия, предложил термин «удовлетворительное решение», описывающий процесс решения задачи как поиск приемлемой для субъекта альтернативы, удовлетворяющей его субъективным критериям. Продолжая линию, М. Месарович (Mesarovic, 1973) на основе противопоставления двух принципов принятия решения (оптимальности и удовлетвори-

тельности) выделил два соответствующих класса задач, решаемых человеком в реальных ситуациях: 1) задачи оптимизации и 2) задачи нахождения удовлетворительных решений. Задаче нахождения удовлетворительных решений соответствует «принцип удовлетворительности»: будучи подвержен нежелательным воздействиям среды, субъект осуществляет регуляцию своей деятельности (процесса решения) таким образом, что его основные характеристики остаются в удовлетворительном диапазоне до тех пор, пока продолжаются возмущения. Отличие модели нахождения удовлетворительных решений от традиционной модели оптимизации состоит в ориентации субъекта на регуляцию неопределенности и поддержание некоторого удовлетворительного состояния жизнедеятельности. Если принцип оптимизации описывает максимизацию функции полезности (эффективность решения, точность, безошибочность) на множестве альтернатив, то принцип удовлетворительности заключается в сохранении характеристик жизнедеятельности в удовлетворительном диапазоне за счет снижения неопределенности.

Р. Голдсмит и Н. Сэлин (Goldsmith, Sahlin, 1983) выделили две модели принятия решения, отражающие индивидуальные различия в выборе критерия оценки качества принимаемых решений: 1) ориентацию на оценку и изменение неопределенности ситуации; 2) ориентацию на полезность решения задачи. Получение информации выполняет с точки зрения психологии мотивации две различные функции: служит мотивационному управлению действием, создавая предпосылки для контроля и регуляции хода действия (Heckhausen, 1980), и ведет к уменьшению неопределенности. С позиции решения объективно-заданной задачи оптимальной является согласованность исполнения обеих функций. Однако в реальности любая из них может преобладать. Условием является момент «расщепления» объективно-заданной задачи в психике субъекта надвое, способный привести к решению одной конкретной субъективно-принятой задачи: задачи оптимизации или задачи нахождения удовлетворительного решения. Субъект может преимущественно стремиться достичь поставленной цели (результата) или избавиться от неопределенности (как недостаточности информации, так и ее избыточности) и решать две различные задачи: задачу оптимизации или задачу нахождения удовлетворительного решения.

По крайней мере, две известные личностные дихотомии отвечают за реализацию двух рассмотренных функций: контроль над действием (Kuhl, 1983) и отношение к неопределенности (Budner, 1962; MacDonald, 1970). Уместно предположить, что именно эти две личностные шкалы определяют выбор субъектом того или иного способа целесообразной регуляции целостного поведения, включая критерии

оптимальности решения наблюдателя I и II рода (Забродин, Голубинов, 1990; Голубинов, 1991).

Работа посвящена исследованию психологических механизмов и личностных предпосылок выбора человеком-наблюдателем субъективного критерия оптимальности решения психофизической задачи. Цель исследования – экспериментальная проверка авторской модели личностного контроля достижения наблюдателем субъективной оптимальности решения психофизической задачи и гипотезы о дифференциально-личностном характере индивидуального выбора наблюдателем критерия оптимальности определенного класса и вида.

Данные экспериментального исследования (Голубинов, 1991, 1996; Goloubinov, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001) подтвердили и уточнили теоретическую модель. Выбор субъектом критерия I рода (минимальной субъективной неопределенности) или критерия II рода (максимальной устойчивости или эффективности) является результатом субъективного отражения задачи (включенности в задачу) и трансформации объективно-заданной задачи в субъективную, внутренне-принятую задачу: либо поиска удовлетворительных решений, либо собственно оптимизации. Подтвердилась роль личностных особенностей человека-наблюдателя в достижении им субъективной оптимальности, в выборе и контроле критериев оценки качества решения. Субъективно-личностные критерии наблюдателя определяются, во-первых, его индивидуальными особенностями в отражении объективно-заданной задачи, связанными с ориентацией на действие или на состояние, определяющей специфику функции контроля над действием, и, во-вторых, толерантностью к неопределенности, обеспечивающей инициативу, гибкость саморегуляции и вариативность процесса принятия решения, адекватную требованиям и условиям задачи. Модель и ее экспериментальная проверка позволили найти в системе критериев наблюдателя место и для ряда нетрадиционных критериев решения.

Толерантность к неопределенности и ориентация на действие или на состояние и экспериментальные показатели, свидетельствующие об оптимальной стратегии работы наблюдателя при решении сенсорных задач, оказались тесно взаимосвязанными с показателями освоения испытуемыми основ их профессиональной деятельности: с летными способностями курсантов – будущих пилотов вертолетов, со скоростью и эффективностью овладения ими навыками пилотирования и пространственной ориентировки. Высокие летные способности проявили курсанты, во-первых, ориентированные на действие и задачу и повышающие строгость критерия решения при увеличении неопределенности ситуации, и, во-вторых, толерантные к неопреде-

ленности и при изменяющейся вероятностной структуре стимульной последовательности сохраняющие устойчивость вероятности правильных решений. Наибольшую скорость успешного прохождения программы учебных полетов показали курсанты, в личностном плане толерантные к неопределенности.

Ориентация на действие и задачу определяет включенность субъекта в решение поставленных задач, работу по принципу оптимальности и не только оптимальную динамику критерия, опирающуюся на вероятность появления сигнала, но и высокую эффективность в решении профессиональных задач пилотирования и пространственной ориентировки. Противоположность этому – минимальная оценка летных способностей, низкая успеваемость в прохождении программы учебных полетов у лиц, ориентированных на субъективное состояние и в психофизическом эксперименте демонстрирующих компенсаторную, «парадоксальную» динамику критерия при изменении неопределенности ситуации. Толерантность к неопределенности обеспечивает не только активность в перемещении критерия и оптимизацию решения психофизической задачи, но и является залогом быстрого усвоения курсантами программы полетов и выработки навыков пилотирования и пространственной ориентировки. Сочетание толерантности к неопределенности и ориентации на действие и задачу определяет подлинную оптимальность решения экспериментальной психофизической задачи и достижение максимальной эффективности учебной деятельности. Противоположный вариант – сочетание ориентации на субъективное состояние с избеганием неопределенности – в психофизической ситуации эксперимента определял малоэффективную, близкую рандомизированному (случайному) правилу решения динамику параметров исполнения. Во время учебных полетов это служило предпосылкой низких летных способностей, медленного темпа освоения программы, резкого снижения эффективности пространственной ориентировки и качества пилотирования, появления большого количества ошибок, заторможенности и скованности движений – при усложнении условий полета.

В практическом плане полученные результаты и их интерпретация могут быть использованы в инженерной и экспериментальной психологии в целях оптимизации деятельности человека-оператора по решению задач, связанных с приемом и переработкой слабых и слаборазличающихся сигналов. В теоретическом плане – еще раз подтверждают правоту идей С. Л. Рубинштейна и его учеников об индивидуальном и субъективно-личностном «переформулировании» человеком стоящих перед ним задач на любом уровне психического отражения, включая сенсорно-перцептивные процессы.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
- Бардин К. В. Инструкция в психофизическом эксперименте // Психофизика сенсорных систем. М., 1979. С. 106–121.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (Логико-психологический анализ). М., 1979.
- Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция (Психологический анализ) // М., 1987.
- Голубинов В. В. Личностный контроль критерия оптимальности решения психофизической задачи // Проблемы дифференциальной психофизики. М.: Изд-во ИП РАН, 1991. С. 177–196.
- Голубинов В. В. Индивидуальные особенности выбора критерия оптимальности решения в задачах пространственной ориентации пилота // Психология труда в условиях проблемных ситуаций. Саратов: Изд-во СГУ, 1996. С. 218–224.
- Голубинов В. В., Забродин Ю. М. Образ психофизической задачи и субъективные критерии оптимальности решения // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1. С. 96–107.
- Забродин Ю. М. Критерии оптимальности в математических моделях наблюдателя // Экспериментальная и прикладная психология в ЛГУ. Л., 1971. Вып. 3. С. 92–97.
- Забродин Ю. М. Введение в общую теорию сенсорной чувствительности // Психофизические исследования. М.: Наука, 1977. С. 31–125.
- Забродин Ю. М. Процессы принятия решения (в сенсорных задачах), их изучение и описание // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. М.: Наука, 1981. С. 320–339.
- Забродин Ю. М. Методические проблемы психологического анализа и синтеза человеческой деятельности // Вопросы кибернетики. Эффективность деятельности оператора. М., 1982. С. 3–29.
- Забродин Ю. М., Голубинов В. В. Субъективные критерии оптимальности решения психофизической задачи и личность // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 6. С. 76–85.
- Завалишина Д. Н. Психологическая структура практической задачи // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 20–25.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940; СПб.: Питер, 1998.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.

- Славская А. Н. История создания научного труда «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. М.: Изд-во, 2006. С. 302–307
- Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1962. V. 30. P. 29–50.
- Goldsmith R. W., Sahlin N. E. The role of second-order probabilities in decision making // *Analysing and aiding decision processes*. Amsterdam–Budapest: North-Holland and Akadémiai Kiadó, 1983. P. 455–467.
- Goloubinov V. Personality factors of optimal criterion control in signal detection // *Fechner Day'96*. Padua: ISP, 1996. P. 269–274.
- Goloubinov V. Personality factors of decision behavior in detection tasks with changing signal strength // *Fechner Day'97*. Poznan: ISP, 1997. P. 177–182.
- Goloubinov V. Personality factors and criterion control in detection tasks with using sequential increasing signal strength // *Fechner Day'99*. Tempe: ISP, 1999. P. 250–255.
- Goloubinov V. Personality factors of optimality control in signal equalization tasks // *Fechner Day'00*. Strasbourg: ISP, 2000. P. 191–196.
- Goloubinov V. Sensing the future the psychophysics as seismograph: a signal detection method forecasts the pilots training success // *Fechner Day'01*. Leipzig: ISP, 2001. P. 379–384.
- Heckhausen H. *Motivation und Handeln*. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer, 1980.
- Kuhl J. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, 1983.
- MacDonald A. Revised scale for ambiguity tolerance: reliability and validity // *Psychological Reports*. 1970, V. 26. P. 791–798.
- Mesarovic M., Erlandson R., Macko D., Fleming D. Satisfaction principle in modelling biological functions // *Kybernetics*. 1973. V. 2 (2), P. 67–75.
- Simon H. A. *The sciences of the artificial*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1969. P. 95.

СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ С. Л. РУБИНШТЕЙНА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОНИМАНИЯ

К. В. Кабанов (Калуга)

Среди обширного творческого наследия С. Л. Рубинштейна мы обнаруживаем небольшой текст «О понимании», в котором в самом общем виде излагаются основные положения разработанной им программы изучения феномена понимания, так и не претворенной им в жизнь (Рубинштейн, 1976). Отсутствие в данном тексте прямого

обращения автора к методологическим основаниям своего изложения может первоначально создать впечатление парадоксальности, как толкования им самого явления понимания, так и предлагаемого способа его исследования.

В своем рассуждении он делает акцент на необходимости различения понимания того, что необходимо понять, и того, в понимании чего нет необходимости. Так, по его мнению, нет необходимости в понимании «банального текста», «в котором все входящие в него элементы непосредственно однозначно даны именно в качестве, в котором включены в этот контекст. Снята всякая их неоднозначность, выправлены все другие качества, стороны явлений, вещей». Тогда как есть необходимость в понимании текста «содержательного», в «котором есть необходимые отправные точки для соответствующей работы мысли читателя, определяющие, в каком именно качестве должен выступить элемент, чтобы включиться в контекст, но не делается попытки вовсе снять необходимость в ней» (Рубинштейн, 1976, с. 235–236).

Сомнение в значимости данного различения не возникало бы, если бы то, что не требует своего понимания, понималось бы субъектом как-то иначе, чем то, в понимании чего есть необходимость. Однако в рассматриваемом тексте мы не найдем два различных определения понимания для того, что его требует, и для того, в понимании чего нет необходимости. Действительно, если допустить последнее, то нужно будет говорить одновременно о двух различных психологических феноменах понимания – «понимании банального» и «понимании содержательного», что является некорректным, ибо «банальное» и «содержательное» могут быть определениями только объекта, но не психического феномена. В соответствии с чем, очевидно, указанное непривычное различие получает свой смысл только в том случае, если предметом мысли автора здесь является не психический феномен понимания, а деятельность понимания, которая выпадает в случае понимания «банального текста», и, напротив, предстает в развернутом виде при работе с текстом «содержательным». В свете этого становится ясным то, что применительно к исследованию понимания: автор предполагает реализовать свое положение о том, что основным способом существования психического является его существование в качестве деятельности, в качестве процесса, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру (Рубинштейн, 1957).

Итак, в качестве предмета изучения им полагается деятельность понимания, которая обнаруживает себя во взаимодействии субъекта со специфическим объектом – «содержательным текстом». Фактически здесь мы вновь сталкиваемся с парадоксом, поскольку деятельность

понимания инициирует, по сути дела, то, что препятствует, затрудняет понимание: условия содержательной работы мысли. Между тем, очевидно, что этот парадокс неизбежен, если мы исходим из толкования автором психологической природы мыслительного процесса, которая состоит, по его мнению, в решении задач. Собственно именно «потребность что-то понять» – это момент, когда человек начинает мыслить: «Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» (Рубинштейн, 2000, с. 321).

Это не означает, что он допускает отождествление деятельности понимания и процесса мышления. Мышление, согласно его определению, это самостоятельное искание и открытие нового знания, выявление новых свойств вещей, совершающееся посредством «операций, направленных на разрешение определенных задач», ведущими из которых являются анализ, синтез и обобщение. «Выявление все новых свойств вещей происходит через включение их в новые связи (анализ через синтез). Вещи, явления при этом выступают перед субъектом каждый раз в новом качестве, раскрываются перед ним с новой стороны». Переход от непонимания к пониманию Рубинштейн связывает с «поворачиванием» элементов, данных первоначально в тексте в таком качестве, в котором они не входят в контекст, в связи, его образующие, «той стороной, чтобы они выступили в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи. Понимание как процесс, как психическая мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализация связей (синтез), образующих этот контекст» (Рубинштейн, 1976, с. 235).

Мы видим, что деятельность понимания не сводима к деятельности мышления, более того, они имеют совершенно разный процессуальный состав, что принципиально важно, поскольку именно он подлежит анализу в рамках предложенного С. Л. Рубинштейном варианта деятельностного подхода. Процессуальный состав мыслительной деятельности образуют те процессы анализа, синтеза и обобщения, посредством которых решаются мыслительные задачи. В соответствии с чем, приступая к изучению мышления как процесса, исследователь должен обратиться к рассмотрению последних.

Процессуальный состав деятельности понимания в рассматриваемой работе отдельно не очерчен автором. Однако данное им определение позволяет нам вычленив его ключевые составляющие.

Во-первых, это *определение контекста изложения*. Поскольку контекст составляют элементы содержания и связи между ними, по-

стольку его определение есть определение того, о чем говорится в данном тексте, какие элементы являются его основными фигурантами.

Во-вторых, *«анализ вещей, явлений (элементов) в соответствующем контексту качествах»*. Взятый сам по себе, каждый элемент представлен в широком предметном контексте – обладает более или менее широким набором признаков. Работа в рамках определенного контекста предполагает выбор субъектом только тех из них, которые являются релевантными этому контексту.

В-третьих, *«реализация связей, образующих этот контекст»*. Поскольку установление субъектом той или иной связи означает, что вычлененные элементы содержания были определенным образом «повернуты», постольку, исходя из установленных им связей, мы можем судить о том, какие признаки этих элементов востребованы им.

Если это так, то при изучении деятельности понимания анализу должны подлежать, с одной стороны, *действия субъекта по вычленению элементов содержания, актуализации их признаков, установлению их связей*. С другой стороны, *те элементы содержания, которые он вычленяет, те признаки элементов, которые им актуализируются, те связи между ними, которые он устанавливает*. Очевидно, что первое касается того, как субъект работает с содержанием, *каким путем он приходит к пониманию, тогда как второе касается того, с чем он работает, что понимается им*.

Первое принципиально в той мере, в которой понимание каково-либо содержания может достигнуто разными путями. Здесь мы имеем в виду, прежде всего, проведенное М. Вертгеймером (1987) и подхваченное в рассматриваемой работе С. Л. Рубинштейном различие «понимания как видения» и «внешнего механического понимания» (Рубинштейн, 1976, с. 236). Значимость этого различия для Рубинштейна не удивительна, если мы принимаем во внимание его толкование психологической природы мыслительного процесса, при котором начальный этап мышления – постановка проблемы, определение субъектом того, что важно понять в тексте, – открывают возможность определения того, как необходимо действовать. В свою очередь, невозможность или же вовсе отсутствие каких-либо попыток со стороны субъекта увидеть проблему влечет за собой то, что его действия с содержанием носят противоречивый характер.

Второе дает возможность судить о том, что позволяет ему увидеть или не увидеть каждый «поворот» элемента. Заметим, что то, что позволяет увидеть этот «поворот», по сути дела, и есть понимаемое им. Но, очевидно, что не всякий «поворот» влечет за собой понимание: актуализированный признак элемента может не позволить установить его связь с другими элементами, оказаться чуждым

контексту; гипотеза о наличии связи элементов может не найти своего подтверждения. Если это так, то, по-видимому, пониманием сопровождается лишь такой «поворот» элемента, который позволяет установить его связь с другими элементами. В то время как непонимание связано с его бесплодностью, неясностью для субъекта того, в каком отношении этот элемент стоит к другим элементам, того, какие его признаки востребованы в данном контексте, иными словами, с невозможностью установить связи.

Возможность разработки данных направлений анализа, с одной стороны, обнажает ограниченность традиционных подходов, доказавших свою эффективность на материале «банальных» (в понимании Рубинштейна) художественных и научно-популярных учебных текстов, применительно к изучению понимания текста «содержательного», с другой стороны, несет в себе потенциал ее преодоления. Условно мы можем выделить три таких подхода.

«Уровневый подход», в самом общем виде, состоит в выделении исследователем ряда уровней понимания, отражающих определенный результат переработки субъектом содержания текста. Иерархия уровней может носить как частный, так и общий характер. Преимущество частной модели (Бабий, 1958) состоит в том, что определенный уровень понимания здесь соответствует конкретным предметным связям, устанавливаемым испытуемым, отличным от тех связей, которые мы имеем на других уровнях понимания. Чем более значимые, по мнению исследователя, в данном контексте связи он установил, тем более высок уровень его понимания. Вместе с тем, если следовать этой логике определения уровня понимания, то очевидно, что уровни понимания, выделенные на основе опыта переработки одного текста, не будут тождественны уровням понимания текста иной предметной специфики. А это означает, что с помощью уровней понимания одного объекта мы не сможем оценить результат понимания другого. Это становится возможным только в рамках общей модели (Смирнов, 1966), которая, тем не менее, не позволяет сохранить обозначенные выше преимущества частной модели. Ибо, по сути дела, отражает лишь те действия с содержанием («отнесение предмета к общей категории», «выявление в нем специфических особенностей», «их анализ» и т. д.), которые были осуществлены субъектом по ходу переработки им того или иного текста. При этом остается в стороне вопрос о том, релевантны ли вычлененные субъектом признаки и установленные связи предмету авторской мысли. Т. е. требует дополнительного качественного содержательного анализа, результаты которого с высокой долей вероятности могут обесценить результаты количественного анализа, опирающегося на выделенные уровни.

Авторы, работающие в рамках «нормативного подхода», исходят из представления о существовании некоторой совокупности компонентов деятельности «идеального читателя», таких как «умение работать с заголовком», «умение формулировать главную мысль текста» и др. (Граник и др., 1991), которые позволяют владеющему ими субъекту продуктивно понимать материал. Между тем уже из самих формулировок этих компонентов следует, что не владение этими компонентами позволяет понять, а, скорее, наоборот: поскольку есть понимание, постольку мы можем констатировать владение ими. Действительно, чтобы утверждать о том, что субъект обладает «умением формулировать главную мысль текста», необходимо, чтобы он вычленил ключевые элементы содержания, актуализировал релевантные контексту признаки этих элементов, установил соответствующие предмету авторской мысли связи. Если это так, то будет ошибкой утверждать, что продуктивность этого «формулирования» будет тождественна движению от субъекта к субъекту в той степени, в которой будут различаться вычленяемые ими элементы, характеризующие их признаки и устанавливаемые связи. Иными словами, сама продуктивность выделенных Г. Г. Граник и коллегами компонентов должна быть поставлена под вопрос, поскольку проведенное различие оставляет возможность несоответствия вычленяемых субъектом элементов, их признаков и устанавливаемых связей авторским.

Анализ установленных субъектом связей ставится во главу угла в рамках «денотатного подхода», разрабатываемого Г. Д. Чистяковой. Однако в ее исследованиях обнаруживают себя и не получают непротиворечивого объяснения те случаи, когда соответствие предметных связей, установленных испытуемым, «эталонной» предметной структуре сопровождается его сомнением в своем понимании (Чистякова, 1981, с. 57). Т. е., казалось бы, все говорит в пользу того, что испытуемый понял текст, ведь актуализированные им признаки, установленные связи соответствуют «эталонным», однако сам он утверждает обратное. Это позволяет обратить внимание на то, что «денотатный» подход нечувствителен к неаддитивному характеру деятельности понимания, который проявляет себя, прежде всего, при переработке «содержательного» текста, и ее результату, который никак не может быть сведен к сумме установленных субъектом связей. Действительно, если один субъект работал с текстом, не пытаясь схватить решаемую автором проблему, то структура установленных им связей вполне может быть идентична той, которая сконструирована субъектом, решавшим эту проблему. Тем не менее, успешность действий первого отнюдь не означает формирования у него целостного представления о содержании, оно может остаться фрагментарным,

тогда как успешность действий второго с необходимостью ведет к целостному представлению. В связи с чем, в отсутствие анализа характера действий субъекта, мы не только не сможем понять, осмыслена ли им переработка содержания текста, фрагментарно или связно его представление, и, соответственно, сделать выводы о понимании или непонимании текста в целом.

В свете этого становится понятной критическая позиция одного из последователей С. Л. Рубинштейна, В. В. Знакова, по отношению к толкованию процесса понимания как установления связей, поскольку, как таковой, он оказывается неотличим от процесса мышления (Тихомиров, Знаков, 1989, с. 8). Определяя в одной из своих работ, написанной совместно с О. К. Тихомировым, процесс понимания как «формирование познавательного отношения субъекта к объективному содержанию понимаемого фрагмента действительности, порождение операционального смысла знания о нем», он делает акцент на том, что рассмотрение процессуального аспекта феномена понимания предполагает анализ именно того, «как субъект порождает, узнает операциональный смысл» понимаемого им (там же, с. 10). В связи с этим примечательно, что, сводя психологический механизм понимания к решению мыслительной задачи (Знаков, Тихомиров, 1991), авторы в результате анализа характера действий испытуемых с содержанием текста приходят к необходимости говорить о трех типах решаемых субъектами задач: на распознавание, конструирование, доказательство. Обращает на себя внимание то, что за этими формулировками стоит лишь конкретный способ оперирования содержанием. Однако очевидно, что распознавание, конструирование, доказательство – всегда распознавание, конструирование, доказательство конкретного содержания. Если это так, то в рамках решения одной из указанных задач разными субъектами могут актуализироваться разные признаки элементов и их отношения. И, наоборот, одни и те же признаки элементов и их связи могут быть востребованы при решении каждой из этих задач. Действия же, взятые безотносительно к специфике перерабатываемого посредством них содержания, – *формальны*. Именно поэтому авторы делают заключение лишь о наличии соответствующих данным задачам *форм понимания*: понимании – узнавании, понимании – объединении, понимании – гипотезе (Знаков, Тихомиров, 1991, с. 21–25).

Тем не менее, мы не можем упустить из виду то, что действия субъектов при решении указанных задач будут неодинаково продуктивны в зависимости от того, на каких признаках и связях элементов содержания каждый из них делает акцент, а также в зависимости от того, осмысленно или «слепо» они осуществляются. Это означа-

ет, что возможность действия не влечет за собой с необходимостью понимания релевантного предмету авторской мысли содержания, и, соответственно, не позволяет судить об его наличии или отсутствии.

Следовательно, *содержательный анализ деятельности понимания*, позволяющий нам делать выводы о том, какие предметные акценты расставляет субъект при переработке определенного содержания, и понимается оно им или нет, возможен лишь в случае, если мы рассматриваем характер его действий без отрыва от содержания, с которым он работает. Очевидно, что этот анализ становится возможным только в рамках синтеза подходов В. В. Знакова и Г. Д. Чистяковой. Нетрудно заметить, что, по сути дела, он предвосхищен в рассмотренной работе С. Л. Рубинштейна, и это не позволяет усомниться в современной значимости представленной в ней программы изучения деятельности понимания.

Литература

- Бабий В. Н. Понимание противоречий школьниками II–VII классов // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 97–105.
- Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. М., 1991.
- Знаков В. В., Тихомиров О. К. Понимание текста как процесс постановки и решения мыслительной задачи // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1991. № 3. С. 17–26.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. О понимании // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 235–236.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
- Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
- Тихомиров О. К., Знаков В. В. Мышление, знание, понимание // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1989. № 2. С. 6–16.
- Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 50–59.

ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД В УСЛОВИЯХ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С. А. Киселева (Смоленск)

С. Л. Рубинштейн внес значительный вклад в разработку проблем, связанных с процессом формирования познавательных процессов. Он «создал одну из наиболее мощных школ по исследованию

мышления, среди основных представителей которой А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, А. М. Матюшкин, Д. Н. Богоявленская и др. Процессуальная, недизъюнктивная природа мышления, раскрытая в данном направлении, до сих пор выступает собственно психологическим предметом изучения когнитивного плана мыслительной активности (в отличие от предметных полей логики, гносеологии, социологии, кибернетики). К сожалению, процессуальный подход к мышлению и другим психическим явлениям долгое время оставался недостаточно реализованным в отечественных психологических разработках. Это привело и приводит сейчас к тому, что исследование познавательных процессов осуществляется в большинстве случаев на уровне форм и операций (действий), что в целом способствует менее дифференцированному рассмотрению психических реалий, менее комплексному, системному анализу психического» (Психология когнитивных процессов, 2009, с. 3).

С. Л. Рубинштейн в качестве первичного выделял в познании окружающей действительности такие процессы, как ощущение и восприятие. Значительную роль на пути к опосредованному раскрытию завуалированных для них компонентов он отводил моменту формирования умозаключений.

«Мышление соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность» (Рубинштейн, 2008, с. 309).

В своем функционировании мышление использует принципы от единичного к общему и от общего к единичному. Одним из главных моментов на пути к познанию самой природы мышления является изучение тех этапов, через которые оно проходит в своем становлении. Значительный вклад внес С. Л. Рубинштейн в «изучение истории умственного развития ребенка».

«Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, – как она должна была бы, но, очевидно, еще не может быть написана, – должна быть раскрытой в ее существенных закономерностях историей того, как маленький ребенок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель» (Рубинштейн, 2008, с. 343).

Первым этапом в формировании всей интеллектуальной деятельности является появление у ребенка «сенсомоторного интеллекта». Его также можно назвать наглядно-действенной формой мышления.

Значительную роль на этом этапе отводится процессу восприятия, а интеллектуальная активность представляется в определенном плане действий. На втором этапе в развитии мышления ребенком активно усваивается опыт человечества, обобщенный в виде различных «предметов».

«На эмпирической основе этого опытного знания формируется «рассудочная» мыслительная деятельность. Она характеризует следующий этап в развитии мышления, за которым следует высшая ступень «разумного», теоретического мышления» (там же, с. 344).

Таким образом, постепенно ребенок проходит путь от простого манипулирования с предметами до постановки определенной цели и достижения конкретных результатов в своей деятельности.

С. Л. Рубинштейн подчеркивает двойственное развитие мышления: непрерывное его совершенствование реализуется в действенном и речевом аспектах. Компоненты мышления, таким образом, постоянно взаимодействуют друг с другом и способствуют также непрерывному взаимному развитию. Так как в дошкольном периоде ведущим видом деятельности является игра, то «первично мыслительные процессы несомненно совершаются как подчиненные компоненты... игровой деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности. В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотносить все более сложную цепь опосредующих звеньев» (там же, с. 345).

Дошкольный период – период нескончаемого потока детских вопросов. Именно в это время обобщение вместо произвольного становится произвольным, определяется четкая специализация терминов.

Детское мышление, по мнению С. Л. Рубинштейна, имеет, несомненно, качественные отличия от мышления взрослых людей. Рассмотрим их более подробно. На первом этапе появляется и сохраняется внимание ребенка к второстепенным признакам предметов. Хотя ребенок и начинает достаточно рано тяготеть к обобщениям, именно рассмотрению и учету главных признаков изучаемого предмета или явления отводится достаточно незначительная роль. Следует учитывать, что «обобщения» ребенка специфичны не только по тому, на основе какого содержания они совершаются, но и по типу тех отношений, которые лежат в основе обобщения (там же, с. 359).

А также необходимо помнить, что «общее, к которому в результате обобщения приходит ребенок, лишь постепенно осознается

им как таковое. При этом сначала общее начинает осознаваться ребенком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление (приближаясь по типу к тому процессу, к которому стремились свести всякое научное обобщение сторонники эмпирической индуктивной логики)» (там же, с. 359).

Учитывая ту роль, которую играет в процессе формирования мыслительных процессов, речь, С. Л. Рубинштейн отдельно выделял функции слова: «...с одной стороны, происходит превращение собственного имени в нарицательное, с другой – общего термина в имя собирательное; с одной стороны, растворение единичного в общем, с другой – сведение всеобщего к собирательной совокупности частных» (Рубинштейн, 2008, с. 360).

Делал акцент С. Л. Рубинштейн и на умении ребенка постепенно понимать переносное значение слова или его метафорический смысл.

Мышление формируется в течение всей жизни субъекта и никогда не является завершенным процессом. Оно связано со всеми психическими процессами, но в то же время среди них занимает главенствующее положение. «Общие свойства вещей и явлений познаются уже ощущением и восприятием, но только в мышлении общее выступает как таковое – в своем отношении к частному» (Рубинштейн, 1957, с. 104).

Отражая реальный мир, человек отражает и себя самого, свое определенное значение в этом мире. Таким образом, происходит постоянное взаимодействие и обобщение собственной позиции мыслящего субъекта и изучаемого им объекта. По мере накопления данных этого взаимодействия, меняется степень новизны рассматриваемого явления, происходит обогащение опыта человека, и, соответственно, на этой основе возникают новые составляющие компоненты мышления.

«То, что раньше было отношением, превращается в иную форму идеального бытия – знание. Знание, преломляясь в когнитивных схемах субъекта определенными сторонами своего содержания, становится отношением и смыслом; происходит обобщение (по существу, появление новой структуры) как содержания отражаемого объекта, так и переживаний субъекта; реализуется процесс дифференциации, выделения знания и отношения из нерасчлененных, единых форм существования. Эти внутренние процессы становятся содержанием смены состояний сознания, поступательного или нисходящего развития личности» (Селиванов, Алексеева, 2007, с. 46). Таким образом, мы можем констатировать тот факт, что главным механизмом подобных переходов является анализ через синтез.

Прежде чем будет найдено решение в каждой конкретной ситуации, мышление как процесс должно пройти несколько этапов. На пер-

вом этапе субъектом осознается само существование проблемной ситуации. На втором этапе начинается подготовка к поиску решения задачи. Следует обратить внимание, что немаловажную роль при этом играет степень новизны рассматриваемой ситуации. Первоначально происходит обращение к прошлому опыту субъекта, начинается поиск схожих ситуаций. Таким образом, происходит некоторое отвлечение от настоящей ситуации, анализ имеющихся знаний. После этого выдвигаются одна или несколько гипотез, и намечаются пути решения проблемы, а также пункты, по которым могут быть приняты или отвергнуты существующие гипотезы. И наконец, принятое решение реализуется на практике, в результате чего приобретаются новые знания.

Данные этапы в большей степени характерны и привычны для взрослого человека. Но при проведении систематической и целенаправленной работы с детьми, при обучении их активному поиску различных вариантов решения одной и той же ситуации можно добиться схожей системы реагирования.

В дошкольном возрасте начинают формироваться многие познавательные процессы, активно развиваются физиологические системы организма, закладываются основы личности.

В условиях гуманизации и демократизации системы образования, свободы выбора действующих программ воспитания и обучения детей в детских садах и начальных классах школы достаточно актуальной является проблема недостаточной готовности детей к целенаправленному систематическому обучению в школе, длительной адаптации к новым для них условиям учебного труда. Это ведет к снижению мотивации и, соответственно, не способствует активному развитию познавательных процессов. Поэтому с раннего дошкольного возраста крайне необходимо воспитывать у ребенка саму потребность к процессу познания, желание узнавать что-то новое, находить объяснение непонятным на данный момент явлениям.

Л. С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира. Л. И. Божович представляла готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника (Божович, 1968, с. 78).

Я. Л. Коломинский утверждает, что одной из важных особенностей развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил, а также к овладению

целями и способами систематического обучения (Коломинский, Панько, 1999, с. 32).

В связи с этим как можно раньше необходимо начинать использовать в работе с детьми дошкольного возраста определенные когнитивные методы. Такие, как метод проб и ошибок, эвристическую беседу, метод вживания, конструирования правил, образного и символического видения, метод анализа и сравнения.

В основу нашего экспериментального исследования процессуального плана в развитии мышления дошкольников в условиях обогащенной образовательной среды мы планируем поставить понимание мышления как процесса в исследованиях А. В. Брушлинского, В. В. Селиванова, С. Л. Рубинштейна.

«Широкое применение ПК с целью обучения и воспитания детей стало возможным с появлением современных мультимедийных компьютеров, которые работают со следующими видами информации: число, текст (буквы, слова, предложения), звук (звуки, речь, музыка), графика и видео (чертежи, рисунки, картинки, видеофильмы)» (Репина, 2008, с. 61).

По мнению многих исследователей, важными показателями умственного развития ребенка к концу дошкольного возраста являются: сформированность образного и основ словесно-логического мышления, воображения, творчества, овладение умениями классифицировать, обобщать, схематизировать, моделировать, отражая и контролируя результаты познавательной деятельности в диалоге и монологе.

Придерживаясь точки зрения С. П. Иванова, В. В. Селиванова, мы также считаем компьютерную среду важным инструментом для изучения влияния компьютерного обучения на развитие умственных способностей детей, средством обучения и развития, учитывающим психологию ребенка с целью формирования основ логико-схематического и алгоритмического мышления.

«Рассмотренные направления помогают на основе образного мышления формировать у детей логико-схематические представления о существующих взаимосвязях и отношениях, непосредственно и естественно приобщают ребенка к миру тривиальной и нетривиальной логики. В результате у дошкольников проявляется способность понимать связи и закономерности, лежащие в основе научного знания. Естественно, абстрактность остается образной, тем не менее, дети активно овладевают условно алгоритмизованными схемами мышления – мысленными моделями. Следует помнить, что содержание деятельности по мыслительному развитию ребенка при любом подходе должно соответствовать его возрастным особенностям

и требованиям к подготовке, обеспечивающим дальнейшее развитие; учитывать возможности современных информационных технологий; предусматривать пути корректировки. Формы и методы работы определяются необходимостью реализации гуманистических идей игрового освоения мира и гармоничного слияния общественного и семейного воспитания, обеспечиваются личностно-ориентированным взаимодействием взрослых с детьми в процессе организации детской деятельности» (Репина, 2008, с. 3–4).

Актуальными, на наш взгляд, для обогащения действующих и создания новых методик и технологий развития мышления ребенка в свете современных требований представляются направления, связанные с адаптацией компьютерной среды, методов математического моделирования к специфике детского возраста.

Литература

- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Психология детей шестилетнего возраста. Минск, 1999.
- Психология когнитивных процессов / Под ред. А. Г. Егорова, В. В. Селиванова (сб. статей). Смоленск: Универсум, 2009.
- Репина Г. А.* Математическое развитие дошкольников // Современные направления. М.: ТЦ Сфера, 2008.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008.
- Селиванов В. В., Алексеева Ю. В.* Психология мышления: взаимосвязь процессуального и смыслового содержания. Смоленск: Универсум, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ОБОБЩЕНИЙ В МЫШЛЕНИИ ДЕЙСТВУЮЩЕГО СУБЪЕКТА

Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин (Ярославль)

Работы С. Л. Рубинштейна, посвященные задачам изучения мышления, чрезвычайно актуальны и по сей день. Особенно важной, на наш взгляд, является его мысль о неразрывной связи и взаимном обусловливании деятельности и мышления. В своей монографии «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн критикует авторов тех лет за «выхолащивание» понятия деятельности (Рубинштейн, 1957). В современных ему работах нередко деятельность рассматривается вне связи с мышлением. Сергей Леонидович указывает на недопус-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №09-06-00477а.

тимостью такого разрыва, он подчеркивает, что мышление включено в процесс взаимодействия человека с миром и служит адекватности его осуществления.

Само содержание мышления значительно шире того содержания, которое вкладывали в это понятие до тех пор. Эта более широкая картина мышления, более правильное и полное представление о нем может быть получено, если «расположить мышление в системе жизни и деятельности человека», – писал С. Л. Рубинштейн. По его мнению, очередными задачами психологического исследования мышления является необходимость изучать мышление не только ученого (и школьника): чтение – учебная деятельность – решение задач. Необходимо изучать повседневное мышление – в ходе повседневной практической деятельности, укорененность его в ход жизни, в повседневную практическую деятельность (Рубинштейн, 1966, с. 232).

Известно, что уже по определению практическое мышление совершается в ходе практической деятельности, и, значит, его свойства выявляются, прежде всего, при исследовании его «внутри» той или иной реальной деятельности, к которой оно относится или в которую включено. Но именно при таком методе изучения строже выполняется принцип системности изучения психического процесса. «Системный характер психики, – отмечает Б. Ф. Ломов, – раскрывается наиболее полно именно в реальной деятельности субъекта... Только в деятельности можно раскрыть психическое как систему» (1981, с. 11). По-видимому, изучение мышления в контексте той или иной реальной деятельности совсем не обязательно относится к прикладным разделам психологии. Наоборот, такое изучение может реализовывать более широкий подход к проблеме мышления, может быть посвящено исследованию тех сторон мышления, которые не обнаруживают себя в лабораторных условиях и при игнорировании контекста реальной деятельности.

Наиболее четко идеи, о которых идет речь, были сформулированы в работах этнопсихологов. Так, С. Скрибнер считает необходимым осуществлять изучение мышления «внутри системы действия, а не вне ее» (Scribner, 1981, p. 15). Чтобы достигнуть такого анализа, исследователь, по ее мнению, должен выбрать как объект анализа не изолированный умственный процесс или задачу саму по себе, а интегральное действие, направленное к некоторому специфическому результату и выполненное при специфических обстоятельствах. Действия как единицы анализа позволяют исследователю выяснять причины мышления, исследовать, как мышление связано с действием, идентифицировать внешние факторы, как и представления человека, которые влияют на протекание мышления. Автор ссылается на многие

исследования мышления, выполненные на материале различных деятельностей (барменов, коммерческих инженеров, официантов, портных, судейских чиновников, автомехаников, конторских рабочих). Все эти исследования используют методологию, общую для этнографических и экспериментальных методов (Scribner, 1986, p. 16).

С. Скрибнер утверждает, что сами экспериментальные задачи всегда возникают как составляющие контекста (предшествующих условий), поэтому целью исследования должна быть разработка таких экспериментальных процедур, которые могли бы быть «естественно размещены» по отношению к изучаемой деятельности (Scribner, 1986).

Таким образом, по мнению С. Скрибнер, практическое мышление специфично еще и потому, что обеспечивает действие, его адекватность. Близкую этому мысль высказывали еще О. Липман и Х. Боген в своей знаменитой работе (Lipman, Bogen, 1923). По их мнению, предметом познания могут быть логические гносеологические или чувственные свойства и связи предметов. При этом познание занимается в основном фиксацией сходств и различий, логическими взаимосвязями, иерархией и пр. Но если умственное познание выступает как подготовка, предпосылка для действия, то весь процесс познания направлен с самого начала на совсем другие свойства и связи, которые необходимы при исполнении действия. По сравнению с чистым научным познанием всякое физическое действие означает вмешательство в естественные события и создает новые следствия для причинных процессов.

Факт вмешательства, о котором упоминают авторы «Наивной физики», является очень важным: вмешательство в естественное развитие событий, стремление изменить, преобразовать – это весьма существенная особенность человека, его деятельности. Человек активен, человек преобразует окружающий мир, создает искусственную среду своего существования. Человеческий труд – это внесение изменений в естественную среду в соответствии с замыслами, планами человека, имеющимися у него представлениями. Достаточно вспомнить мысли К. Маркса о том, что труд – это «воспроизводство физического существования индивидов», «определенный способ деятельности этих индивидов, определенный вид их жизнедеятельности» (Маркс, Энгельс, 1933, с. 34). Таким образом, преобразование, внесение изменений, вмешательство в природу – это существенная особенность человека.

С другой стороны, познание, обеспечивающее эти вмешательства, их успешность, имеет определенную специфику. Человек, производящий действие, должен знать: каким должно быть это действие, чтобы в итоге был получен искомый результат; каким по характеру и по ве-

личине будет сопротивление преобразуемого объекта. Воздействие направлено на изменение объекта. Но у измененного объекта будут иными и некоторые его свойства, иными будут и его отношения с другими объектами. И это тоже специфично именно для познания, обеспечивающего осуществление преобразований в объекте.

Об этой же особенности познания в практической деятельности пишет В. В. Давыдов. Изменение того, что дано природой, «является актом преодоления ее непосредственности», – отмечает он. Сами по себе естественные предметы не приобрели бы той формы, которая придается им сообразно потребностям общественного человека. «При этом люди должны наперед учитывать те свойства предметов, которые позволяют производить метаморфозы, соответствующие как поставленной цели, так и природе самих предметов» (Давыдов, 1972, с. 250).

Обобщая рассмотренные работы, мы должны отметить выделение всеми цитируемыми авторами двух основных идей. А именно: идеи единства деятельности и мышления, а также тезиса об особой роли средств и инструментов в осуществлении мышления в деятельности.

Важнейшей характеристикой практического мышления является его включенность в решение задач на преобразование, которые характеризуются тем, что субъект мышления вынужден вносить изменения в объект и ситуацию в ходе активного взаимодействия в условиях нестационарной среды. В условиях такой задачи субъект должен обеспечивать реализуемость найденного решения, учитывая актуальный арсенал средств и способов преобразования. Реализация решений подразумевает внесение изменений в комплексный объект, при этом, с одной стороны, изменения всякий раз носят необратимый характер, а с другой стороны, воздействия позволяют субъекту уточнить условия, оценить свойство объекта поддаваться или не поддаваться изменениям. Задачи на преобразование подразумевают наличие изменчивого комплексного объекта, а также неопределенных и подвижных условий, в рамках которых субъект должен осуществлять процесс мышления. Основным смыслом мышления, направленного на внесение изменений, заключается в необходимости обеспечения задуманного преобразования во всегда новых для субъекта условиях.

В практическом мышлении как процессе, включенном в решение задач, связанных с внесением изменений, используется специфический вид обобщений, в которых фиксируется способ преобразования. В функциональных обобщениях представлена активная позиция субъекта преобразования, а также благодаря наличию в обобщении представлений о средствах и способах преобразования в них задается направление изменений и вектор поиска решений. Подобные

обобщения включают в себя генерализованное знание о ситуации, о динамике ее развития, включают средства и способы преобразования комплексного объекта, а также учитывают особенности субъекта мышления. Функциональные обобщения могут быть описаны с помощью таких динамических характеристик, как ситуативность, событийность и функциональность. Однако, при известном значении функциональных обобщений в мыслительном процессе, их роль, механизмы и особенности в мышлении остаются малоизученными.

Обобщения в таких видах мыслительного процесса, как практическое мышление, комплексное мышление, экспертиза, отражают не только ситуацию, но и ее изменение. Это значит, что в обобщениях, наряду с целым рядом специфических характеристик (сложность объекта, сложные сети его внутренних связей, неопределенность, приближительность выраженности его свойств, «условий» решаемой задачи и т. д.), должны быть как-то представлены осуществляемые преобразования объекта, пути и средства внесения в него изменений. В известных обобщениях событийного типа представлены происходящие в объекте или ситуации изменения, но не отражаются какие-либо параметры преобразующего субъекта, условий, способов и средств преобразования. Между тем, возможно, именно в обобщениях этого типа содержатся параметры, позволяющие успешно реализовывать абстрактные замыслы в практических действиях. Производимые изменения задумывает и осуществляет сам субъект. Его активная роль в преобразовании сложного комплексного объекта заставляет учитывать и многие другие, «активные» факторы производимых изменений, что, несомненно, должно быть представлено в обобщениях.

Обобщения в мышлении часто связывали с понятиями как результатом мыслительной активности. Причем понятия представлялись как нечто застывшее, статичное. В современной психологии эти упрощенные представления преодолены. В психологии появились данные об эмоциональных обобщениях, «ситуативных концептах», «контекстуальных понятиях», что связано со значительным расширением сферы исследований мышления. В самом деле, обобщения изучаются в рамках таких направлений, как практический и эмоциональный интеллект, обыденное познание и познание в контексте, когнитивное развитие и когнитивное обучение, *theory of mind* и психология ситуации. Таким образом, в современной психологии устранена «статичность» понятий, которая была подвергнута критике А. Валлоном (Валлон, 1966). Обобщения оказываются в состоянии отразить обстоятельства, ситуативные признаки, характер происходящих изменений.

В то же время некоторые особенности обобщений еще не нашли отражения в современных исследованиях. Прежде всего это касается таких сложных областей современной психологии, как практический интеллект (*practical intelligence*), психология экспертов (*expertise*) и комплексное мышление (*complex problem-solving*). Обобщения в таких видах мышления отражают не только ситуацию и ее изменение, в них должны быть представлены и сложность, комплексность объекта, и его различные внутренние связи, образующие сложные сети, и неопределенность, приблизительность характеристик, «условий» решаемой задачи.

Обобщения, включенные в процесс мышления, направленного на преобразование, организуются в профессиональное знание, опыт. При этом знание о преобразовании, о способах и средствах слабо представлено феноменологически. Ряд работ, связанных с исследованием практического мышления, показывают его слабую вербализуемость. Трудно вербализуемый опыт профессионала является объектом многих исследований (Артемьева, 1988; Корнилов, 2000; Wagner, Sternberg, 1986), в частности, наиболее интенсивно профессиональный опыт изучается через сравнение экспертов и новичков, а также через поиск эффективных способов передачи опыта от первых – последним.

Мышление как обобщенное и опосредованное познание выступает, в первую очередь, в своей когнитивной функции, при этом в ряде работ отечественных психологов указывается его регулятивная функция. Если С.Л. Рубинштейн говорит, что мышление включено во взаимодействие человека с миром и служит адекватности этого взаимодействия, то Б.Ф. Ломов говорит уже не просто о взаимодействии. Он указывает, что мышление, как и другие психические процессы, включено в деятельность. Именно деятельность, преобразующая активность субъекта, содержит в своем составе мышление, выполняющее регулятивную функцию по отношению к этой деятельности. Этот подход, подчеркивающий активную роль субъекта в преобразующей деятельности, является важным достижением отечественной психологии и представлен работами целого ряда российских психологов. Так, В.В. Давыдовым дается глубокий философско-психологический анализ мышления, обеспечивающего преобразование объекта. В этом случае, по его мнению, субъекту нужны особые знания об объекте, который будет подвержен преобразованию – его способность уступать или сопротивляться такому изменению, а также и другие знания об особенностях «перевода» объекта из одного состояния в другое. В своей работе Б.М. Теплов указывает еще на одно обстоятельство, влияющее на решение задачи на преобразование (Теплов, 1961). Описывая целый ряд особенностей задачи полководца, он говорит

о «нестационарности среды», о необходимости действовать в условиях постоянного изменения ситуации и объекта, о необратимости этих изменений.

Литература

- Артемяева Е. Ю., Стрелков Ю. К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С. 52–66.
- Валлон А. От действия к мысли. М., 1966.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления // Монография. Ярославль, 2000.
- Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. № 5. С. 3–22.
- Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М., 1933.
- Пушкин В. Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 106–120.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 225–233.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 252–344.
- Lipman O., Bogen H. Naive Physik. Leipzig, 1923.
- Scribner S. Studying Working Intelligence // Everyday Cognition: Its Development in Social Context. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Scribner S. Thinking in action: some characteristics of practical thought // Practical intelligence. Cambridge University Press, 1986.
- Wagner R. K., Sternberg R. J. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world // Practical intelligence. Cambridge University Press, 1986.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛОЖНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ

Т. С. Кудрина (Киев, Украина)

Выявление возможностей и условий формирования продуктивного творческого мышления школьников и в настоящее время остается актуальной психологической проблемой. Острота этой проблемы обусловлена, по нашему мнению, тем, что совершающаяся на наших глазах тотальная «компьютеризация» умственной деятельности

человека приводит к негативным изменениям в его мышлении. В современных условиях человек имеет возможность получать преимущественное количество новых знаний уже в готовом виде. Отпадает необходимость их продуцирования и, тем более, поиска логических оснований их возникновения. Компьютер для многих людей – самый достоверный источник знаний, не нуждающихся в доказательстве.

Школа поощряет энциклопедичность и эрудированность современных учеников, одновременно забывая о том, что готовые, как бы застывшие результаты не собственной мыслительной деятельности, а мышления другого человека, отнюдь не всегда осмысливаются логически, в результате чего страдает глубина их понимания. Известно, что именно понимание сущности усваиваемых знаний является необходимой предпосылкой развития мышления.

Пути развития логического мышления школьников были предметом неоднократного обсуждения в советской психологии. Наибольшей популярностью в середине 50-х годов минувшего столетия пользовалась теория поэтапного формирования умственных действий, разрабатываемая П. Я. Гальпериным и его сотрудниками. Было показано, что решение проблемы формирования логического мышления возможно на основе использования ориентировочной основы логических операций. В работах С. Л. Рубинштейна дан анализ теории поэтапного формирования умственных действий. Основное возражение С. Л. Рубинштейна сводится к мысли о том, что не операции рождают мышление, «а процесс мышления рождает операции, которые затем в него включаются» (Рубинштейн, 1958, с. 51). Владение операциями, считает С. Л. Рубинштейн, необходимо, но не достаточно, чтобы мышление человека оказалось сформированным для решения математических или каких-либо других мыслительных задач. По мысли С. Л. Рубинштейна, любая операция возникает, формируется не сама по себе, а только в контексте целостного мыслительного процесса.

В отличие от процесса, любая операция является более стабильной, более фиксированной и предполагает осуществление алгоритмизированных действий. Процесс же динамичен, подвижен. Мышление – живой процесс, постоянно изменяющийся, а главное – способный открывать новое.

Раскрытие внутренних психологических закономерностей мышления С. Л. Рубинштейн рассматривал как средство для проникновения во внутреннюю лабораторию подлинного мышления. Подлинное же мышление есть живой, продуктивный процесс, идущий к новым для него результатам. В соответствии с таким пониманием мышления задача его формирования в процессе обучения была по-

ставлена в школе С. Л. Рубинштейна как задача учета, прежде всего, психологических закономерностей, которым оно подчиняется.

Итак, С. Л. Рубинштейн неоднократно указывал на важную роль логических операций в структуре продуктивной познавательной деятельности. Он сформулировал задачу выявления психологических условий их формирования в процессе обучения. Предметом рассмотрения мы сделали условия становления и развития сложной логической операции обоснования как самостоятельного звена мышления, которое вносит значительный вклад в его развитие. Одним из таких условий является общение в диалоге в процессе совместного решения интеллектуальных задач.

Роль общения как фактора становления высших психических функций раскрыта в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. Общение рассматривается как средство приобщения личности к знаниям, выработанным человечеством, усвоения общественного опыта, а также как условие развития познавательных процессов. Подчеркивается, что существование другого человека должно стать не еще одним предметом, который подлежит отражению вместе с другими предметами материального мира, а фундаментальным принципом исследования психической реальности. Поэтому одним из незыблемых методологических принципов современной психологии стало положение, согласно которому мышление индивида прямо или косвенно опосредовано мышлением других людей. В соответствии с этим принципом субъект-субъектные отношения получили статус наиболее значимых в теоретической модели мыслительного акта.

Огромное количество психологических исследований, выполненных в середине 80-х годов минувшего столетия, свидетельствовало о том, что характер и степень влияния общения на мыслительную деятельность разных групп испытуемых неодинаковы и определяются двумя факторами: уровнем подготовленности испытуемых к выполняемой ими деятельности и степенью включенности их в деятельность, которая, в свою очередь, зависит от уровня подготовленности и отношения испытуемого к деятельности.

Оказалось, что наиболее эффективно общение влияет на «средних» учащихся. Улучшается в условиях общения усвоение и у «слабых», но у них тенденция к улучшению результатов менее выражена, чем у «средних». «Сильные» испытуемые одинаково успешно работают как в условиях общения, так и индивидуально. Объясняя и доказывая, они стремятся к более полному и глубокому осознанию изучаемого материала. В условиях общения ответы «сильных» более развернуты, логичны, доказательны.

Логическая обоснованность, доказательность ответов рассматривается в качестве показателя высокой степени включенности испытуемых в деятельность, которая, в свою очередь, опосредует влияние общения на процесс усвоения понятий. Таким образом, важным фактором повышения продуктивности мыслительной деятельности в условиях общения является информационное взаимодействие его участников, в процессе которого осуществляется обмен знаниями, рассмотрение и оценка разных точек зрения.

Исследования диалога как взаимодействия разных позиций по поводу той или иной темы показало, что в ходе диалога осуществляется поиск и уточнение собеседниками общих тем, проявление присущих субъектам взглядов, их обоснование, отрицание, изменение (Кучинский, 1983).

Существуют разные уровни диалогизации речевого общения, которые проявляются как в соотношении развиваемых субъектами взглядов, так и в особенностях формы речевого общения. Таких уровней три. Первый – уровень взаимодействия общих точек зрения. Его отдельным случаем является такой, при котором у одного из партнеров нет своей развернутой позиции по поводу развиваемой темы, но речь собеседника не вызывает у него сомнений. Иначе говоря, это взаимодействие информированного и неинформированного партнеров, в процессе которого один стремится восстановить истинную информированность другого.

Другой – уровень взаимодействия недостаточно сформированных точек зрения. Каждый из партнеров пытается отстоять свое мнение, заранее выяснив мнение противоположной стороны. При этом наблюдается тенденция к убеждению друг друга в правильности своей позиции и таким образом достичь согласия.

Наконец, третий уровень – уровень взаимодействия несовместимых взглядов. Характерная особенность данного уровня – непринятие партнером мнений другого, отрицание их. Развитие одного мнения является отрицанием, опровержением другого.

Итак, обмен информацией между партнерами по диалогу может носить различный характер и проявляться в разных формах речевого общения: на первом уровне преобладает объяснение, на втором – доказательство, на третьем – отрицание, опровержение мнения партнера. Эти логические операции выступают в качестве основных средств, обеспечивающих возможность передачи знаний, приобретенных одним субъектом, другому.

Утверждая принципиальную невозможность формирования логического мышления вне общения, современные психологи считают его важнейшим условием становления и развития логических операций.

Особенно это касается сложных логических операций, обращенных к другому человеку. Их коммуникативная природа не вызывает сомнения. Общение рассматривается некоторыми учеными как условие актуализации сложных логических операций (В. С. Библер, П. П. Блонский, М. И. Кондаков, А. М. Матюшкин и др.).

Подчеркивается, что именно диалогические ситуации, в которых люди обмениваются мыслями, вызывают необходимость обоснования, доказательства собеседникам соответствия своих представлений, идей и понятий предметам и явлениям внешнего мира.

Разговор человека с самим собой, осуществляемый преимущественно при помощи внутренней речи, отличается от разговора с другим тем, что в разговоре, споре с самим собой многое понятно без слов, мысль «для себя» максимально сокращена. В ней присутствуют лишь отдельные элементы. Это своего рода рассуждение, в котором есть начало и конец. Промежуточные элементы рассуждения, представляющие собой совокупность положений, обосновывающих каждый его очередной шаг, отсутствуют. Поэтому доказательства в споре человека с самим собою не нужны.

Не существует и «доказательств ради доказательства». Они всегда являются целесообразной мыслительной деятельностью. «Цель доказательства – признание данного положения истинным... доказательства рождаются из желания добиться признания правильности наших положений. Доказывая что-либо, мы добиваемся, чтобы к нашим положениям отнеслись как к истине» (Блонский, 1964, с. 42).

Все сказанное позволяет рассматривать коммуникативную природу доказательства, проявляющуюся в его направленности на другого человека, как одну из основных его характеристик. Использование доказательства диктуется потребностью человека убедить своего партнера по общению в правильности собственных мыслей. Последнее достигается путем вывода доказываемого положения из несомненно истинного, т. е. такого, которое представлено в опыте партнера как знание, соответствующее реальной действительности, а потому не подлежащее сомнению.

Наличие живого, реального партнера как условия актуализации сложных логических операций позволяет выявить их личностный, персонифицированный характер. Будучи адресованными другому человеку, логические операции ощущают на себе влияние особенностей его личности (М. М. Бахтин, П. П. Блонский, Г. М. Кучинский, Ж. Пиаже).

Согласно М. М. Бахтину, диалогические отношения, проявляющиеся в словах, становятся одновременно проявлением позиций различных субъектов. Характерной особенностью диалога является

то, что в нем сходятся две разных позиции, два понимания. Присутствие же другого понимания, другой позиции изменяет речевое высказывание, влияет на то, как оно строится, как произносится (Бахтин, 1979). Влияние на доказательство личности собеседника особо отмечалось П. П. Блонским (1964). Действительно, личность того, кому мы что-нибудь доказываем, прежде всего, ее опыт, знания определяют полноту и истинность наших доказательств, а также степень их убедительности. Если наши аргументы, приводимые для обоснования истинности какой-либо мысли, противоречат опыту партнера, они не будут восприняты им, и мы не достигнем цели доказательства – снять сомнение партнера относительно истинности данной мысли.

Выявление коммуникативной природы доказательства позволяет, на наш взгляд, принципиально по-новому подойти к вопросу о путях его формирования в процессе обучения. В исследованиях психологов подчеркивается, что потребность в доказательстве появляется в школьные годы (Ж. Пиаже, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн). Школьное обучение, в процессе которого детям сообщаются знания и от них «требуют правильных ответов, оценивая их с точки зрения их правильности», играет, по мнению С. Л. Рубинштейна, существенную роль в формировании доказательного мышления. При таком обучении у детей постоянно вырабатывается направленность их мышления на истинность, размышления детей превращаются в рассуждения и включаются в процесс обоснования.

Недооценка психологической сущности доказательства часто приводит к тому, что для многих учащихся задачи на доказательство выступают как самоочевидные истины, а сам процесс их решения – как «доказательство ради доказательства». Об этом свидетельствуют наши наблюдения за процессом поиска доказательств учениками на уроках математики.

В большинстве случаев доказательство формируется как чисто логическая операция, существующая в индивидуальном мышлении «для самого себя». Когда ученик доказывает ту или иную теорему, например, о признаках равенства треугольников, свою задачу он видит не в том, чтобы убедить учителя в равенстве данных треугольников (учитель и сам об этом знает), а в том, чтобы продемонстрировать учителю знание определенных теорем и аксиом. Эти теоремы и аксиомы запрограммированы «логическим скелетом» доказательства. Только они определяют ответ ученика, поскольку именно за знание их учитель поставит ему соответствующую оценку. Ученик не может понять, для чего нужно доказывать то, что является очевидным для него и, тем более, для учителя. Поэтому ученик стремится «подо-

гнать» свой ответ под такой, которого ждет от него учитель. Не менее формальным и к тому же безличностным выглядит доказательство, демонстрируемое учеником классу.

Как уже подчеркивалось, доказательство существует в индивидуальном мышлении не «для самого себя», а «для другого». Собственно, развитие доказательства как звена, имеющего самостоятельную ценность в мышлении, возможно лишь в диалоге. Такой путь формирования доказательства в процессе обучения является реализацией важного методологического принципа психологии о генетической связи мышления и его логической составляющей с общением.

Одновременно выяснилось, что не всегда общение выступает как условие оптимизации процесса усвоения знаний. Так, было установлено, что позитивную роль играют лишь те диалогические ситуации, которые побуждают учеников к контакту, сотрудничеству. В целом общение является эффективным тогда, когда оно проблемно по содержанию, социально ориентировано, информационно насыщено, когда в процессе его ребенок относится к партнеру как к цели, а не как к средству своего самоутверждения. Равное партнерство и взаимные высокие оценки, даваемые участниками друг другу, отсутствие отрицательных личностных оценок, разрушающих диалогическое взаимодействие, – все это условия, в которых достигается наибольшая индивидуальная эффективность при реализации диалогических форм обучения.

Учитывая вышесказанное, можно оценить ситуацию общения «учитель–ученик» с позиции адекватности ее учебному сотрудничеству. Наблюдения показывают, что чаще всего общение в подобной ситуации носит односторонне поляризованный характер и выступает в виде руководства учителем мыслительной деятельностью ученика. Развернутой совместной деятельности, предполагающей обмен знаниями, обсуждение рассматриваемых вопросов, здесь нет.

Не создает условий для равного партнерства и существующая до сих пор система оценивания знаний. Исследования свидетельствуют о том, что определенная категория учителей формально относится к оцениванию знаний, изучаемых на уроке: редко используют разные оценочные мысли, проявляя склонность к оценке преимущественно результатов познавательной активности учеников. Способы, приемы достижения этих результатов ими не учитываются. Ответы учеников в таких случаях характеризуются, как правило, воспроизведением готовых знаний либо действий по заданному образцу, что не поощряет учащихся к развитию мыслительной активности и творческому поиску.

Анализ литературных источников, посвященных изучению роли обоснования в развитии мышления и выявление условий, обеспе-

чивающих становление обоснования как самостоятельного звена мышления учащихся, позволяет сделать такие выводы. Сложная логическая операция обоснования имеет коммуникативную природу. Обоснование существует в индивидуальном мышлении как звено, предназначенное другому человеку. Наличие заинтересованного партнера является не только условием актуализации сложных логических операций, но и условием их дальнейшего становления и развития как необходимых звеньев мышления в процессе решения интеллектуальных задач.

Особенности партнера по общению определяют полноту, истинность и степень убедительности обосновываемых положений. Последнее обстоятельство придает обоснованию не только логическую строгость, но и обеспечивает этой интеллектуальной операции персонафицированный, личностный характер, в результате чего она перестает быть чисто формальной.

Именно безличностный, формальный характер обоснования является основным препятствием на пути его формирования в процессе обучения. Это обусловлено акцентированием внимания учителей на логической структуре обоснования, что выражается в стремлении сформировать у учеников преимущественно установку на подчинение набору определенных логических правил. Возникающий при этом барьер «самоочевидности» задач на обоснование не создает условий для рационального использования и развития обоснования как самостоятельного звена мышления. Преодоление указанных трудностей происходит, по нашему мнению, тогда, когда преимущество при формировании умения обосновывать правильность решения мыслительной задачи отдается не его логическому аспекту (хотя это тоже важно учитывать), а его психологической сущности, проявляющейся в коммуникативной природе обоснования и в его личностной обусловленности.

Мы уверены, что такой подход позволяет рассматривать обоснование как целесообразную мыслительную деятельность, обладающую реальным смыслом для учеников. По мнению А. Н. Леонтьева, смысл по отношению к познавательным процессам является тем, что делает их не только направленными, но и пристрастными, «что вообще придает мышлению психологически содержательный характер, что, в свою очередь, принципиально отличает происходящие у человека интеллектуальные процессы от тех, иногда сложных процессов вычисления, которые выполняются счетными машинами» (Леонтьев, 1983, с. 369).

Мы установили, что на разных возрастных этапах обоснование проявляется в виде различных по сложности уровней. В младшем школьном возрасте таким уровнем является объяснение, в подростковом – доказательство, в юношеском – опровержение. При этом каждый

последующий уровень включает предыдущие уровни. Различными являются ситуации актуализации и развития этих сложных логических операций. Их специфика определяется наличием заинтересованного партнера по диалогу и совместному решению. Как уже указывалось выше, именно это обстоятельство придает мыслительной деятельности реальный смысл. Так, объяснение имеет смысл тогда, когда один из партнеров не знает, как решать задачу. Доказательство рождается в диаде при различиях в точках зрения партнеров относительно способа решения задачи. Опровержение имеет своей целью убеждение партнера в ошибочности его точки зрения по поводу решения задачи путем доказательства правильности своей.

Обоснование истинности полученных в ходе интеллектуальной деятельности знаний, направленное на другого человека, становится средством их осознания (рефлексии) и понимания. Интеллектуальная обратимость, необходимая человеку для проверки себя и обеспечивающая ему индивидуальное понимание, не требует, как правило, выхода за пределы заданных условий задачи. В условиях непосредственного общения и необходимости учета точки зрения, уровня знаний, особенностей личности партнера на смену интеллектуальной обратимости приходит «межличностная обратимость». Ориентируясь на требование понятности «другому», человек не ограничивается лишь анализом условий задачи, напротив, он стремится выйти за их пределы. При этом он апеллирует к опыту партнера, к реальной действительности, к аналогиям, при необходимости – к эксперименту. Все это и создает условия для более глубокого понимания сущности задачи им самим. Только через собственную мыслительную активность, по мысли С. Л. Рубинштейна, то, что объективно заложено в задаче, может приобрести в сознании личности субъективную форму существования, т. е. стать своим, понятным.

Таким образом, сложные логические операции, проявляющиеся в форме обоснования истинности достигнутого человеком знания «для другого», являются необходимыми звеньями продуктивного мышления в процессе решения интеллектуальных задач. Специфической ситуацией актуализации и развития логических операций (объяснения, доказательства и опровержения) является наличие заинтересованного партнера по диалогу и совместному решению.

Литература

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
- Блонский П. П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. 1964. № 3.
- Кучинский Г. М. Диалог и мышление. Минск, 1983.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.

Рубинштейн С. Л. Принцип детерминизма и психология мышления // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 315–356.

ПРОЦЕССЫ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ: ИНТЕГРАЦИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. П. Локалова (Москва)

В теории познания С. Л. Рубинштейна важное место отведено психологическому изучению мышления, которое он определял как деятельность аналитико-синтетическую, указывая, что это есть основная и вместе с тем самая общая его характеристика и подчеркивая тем самым важную роль процессов анализа и синтеза как образующих ядро общей психологической теории мышления (Рубинштейн, 2003). Именно поэтому существенное место в его концепции отведено рассмотрению различных аспектов процессов анализа и синтеза: онтологического, гносеологического, психологического.

В современных психологических исследованиях процессы анализа и синтеза «выпали» из поля внимания психологов, их изучение не занимает такого заметного места, как в 50–70-е годы XX в., когда был особенно велик интерес к психологическим механизмам и закономерностям отражательной деятельности мозга, благодаря, прежде всего, работам, выполнявшимся под руководством С. Л. Рубинштейна (Л. И. Анциферова, А. А. Люблинская, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, П. А. Шеварев). Однако это не означает, что в настоящее время проблемы, связанные с изучением различных сторон аналитико-интегративной деятельности утратили свою значимость и актуальность для психологической науки. Напротив, любое исследование процессов анализа и синтеза первостепенно важно, так как оно, по сути, направлено на раскрытие базовых механизмов отражательной деятельности. Более того, в свете современных работ, посвященных изучению умственного развития (Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная, Н. Н. Поддьяков) все ярче выступает их фундаментальное значение в психической деятельности.

На наш взгляд, возникновение «кризиса» в изучении аналитико-интегративной деятельности связано с назревшей уже необходимос-

тью изменения его направления: от поиска и констатации наличия анализа и синтеза в актах познания к выявлению и изучению самих аналитико-синтетических процессов, их различных форм, системно-структурной организации, характера и направления их интеграции, обеспечивающей психологическую основу целостной отражательной деятельности мозга. Так формулировал задачу изучения процессов анализа и синтеза еще С. Л. Рубинштейн (2003), но она до сих пор остается актуальной для науки и все более отвечает современным потребностям практики.

В настоящее время достаточно отчетливо проявляется тенденция к интеграции психологического знания, как в целом, так и в отношении отдельных проблем. Новый импульс к изучению аналитико-синтетической деятельности может быть связан с рефлексией нового уровня – интеграцией двух парадигмальных подходов к изучению процессов, обуславливающих внутреннюю активность человека – *процессов анализа и синтеза и психологических когнитивных структур*. Последние рассматриваются в современной когнитивной психологии как носители и интеграторы умственного развития, в которых в свернутом виде воплощены интеллектуальные ресурсы человека (Л. М. Веккер, П. Я. Гальперин, Р. Л. Солсо, Т. Н. Ушакова, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова).

Попытка интеграции этих подходов осуществляется нами на основе следующих теоретико-методологических положений С. Л. Рубинштейна: 1) о разделении объективно присущих психике двух аспектов – психического как *процесса* и психического как *продукта*; 2) о психическом образовании как *результативном выражении* психического процесса; 3) об определяющем изучении психических *процессов* во всех закономерностях их протекания во избежание потери специфики психологического исследования; 4) об одновременном протекании психических процессов на *разных* иерархических уровнях.

Основываясь на этих положениях, интеграцию аналитико-синтетических процессов и психологических когнитивных структур мы представляем следующим образом. Поскольку важнейшей функцией когнитивных структур является обработка информации, поступающей из окружающей среды, о результатах собственной деятельности и состояниях, они с необходимостью должны быть тесно связаны с текущими процессами анализа и синтеза, которые, многократно повторяясь, оставляют следы, постепенно приводящие к структурным изменениям в их материальной основе. Одновременно «запускаются» внутренние природные механизмы самоорганизации, следствием которых и является образование когнитивной структуры. Таким образом, психологические когнитивные структуры являются резуль-

татом, продуктом текущих процессов анализа и синтеза, которые «кристаллизуются» в них. Постоянно изменяющиеся, качественно своеобразные по форме и характеру текущие процессы анализа и синтеза и фиксированные, структурно оформленные когнитивные образования, являющиеся их результативным выражением, объединяются в целостную когнитивную систему. Затем уже эта сложившаяся когнитивная система начинает определять саму психическую деятельность и ее качественные особенности. От процессуальных характеристик и качественных особенностей текущих процессов анализа и синтеза зависят качественные и структурно-функциональные особенности складывающихся когнитивных структур и, следовательно, качество производимой ими обработки информации. Сложность осуществляемой человеком аналитико-синтетической деятельности обуславливает степень его активности (перцептивной, интеллектуальной) (Познавательная активность..., 1989), без которой процессы интеграции происходить не могут.

Сами процессы анализа и синтеза в ходе онтогенеза во всем многообразии их форм, обусловленных разнообразным предметным содержанием, закономерно и неизбежно в силу природного стремления к упорядоченности и самоорганизации, имеющего место в сложных внутренне организованных нелинейных системах, складываются в определенным образом иерархизированные упорядоченные системы.

Подразумеваемая тесная связь процессов анализа и синтеза и психологических когнитивных структур как их результативного выражения, мы предполагаем далее, что организация системы аналитико-синтетических процессов изоморфна внутренней организации когнитивных структур. Это позволяет гипотетически отождествить особенности и закономерности возникновения интегративных связей в системе аналитико-синтетических процессов с процессами, протекающими в психологических когнитивных структурах. Таким образом, внешне управляемая система аналитико-синтетических процессов открывает доступ к внутренним когнитивным структурам: всесторонне развивая процессы анализа и синтеза, мы тем самым получаем «инструмент» для формирования этих внутренних психологических образований. Фиксируясь в структурных изменениях, текущие процессы анализа и синтеза таким образом «кристаллизуют» свои качественные особенности. В свою очередь, сложившиеся когнитивные структуры в обратной перспективе начинают обуславливать качество самих аналитико-синтетических процессов.

Несомненно, что изучение возрастного аспекта развития системы процессов анализа и синтеза и формирующихся на их основе психологических когнитивных структур, выявление специфики и своеобразия

складывающихся в различные периоды онтогенеза интегративных связей должны представлять не только научный интерес, но и иметь непосредственное значение для школьной педагогической практики.

В течение ряда лет мы проводили изучение уровня развития аналитико-интеграционных процессов у младших школьников, формирующегося в естественных условиях традиционного школьного обучения, выявляя его динамику и микровозрастные особенности в пределах данного периода школьного онтогенеза.

Сначала мы попытались систематизировать и иерархически упорядочить аналитико-синтетические процессы в их некоторых специфических формах в зависимости от того содержания, которое подвергается анализу, синтезу и обобщению. Процессы анализа и синтеза были разделены на две группы в зависимости от того, направлены ли они на отражение чувственно воспринимаемого или отвлеченного, понятийного материала. Затем, используя описанные С. Л. Рубинштейном виды анализа и синтеза, но конкретизируя их применительно к нашему исследованию, мы оусуестили следующую их иерархизацию.

Непосредственно-чувственные процессы анализа и синтеза (4 уровня):

- 1 *Анализ-дифференцировка* двух стимулов и соотнесение полученных результатов с одним из двух заданных видов двигательных реакций. (Пример: дифференцирование вертикальной и горизонтальной линий /простое/; дифференцирование вертикальной линии и линии, отклоняющейся от вертикали на 8° /сложное./) Этот вид анализа отнесен нами к нижележащему уровню в структурной организации непосредственно-чувственных процессов анализа и синтеза.
- 2 *Анализ-абстракция*, связанный с выделением и попарным сопоставлением различных зрительно воспринимаемых признаков объектов. (Пример: нахождение отличий в двух сходных картинках.)
- 3 *Анализ-абстракция*, направленный на выделение из «зашумленного» фона целостных объектов и связанный с преодолением включающего контекста. (Пример: наложенные фигуры; нахождение простой фигуры в сложном целостном изображении.) Два последних вида анализа-абстракции отнесены нами к срединным уровням.
- 4 *Аналитико-синтетические процессы*, связанные с формированием перцептивного образа объекта в результате непосредственно-чувственного различения его отдельных свойств и установления

связей между ними, т. е. выявление его конфигурации и топологических признаков. (Пример: построение образа целостного объекта на основе анализа и синтеза осязательно-двигательных ощущений.) Эти процессы отнесены нами к вышележащему уровню данной когнитивной системы.

Вербально-смысловые процессы анализа и синтеза (2 уровня):

- 1 *Анализ-дифференцировка* двух вербальных стимулов по категориальному признаку и соотнесение полученных результатов с одним из двух заданных видов двигательных реакций. (Пример: дифференцирование пары слов, далеких по смысловому содержанию /простое/; дифференцирование пары слов, семантически близких /сложное./) Этот вид анализа отнесен нами к нижележащему уровню в системно-структурной организации вербально-смысловых процессов анализа и синтеза.
- 2 *Аналитико-синтетические процессы*, направленные на понимание текстового материала (смысловой анализ, выявление подтекстового содержания). (Пример: выделение главной мысли в художественном произведении.) Эти процессы отнесены нами к вышележащему уровню вербально-смысловой системы.

Изучение хода развития процессов анализа и синтеза, протекающих на разных уровнях в этих двух когнитивных системах у школьников с I–IV классы, позволило выявить ход развития и особенности интеграции различных аналитико-синтетических процессов в единую целостную структуру на данном этапе школьного онтогенеза.

- 1 Найдено, что развитие каждого вида аналитико-интегративных процессов, протекающих на отдельных уровнях данных когнитивных образований, подчиняется закону системной дифференциации. В то же время общее направление в развитии разных видов анализа и синтеза – их интеграция, усиление связей как между процессами анализа и синтеза, протекающими на близко расположенных уровнях, так и между процессами, протекающими на крайних уровнях когнитивной системы.
- 2 Выявлены возрастные особенности развития межсистемной интеграции: сначала устанавливаются связи между нижележащими и срединными уровнями разных систем анализа (I–II классы), а затем (III класс) добавляются связи с вышележащими уровнями. К концу начальной школы у детей начинают доминировать процессы межуровневой интеграции, осуществляющиеся на основе принципов вертикального формирования объединений когнитивных систем.

- 3 Выявлена возрастающая роль процессов анализа и синтеза, осуществляющих переработку наглядно-перцептивной информации, в обусловливании школьной успеваемости до III класса, а далее успеваемость школьников начинает в большей мере зависеть от степени сформированности различных иерархических уровней системы вербально-смысловых процессов анализа и синтеза.
- 4 Получены данные о более сильных восходящих системообразующих интегрирующих влияниях, оказываемых процессами, протекающими на нижележащих уровнях когнитивных структур по сравнению с нисходящими воздействиями с их вышележащих уровней.

Выявленные нами возрастные закономерности развития систем аналитико-интегративных процессов и соответствующих им когнитивных структурно-функциональных образований положены в основу разработанной нами программы когнитивного развития учащихся I–IV классов «120 уроков психологического развития младших школьников» (Локалова, 2008). Целью развивающей программы является формирование у учащихся психологических когнитивных структур путем целенаправленного и всестороннего развития системы текущих процессов анализа и синтеза, являющихся глубинным психологическим механизмом интеллектуальной деятельности и создающих основу для самостоятельной систематизации и структурирования приобретаемых школьниками знаний.

Общая задача когнитивного развития младших школьников состоит в том, чтобы на основе закона системной дифференциации, используя различное конкретное содержание, научить детей подвергать анализу, синтезировать и обобщать результаты, в первую очередь, непосредственно чувственно воспринимаемых воздействий: зрительных (выделять отдельные части, сравнивать, находить сходные и различные элементы, по-разному их объединять); слуховых (выделять отдельные звуки из шума, различать звуки речи; сравнивать звуки по длительности и громкости, по качеству звука); осязательных (распознавать формы предметов, дифференцировать осязательно-тактильно воспринимаемые свойства объектов); обонятельных (распознавать различные запахи и дифференцировать одни и те же запахи по степени концентрации); вкусовых (распознавать различные вкусовые ощущения, дифференцировать одни и те же вкусовые ощущения по степени насыщенности). Задания на анализ и синтез меняются по внешнему оформлению, степени сложности, адресации к разным модальностям, выполняются в форме интеллектуальной деятельности и подвижных игр, но все вместе они целенаправленно формируют базовый механизм аналитико-синтетической деятельности.

Лонгитюдное изучение уровня когнитивного развития школьников с I–IV классы, достигнутого в результате работы по нашей программе в условиях традиционного школьного обучения, показало, что целенаправленное и систематическое развитие процессов анализа и синтеза обеспечивает позитивные изменения во внутренней психологической организации школьников. Об эффективности развивающей программы свидетельствуют следующие результаты: в экспериментальных классах (ЭК) количество школьников с высоким уровнем когнитивного развития увеличилось с 12% в начале I класса до 65,23% к концу IV класса, в контрольных классах (КК) – соответственно, с 9,44% до 44,0%. Число учащихся с низкими показателями когнитивного развития уменьшилось в ЭК с 78,85% в начале I класса до 6,53% к концу IV класса, в КК – с 72,78% до 22,0%.

Кроме того, получены данные: 1) о существенном повышении уровня умственного развития у учащихся ЭК, являющегося следствием формирования у них системы аналитико-интегративных процессов; 2) о повышении школьной успеваемости, которое может рассматриваться как результат формирования у школьников когнитивных структур, выступающих как инструмент осмысления и упорядочивания приобретаемых знаний, и как следствие – повышения качества их усвоения.

Существенным подтверждением формирования когнитивных структур и возникновения интегративных связей между разными когнитивными образованиями являются заметные позитивные изменения в мотивационно-эмоциональной сфере школьников ЭК. Полученные нами данные убедительно показали, что в результате целенаправленного развития различных видов и форм анализа и синтеза у них, в отличие от школьников КК, повышается учебно-познавательная мотивация, появляется положительное отношение к учению, снижается уровень школьной тревожности и агрессивных проявлений.

Современное значение трудов С. Л. Рубинштейна для школьного образования

Занимаясь научно-теоретическим психологическим изучением мышления, С. Л. Рубинштейн придавал важное значение применению знаний о закономерностях психического развития, в том числе мышления, в педагогической практике при организации процесса усвоения знаний, чтобы учитель смог не только обучать, но и развивать, не только сообщать знания, но и формировать мышление учащихся, поскольку само усвоение знаний невозможно без анализа и обобщения. (Рубинштейн, 1958). И в этом отношении труды С. Л. Рубинштейна и продолжение линии его исследований позволит решить

актуальные проблемы современной школьной практики, связанные с преодолением до сих пор существующих недостатков в развитии процессов анализа и синтеза у школьников разных ступеней обучения, приводящие к затруднениям в усвоении знаний (Локалова, 2007).

Актуальным является обращение к трудам С. Л. Рубинштейна в настоящее время и в связи с происходящими в школьном образовании процессами модернизации. В связи с принятием Закона о новом образовательном стандарте (ноябрь 2007 г.) наиболее важным результатом школьного образования в XXI в. стало формирование компетентностей школьников, а компетентностный подход законодательно закреплен как базовый принцип школьного образования. Мы определяем компетентность как характеристику индивидуальных психологических ресурсов школьника, включающих не только определенным образом организованную систему знаний, но и его интеллектуальный потенциал, проявляющийся в понимании проблемы в той или иной области, в эффективности выбора решения и способа действия в проблемной ситуации. Такое понимание компетентности предопределяет и пути ее формирования: повышение интеллектуальных ресурсов школьников, в первую очередь, связанных с развитием их мыслительной деятельности.

И здесь оказывается, что проблема интеллекта и его развития – эта актуальная проблема школьного образования – оказывается одной из кардинальных и на современном этапе общественного развития. Все более отчетливо проявляющееся стремление к интеграции разных областей знания и разных сфер общественной жизни сопровождается поиском сравнительно небольшого числа понятий, но объясняющих достаточно широкий круг разноплановых явлений. Как отмечает Р. Линн (2008), таким объединяющим понятием в социальных науках становится понятие интеллекта, которое объединяет различные явления и факты из области психологии, экономики, социологии, в том числе индивидуальные различия в образовании, доходе, грамотности, продолжительности жизни и религиозных убеждениях. В связи с этим вновь возникает интерес к философско-психологическому наследию С. Л. Рубинштейна, в частности, к его теории познания и роли в познавательном процессе мышления, открывающего ясный и конкретный путь для практической деятельности по повышению у учащихся качества мыслительной деятельности в целом и его основных процессов – анализа и синтеза.

Литература

Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников // Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов. 4-ое изд. М., Ось-89, 2008.

- Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. 4-ое изд. М.: Ось-89, 2007.
- Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 2.
- Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н. И. Чуприковой. М.: Педагогика, 1989.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, 1958.

МЫШЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ЛОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

М. В. Марокова (Волгоград)

Мышление выступает предметом изучения многих научных дисциплин: логики, философии, психологии, физиологии, педагогики и др., каждая из которых, изучая мышление, имеет свою сферу исследования.

В разделе философии – гносеологии, – изучающем общие законы человеческого познания, мышление рассматривается как процесс, приводящий к возникновению идей, гипотез, теорий и т. д. Эти результаты человеческой мысли представлены в гносеологии как этапы движения к истине, которая уже известна и непременно достигается логически правильным путем. С точки зрения гносеологии, наиболее полным и ярким актом мышления выступает «...научное открытие, как самое результативное проявление человеческой мысли. Именно оно в значительной степени приближает человечество к истине и раскрывает механизм мышления» (Славская, 1968, с. 11). В предмете гносеологии представлен общий путь познания, его *логическая норма*, что, конечно же, отличается от мышления реального, конкретного человека.

Психологическая трактовка мышления не может быть сведена к представлениям о нем в логике, но и вместе с тем не может быть оторвана от логики как объективно-идеальной основы субъективно-индивидуальных способов мышления. Психология мышления неизбежно исходит из той или иной философско-логической методологической концепции. И эта связь психологии с логикой и теорией познания, с философией отчетливо проявляется в истории психологических учений о мышлении.

Психология, изучая мышление, исходит из того, что реальные мыслительные процессы совершаются людьми, обладающими по-

требностями, мотивами, способностями, эмоциями. Люди могут придерживаться ложных или стереотипных стратегий, сочетать противоречивые логики, принимать за истинное мышление цепочки случайных ассоциаций и т. п. Рассмотрение мышления в его живой индивидуальной форме – область психологии.

Психология объясняет закономерности мыслительной деятельности каждого человека не столько с точки зрения его результата, сколько и преимущественно с точки зрения его процесса и внутренних психологических, субъективных средств. Именно процессуальность и внутренние средства – мыслительные операции – выделяются С. Л. Рубинштейном и представителями его школы – К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. М. Матюшкиным – как собственно психологический предмет изучения.

Основным положением, выдвигаемым С. Л. Рубинштейном в противовес интроспекционистским, ассоциативным теориям мышления и подходу, предпринятому в гештальтпсихологии, выступает принцип активности субъекта, согласно которому мышление протекает как взаимодействие и активное отражение субъектом объективной реальности в процессе деятельности субъекта по преобразованию чувственных данных об окружающем мире. Утверждение принципа активности существенно изменило представление о детерминации мышления, которая в концепции С. Л. Рубинштейна стала определяться формулой: воздействия внешних причин преломляются через внутренние условия. Взаимодействие внешних причин и внутренних условий обеспечивает развертывание процесса мышления, его динамику. В качестве главного внутреннего условия выступает мыслительная деятельность субъекта, включающая операции анализа, синтеза, абстракции и обобщения.

Согласно позиции С. Л. Рубинштейна, обоснованной в его работе «Бытие и сознание» (2003), психологическое знание о мышлении – это знание о нем как о сложно организованном целом в его отношении к другому сложно организованному целому – бытию, при этом знание, представленное в определенной содержательной проекции. Специфичность этой проекции определена С. Л. Рубинштейном следующим образом: «Мышление как предмет психологического исследования не может быть определено вне отношения мысли к бытию. Психология поэтому также берет мышление не в отрыве от бытия, но изучает как специальный предмет своего исследования не отношение мышления к бытию, а строение и закономерности протекания мыслительной деятельности индивида, в специфическом отличии мышления от других форм психической деятельности и в его взаимосвязи с ними» (Рубинштейн, 1989, с. 364). Основа для разрешения вопроса о соотно-

шении логического и психологического, позволяющая понять связь между ними, заложена в следующем высказанном им положении: «Поскольку психическое, внутреннее определяется опосредованно через отношение свое к объективному, внешнему, логика вещей – объектов мысли – в силу этого входит в психику индивида заодно с их предметным содержанием и более или менее адекватно осознается в его мышлении. Поэтому логическое, никак не растворяясь в субъективно психологическом (в духе психологизма) и не противостоя извне всему психологическому (в духе антипсихологизма), входит определяющим началом в сознание индивида» (там же).

В традиции, заданной С. Л. Рубинштейном, оставалась неизменной идея единства функционального и генетического аспектов при анализе психики человека. Как указывают К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский, эта идея имела принципиальное значение для теории С. Л. Рубинштейна (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989, с. 250–283). Однако в экспериментальной исследовательской практике изучение функционального аспекта оказалось более развернутым, а взаимодействие и взаимопереходы генетического и функционального подробно не обсуждались и практически (экспериментально) не исследовались.

Соотношение логического и психологического представлений о мышлении можно определить также, придерживаясь культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский) и выработанного в этой традиции деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев). Логика предпослана индивидуальному мышлению. Индивид, формируя свое мышление, воспроизводит те или иные его объективные идеальные нормы, становясь или не становясь субъектом мыслительной деятельности в соответствии с этими нормами, формами мышления. «С точки зрения... деятельностного подхода к исследованию психики человека умственное развитие протекает как процесс активного присвоения индивидом исторически выработанных средств и способов мышления, – пишут П. Г. Нежнов и А. М. Медведев, – согласно основным положениям этого подхода, мышление человека есть его родовая способность и как таковая является предметом изучения логики. Психология же призвана выявить субъективные способы присвоения и реализации индивидами исторически сложившихся видов и форм мышления, опираясь на данные логики об их объективном строении» (1995, с. 29).

Обратимся теперь к мышлению как предмету педагогической науки. Педагогика также изучает мышление. Более того, поскольку педагогика ориентирована преимущественно на становление и формирование когнитивной составляющей (при всех спорах о соотно-

шении обучения и воспитания система обучения являет большую проработанность и надежность), мышление занимает значительное место в педагогических построениях. Определяя задачи педагогики в этой области, А. М. Матюшкин отмечал, что педагогика изучает способы формирования интеллектуальных действий учащихся и способы создания условий, приводящих к эффективному усвоению знаний и развитию творческого мышления. А психология изучает мышление как процесс обнаружения неизвестных, новых законов и способов действия в проблемных ситуациях (Матюшкин, 1972, с. 190).

Педагогика также опирается на определенные логические представления о мышлении. «Каждый отдельный человек в процессе воспитания и обучения присваивает себе и превращает в формы собственной деятельности те средства и способы мышления, которые созданы обществом в соответствующую историческую эпоху. Чем полнее и глубже он присвоил всеобщие категории мышления, тем продуктивнее и логичнее его мыслительная деятельность» (Давыдов, 1972, с. 333).

К педагогической проблематике обращался С. Л. Рубинштейн. В статье «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» им намечена программа обновления педагогики на основе идей субъектности и рассмотрено учение как «совместное исследование» учителем и учениками познаваемого предмета (Рубинштейн, 1986). Однако в дальнейшем интересы С. Л. Рубинштейна и его последователей сосредоточились преимущественно на методологических проблемах общей психологии. (Исключение составляют исследования А. М. Матюшкина, проведенные в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, в последующем – Психологическом институте РАО и посвященные формированию мышления в проблемном обучении и изучению одаренности.)

Тесно связанной с проблемами педагогики является психологическая теория Л. С. Выготского, в которой мышление человека рассматривалось как высшая психическая функция, имеющая культурное происхождение и выступающая продуктом воспитания. Одно из центральных положений занимает значение социальной ситуации развития, содержание которой в концепции Л. С. Выготского неразрывно связано с представлением о взаимодействии реальной и идеальной форм. Идеальная форма содержит, в том числе, и образец логики, носителем которой выступает общественный взрослый – в рассматриваемом случае педагог. Мышление и сознание формируются в определенной ситуации – социальной ситуации развития – той самой «не среды вообще, а среды ребенка» (Л. С. Выготский). Поэтому

для развития мышления учащихся важно то, на какую логическую систему ориентирована педагогическая теория и практика. Педагогика определяет, строит и обеспечивает методически и организационно среду, в которой складываются и развиваются те или иные (по преимуществу) формы мышления.

Длительное время в педагогике доминировали, более того, считались единственно возможными представления о мышлении, выработанные в теории умозаключения, предметом которой была непротиворечивость выводного знания. Основной задачей этой логики, получившей впоследствии название формальной, было выяснение правил и форм следования одного суждения из другого (других) на основе законов тождества, противоречия, исключенного третьего и достаточного основания. При развитии и возникновении множества логик, соответствующих раскрываемой многомерности мира, педагогика долгое время продолжала ориентироваться на единственный вариант, причем тот, который мало поддается развитию и оказывается не самым продуктивным. Это парадоксально, поскольку именно педагогика по своему прямому назначению – сфера расширенного воспроизводства человеческой культуры. На такое положение дел еще в 60-е годы прошлого века указывал Г. П. Щедровицкий: «Логика этого рода, достигшая наивысшего развития в формах так называемой математической логики, действительно мало, что могла дать для решения собственно педагогических проблем и задач. А другие варианты логики, ориентированные на описание знаний, их развития и способов организации в сложные системы, все это время были отодвинуты на задний план, и за ними даже вообще отрицали право называться логикой. Поэтому не удивительно, что в педагогике развилось и все более закреплялось скептическое отношение к логике вообще. Дело дошло до того, что часто собственно логическое исследование знаний и процессов мышления в тех случаях, когда оно выходило за рамки формально-логического анализа, стало интерпретироваться как психологическое, или эвристическое, – картина, которую мы можем широко наблюдать в советской психологии. Результатом такого положения дел, как правило, было лишь то, что анализ такого рода проводился недостаточно квалифицированно, на основе устаревших и искаженных логических представлений» (Щедровицкий, 1993, с. 11).

Примером выхода за рамки традиционной логики стала сложившаяся к началу 1970-х годов концепция содержательного обобщения В. В. Давыдова и основанная на ней практика экспериментального обучения. Как и отмечалось Г. П. Щедровицким, концепция содержательного обобщения, будучи по сути логической, а не психологической, возникла «на территории» психологии. Собственно психологической

и, одновременно, педагогической конкретизацией концепции стала теория и практика развивающего обучения, получившая название системы Эльконина–Давыдова.

В. В. Давыдов провел подробный и развернутый анализ оснований формальной логики и логики диалектической. Различение этих логических форм служило задаче построения образования, ориентированного на развитие психических функций – рефлексии, анализа, планирования, – объективно отвечающих канонам содержательно-теоретического мышления. В концепции содержательного обобщения, развернуто изложенной в работе В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1972), противопоставляются две формы мышления – *эмпирическое и теоретическое*. Основание – ориентация этих форм на две различные логики – формальную и содержательную, а также различия в психологических механизмах и педагогических условиях формирования. Так, эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое – возникает путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения вещей внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

Отметим, что логическое противопоставление указанных форм мышления не отменяет их реального совместного существования в мышлении и сознании индивида. Но такое противопоставление необходимо для ориентации системы образования и для выработки критериев психолого-педагогической диагностики.

Диагностика мышления традиционно предполагает решение задач под наблюдением экспериментатора. Проблема состоит в том, что в исследованиях мышления часто используются задачи, предметно-логическая отнесенность которых не подвергается рефлексии, они могут быть неспецифичны ни в предметно-содержательном, ни в логическом отношении для проявления, объективации исследуемых психических функций. Это снижает содержательную валидность методик. Основой для диагностических заданий чаще всего становятся ситуации, построенные на материале естественных наук и математики, инженерных устройств, интеллектуальных игр. Критерий соответствия логики задачи логике «высокой формы» мышления, задающей предметно-логическую норму мышления, при этом выдержать чрезвычайно трудно.

В современной школе при организации психолого-педагогической диагностики широко используются, хотя и не всегда успешно, самые разнообразные системы контроля над процессами развития ребенка, в том числе и мышления. Наибольшее распространение из них полу-

чили системы тестов, у большинства из которых в основании лежат представления о развитии как о простом количественном росте. Однако остается совершенно не ясным и не понятным то, благодаря чему возникает (или не возникает) возможность перехода испытуемого от задач одной трудности к задачам, которые лишь на одну ступеньку становятся более трудными, какие процессы скрываются за отдельным тестом, и что происходит в развитии, чтобы появилась возможность решения более трудной задачи того же типа.

На основании представлений о процессе мышления, сложившихся в логике, психологии и педагогике, считаем необходимым выделить аспекты, составляющие, по нашему мнению, проблемную область в организации и построении современной психолого-педагогической диагностики мышления:

- в диагностике развития мышления по-прежнему преобладает тестологический подход и все та же ориентация на «метод срезов». Такая ситуация во многом сохраняется и в исследованиях, декларирующих свою принадлежность культурно-историческому подходу и теориям развивающего обучения, и это спустя 70 лет после обсуждения механизмов и движущих сил развития в работах Л. С. Выготского;
- построение диагностики, ориентированной на *развитие* мышления, предполагает иное, нежели в тестологии, понимание нормы психического развития. Представления о норме в этом случае должны учитывать социальную ситуацию развития и ориентироваться на зону ближайшего развития диагностируемой психической функции.

Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Послесловие: Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. С. 250–283.
- Брушлинский А. В. «Культурно-историческая» теория мышления // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 123–174.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
- Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А. М. Исследование психологических закономерностей процесса анализа // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 46–56.

- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество // Сер. Психологи Отечества. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
- Медведев А. М., Нежнов П. Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск: ПИ РАО, 1995. С. 29–66.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание // Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Славская К. А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 175–224.
- Славская К. А. Мысль в действии. (Психология мышления). М.: Политиздат, 1968.
- Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.

ГИБКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОИСКА СМЫСЛА (В ПАРАДИГМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА С. Л. РУБИНШТЕЙНА)

С. И. Масалова (Ростов-на-Дону)

Специфическим способом отношения человека к миру является деятельность. Иного способа бытия человека не существует. Деятельность представляет собой процесс преобразования и познания окружающего человека мира (природы, общества), в котором он представлен активным деятельным и познающим субъектом, противостоящим познаваемому миру как объекту. Но в процессе освоения этого мира субъект включает его в свою деятельность. Объект, предмет становится мерой и сущностью активности субъекта.

Кроме того, субъект в процессе деятельности познает себя, раскрывая пласты и аспекты своего внутреннего мира, свойства, качества, умения, навыки способности. Но он же и преобразует себя в соответствии с изменяющимися обстоятельствами своего бытия и особенностями своей деятельности.

Эти «азы» философии (онтологии, гносеологии) и психологии пришли в науку благодаря философу и психологу Сергею Леонидовичу Рубинштейну, который разработал *деятельностный подход*, ставший «ключом» понимания сущности субъекта в его взаимодействии с миром, который он же познает и преобразует.

С. Л. Рубинштейн считал деятельность *содержательной, предметной* – именно как взаимодействие субъекта с объектом. Специфика и природа объекта определяют специфику и природу деятельности.

Деятельность всегда реальна, по мнению С. Л. Рубинштейна, а не фиктивна и не символична, к тому же она чрезвычайно многообразна. «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью». (Рубинштейн, 2005, с. 34). С. Л. Рубинштейн различает: а) *практическую* (специально трудовую), материальную, основной эффект ее направленности заключается в изменении материального мира, в создании материальных продуктов; она является базовой, фундаментальной; б) *теоретическую* (специально познавательную), «идеальную», поскольку «идеален» продукт, составляющий ее цель и который она порождает (наука, искусство). Оба вида деятельности образуют единую деятельность человека в собственном смысле слова (там же).

Деятельность представлена также *внутренней и внешней* формами. К внешней форме относится прежде всего практическая деятельность. Теоретическая деятельность в большей степени характеризуется внутренней формой, так как логические процессы, выработка абстракций, понятий скрыты, имманентны. Но как внутреннее и внешнее тесно взаимосвязаны, так и теоретическая деятельность невозможна без практической, и наоборот, практическая деятельность осуществляется под «руководством» теоретической.

Тем более что все эти виды деятельности субъекта основаны на деятельности *психической*, предполагающей наличие потребностей, интересов, желаний, воли познающего субъекта, удовлетворение которых осуществляется сложной системой действий. Психические процессы предстают как сложные процессы, возникающие на функциональной основе, но не сводящейся к ней, характеризуются С. Л. Рубинштейном как деятельность (Рубинштейн, 2005, с. 170).

Бинарность (внешняя–внутренняя, практическая–теоретическая) деятельности познающего субъекта обнаруживается в процессе поиска смысла, который сопровождает нас всю сознательную жизнь.

Понятие смысла является междисциплинарным и определяется в науке двояко: а) как *объективное* – суть, главное, основное содержание – в познаваемом объекте, или поведении, или сообщении;

является синонимом понятия значения (в лингвистике, логике, теории познания); б) как *субъективное* – личностная значимость познаваемого объекта, или поведения, или сообщения в отношении к интересам, потребностям субъекта (в психологии, социологии, философской антропологии).

В поиске смысла проявляется сущность человеческого познания вообще, того, что Рубинштейн называл диалектикой познания как деятельности и как созерцания, созерцательностью в смысле заинтересованности человека в познании мира таким, каков он есть на самом деле. И здесь аспекты смысла – объективное и субъективное – переплетаются, создавая полноту бытия. Ведь любой аспект деятельности раскрывает смысловой потенциал личности, оптимальным условием становления которого является гармоничное сочетание побуждений содержательно-смыслового и динамического планов (Асеев, 1999).

Поиск смысла – это духовная «пища» личности. Смысл многообразен и «потенциально бесконечен» (М. М. Бахтин). Безусловно, весь спектр характеристик познающего субъекта, проявляемых им в деятельности, сопровождается одновременно и поиском смысла жизни как экзистенциальной вершины познания мира. Это хорошо выразил Ф. Ницше: «У кого есть „зачем“ жить, может выдержать почти любое „как“». В психологическом плане смысл жизни рассматривается: а) как психическое образование со своей структурной иерархией, системой больших и малых смыслов; б) как психологический механизм, функция которого существенно обуславливает поведение человека и становление его личности (Чудновский, 1998).

Смыслопоисковая деятельность раскрывает всю полноту природы познающего субъекта, особенно его мышления, новизну в понимание которого внес С. Л. Рубинштейн и его ученики, создав теорию мышления как деятельности и как процесса.

Мыслительная деятельность – это рациональная деятельность.

Проблема рациональности актуальна как проблема ментальной сущности познающего субъекта. Понятие рациональности достаточно многозначно по смыслу. В целом рациональное как понятие означает в своем смысловом ядре сочетание двух основных значений – разумного и соизмеримого как в сознании, так и в деятельности.

Многообразие форм деятельности порождает многообразие и форм рациональности знания, и рациональности действия, показывающих относительность, противоречивость и историчность рационального, которое преодолевается динамичным развитием субъекта.

Носителем рационального сознания, реализующим его в рациональной деятельности, является субъект, располагающий рациональными и иррациональными формами познания в их единстве.

Деятельность, как выше отмечено, протекает в многообразных формах. Отсюда – многообразие форм рационального – познающего мышление, наука, искусство, мораль, ценности, повседневный и исторический опыт, поведение людей, поскольку соответствует определенным условиям и нормам, так же как и формы социальной организации и общественной практики вообще. Эти формы показывают противоречивость и историчность рационального, которое преодолевается продолжающимся развитием. Существует, следовательно, не только рациональное, но и нерациональное, внерациональное, иррациональное, сопровождающее деятельность субъекта, отражающее его самочувствие, экзистенциальность бытия.

Эти психические особенности познающего субъекта проявляются при взаимодействии с объектом и обусловлены им. С. Л. Рубинштейн разработал всеобщий принцип детерминизма: деятельность субъекта определяется своим объектом не прямо, а лишь опосредствованно, через ее внутренние, специфические закономерности (через цели, мотивы и т. д.). Причем внешние причины действуют только через внутренние условия того, на кого или на что эти внешние воздействия оказываются (Рубинштейн, 1957). Таким образом, согласно С. Л. Рубинштейну, при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Обратимся к анализу особенностей познавательной деятельности, понимая ее не только как поиск истины (в науке), но и как поиск смысла. В этом поиске субъект ищет не только общий смысл бытия, но и свой собственный смысл – смысл жизни, косвенным результатом которого является поиск своей идентичности, смысла своего Я, поиск сути своей природы, самопознание. И здесь, как нигде, наиболее ярко наблюдаем единство рационального и иррационального.

Говоря об иррациональном в познании, мы выходим на его носителя – субъекта, который непосредственно осуществляет процесс познания, и без которого процесс познания невозможен. Но субъект действует не в каком-то виртуальном пространстве как абстрактный субъект, это – прежде всего «живой», онтический субъект, обладающий всеми конкретными онтологическими, антропологическими, психологическими, гносеологическими и др. характеристиками.

В условиях постнеклассической науки при формировании картины мира современная эпистемологическая парадигма учитывает природу познающего субъекта в его соотношении с объектом. Отсюда проблема взаимоотношения рационального и иррационального в научном познании и в поиске смысла в целом требует учета социально-психологического фактора, объяснения эмоциональных проявлений,

интуиции, антропологических и дологических характеристик познающего субъекта, сопровождающих познавательную, в том числе научную деятельность, как ее внутренний латентный фон.

Таким образом, в современной эпистемологии актуальным является поиск новых, более адекватных форм научной рациональности, соответствующих более глубокому проникновению в тайны и познания в целом и научного творчества в частности.

Введем понятие «гибкая рациональность», характеризующее когнитивную природу познающего субъекта в его деятельности.

Мы считаем, что любая рациональность является в той или иной мере «гибкой». «Гибкая» рациональность предстает как логическое познание в сочетании с дологическими и антропологическими предпосылками. «Гибкую» рациональность мы сопоставляем с «жесткой». Основное расхождение между ними – по способам познания как когнитивной деятельности, пониманию природы познающего субъекта и по вопросу о соотношении объекта и субъекта. «Жесткая» рациональность как антипод «гибкой» рациональности ассоциируется нами с относительно устойчивой совокупностью правил, норм, стандартов, эталонов мыслительной и предметной деятельности определенного сообщества; с формальной логикой, классическим типом рациональности, метафизическим способом мышления, типом однозначной детерминации, линейности и др.

Прежде всего, скажем о самом термине «гибкость» как о критерии различия гибкой и жесткой рациональности.

На наш взгляд, в понятии гибкости можно вычленить такие аспекты: 1) определенное непосредственно данное и явное качество субъекта, его онтологию; 2) качества субъекта, приобретаемые как новые во взаимодействии его с окружающей средой в процессе деятельности; 3) качества субъекта, формирующиеся, проявляемые в определенных обстоятельствах на основе определенной методологии, а до этого – «таящиеся», скрытые, латентные. Применяя понятие гибкости к рациональности, мы выходим к определенному пониманию природы рациональности, прежде всего – научной. Гибкость научной рациональности – проблема пока детально не изученная и не решенная философами. Но исходным пунктом для ее решения, «ниточкой», которая может привести к успеху, может служить обращение к корням рациональности, к ее онтологии – обыденному. Именно особенности онтологии субъекта, определенные его антропологические и психологические характеристики придают рациональности гибкость. Какие же это характеристики?

В психологической литературе *гибкость мышления* рассматривается как свойство продуктивного мышления, проявляющееся

в перестройке имеющихся способов решения задачи, в изменении способа, перестающего быть эффективным, на оптимальный (Гилфорд, 1968; Ермакова, 1987; Калмыкова, 1981). Решая проблему, субъект: выделяет в объекте его свойства, скрытые до этого от субъекта; выделяет новое, переоценивает, перестраивает образ ситуации; ищет возможности преобразования предыдущего опыта; активно преобразует как знания, так и свою деятельность в новых условиях; перестраивается сам, становится гибким. Мышление предстает как творческий процесс, в котором преобразование объектов осуществляется с использованием механизма – анализ через синтез.

Аспектами гибкости рациональности мышления в ее онтологии можно считать чуткость, зоркость, пронизательность, глубину, историзм мышления, его диалектичность, мудрость. В основе всех этих ипостасей гибкости мышления лежит знание и высокая чувствительность, резонансная настроенность на объект. Антиподы гибкой рациональности мышления: догматизм, ригоризм, косность мышления, ригидность (перцептивная, аффективная, мотивационная), эгоцентризм, повышенная самооценка, узость интересов, упрямство, игнорирование других альтернатив.

На основе идей С. Тулмина (Тулмин, 1984) и В. Поруса (Порус, 1999) о роли субъекта и понимания в познании можно определить *гибкую рациональность* как действие человеческого интеллекта в сфере научной деятельности на основе не только и не столько соблюдения логических законов и правил, сколько с учетом процесса и способов, методов получения знания, а также эволюции понимания знания самим субъектом.

Такое представление о рациональности включает в себя более глубокое понимание возможностей познания, нежели в случае простого соблюдения законов и правил логики. Логические методы познания служат лишь инструментом познания. Главное в познании – деятельность ученого как субъекта познания и адекватное соответствие процесса получения знания, особых стандартов рассуждения субъекта процессу познания в целом. Можно рассматривать данную точку зрения как стремление субъекта познания адекватно отразить в вербальной форме все нюансы взаимосвязи объекта и субъекта познания, как стремление наиболее полно выявить особенности перехода от абстрактного к конкретно-всеобщему с учетом особенностей эволюции взаимосвязи объекта и субъекта познания. Такая рациональность является гибкой. Она дополняет «классическую» (логически «жесткую») научную рациональность.

Поиск истины в науке как смысл деятельности ученого сочетает оба вида рациональности – «жесткую» и «гибкую».

В философском смысле «гибкая» рациональность как логическое познание учитывает роль предпосылочного знания, методологии, культурно-исторических условий научного творчества познающего субъекта и соотносит ее со своим прошлым посредством оборачивания метода и уплотнения научного знания, обнаруживая в себе ростки будущего. Гибкость характеризует субъекта со стороны его первичных антропологических и психологических характеристик, а также со стороны приобретаемого нового или проявляющегося латентного качества субъекта в его деятельности по взаимодействию с окружающей средой. Гибкость сознания познающего субъекта рассматривается как эффективное свойство сознания, способствующее совершенствованию, трансформации и модернизации методологии решения практических и теоретических задач.

Исходя из данных соображений, гибкая рациональность характеризуется нами как проявление человеческого интеллекта в сфере философии и науки на основе не только и не столько соблюдения логических законов и правил, сколько с учетом целерациональности и целесообразности познавательного процесса, различных способов, методов (индуктивных, дедуктивных и др.) получения знания, а также эволюции понимания знания самим субъектом. Такое представление о рациональности включает в себя более глубокое понимание возможностей познания, нежели в случае простого соблюдения законов и правил логики. Гибкая рациональность – это свободное развертывание ментальной сущности активно познающего субъекта, его самосознания в процессе деятельности.

Гибкая рациональность свойственна постнеклассическому типу рациональности, сочетающему как диалектическое мышление, достигшее стадии конкретной всеобщности в теоретическом сознании, так и синергетическое мышление, демонстрирующее нелинейность, стохастичность процесса познания. Истоки гибкой рациональности складывались и в других исторических типах рациональности. При этом гибкая рациональность предстает как высшая форма стратегии познания.

Гибкая рациональность имеет две «ипостаси» – гибкость рациональности как знания и гибкость рациональности как деятельности, включающая гибкость методологии самой деятельности.

Гибкая рациональность – это развертывание ментальной сущности активно познающего субъекта, его самосознания в процессе деятельности. Становление гибкой рациональности – процесс вероятностный, а не алгоритмизированный.

Таким образом, задача и смысл науки, научной деятельности субъекта – дать всеобъемлющую картину знаний не только об объекте исследования, но и о самом субъекте – «живом», настоящем,

действующем субъекте, создающем картину мира об объекте в соответствии со своим ментальным опытом; включить субъекта в ту картину мира, которую он изучает – как его неотъемлемую часть, причем – наиболее активную, весомую, результативную, эффективную, системообразующую, без которой нет как объекта познания, так и самого процесса познания в целом.

Можно сказать, что *поиск* смысла есть познавательный процесс с доминантой *гибкой* рациональности, а *результат* этого процесса, т. е. обретение смысла, есть процесс с доминантой *жесткой* рациональности как ядра деятельности. Ведь, найдя смысл, субъект обретает себя, становится «субъективно неуязвимым», «его ничем не одолеешь». Смысл (ценности, взгляды и т. п.) становится особой духовной реальностью обновленного субъекта.

В процессе становления участвуют различные методы и формы рационального познания и формы иррационального познания (например, интуиция, воображение, сомнение), адекватные раскрывающимся новым возможностям познающего субъекта, заинтересованного в реализации своих потенциальных когнитивных возможностей и способностей. Ведь «всякая собственно мыслительная форма по идее должна снимать и свертывать в себе длинный и сложно организованный процесс последовательных и звездообразно стыкующихся мыслительных, рефлексивных и метамыслительных фиксаций, а понимание этой мыслительной формы предполагает обратный процесс развертывания (по сути дела, декодирования) всей этой сложной последовательности мыслительных, рефлексивных и метамыслительных преобразований» (Щедровицкий, 1986). А генератором всех этих переплетений и преобразований является субъект, активность его сознания и самосознания, проявляющиеся в деятельности. Как говорил Ницше, «свет внутри меня».

Говоря о гибкой рациональности поиска смысла, отметим еще две его составляющую – лингвистическую и коммуникативную.

Все свои действия познающий субъект сопровождает в общении посредством языка, речи (внутренней или внешней), выражает свои знания, мысли в знаковой форме. А смысл есть содержание того или иного выражения (знака, слова, предложения, текста). Употребляя те или иные языковые выражения, субъект показывает уровень познания смысла, а также осмысленность самого языкового выражения. Язык выступает средством, инструментом членения и осмысления мира (Витгенштейн, 1921). В основе осмысления лежит понимание. Смысл и есть структурное представление процессов понимания, структурный коррелят самого понимания, задающий особую форму существования знаков.

С рождением когнитивных наук фиксируется форма гибкой рациональности – когниция, концепт, категория (как грамматическая форма). Различные языковые структуры соответствуют формам выражения когнитивного содержания. Они всегда адекватны культуре мышления познающего субъекта, его исторической эпохе. В настоящее время интенсивно развиваются исследования по совершенствованию языковых средств выражения новых форм рациональности. Когнитивная наука выделяет и описывает концепт как опорный пункт человеческого знания. Концепт как языковое средство есть универсальный способ превращения объективного мира в мир человеческого (смыслового) бытия. Концепт реализуется в слове, в словосочетании, высказывании, дискурсе. Результаты исследования генезиса и функционирования языкового сознания подтвердили актуальность выдвижения и дальнейшего изучения когнитивными науками, прежде всего когнитивной лингвистикой, антропоцентрического фактора, подчеркивающего значимость и активную роль говорящего субъекта в процессах смыслопорождения и конструирования языковой, а вместе с ней – и общей картины мира. Язык фиксирует индивидуальные характеристики познающего субъекта как части этноса, а за ним стоящие характеристики самого этноса, его культуры, бытового и иного дискурса.

Концепт, являясь элементом языковой картины мира как частного вида модели мира в целом, выполняет свои вербальные и мировоззренческие функции: языковая картина мира строится как результат речемыслительной деятельности; выражаются глубинные смыслы познающего субъекта и его этноса; аккумулируется культурный уровень каждой языковой личности, включенной в конкретно-историческую эпоху; фиксируются культурные ценности, отношения, идеалы, этнопсихологические и этнолингвистические особенности определенного исторического времени. Подтверждается антропоцентрический принцип устройства языка, согласно которому в основе языковой действительности находится сам человек. В концепте субъект, реферируя получаемую в культурно-этническом социуме информацию, обрабатывает и перерабатывает ее, опираясь на определенные методологические предпосылки, установки, ценности. Концепт как «новый продукт» представляет собой объективную информацию в субъективном видении, на основе и в соответствии со своими ментальными особенностями, «когнитивной матрицей», аналитическими способностями, включая также и иррациональные формы познания. Так концепты, прежде всего философские, предстают как регулятивы гибкой рациональности.

Концепт вербально фиксирует результаты восприятия мира в процессе поиска смысла. Здесь уместно проанализировать высказывание С. Л. Рубинштейна: «Чувственное и смысловое содержание восприятия... не рядоположны; одно не надстраивается внешним образом над другим; они взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга» (Рубинштейн, 2005, с. 235).

С. Л. Рубинштейн не говорил непосредственно о концепте, но его отношение к идее Гельба и Гольдштейна, выдвинувших положение о том, что основной особенностью нормального восприятия человека является его «категориальность», вызвало резкую критику: «Мы отвергаем эту идеалистическую концепцию категориальности восприятия и исходя из диалектического тезиса о единстве общего и единичного в восприятии человека» (там же, с. 238).

Используя концепт в качестве вербальной характеристики гибкой рациональности, мы тем самым солидарны с С. Л. Рубинштейном, что восприятие – это еще не логика, не рациональное, выраженное в категории. «Концепт – форма прототипической категоризации и ее результат. *Иная* ипостась концепта – быть регулятивом гибкой рациональности, проявляя свою сущность как единство и форма рационального и иррационального познания в деятельности эмпирического субъекта, включенного в конкретный культурно-исторический социум» (Масалова, 2006, с. 11). Организуя способы видения, конструирования реальности, концепт отличается от других конструктов, обладающих чисто познавательными инструментальными функциями, именно своей *онтологической «наполненностью»* – отражением целостности способов видения, конструирования и конституирования картины мира познающим эмпирическим субъектом.

Сущность смысла открывается также в его *коммуникативной природе*. Коммуникативная модель гибкой рациональности поиска смысла характеризует индивидуальность восприятия познающего субъекта в процессе деятельности и общения и проявляется в социальном взаимодействии, в котором действующий субъект предстает «живой формулой», социальным «Я», задающим содержание знания об объекте индивидуальными «перспективами» (Mead, 1950). Гарантом его «объективности» является не тот факт, что он адекватно отображает реальный мир, а то, что он является выражением коллективного опыта, передаваемого культурой и существующего в этом плане независимо от индивидуального сознания.

Поиск смысла диалогичен, «актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего» (Бахтин, 1986).

Таким образом, мы нашли аспект поиска смысла в деятельности посредством гибкой рациональности, которая характеризует познающего субъекта во всей полноте его когнитивной природы. Проблема гибкой рациональности не решена, она находится лишь на стадии окончательного осознания необходимости ее дальнейшей более глубокой теоретической разработки. Впереди работы по нахождению механизма, форм, методологии гибкой рациональности. Смысл и здесь выступает как динамическая система сознания, а мышление предстает и как процесс, и как деятельность. Идеи С. Л. Рубинштейна получают в постнеклассической науке новую трактовку, новое видение.

Литература

- Асеев В. Г. Мотивационные характеристики реализации смысловых установок // Вопросы психологии. 1999. № 6.
- Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985. М., 1986.
- Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1921.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1968.
- Ермакова Е. С. Изучение гибкости мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 2.
- Золотухина-Аболина Е. В. Рациональное и ценностное (проблемы регуляции сознания). Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1988.
- Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
- Масалова С. И. Философские концепты как регулятивы гибкой рациональности: трансформация от античности до Нового времени. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2006.
- Ойзерман Т. И. Рациональное и иррациональное. // Вопросы философии. 1977. № 2.
- Порус В. Н. Цена «гибкой» рациональности (о философии науки Ст. Тулмина) // Философия науки. Вып. 5. М., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2005.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Тулмин С. Человеческое понимание. М., 1984.
- Чудновский В. А. К вопросу о структуре смысла жизни // Вопросы психологии. 1998. № 6.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни как психологическая реальность // Вопросы психологии. 1999. № 1.
- Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. 1986. М., 1987.
- Mead D. The philosophy of the act. Chicago, 1950.

ПРЕДПОЧТЕНИЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА РАЗЛИЧИЯ АКУСТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ, ПРЕОБРАЗОВАННЫХ СРЕДСТВАМИ ЗВУКОЗАПИСИ

В. Н. Носуленко, И. В. Старикова (Москва)

В экспериментальном исследовании изучались особенности восприятия и оценки человеком звуков, преобразованных современными системами звукозаписи. Необходимость такого исследования определяется отсутствием систематического анализа влияния новых характеристик акустического окружения человека на его восприятие. Подобное влияние возможно в связи с массовым распространением новейших разработок в области записи и кодирования аудиоинформации. При этом в окружающей человека среде увеличивается доля «искусственных» звучаний, у которых нет выраженной предметной отнесенности к источнику. Возникают новые качества акустической среды, что требует новых подходов к их анализу (Носуленко, 1988).

При организации исследования мы опирались на перцептивно-коммуникативный подход и идею о воспринимаемом качестве объектов и событий окружающей среды (Носуленко, 2007).

Воспринимаемое качество характеризует систему субъективно значимых свойств события, образующих ядро перцептивного опыта. Имеется в виду та сторона анализа предметного образа, которая связана с опосредованностью восприятия практической деятельностью человека (Ананьев, 1960; Рубинштейн, 1957, 1959). Отношение субъекта к явлениям действительности формируется для каждого человека индивидуально в процессе всей его жизни. При этом «динамика осознания человеком различных сторон и явлений действительности тесно связана с изменением их значимости для человека» (Рубинштейн, 1959, с. 159). Эта значимость выводит на передний план те или иные свойства действительности, те или иные ее стороны, которые «осознаются прежде всего в их жизненно, общественно существенных свойствах, закрепленных практикой» (там же, с. 158). Такие существенные для субъекта свойства или стороны действительности составляют ядро воспринимаемого качества и тормозят осознание незначимых (в данной ситуации, для данного субъекта и т. д.) характеристик, создавая «своеобразный рельеф того, что нами в каждый данный момент осознается, с выступлением на передний план одного и ступшевыванием, схождением на нет другого, с фокусированием сознания на одном или ограниченном числе объектов» (Рубинштейн, 1957, с. 272).

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-95072а/Чел.

Такое представление о воспринимаемом качестве дает основание предположить, что содержание воспринимаемого качества современной акустической среды будет связано с опытом прослушивания людьми звучаний и, в частности, с особенностями образования (прежде всего – музыкального) слушателя. Эта связь должна проявляться как в особенностях выбора предпочтений звучаний, обработанных разными способами, так и в субъективных оценках их различия. Учитывая относительную «новизну» сформированных при помощи современных технологий звуков, интерес представляет анализ выбора предпочтений по параметру «искусственности»–«естественности» звучания.

Метод

В наших экспериментах испытуемые прослушивали несколько музыкальных фрагментов. Каждый фрагмент был закодирован двумя наиболее распространенными в настоящее время способами. Таким образом были сформированы пары звуков, в каждой из которых можно было сравнить звучания разного типа кодирования.

Исследование состояло из трех экспериментальных серий.

В первой серии задачей испытуемого было выбрать из двух прослушанных звучаний то, которое ему *«больше нравится»* (ответы: «первое», «второе» и «все равно»). Кроме того, испытуемый должен был оценить степень различия между двумя звучаниями по 8-балльной шкале.

Вторая серия эксперимента была организована аналогично первой, но в ней была изменена основная задача испытуемому. Его просили выбрать из двух прослушанных звучаний то, которое является *«более естественным»*. Так же, как и в первой серии, испытуемые оценивали степень различия между двумя звучаниями по заданной шкале.

В третьей серии испытуемый прослушивал те же пары звучаний, но главной его задачей было подробно описать вслух, чем эти звучания различаются, в чем особенность каждого из звучаний в паре, какое из них больше ему нравится и почему. Так же, как и в первых двух сериях, испытуемого просили оценить степень различия между двумя звучаниями.

Для эксперимента использовался набор из девяти музыкальных фрагментов, условно разделенных на *«натуральные»* и *«искусственные»* звучания. Они различались как типом записанных музыкальных инструментов, так и наличием или отсутствием в звучании человеческого голоса. Длительность каждого фрагмента составляла 8–10 с.

Каждый музыкальный фрагмент был подвергнут обработке, с целью получения двух разных форматов записи: WAV (так называемое

CD-качество) и *mp3*-формат. Выбор этих двух способов записи тестовых звуков был обусловлен тем, что стандарт *mp3* был создан как более экономичная альтернатива формату *WAV*. Создатели стандарта *mp3* нашли, по их мнению, способ существенно сократить объем аудио-файлов при сохранении качества звучания, аналогичного качеству компакт-диска. Это обусловило удобство записи музыки на мобильных носителях и, как следствие, лавинообразное распространение звучаний *mp3* среди огромной массы потребителей, особенно среди молодежи.

Каждая пара звуковых фрагментов записывалась двумя способами, отличающимися порядком следования звучания *WAV* и звучания *mp3*. Это позволило составить экспериментальную программу, исключаящую влияние порядка предъявления тестовых звуков.

В экспериментах участвовало 35 испытуемых, 19 мужчин и 16 женщин в возрасте от 17–61 года. Каждого испытуемого просили заполнить специальную анкету, позволяющую выявить его уровень музыкального образования и опыт слушания музыки при помощи акустических средств. Таким образом, была выделена группа испытуемых, условно названных «музыканты» (9 чел.), и группа испытуемых, обозначенных как «не музыканты» (26 чел.). Кроме того, испытуемые были разделены на тех, кто имеет опыт слушания «меньше или равно 15 часов в неделю» (18 чел.), и на тех, у кого опыт слушания «больше 15 часов в неделю» (17 чел.).

В первых двух сериях экспериментальная программа содержала 90 пар звучаний, составленных из выбранных 9 музыкальных фрагментов. Пары звучаний предъявлялись с помощью наушников. Использование наушников связано с желанием создать условия прослушивания, максимально приближенных к повседневным условиям, так как основная часть людей в нашей выборке прослушивает музыку в наушниках.

Управление предъявлением звуков происходило на экране компьютера при помощи специальной программы.

Результаты

Полученные в *первой экспериментальной серии* результаты позволяют с уверенностью говорить о том, что звучание типа *WAV* предпочитается значительно чаще, чем *mp3*. Эта тенденция отчетливо проявляется для всех типов звучаний и особенно ярко в двух фрагментах, которые являются записью симфонического оркестра. Исключением стали лишь три звучания. Первые два из них являются синтезированными, и только одно из них относится к типу «естественных» (запись роля). Однако о явном предпочтении того или иного способа записи

этого последнего звучания не позволяет говорить высокий процент безразличных ответов.

Сравнение частот предпочтений различных групп испытуемых показало статистически значимое ($p < 0,05$) отличие данных, полученных в группах «музыкантов» и «не музыкантов».

Частота предпочтений звучания типа WAV почти всех музыкальных фрагментов у «музыкантов» значительно выше, а частота предпочтения нейтральных ответов и звучаний типа mp3 ниже, чем у «не музыкантов». Исключением стал один синтезированный отрывок (№ 7), при прослушивании которого никто из испытуемых не смог отдать предпочтения одному из форматов звучания.

Интересно также то, что, несмотря на относительно низкую частоту предпочтения звучаний типа mp3 «немузыкантами», уровень значимости ($p < 0,05$) отличия частоты предпочтения звучаний типа WAV от частоты предпочтения звучаний mp3 перешел данные, полученные на натуральных музыкальных фрагментах.

По показателю оценки различия между звучаниями WAV и mp3 значимо выделились два музыкальных фрагмента: № 7 (отдельный синтезированный инструмент) и № 9 (запись звучания рояля). При их прослушивании оценка различия между звучаниями двух форматов существенно ниже, чем для всех других фрагментов. Отметим, что на этих фрагментах нет также и явно выраженного предпочтения одного из форматов звучания.

Анализ данных испытуемых, сгруппированных по опыту слушания музыки с использованием акустических средств звуковоспроизведения, не показал значимых различий как в характере выбора наиболее понравившегося звучания, так и в значениях субъективной оценки различия звучаний двух форматов.

Во второй серии эксперимента испытуемых просили сравнивать звуки разных форматов по параметру «искусственности» – «естественности» звучания. Это позволило сопоставить две ситуации предпочтения: выбор «наиболее естественного» и выбор «наиболее понравившегося» звучания.

Различие между двумя ситуациями проявилось в общей тенденции выбора предпочитаемого звука: во второй серии формат WAV предпочитается реже, чем в первой. По сравнению с первой серией, увеличилась доля выбора формата mp3 (с 0,27 до 0,35) и снизилась доля ответов «все равно» (с 0,19 до 0,12). Как следствие, во второй серии, в отличие от первой, показатели выбора предпочтения оказались незначимыми для дифференциации звучаний разных форматов.

Сравнивая средние оценки воспринимаемого различия между двумя форматами звучания, можно отметить, что характер распре-

деления оценок во второй серии практически не изменился, по сравнению с первой (коэффициент корреляции $r^2 = 0,98$). Нет также значимых различий и между величинами оценок.

В то же время выделилась группа из семи испытуемых, у которых резко изменилась направленность предпочтения. В первой серии эти испытуемые отдавали предпочтение преимущественно звукам WAV, тогда как в задаче выбора наиболее естественного звучания их выбор сместился в сторону формата *mp3*.

Полученные результаты показали, что ситуации выбора звучания, которое «больше нравится» и выбора «более естественного» звука оказались для ряда испытуемых принципиально различными.

Третья серия экспериментов направлена на анализ критериев выбора предпочтений при сравнении звучаний, закодированных разными способами. Полученные в эксперименте вербализации подвергались анализу с помощью процедуры, описанной в работах (Носуленко, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 1986).

Результат показал, что частота использования разных вербальных категорий для описания музыкальных фрагментов связана как с типом самого фрагмента, так и со способом кодирования записанного звука. Особенно выражен этот результат в вербальных портретах звучаний, характеризующих представленность значимых признаков сравниваемых звуков. Обнаружены различия между звучаниями разных форматов в конкретном составе и относительной иерархии таких признаков для каждого из прослушиваемых фрагментов. При этом состав вербальных категорий, которые испытуемые используют в своих описаниях, связан с тем, какой формат записи предпочитает испытуемый. Таким образом, можно говорить о различных критериях выбора предпочтений.

Заключение

Полученные результаты показали, что выбор предпочтения определенного способа кодирования связан с типом музыкального фрагмента, с уровнем музыкального образования слушателя, а также с решаемой испытуемым задачей. Величина субъективной оценки различия при сравнении звучаний разного формата также оказалась связана с типом музыкального фрагмента.

Анализ вербальных описаний, полученных от испытуемых в процессе сравнения музыкальных фрагментов, позволил выявить содержание воспринимаемого качества сравниваемых звучаний и тем самым дифференцировать критерии выбора испытуемыми звучаний, закодированных разными способами.

Литература

- Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды // Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
- Носуленко В. Н. Психологические характеристики человека и изменения окружающей среды // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде. М.: Начала-пресс, 1992, С. 81–90.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 11–50.
- Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП АН, 1986.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВЕННОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО В ПОЗНАНИИ В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАССМОТРЕНИЮ

Т. Л. Павлова (Волгоград)

Проблема взаимосвязи чувственного и рационального в познании волновала ученых с давних пор. Психология, вышедшая из философии, продолжила ее исследование. Представители ассоциативной теории, гештальт-психологии, хотя и на разной основе, сводили рациональное к чувственному, Вюрцбургская школа отрывала логическое от чувственного, «чистое» мышление противопоставляла «чистой» чувственности.

С. Л. Рубинштейн в своей теории мышления обосновывал мысль о неотрывности абстрактного мышления от чувственно-наглядной основы. Он писал: «Логическое и чувственно-наглядное образуют не тождество, но единство. Наглядное и отвлеченное содержание в процессе мышления взаимопроникают друг в друга и друг в друга переходят» (Рубинштейн, 1989, с. 373).

В последнее время появляются исследовательские работы, посвященные типологии познавательных процессов. С позиции этих научных разработок есть основание говорить не о взаимодействии вообще познавательных процессов между собой, а о взаимодействии их определенных типов.

С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов различали эмпирический и теоретический типы мышления.

В. В. Давыдов писал, что «...нельзя говорить о чувственности „вообще“ при определении ее отношения к разным видам мышления. Если этот предмет будет рассматриваться сам по себе, вне некоторой системы и связи с другими предметами, то он станет содержанием эмпирического мышления. Если тот же самый предмет будет проанализирован внутри некоторой конкретности и лишь здесь раскроет свои подлинные особенности, то он станет моментом содержания теоретического мышления» (Давыдов, 1972, с. 286).

Своеобразную форму соединения чувственного и рационального в познании выявили исследования В. В. Давыдова и его сотрудников при рассмотрении моделирования (там же, с. 282).

Модель – это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения предметов выражены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего (т. е. чувственного и абстрактного), при котором на первый план выдвинуто общее, существенное (Давыдов, 1996, с. 128).

Понятие «моделирование» является гносеологической категорией, характеризующей один из важных путей познания. Моделирование как форма отражения действительности зародилось в античную эпоху одновременно с возникновением научного познания. В настоящее время оно приобрело общенаучный характер. Моделирование необходимо предполагает использование абстрагирования и идеализации, глубоко проникает в теоретическое мышление (БСЭ, 1974, с. 394–395).

Замещение, моделирование и экспериментирование, по мнению Е. Е. Сапоговой, могут образовывать этапы генезиса знаково-символической деятельности (Сапогова, 1992, с. 26–30).

Модели или моделирующие представления – главные средства теоретического мышления. Они могут быть наглядно-образными, вербально-описательными, знаковыми, символическими, концептуальными. Объем информации, включаемый в модель, и правила ее организации должны соответствовать задачам, ради которых она создается (Зинченко, 2002, с. 155–156).

Моделирование в учебной деятельности – необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия, важное условие развития теоретического мышления. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем

сама может сделаться особым средством мышления человека (Давыдов, 1996, с. 111, 161–162).

В педагогической психологии имеются некоторые данные по учебному действию моделирования младших школьников, подростков, студентов, но их недостаточно, в целом проблема формирования учебного действия моделирования требует специального изучения.

Литература

Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1974. Т. 16.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.). Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.

Сапогова Е. Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 26–30.

ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА О ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

А. В. Панкратов (Ярославль)

Свое понимание практического мышления С. Л. Рубинштейн излагает в книге «Основы психологии» (1935). Он выделяет три особенности «практического мышления» (совпадающего здесь с наглядно-действенным): совпадение поля зрения мысли и наглядного созерцания, специфику ситуации действия, возможность «мышления действиями».

Очень важным считает С. Л. Рубинштейн факт совпадения «поля зрения» мышления с полем действия. «„Манипулирование“ в условиях непосредственного контакта с действительностью обеспечивает непрерывный контроль и создает исключительно благоприятные условия для установления соответствия мышления объективной ситуации. Именно поэтому... разумное действие – это генетически первая интеллектуальная операция, на основе которой формируются все остальные» (Рубинштейн, 1935, с. 334). Следует отметить, что, содержание практического мышления (ПМ), по Рубинштейну, не исчерпывается лишь узреваемым в ситуации. Если первоначально наглядное мышление устанавливает зависимость между вещами в пределах не-

посредственно данной ситуации, решает задачи «...на основе условий, непосредственно данных в наглядной ситуации» (там же), то затем меняется само чувственное непосредственное содержание созерцания, так как в него проникают, вырастают наши знания окружающей действительности. «В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно воспринимаем то, что нам дано. Наши знания отражаются в нашем созерцании. Самые способы действия, которыми располагает действующий и решающий задачу практического мышления субъект, зависят не только от его личного, но и от социального опыта. Через них в ситуацию практического мышления проникают знания, которые не даны субъекту в виде понятий и общих положений, но которыми субъект пользуется, поскольку они осели в определенных способах оперирования с вещами» (Рубинштейн, 1935, с. 335).

Таким образом, в учебниках С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1935, 1946) представлено понимание проблемной ситуации ПМ как ограниченной пределами «здесь и теперь», что противопоставляет его точку зрения позиции Б. М. Теплова, рассматривающего задачу ПМ в широких временных и пространственных рамках (Теплов, 1985, с. 223–305). Однако эта критика не совсем правомерна, так как она относится, по большей мере, к взглядам автора, характерным для ранних этапов развития его методологической позиции. Обратимся к историческому анализу рассматриваемой концепции.

Интересно в этом плане сравнить книги Рубинштейна «Основы психологии» (1935), «Основы общей психологии» (1940, 1946) и более поздние работы: «Бытие и сознание» (1957), «Человек и мир» (1973) и др. Для ранних работ характерны проявления популярных в то время «атомистических» тенденций в психологии: стремление, например, четко выделить всевозможные «виды» чего бы то ни было, «функции», «этапы», «стадии» и «периоды» в каком бы то ни было процессе и т. п. Эти исследовательские задачи постоянно решаются и сейчас, но тогда эта тенденция была несравненно выраженной. На том этапе развития науки психологии, роль которого, на наш взгляд, была связана с необходимостью «инвентаризации», «каталогизации» сведений, накопленных о психических явлениях, это было обязательным условием конституирования отечественной психологической науки, основанной на принципе единства сознания и деятельности. Именно поэтому в фундаментальных учебниках С. Л. Рубинштейна доминирует четкая разграниченность функций, этапов, видов различных психических явлений. Для нашего изложения существенно то, что в систематике Рубинштейна поддерживается общепринятое тогда четкое выделение определенных видов мышления. В свое время нас, занимающихся

проблематикой практического мышления, несколько обескураживал тот факт, что в более поздних работах крупнейшего в отечественной психологии специалиста по психологии мышления отсутствует само понятие «практическое мышление», хотя много внимания уделяется проблеме взаимоотношения мышления и практики. Теперь нам это представляется далеко не случайным. Поздние работы Рубинштейна буквально пронизывает мысль о единстве человеческой психики, или, еще глубже – о единстве процесса взаимодействия человека и мира. И эта идея прекрасно согласуется с нашим новым пониманием практического мышления, а именно, того, что только в ходе его изучения могут быть выявлены сущностные свойства регуляции человеческой активности.

Таким образом, мышление как продуктивный компонент психической активности человека, как и вся эта активность, есть лишь аспект целостной преобразующей активности человека, выполняющий внутри нее регуляторные, познавательные и коммуникативные функции. Соответственно, и понято, и исследовано мышление может быть только лишь как часть активности человека, обладающего всеми субъектными функциями. Важнейшим преимуществом направления в психологии мышления, возглавляемого Ю. К. Корниловым, является ориентация на динамику мыслительного процесса, выделяемого в целостной преобразующей активности субъекта, создающего когнитивное обеспечение этой активности, т. е. на то, что принято называть практическим мышлением (Корнилов, 2000). Этот подход может быть реализован в следующих формах:

1. С большим упором на деятельностную составляющую субъектной активности, которая, как известно, осуществлялась в изучении «технического мышления», «мышления руководителя», «оперативного мышления» и т. п.

2. Свойственное современной когнитивной психологии внимание к репрезентационным структурам, составляющим субъективный опыт, «*experience*», выступающий в качестве когнитивного обеспечения практической деятельности. Нами был проведен ряд исследований, показавших, что важнейшими свойствами практического мышления являются, в частности, полиопосредованность, субъектность и стратегичность, но дальнейшая разработка проблемы показывает, что ее полноценное понимание возможно лишь с учетом следующих двух подходов;

3. Подход, основывающийся на сложившемся в работах С. Л. Рубинштейна понимании важности анализа мыслительного процесса, с акцентом на специфику его протекания в ходе реального субъект-объектного взаимодействия. Именно следование этому подходу

придает особую перспективность исследованиям, выполняющимся под руководством Ю. К. Корнилова (Корнилов 2000), поскольку в них создаются предпосылки для полноценной реализации субъектного принципа, разрабатывавшегося, в частности, А. В. Брушлинским (Брушлинский, 1994). Этот подход порождает понимание особой характеристики когнитивных продуктов практического мышления, проистекающей из его основного свойства – направленности на реализацию – их применимости в активности конкретного субъекта, реализуемости в его специфических формах деятельности, в создаваемых им субъективных ситуациях.

Мы считаем, что дальнейшее продвижение в понимании практического мышления приводит к замене парадигмы «практическое–теоретическое» новой, более перспективной парадигмой «практичное–непрактичное». Дело в том, что раннее понимание практического мышления, как регулирующего деятельность в ситуации, существующей «здесь и сейчас», где с данным конкретным реальным объектом оперирует субъект, проявляющийся в некоей сиюминутной сущности, уже давно, прежде всего, благодаря работам Б. М. Теплова (Теплов, 1985, с. 223–305), отошло в прошлое. Очевидно, что практическая активность субъекта развернута как в пространственном, так и во временном плане. Решая конкретную задачу, он обобщает, формирует эмансипированный от субъектности и ситуативности познавательный продукт, который потребуется ему – уже в бытность его другим субъектом и в другом месте. Получается, что теоретическое и практическое мышление не существуют отдельно, в любой осмысленной активности они неразрывно связаны: начиная действовать, субъект применяет уже имеющиеся заготовки, метакогниции, стереотипы (это практика), но он тут же их проверяет, переосмысливает, переопосредствует, переформулирует, заново освобождает от конкретности, субъектности, ситуативности (а это уже – теория). Таким образом, в любой целенаправленной активности субъекта имеет место замкнутый регуляторный цикл: обогащенные во взаимодействии с реальностью теоретические «инструменты» вновь упрощаются для дальнейшего хранения, живой процесс взаимодействия вновь редуцируется в теоретическую схему, очень часто, как показали исследования Д. Слобина (Слобин, 1976), представленную в виде вербального текста. Но если эта сторона регуляторного кольца в когнитивной психологии хотя бы отчасти изучена (процессы познания, обучения, когнитивного развития), то другая сторона – именно применение этих инструментов, включение их в реальную активность, процесс восхождения от теории к практике – не изучен, и не может быть изучен посредством методологического обеспечения и методического

аппарата когнитивной психологии. Это – задача того направления в психологии, которое прониклось пониманием того, что любая психическая активность – это аспект целостной активности целостного субъекта, которое «прочувствовало» течение мыслительного процесса. Таким образом, именно процесс восхождения к конкретному должен считаться предметом психологии практического мышления.

4. Еще один подход к изучению практического мышления формируется на основе следующих двух положений. Первое – очевидный субъектный характер обобщений практического мышления, причем в двух смыслах: *субъектность*, противопоставляемая *объектности*, – т. е. это когнитивное обеспечение активности конкретного субъекта, с его проблемами, потребностями, целями и намерениями, активности, являющейся частью его целостной жизнедеятельности; и *субъективность*, противопоставляемая *объективности*. Наши исследования показывают, что практическое мышление может оперировать сложнейшими теоретическими понятийными конструкциями, но облеченными в особую оболочку, включенными в специальные репрезентирующие структуры, формой актуализации которых является конкретное действие конкретного субъекта в конкретной ситуации. Одна из форм подобных структур – рассмотренные нами ранее «субъектные» обобщения, в которых, например, сложнейшие производственные отношения изложены на простом языке форм субъект-субъектного взаимодействия (Панкратов, 2004). Подобное же сжатие мы наблюдаем и в метафорическом мышлении. Отмечается, что «метафора синтезирует итоги различных наблюдений в один обобщенный образ и является выражением какой-то сложной идеи, полученной не путем анализа или абстрактного утверждения, а в результате неожиданного восприятия объективных отношений между явлениями и объектами. А поскольку при восприятии установление сходства с семантически подобным объектом происходит на стадии первовидения (Артемьева, 1980),...становится очевидным, что в процесс метафоризации оказываются вовлеченными именно эмоционально-оценочные свойства предмета...» (Русина, 1991).

Ранее нами неоднократно отмечалось, что главным свойством практического мышления является не его «вербальность» или «невербальность», «каузальность» или «некаузальность» «структурность» или «событийность» и т. п., а его полимодальность, способность субъекта пользоваться большим количеством способов опосредования, репрезентации, с тем, чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования, охватить, предупредить, отразить ее во всех формах взаимодействия с субъектом, репрезен-

тировать объекты ситуации во всем многообразии форм взаимодействия с ними, во всех их проявляющихся при этом качествах..., что важнейшим свойством практического мышления успешного руководителя является именно способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным «образником» или «вербалистом», а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить «когнитивно богатые» формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности (Панкратов, 1990, 2004, 2007).

Второе положение прямо вытекает из принятия для понимания сущности практического мышления парадигмы «практичность–непрактичность». Оно означает одну из форм реализации принципа субъектности А. В. Брушлинского, а именно, учет личностных качеств субъекта в ходе анализа психических процессов (Брушлинский, 1994). Это понимание тесно соприкасается с проблемой диагностики практичности мышления. В настоящее время можно считать общепринятым положение, что говорить о каких-то ПВК успешного профессионала, в качестве которых выступают показатели, полученные с помощью стандартных личностных опросников, неправомерно. Сущность профессионализации заключается в интеграции в ходе построения индивидуальной системы деятельности, казалось бы, противоречащих друг другу характеристик, образующих, тем не менее, некое сугубо индивидуальное образование, обеспечивающее успешность деятельности.

Задачей, решение которой необходимо для решения проблемы диагностики и формирования практического мышления, является поиск характеристик более высокого системного уровня, функцией которых является как раз обеспечение интеграции личности в успешной субъектной активности. Такой интегральной субъектной характеристикой может считаться именно практичность, которая представляет собой не стабильное сочетание личностных, или когнитивно-личностных, или стилевых характеристик, а является их динамичным синтезом, симптомокомплексом, в котором увязываются между собой, интегрируются, казалось бы, несовместимые личностные и субъектные характеристики.

Чрезвычайно важным для нас является сочетание когнитивного и личностного подходов, проявляющееся в том, что можно условно называть «видением ситуации».

Тому, как субъект видит ситуацию своей деятельности, а именно, анализу этого видения были посвящены наши продолжительные

исследования представления о ситуации своей деятельности цеховых мастеров, для проведения которых был разработан набор специальных методик (Панкратов, 1990).

С наших новых позиций это когнитивно-субъектно-деятельностное образование интересует нас, прежде всего, потому, что в нем ярко проявляется субъективная метафоричность как форма существования, точнее, представленности, репрезентированности метакогнитивных образований – инструментов, определяемых через такие амодальные интенциональные свойства, как «подходящие», «применимые», «пригодные» для преобразования этой ситуации. Они не существуют отдельно, они изначально включены «в тело» вычленяемой из реальности ситуации, и сама динамика этого вычленения и представляет собой содержание соответствующего мыслительного процесса, обеспечивающего восхождение к практике. Эти положения нуждаются в развернутом обсуждении, пока же для проведения эмпирического исследования мы делаем вывод, что у разных субъектов практичность может базироваться на сочетаниях различных личностных характеристик, проявляясь в выстроенной индивидуальной системе деятельности (Панкратов, 1990), в разных формах практичности.

Литература

- Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления // Монография. Ярославль: ДИА-Пресс, 2000.
- Панкратов А. В. Динамика познавательных образований в ходе профессионализации руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие. М.: Изд-во ИП АН, 1990. С. 127–135.
- Панкратов А. В. Полиопосредованность практического мышления (глава) // Субъект и объект практического мышления / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. С. 178–193.
- Панкратов А. В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления (глава) // Субъект и объект практического мышления / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. С. 258–293.
- Панкратов А. В. Важность различных репрезентирующих механизмов в практическом мышлении // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 9. С. 231–263.

- Русина Н. А. Метафора и ее роль в построении субъективной картины мира // Мышление и субъективный мир. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1991. С. 29–33.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М.: Гос. уч. пед. изд-во, 1935.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Гос. уч. пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: АН СССР, 1973.
- Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М.: Прогресс, 1976.
- Теплов Б. М. Ум полководца // Теплов Б. М. Избр. труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

А. Н. Плющ (Киев, Украина)

Синергетическое мировидение несет в себе предпосылки нового понимания мышления, предполагающего особую организацию этого процесса. Обретение человеком своего способа познания мира оборачивается системой согласования ситуативных типов мышления. В результате мышление рассматривается как триединый процесс развертывания знания о мире: знания о событиях в мире, имплицитного знания об устройстве мира, рефлексивного знания о своих возможностях в познании мира.

Исследование начинается с выбора научной парадигмы, затем осуществляется изучение познавательных процессов: «...психология мышления всегда исходит... из той или иной философской, логической, методологической концепции» (Рубинштейн, 1958). Современная наука все чаще формулирует свои закономерности, обращаясь к более богатому и сложному миру нелинейных математических моделей. В синергетике конструктивный взгляд на становление новой целостности представлен как процесс самоорганизации, рождения параметров порядка, структур из хаоса микроуровня (Аршинов, 1999).

В своей работе мы опираемся на определение мышления, используемое С. Л. Рубинштейном: «Мышление – это познавательная деятельность субъекта, но в мышлении ничего нельзя понять, если рассматривать его сначала как чисто субъективную деятельность и затем вторично соотносить с бытием; в мышлении ничего нельзя понять, если не рассматривать его изначально как познание бытия. Даже внутреннюю структуру мышления, состав его операций и их соотношение можно понять, лишь отправляясь от того, что мышление есть познание, знание, отражение бытия...» (Рубинштейн, 1957, с. 71).

В связи с этим предлагается рассматривать мышление как вид умственной деятельности, заключающейся в конструировании субъектом модели действительности. Это предполагает познание сущности вещей и явлений окружающего мира, установление закономерных связей и отношений между ними, что приводит к появлению представлений об объективной реальности. В соответствии с таким пониманием мышление основывается на существующей у субъекта модели Мира.

Предлагается следующая организация модели Мира, соответственно, обуславливающая особенности мышления субъекта. Для каждой ролевой позиции, в которой может находиться субъект, существует свой ситуативный вариант модели Мира (или его фрагмента), причем модель Мира содержит и образ самого субъекта, возможно, в неявной форме. В результате совмещения различных моделей, соответствующих имеющемуся набору ролевых позиций, конструируется интегративная модель Мира. Рассмотрим эту модель как динамическую систему, основными компонентами организации которой являются: «видимая» нормативная (обобщенная) модель Мира; набор позиций внутреннего наблюдателя, отличающихся точкой зрения, а, значит, и моделью Мира; механизм согласования моделей разных типов, организованных по различным основаниям. Такая организация системы позволяет учесть и охватить разнообразные аспекты взаимодействия субъекта с Миром, построить все более полную (целостную) модель его Мира. Поскольку, по нашему определению, мышление базируется на существующей у субъекта модели Мира, то процесс мышления включает в себя три согласованных, взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга локальных процесса:

- ситуативное мышление, основанное на имеющейся нормативной модели Мира;
- определение контекста ситуации, позволяющее выбрать из имеющегося набора позиций наблюдателя наиболее значимые в данной ситуации позиции;
- внутренняя коммуникация, как процесс согласования имеющихся типов мышления, позволяющий трансформировать первичный нормативный тип мышления, внести в него коррективы.

Если предшествующий жизненный и интеллектуальный опыт позволил субъекту сформировать модель действительности в области решаемой проблемы, максимально адекватную реальности, то для нахождения эффективных решений хватает имеющихся ментальных

ресурсов. В стандартных, привычных ситуациях (где контекст задан) структуры мышления полностью не разворачиваются, и субъект использует стандартизированную, свернутую (упрощенную), нормативную модель Мира (или его фрагмента). В таких случаях, особенно при решении задач, не связанных с профессиональным опытом, автоматически проявляется инерция мышления, когда возникают шаблонные способы решения задач.

В нестандартных, неопределенных ситуациях большинство людей пытаются понять внешние обстоятельства, определить параметры ситуации, задающие логику происходящих событий. Когда мы вынуждены понимать, прогнозировать или контролировать происходящие события в контексте, выходящем за пределы нашего обычного опыта, набора привычных представлений оказывается явно недостаточно. Это вынуждает отказаться от представления о неизменном типе мышления и актуализирует задачу построения типов мышления, формирующихся в разнообразных условиях общественной практики, что неявно предполагает нахождение субъекта в различных ролевых позициях. Для этого необходимо выйти за существующие рамки и сконструировать более подходящий тип дискурса, обладающий большими объяснительными способностями (в данном случае под дискурсом понимается «способ понимания мира» (Филлипс, Йоргенсен, 2004, с. 15). Разнообразные ситуации обывденной жизни, задающие новые виды контекстов, приводят к дифференциации имеющихся дискурсов, их переструктурированию и к появлению новых типов дискурсов. Эти дискурсы могут быть как более широкими, включая в себя старые как частные случаи, так и новыми, созданным на других основаниях.

Таким образом, появляется необходимость в наличии системы согласования имеющихся типов мышления в некий интегративный дискурс, позволяющий ориентироваться во множестве ситуаций. Рефлексивные процессы запускают механизмы оценки своих интеллектуальных возможностей для решения стоящих проблем, сравнения качества имеющихся ситуативных моделей, необходимости внесения коррекций в привычные способы мышления. Это создает условия для интеграции отдельных дискурсов в нормативный целостный метадискурс. Постоянные трансформации ситуативных дискурсов позволяют сконструировать тип мышления (основывающийся на модели изменяющегося Мира), наиболее подходящий для решения проблем конкретной ситуации, в которой оказался субъект.

Мы задали порядок организации мыслительного процесса, начинающегося с оперирования субъектом нормативной моделью Мира (или его фрагмента) и продолжающегося модернизацией этой модели

в процессе решения задачи под имеющиеся требования. В дальнейших наших рассуждениях мы опираемся на утверждение Рубинштейна С. Л.: «Мышление детерминировано, в конечном счете, своим объектом, но детерминация мышления объектом опосредована внутренними закономерностями самой мыслительной деятельности...» (Рубинштейн, 1958) Мышление базируется на понимании организации целостного мира, уяснении взаимосвязей составляющих его частей в сложноорганизованную среду. В основе конструирования модели Мира лежит способ представления целостной действительности, подразумевающий процесс ее дискретизации. Полученная модель будет соответствовать не столько логике воспринимаемого объекта, сколько логике ментального пространства используемых языковых средств – средств кодировки.

Любой объект можно рассматривать как часть целостного мира. Вместо рассмотрения изолированного объекта перейдем к анализу поведения объекта в некоторой среде, другими словами понаблюдаем за системой в метасистеме. Существуют три типа пространств, принципиально отличающихся по своему устройству: однородная среда, искривленная (неоднородная) среда, изменяющаяся среда. Локальные ракурсы позволяют выделить следующие возможные причины поведения объекта: А) внутренние особенности наблюдаемого объекта (внутрисистемные факторы); Б) влияние взаимодействия подобных объектов в рамках их взаимоотношений (факторы межсистемного взаимодействия); В) объект, выполняющий некую функцию в метасистеме, подчиняется исторической логике ее развития (метасистемные факторы). Когда в качестве объяснительной модели причин поведения объекта происходит абсолютизация значения одного из используемых видов детерминации можно говорить о линейном типе мышления. Использование (явное или неявное) двух видов детерминации приводит к вероятностному (стохастическому) объяснению причин поведения, или к нелинейному типу мышления. Построение модели поведения объекта, основанной на трех различных видах детерминации, предполагает функционирование сложноорганизованной кооперативной структуры. Современный взгляд на становление таких структур представлен как процесс когерентного взаимодействия компонентов, приводящего к их самоорганизации. Появление взаимосогласованности частей подразумевает двунаправленное взаимовлияние, приводящее к феномену круговой причинности (Хакен, 1980). Использование такой модели позволяет говорить о синергетическом типе мышления.

Конструирование модели действительности опирается на понимание законов ее функционирования, и использование той или иной модели (а значит, и соответствующего типа мышления) будет об-

условлено конкретной ситуацией. Определение контекста ситуации, задающего точку (и) зрения и способ «видения» (тот или иной тип мышления, конструирующий модели реальности), зависит от запаса мыслимых точек зрения субъекта. Выделение субъектом в конкретной ситуации наиболее значимых ролевых позиций для наблюдения за происходящими событиями и конструирования модели реальности предполагает, что у него существует имплицитная, неявная модель Мира, с допустимыми в ней наборами позиций для самого субъекта.

Главным основанием для выделения моделей различных типов является способ взаимодействия наблюдателя со средой. По нашим представлениям, модель устройства действительности с наборами позиций для субъекта организована как совмещение трех типов пространств, к которым, с долей условности, можно поставить в соответствии: физический мир, мир межличностных взаимодействий, социальный мир. Каждое из этих пространств имеет свою структурную организацию, задавая некое множество потенциальных позиций (точек «зрения») наблюдателя.

Так, например, структура социума обусловлена способом принятия управленческих решений в этом обществе. Мы выделяем три типа структур: моноцентричную, полицентричную, «плавающую». Обществу, где существует единственный центр принятия решений, присуща жесткая социальная структура с ограниченным набором позиций. Наличие полицентрического способа принятия управленческих решений предполагает иерархическое устройство общества. Всегда существует некое соотношение сил центров принятия решений, которое предопределяет их расстановку, и центр, доминирующий в данный момент. В таком обществе возрастает как количество возможных занимаемых позиций, так и их относительная значимость. «Плавающая» структура социума предполагает, что происходит динамика доминирующих центров, может кардинально, на новых основаниях перестраиваться общество, сами центры принятия управленческих решений могут меняться с течением времени. В обществе с таким устройством потенциальные позиции субъекта не являются постоянными.

В каждой возможной позиции субъекта предполагается использование соответствующего типа мышления. Установление контекста проблемной ситуации может привести к наличию множества возможных точек зрения одного субъекта на происходящие события. Необходимость принятия решения в конкретной ситуации предполагает интеграцию различных типов мышления, основанных на множестве точек зрения, в единый дискурс. В основе этого лежат рефлексивные процессы, позволяющие оценить качество используемых способов

мышления, их способность содействовать решению задачи, которые можно, образно выражаясь, обозначить как «мышление о мышлении».

Внутренняя коммуникация рассматривается нами как самоорганизация коммуникаций интерсубъективной среды для диалога между внутренними наблюдателями в различных рефлексивных позициях. Этот механизм обратной связи способствует практичности конструируемой модели Мира. Сравнение качества существующих моделей в различных ролевых позициях позволяет выбрать тип мышления, наиболее подходящий для данной ситуации, или оперативно внести конструктивные изменения в имеющуюся целостную модель и, соответственно, изменить способ мышления.

Сопряженность устройства ментальных структур и окружающего мира, в котором реализуется активность субъекта, приводит к тому, что организация ментальных структур может воспроизводить сложность организации действительности, в которую включен рефлектирующий субъект. Поэтому в этих ментальных пространствах разворачиваются рефлексивные процессы, приводящие к согласованию: А) когнитивной модели организации Мира и ситуативного «видимого» Мира; Б) имплицитной (неявной) модели устройства Мира и набору ситуативных позиций Я; В) нормативного и ситуативного (социокультурных) дискурсов субъекта.

Отметим несколько типов взаимодействия имеющихся дискурсов. При фрагментарном типе взаимодействия дискурсов подразумевается использование только одного из них в анализируемых областях действительности. При иерархическом типе взаимодействия дискурсов, в зависимости от значимости позиций наблюдателей, используется один из имеющихся дискурсов, допускающий дополнения из другого. При синергетическом типе взаимодействия дискурсов по мере разворачивания ментального пространства могут использоваться все существующие типы дискурсов. Эти типы взаимодействий являются не альтернативными способами организации коммуникаций, а скорее компактными, когда более сложный способ организации предусматривает развернутую технологию анализа действительности.

В условиях изменяющегося Мира изначально предполагается множество возможных позиций субъекта. Внутренняя коммуникация осуществляется в условиях множественных, фрагментарных дискурсов, которые постоянно трансформируются, осваивая новые форматы. Их чрезмерная смысловая избыточность приводит, можно сказать, к хаосу на микроуровне. На основе этого в процессе самоорганизации, согласования всех составных частей рождается новое знание, более полно описывающее действительность. Получающаяся модель не является застывшей, постоянной, имеющей неизменные границы.

С возрастанием сложности системы, с новым уровнем упорядоченности возникшие формы организации предполагают дальнейшую модернизацию.

В конкретной ситуации субъект на основе мышления, как знания об окружающем мире, селективно выделяет некую область функционирования, именуемую реальностью, предварительно произведя отбор значимых позиций и интеграцию соответствующих им презентаций фрагментов действительности. Эту область он описывает на соответствующем языке таким образом, чтобы это описание могло быть практичным, достаточно устойчивым и воспроизводимым в некоем сообществе. Анализ мышления как процесса конструирования модели «разворачивающегося» Мира позволяет представить ее (как и окружающий Мир) в виде саморазвивающейся структуры. При этом мышление, как знание о событиях в мире, обусловлено практичностью имеющейся свернутой нормативной модели Мира, имплицитным знанием об устройстве общества (предусматривающего набор позиций для субъекта, стремящегося познать Мир) и нашей готовностью вносить изменения в свой привычный способ мышления.

Литература

- Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М., 1999.
Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его познания. М., 1958.
Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2004.
Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. М.: Мир, 1980.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ СРАВНЕНИИ

Е. С. Самойленко (Москва)

Процессы сравнения являются важнейшей составляющей познавательной и коммуникативной деятельности человека. С. Л. Рубинштейн явился одним из первых психологов, кто обратил специальное внимание на категорию сравнения и определил ее роль в познавательной деятельности человека: «На начальных стадиях ознакомления с окружающим миром вещи познаются прежде всего путем сравнения» (Рубинштейн, 1957а, с. 138).

Сравнение рассматривалось Рубинштейном как одна из форм проявления единства анализа и синтеза на эмпирическом уровне познания, предшествующем теоретическому познанию. При этом

под анализом понималось «мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон...» (Рубинштейн, 1946, с. 354). Синтезом называлось всякое сопоставление и установление связи между различными элементами. Согласно Рубинштейну, сравнение представляет собой процесс, начинающийся с синтеза (соотнесения или сопоставления объектов), на основе которого осуществляется анализ (выделение общего и различного в сравниваемых объектах), ведущий, в свою очередь, к обобщению и новому синтезу (Рубинштейн, 1957б). Возникающая в процессе сравнения элементарная форма абстракции заключается в «отвлечении от одних свойств чувственно воспринимаемого предмета при выступании других» (там же, с. 139). Результатом сравнения является эмпирическое обобщение, получаемое путем выделения в сравниваемых объектах сходства.

Сформулированные Рубинштейном положения относительно роли сравнения в познавательной деятельности справедливы и для так называемого социального сравнения, которое обращено к социальным субъектам. Его специфика состоит в том, что оно представляет собой установление сходства и различия между двумя или несколькими социальными субъектами. Согласно узкому определению, социальное сравнение – это процесс так называемого «обдумывания» субъектом информации, касающейся одного или нескольких людей, при соотнесении с собственным Я (Wood, 1996). Такое сравнение, «будь то произвольное или непроизвольное, является всеобъемлющим социальным феноменом» (Suls et al., 2002, p. 159). Более широкое понимание социального сравнения распространяется и на такие случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой. Наконец, возможна наиболее широкая интерпретация этого понятия как сравнительного суждения о любых социальных субъектах, касающегося их определенных содержательных характеристик (Kruglanski, Mayseless, 1990).

Социальное сравнение, являясь ключевым элементом познания и субъективного оценивания индивидом самого себя и взаимодействующих с ним людей, реализуется с определенными целями. В наиболее ранних работах, к которым, несомненно, относится классическая теория Фестингера (Festinger, 1954a, b), в качестве основной цели осуществления человеком социального сравнения рассматривалась оценка собственных мнений и способностей (т. е. само-оценивание). Согласно Фестингеру, при отсутствии в объективной реальности некоторого средства для измерения собственных характеристик люди обращаются к сравнению себя с другими людьми. В этом случае самым информативным социальным референтом является для сравнивающего субъекта тот человек, который наиболее похож на него.

В качестве другой важной цели социального сравнения выделяют самосовершенствование (Wood, Taylor, 1991). В этом случае в качестве социальных референтов сравнения человек выбирает таких людей, которые обладают наилучшими показателями по определенному параметру, и, соответственно, создают у сравнивающего субъекта мотивацию к улучшению своих собственных показателей. Подобное «восходящее сравнение» Фестингер называл «однонаправленным стремлением вверх» (Festinger, 1954b).

Социальное сравнение может также осуществляться с целью улучшения собственного представления о себе. Согласно так называемой теории «нисходящего сравнения» (Wills, 1991), люди, стремясь субъективно представить себя в лучшем свете, как правило, сравнивают себя с теми, кто находится в худшей позиции.

Рядом авторов выделяются достаточно специфические цели социального сравнения: установление и поддержание социальных отношений (Helgeson, Mickelson, 1995), самовалидизация собственных мнений, т. е. получение доказательств того, что они действительно правильные и хорошие (Goethals, Darley, 1977; Kruglyanski, Mayseless, 1987), формирование когнитивной структуры, т. е. овладение определенным знанием по конкретному вопросу (Kruglyansky, Mayseless, 1987) или аналогичная по смыслу цель поиска информации (Nosanchuk, Erickson, 1985).

При выявлении целей социального сравнения одной из актуальных проблем является выбор методологии исследований и оценка степени их экологической валидности. Изначально процедуры изучения социального сравнения носили искусственный характер. Так, методика порядкового ранжирования, явившаяся одной из первых и наиболее распространенных экспериментальных процедур исследования социального сравнения, требовала осуществления сравнения с некоторыми абстрактными индивидами только по одному жестко фиксированному параметру. Метод контролируемого наблюдения, введенный позже в контекст исследований социального сравнения, обеспечил, с нашей точки зрения, более качественный анализ этого феномена. Структурированное наблюдение, опирающееся на систему поведенческих индикаторов социального сравнения, позволило получать достаточно богатую и статистически обрабатываемую информацию. Метод интервью, введенный в контекст исследований социального сравнения в последние пятнадцать лет, непосредственно обращен к системным содержательным характеристикам социального сравнения и, прежде всего, к направляющим его целям. В методе структурированного и полуструктурированного интервью, несмотря на ограничения, связанные с его валидностью, отсутствуют требова-

ния сравнивать с определенным референтом или по определенному параметру. Получаемые в рамках таких интервью вербальные самоотчеты содержат информацию, позволяющую выявить различные составляющие социального сравнения: цели, стратегии, параметры, референты, а также ситуации, в которых оно имеет место.

В наиболее современных исследованиях намечена тенденция использования системы методических процедур (методическая триангуляция), позволяющих сочетать, например, анализ вербальных данных, содержащих информацию качественного плана, и более строгие методы выявления референтов и параметров сравнения. Одним из примеров данной тенденции служит так называемая процедура структурированных дневниковых записей. Эта процедура позволяет, благодаря сочетанию в себе элементов традиционного дневникового метода и формализованного опросника, получать и соотносить количественную и качественную информацию и, соответственно, разрабатывать системное представление о социальном сравнении.

Другим примером реализации системной методологии изучения социального сравнения и его целей служит представленный здесь цикл эмпирических исследований, в котором были использованы как количественные, так и качественные процедуры получения информации, касающейся целей социального сравнения. Идея заключалась в реализации так называемой методической триангуляции, выражающейся в сочетании двух принципиально разных инструментов при изучении одного и того же феномена.

В первом исследовании использовался метод анализа свободных вербализаций, содержащих характеристики целей социального сравнения.

Во втором исследовании для более детального и статистически обоснованного изучения тенденций, касающихся частоты встречаемости данных категорий целей использовался опросник. При этом исходным материалом для составления опросника служили категории целей социального сравнения, выделенные с помощью анализа вербализаций.

Задачей первого исследования являлось получение максимально разнообразной качественной информации о целях, которые преследуют субъекты разного возраста при сравнении себя с другими людьми. В исследовании приняли участие 124 ученика 3–4 классов (70 девочек и 54 мальчика – средний возраст 10 лет), 96 учеников 8–9 классов (52 девочки и 44 мальчика – средний возраст 15 лет) и 128 студентов (65 девушек и 63 юношей – средний возраст 22 года) г. Москвы.

Участникам предлагалось продолжить в развернутой письменной форме незаконченное предложение *«Я сравниваю себя с другими людьми»*

ми для того, чтобы...». В результате анализа вербализаций, реализованного двумя экспертами, были выделены 363 вербальные единицы, характеризующие цели социального сравнения. Вербальные единицы были распределены на категории, часть из которых присутствовала у представителей всех возрастных групп, а часть только у некоторых (например, только у младших школьников или старшеклассников). Было выделено 13 категорий целей социального сравнения:

- 1 **Поддержание социальных отношений и налаживание общения** (например, «мне хочется найти с людьми общий язык»).
- 2 **Поддержание собственного «Я»:** повышение самооценки, уверенности в себе и эмоциональной стабильности (например, «хочу доказать, что я тоже что-то умею», «сравнение с другими людьми дает мне уверенность»).
- 3 **Положительная самопрезентация перед другими людьми** (например, «показать маме, что я не так уж и плох, у других бывает и хуже»).
- 4 **Научение:** овладение знаниями и опытом, в частности, способами решения проблемных ситуаций (например, «учиться на чужих ошибках и достижениях», «выработать наилучшую модель поведения»).
- 5 **Самопознание и самооценивание** (например, «я хочу узнать свой характер», «хочу найти объяснение своим поступкам»).
- 6 **Самосовершенствование** (например, «хочу себя усовершенствовать», «я пытаюсь быть лучше», «я хочу быть красивой, умной»).
- 7 **Достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми** (например, «я хочу быть на них похожей»).
- 8 **Познание других людей** (например, «хочу понять, какие они по характеру, узнать их»).
- 9 **Субъективное позиционирование себя среди других людей:** оценка степени собственного сходства с другими людьми или преимуществ у себя и у других (например, «хочу понять, кто лучше, а кто хуже, понять, похож я на них или нет»).
- 10 **Без определенной цели** (просто так).
- 11 **Повышение мотивации к деятельности и целеполагание** (например, «понять, что мне делать в жизни», «понять, к чему мне надо стремиться»).
- 12 **Самореализация** (например, «добиться успехов в жизни», «реализовать свой потенциал»).
- 13 **Стремление иметь индивидуальность,** быть непохожим на других (например, «быть непохожими на них», «не быть такими, как они»).

Применительно к трем возрастным группам учащихся проводился сравнительный количественный анализ частоты упоминания выделенных категорий целей.

У младших школьников преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми, самосовершенствование, субъективное позиционирование себя среди других людей. Затем в качестве целей сравнения отмечались самопознание и самооценивание и познание других людей. Все остальные категории целей отмечались существенно реже. Такие цели социального сравнения, как повышение мотивации к деятельности и целеполагание, самореализация, а также стремление иметь индивидуальность, не упоминались вообще.

У подростков преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как самопознание и самооценивание, самосовершенствование и субъективное позиционирование себя среди других людей. Реже в качестве целей сравнения отмечались достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми, познание других людей, а также повышение мотивации к деятельности. Остальные цели отмечались в единичных случаях или не упоминались вообще, как, например, поддержание социальных отношений и связей, поддержание собственного «Я» и положительная самопрезентация перед другими людьми.

У студентов наиболее часто упоминаемыми оказались такие категории целей социального сравнения, как самопознание и самооценивание, научение, самосовершенствование, субъективное позиционирование себя среди других людей. Реже в качестве целей сравнения отмечались повышение мотивации к деятельности, а также познание других людей. Студенты вообще не упоминали такие цели социального сравнения, как положительная самопрезентация перед другими людьми и стремление иметь индивидуальность.

Обнаруженные в исследовании закономерности подтвердили данные других исследователей о том, что основными целями социального сравнения являются самопознание и самосовершенствование (они наиболее часто упоминались подростками и студентами). Наряду с этим нами была отмечена ранее не выделяемая другими исследователями цель достижения социальной идентичности (стремление иметь сходство с другими людьми), которая чаще упоминалась младшими школьниками.

Задача второго исследования заключалась в более строгом количественном анализе частоты встречаемости всех выделенных в первом исследовании категорий целей социального сравнения. Для этого

был разработан опросник, содержащий утверждения о том, для чего человек сравнивает себя с другими людьми. Данные утверждения явились именно теми высказываниями, которые были получены от участников трех возрастных групп на первом этапе исследования.

Опросник содержал 58 утверждений, отражавших 13 категорий целей социального сравнения. По поводу каждого из этих утверждений респонденты указывали степень собственного согласия с ними, используя 5-балльную шкалу (0 = точно не согласен; 1 = скорее не согласен; 2 = 50 на 50; 3 = скорее согласен; 4 = точно согласен). Например, нужно выразить степень согласия с утверждением *«Я сравниваю себя с другими людьми для того, чтобы улучшить свое представление о себе»* и т. д.

Таким образом, опросник позволил получить от участников исследования ответы относительно того, насколько каждый из них склонен сравнивать себя с другими людьми в соответствии с той или иной конкретной целью. В этом заключалось главное отличие использования опросника от процедуры свободных вербализаций, которая выявляла только те цели социального сравнения, которые были наиболее явно представлены в сознании субъектов и соответственно вербализованы.

Во втором исследовании, проведенном с участием 64 студентов (13 девушек и 51 юноша, средний возраст 22 года), были обнаружены закономерности, позволившие уточнить результаты первого исследования.

Юноши и девушки, согласно их субъективным оценкам, не склонны осуществлять социальное сравнение без особой цели, а также сравнивать себя с другими людьми для того, чтобы создать у них положительное представление о себе (т. е. выражать сходство и различие между собой и другими людьми во внешне речевой форме). Это полностью соответствует результатам первого исследования, в котором студенты в своих письменных отчетах вообще не упоминали о положительной самопрезентации как о цели социального сравнения и только в единичных случаях отмечали, что сравнивают себя с другими людьми просто так.

Согласно субъективным оценкам участников второго исследования, они больше всего склонны осуществлять социальное сравнение с такими целями, как познание других людей, научение, самопознание, самосовершенствование, повышение мотивации к деятельности и самореализация. Относительно большинства этих целей аналогичные тенденции были отмечены и в первом исследовании. Исключение составляют такие цели, как «познание других людей» и «самореализация», которые упоминались относительно редко.

В результате триангуляции двух принципиально разных методических процедур – свободных вербализаций и субъективного шкалирования – достаточно обоснованно показаны тенденции в предпочтении субъектами осуществлять социальное сравнение с рядом определенных целей.

Проведенный цикл исследований позволяет сделать несколько методических выводов.

Во-первых, при использовании качественных и количественных методических подходов выявлены общие закономерности, касающиеся предпочтительной реализации социального сравнения с определенным набором целей.

Во-вторых, использование метода свободных вербализаций позволяет изучать именно те цели социального сравнения, которые реально осознаются субъектами как основные направляющие моменты социального сравнения.

В-третьих, использование формализованного опросника с набором утверждений, не сконструированных исследователем, а предварительно продуцированных участниками исследования в контексте свободных вербализаций, повышает экологическую валидность данного инструмента. Одновременно обеспечивается возможность получения количественных данных о субъективном мнении каждого участника о целях социального сравнения и, следовательно, более статистически надежно формулировать выводы об имеющихся тенденциях.

Проведенный цикл исследований, посвященных изучению целей социального сравнения, является развитием заложенных С.Л. Рубинштейном идей относительно категории сравнения как важнейшей составляющей познавательной и коммуникативной деятельности человека.

Литература

- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957а.
- Рубинштейн С. Л.* К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957б. № 2. с. 42–48.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Гос. уч. пед. изд-во, 1946.
- Festinger L.* A theory of social comparison processes // Human relations. 1954а, № 7. P. 117–140.
- Festinger L.* Motivation leading to social behaviour // Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1954b.
- Goethals G. R., Darley J.* Social comparison theory: an attributional approach / Ed. by J. Suls, R. L. Miller // Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives. Washington, DC: Hemisphere, 1977. P. 86–109.
- Helgeson V. S., Mickelson K. D.* Motives for social comparison // Personality and Social Psychology Bulletin. 1995. Vol. 21. № 11. P. 1200–1209.

- Kruglanski A. W., Maysel O. Classic and current social comparison research: expanding the perspective // Psychological Bulletin. 1990. Vol. 108. № 2. P. 195–208.
- Kruglanski A. W., Maysel O. Motivation effects in the social comparison of opinions // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. P. 834–853.
- Nosanchuk T. A., Erickson B. H. How High Is Up? Calibrating Social Comparison in the Real World // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48. № 3. P. 624–634.
- Suls J., Martin R., Wheeler L. Social comparison: why, with whom, and with what effect? // Current Directions in Psychological Science. 2002. № 11. P. 159–163.
- Wills A. Similarity and self-esteem in downward comparison / Ed. by J. Sulz, A. Wills // Social comparison: Contemporary theory and research. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 51–78.
- Wood J. V. What is social comparison and how should we study it? // Personality and social psychology bulletin. 1996. Vol. 22. № 5. P. 520–537.
- Wood J. V., Taylor K. L. Serving self-relevant goals through social comparison / Ed. by J. Sulz, A. Wills // Social comparison: Contemporary theory and research. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 23–49.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Л. В. Хохоева (Владикавказ)

Психология мышления выступает одной из наиболее актуальных и до сих пор недостаточно разработанных проблем современной психологии. Содержание понятия «мышления» во многом определяется теми теоретическими положениями, которых придерживается исследователь.

Существует ряд подходов к определению сущности мышления как процесса познавательной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Знакоцентристский подход. Изучением мышления с позиции данного подхода занимались К. Бюлер, Л. С. Выготский, В. Келер. Сущность данного подхода заключается в том, что именно речь (слово-знак) является главным фактором психического развития ребенка в целом и мышления в частности.

Мышление с позиции *деятельностного подхода* рассматривали А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. По мнению С. Л. Рубинштейна, «мышление не просто сопровождается действием или действие – мышлением; действие – это первичная форма существования мышления» (Рубинштейн, 1999, с. 311). Слово, обозначающее вещь, зависит

от «восприятия этой вещи, от практического контакта с ней в реальной наглядной ситуации общения; и лишь вторично, по мере своего формирования, слово начинает влиять на выделение определенных сторон в восприятии предмета» (Брушлинский, 1990, с. 51).

Мышление с позиции деятельностного подхода можно определить как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы» (Брушлинский, 1990, с. 72).

Информационный подход. К представителям данного подхода можно отнести таких исследователей, как Н. Винер, Ю. М. Каныгин, И. А. Полетаев, Д. А. Поспелов, Ю. А. Шрейдер. Мышление с позиции информационного подхода рассматривается как один из способов обработки информации. Однако данный подход к мышлению представляется несколько односторонним, поскольку здесь исключается учет и влияние социальной сущности человека, его индивидуально-психологических особенностей.

Важным для исследования мышления в контексте социализации является рассмотрение мышления в аспекте коммуникации.

Не вызывает сомнения тот факт, что мышление включается в процесс познания людьми друг друга. Мышление как компонент общения между людьми в ходе их совместной деятельности может выступать в разных качествах: интерпретация реакций и движений другого человека; понимание (интерпретация, объяснение, предсказание) результатов предметных действий (непосредственно наблюдаемых или зафиксированных ранее) человека и деятельности в целом, поступка; понимание речевой продукции (устной и письменной) (Тихомиров, 2002, с. 156).

Необходимо отметить существующую связь процессов социализации и мышления. Так, Ч. Х. Кули, У. И. Томас и Ф. Знанецкий, Дж. Г. Мид характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида. У. М. Уэнтворт предлагает рассматривать социализацию как интеракцию, которая есть диалог «активностей». Важнейшей идеей Ж. Пиаже является утверждение, что «источником формирующегося мышления ребенка выступает его социализация, которую он понимает как общение между собой «индивидуальных сознаний» (Голованова, 2004, с. 43). По мнению А. А. Бодалева, О. К. Тихомирова, мышление включается в процесс познания людьми друг друга и выступает компонентом общения в ходе совместной деятельности людей.

Таким образом, мы приходим к следующему выводу: мышление как высшая психическая функция складывается и развивается в процессе социализации. Более того, мышление обнаруживает себя только в обществе, в процессе общения и взаимодействия между людьми. В ходе анализа мышления необходимо учитывать то, что процесс мышления на любом этапе развития и в любой деятельности прямо или косвенно опосредован мышлением другого человека.

Литература

- Брушлинский А. В.* Мышление и общение. Минск: Университетское, 1990.
Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ

О. В. Цунина (Орел)

В условиях современной системы образования проблема развития мышления у детей приобретает особую актуальность. При поступлении в школу начинает интенсивно развиваться операциональный состав мышления, в частности, анализ и синтез, которые связаны со смысловой переработкой вербального материала. Данный процесс обусловлен необходимостью усвоения учебного материала, который в наибольшей степени представлен в вербальной форме.

Закономерности мышления изучают различные научные дисциплины. С. Л. Рубинштейн отмечал, что мышление является предметом изучения не только психологии, но и диалектической логики. Причем психология направлена на выявление особенностей протекания мыслительного процесса, в то время как логика направлена на изучение познавательного отношения мышления к бытию (Рубинштейн, 1958). В рамках психологического исследования мышление понимается как процесс в его основных функциональных (причинно-следственных) зависимостях и определяющих факторах.

Впервые в отечественной психологии процессуальный аспект мышления был представлен в работах С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1946), который рассматривал мышление как процесс и как деятельность. Процесс мышления в рамках данного подхода понимается как анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом, а затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них.

Наше исследование направлено на изучение особенностей мыслительной операции анализа у детей 6–9 лет. Рассмотрим основные подходы к ее пониманию.

В философии и логике анализ понимается как выделение и рассмотрение отличительных свойств, связей предмета, в силу которых он является частью какой-то совокупности предметов, и которые, следовательно, имеют значение при рассмотрении отношения координации предметов внутри этой совокупности. Причем, по мнению М. Мамардашвили, анализ рассматривается как вычленение отличных друг от друга частей и изолированное фиксирование их свойств в знании. При этом частью является не какой-либо пространственно ограниченный предмет с его свойствами, часть в данном случае всегда включена в целое (Мамардашвили, 1968).

В психологии существует несколько подходов к пониманию анализа. Согласно одному из них, анализ рассматривается как самостоятельная мыслительная операция, как мысленное расчленение объекта на составные части, выделение характерных для него признаков, свойств и сторон с последующим их сравнением. Многие отечественные психологи отмечают, что анализ возможен не только тогда, когда человек воспринимает предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда человек вспоминает о нем, представляет его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мысленно выделяются различные их признаки, анализ хода мысли – доказательство, объяснение и прочее (Давыдов, 1960).

По Л. Веккеру, в структуре мысли анализ выполняет функцию выделения конкретных признаков, которые принципиально невыводимы из общебиологических закономерностей детерминации образной психики, так как эти признаки являются производными по отношению к социальной активности (Веккер, 1998).

Анализ, как одно из основных мыслительных действий, наряду с рефлексией и планированием, рассматривал В. В. Давыдов (Давыдов, 1960). Он выделил два вида анализа: эмпирический и теоретический. Первый вид – это анализ, связанный с разложением целого на элементы, на рядоположенные части, когда путем сравнения выделяются общие, сходные черты явлений и предметов. Второй вид – это анализ, связанный с выделением в некотором целом его единиц. С его помощью человек открывает внутреннее родство внешне различных явлений и обнаруживает закономерные отношения, определяющие их изменения. Характеризуя смысл теоретического анализа, С. Л. Рубинштейн отмечал, что в этом случае человек нацелен «на отчленение тех существенных условий, от которых зависит решение, от привходящих обстоятельств, в которых задача первоначально предъявлена»

(Рубинштейн, 1958, с. 89–90). На уровне теоретического познания анализ выступает в новой форме и, вычлняя существенные свойства явлений из несущественных, необходимые из случайных, общие из частных, переходит в абстракцию.

С. В. Рякина, рассматривая понятие содержательного анализа, подчеркивала, что «содержательный анализ – это умственное действие человека, направленное на обследование некоторого целостного объекта с целью выявления и последующей конкретизации его генетически исходного отношения» (Рякина, 1986, с. 117). Ею выделено два вида содержательного анализа, один из которых связан с использованием человеком заранее данной и известной единицы, а второй – с выявлением и конструированием единицы, которая имплицитно содержится в целостном объекте, но для человека неизвестна, а также состав операций каждого из них.

По мнению В. Н. Пушкина, наиболее результативным подходом является исследование реальной динамики мышления как поступательного процесса познания свойств тех элементов, из которых складывается задача, ее условия и требования. В. Н. Пушкин отмечает, что для выявления закономерностей анализа как познавательного процесса необходимо объективировать динамику осознания элементов, составляющих проблемную ситуацию, а не только получать результаты мышления, его срезы (Пушкин, 1969).

Эта точка зрения была положена в основу исследований Н. П. Локаловой, изучавшей мыслительную операцию анализа у детей младшего школьного возраста. Автор подчеркивает, что уровень сформированности процессов вербально-смыслового анализа оказывает значительное влияние на успешность обучения, на эффективность усвоения школьниками учебного материала. В своем развитии когнитивная система семантического анализа вербальной информации проходит ряд стадий, преемственность и смена которых осуществляется на основе принципа дифференциации. Результаты исследований Н. П. Локаловой свидетельствуют о том, что уровень развития процессов вербально-смыслового анализа и успешность учебной деятельности младших школьников взаимосвязаны (Локалова, 1971).

Исследование содержательного анализа младших школьников С. В. Рякиной показало, что дети применяют различные приемы формального расчленения объекта и не владеют содержательным анализом объектов (Рякина, 1986, с. 117).

Мышление всегда совершается в обобщениях. По результатам исследований М. И. Зарандия, направленного на изучение обобщения у детей, младшие школьники находятся на первой из выделенных им ступеней обобщения, которая характеризуется отнесением объектов

к классу на основе актуально данных признаков, другими словами, преобладающим является сенсорное содержание задания. Формы обобщения определяются степенью постижения ребенком общих и существенных признаков, взятых в качестве основы операции группирования. Дети младшего школьного возраста при осуществлении анализа чаще всего называют внешние признаки предмета (Зарандия, 1996).

Таким образом, теоретические и экспериментальные исследования мыслительной операции анализа свидетельствуют об актуальности ее практического исследования с целью оптимизации обучения детей в школе.

Проведенное нами исследование (в течение 2007–2009 гг.) было направлено на изучение особенностей развития мыслительной операции анализа у детей 6–9 лет. В экспериментальном исследовании приняли участие 150 детей: 50 детей в возрасте 6–7 лет, 50 детей в возрасте 7–8 лет и 50 детей в возрасте 8–9 лет. Средний возраст детей первой группы составил 6,7 лет, второй группы – 7,5 лет, третьей группы – 8,7 лет.

Первая часть исследования была направлена на изучение операции анализа в вербальном плане: анализ одиночного понятия и анализ понятия посредством сравнения с другим понятием (1 и 2 серии). Вторая часть исследования была направлена на изучение мыслительной операции анализа в образном плане: анализ одиночного предмета и анализ предмета через сравнение его с другим предметом. Под одиночным понятием мы понимаем понятие, относящееся к определенному классу объектов, предложенных ребенку для анализа. Под одиночным предметом мы понимаем предмет, относящийся к определенному классу предметов, предложенных ребенку для анализа. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАЦИИ АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ

		6–7 лет		7–8 лет		8–9 лет	
		\bar{d}	σ	\bar{d}	σ	\bar{d}	σ
Вербальная часть	1 серия	11,22	3,9	12,4	4,1	12,8	4,9
	2 серия	10,3	3,5	11,2	3,5	11,06	3,6
Образная часть	3 серия	15,0	4,2	18,3	5,4	13,7	4,7
	4 серия	11,9	3,9	14,4	4,2	11,3	3,0

Проанализируем результаты, представленные в таблице 1. Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшее количество

признаков дети 6–7 лет выделяют при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного в образном плане. Наименьшее количество признаков выделяется детьми 6–7 лет при анализе предмета, представленного в вербальном плане при сравнении его с другим предметом. Данная тенденция отмечается и у детей 7–9 лет.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что при выделении признаков одиночного предмета, представленного в вербальном плане, отмечается положительная динамика относительно возраста: чем старше дети, тем большее количество признаков они выделяют при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного вербально. Данной особенности не выявляется относительно осуществления анализа одиночного предмета, представленного в образном плане детьми разных возрастов. При увеличении количества выделяемых признаков у детей от 6–8 лет отмечается их уменьшение у детей 8–9 лет, что свидетельствует о преобладании значимости вербального материала для детей старшего возраста. Показатели мыслительной операции анализа детей 8–9 лет при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного в вербальном плане, статистически значимо не различаются с их показателями идентичной серии в образном плане.

Относительно результатов 2, 3 и 4 серий следует отметить, что положительная возрастная динамика наблюдается у детей 6–8 лет. Дети 7–8 лет выделяют больше признаков при осуществлении анализа предмета, представленного вербально при сравнении его с другим предметом, а также при анализе одиночного предмета и при анализе предмета через сравнение его с другим предметом, представленных образно. Следует отметить, что различия между всеми данными показателями статистически значимы.

Проведенное нами экспериментальное исследование также показало, что дети 8–9 лет во 2, 3 и 4 сериях выделяют меньше признаков по сравнению с детьми 7–8 лет, т. е. по мере взросления (при переходе от 7–8 лет к 8–9 годам) дети выделяют меньше признаков при осуществлении анализа предмета, представленного в вербальном плане, при сравнении его с другим предметом, а также при осуществлении анализа одиночного предмета и предмета посредством сравнения с другим предметом, представленных в образном плане. Полученные показатели статистически значимо различаются по сериям внутри каждой из групп, возраст детей влияет на количество выделяемых ими признаков при осуществлении анализа предметов в вербальном и образном плане одиночного предмета, а также при его сравнении с другим предметом. Качественный анализ признаков, выделенных детьми, будет являться предметом дальнейшей нашей исследовательской работы.

Литература

- Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Давыдов В. В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 2. С. 81–84.
- Зарандия М. И.* К вопросу о развитии умственных операций у детей // Вопросы психологии. № 2, 1996.
- Локалова Н. П.* Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. № 5. 1971.
- Мамардашвили М.* Форма и содержание мышления. М., 1968.
- Пушкин В. Н.* Об изучении мышления как процесса // Вопросы психологии. 1969. № 6.
- Рякина С. В.* Психологические особенности содержательного анализа у младших школьников // Вопросы психологии. 1986. № 6.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

О ДВИЖУЩИХ СИЛАХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ В ФИЛОГЕНЕЗЕ, АНТРОПОГЕНЕЗЕ И В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Н. И. Чуприкова (Москва)

В 2009 г. отмечается 120 лет со дня рождения С. Л. Рубинштейна и 200 лет со дня рождения Ч. Дарвина. Последняя дата, как кажется, не привлекла внимания отечественных психологов, хотя вряд ли кто-нибудь станет отрицать, что «дух» дарвиновской теории эволюции не обошел стороной и психологическую науку. Достаточно вспомнить широко известную работу А. Н. Северцова «Эволюция и психика».

Вклад С. Л. Рубинштейна в теорию психологии редко связывается с идеями эволюции. Очень редко можно встретить содержательное обращение к его глубоким мыслям о направлении и причинах перехода познания от чувственного восприятия к мышлению. Но именно в русле этих мыслей можно увидеть перспективу пересечения взглядов С. Л. Рубинштейна с эволюционной теорией Ч. Дарвина. Но для этого надо обратиться к одному всеобщему универсальному закону развития, который уже более 350 лет формулируется в трудах философов, биологов и психологов, в том числе выдающихся и гениальных.

В самой общей форме закон, о котором идет речь, очень прост и состоит в том, что всякое органическое развитие есть развитие

некоторой исходной «примитивной» целостности и идет в направлении от общего к частному, от целого к частям, от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. В терминах теорий систем развивающаяся система не складывается, как из кирпичиков, из отдельных элементов, но, наоборот, дробится на все более специализированные по своей структуре и функции элементы. Тем самым целостность, давшая начало развивающейся системе, становится все более и более сложно организованной. В современной формулировке Л. фон Берталанфи в процессах органического развития «первичное целое подразделяется на подсистемы». Параллельно идут процессы интеграции, обеспечивающие, во-первых, удержание исходной целостности и, во-вторых, формирование в ее составе новых, более высоких иерархических уровней.

В ряду мыслителей и ученых, пришедших к формулированию данного всеобщего универсального закона развития Я. А. Коменский, Г. Гегель, Г. Спенсер, Вл. С. Соловьев, Н. О. Лосский, А. А. Богданов, К. Бэр, Ч. Дарвин, И. И. Шмальгаузен, И. М. Сеченов, Т. Рибо, Э. Клапаред, К. Левин, Х. Вернер. Имеется множество подтверждений действия данного закона в результатах экспериментального исследования разных познавательных процессов и функций (Н. Н. Ланге, Б. Ф. Ломов, Л. М. Веккер, Дж. и Э. Гибсоны, Г. Фолькельт, К. Коффка, К. Нельсон, Е. Кларк, Л. Смит и Д. Кемлер, Р. Якобсон, В. И. Бельтюков, Т. Бауэр, Х. Уиткин, А. А. Митькин, Е. А. Сергиенко, Ю. И. Александров и др.). Подробное освещение этих материалов представлено в книге (Чуприкова, 2007). Этой теме была посвящена недавняя конференция (Терия развития: дифференционно-интеграционная парадигма, 2009).

В контексте всеобщего универсального закона развития находятся также взгляды С. Л. Рубинштейна.

В высшей степени показательное содержание написанного им в 1922 г. некролога Н. Н. Ланге, с которым он несколько лет вместе работал в Новороссийском университете (Рубинштейн, 1979).

В некрологе С. Л. Рубинштейн излагает хорошо известный в отечественной психологии «закон перцепции Н. Н. Ланге», согласно которому каждая предыдущая стадия перцепции в микрогенезе развития актов восприятия имеет содержание более общее и менее дифференцированное, а каждая последующая – более конкретное и дифференцированное, чем предыдущая. Оценивая значение этого закона для психологии, С. Л. Рубинштейн далеко выходит за рамки собственно перцепции и формулирует поистине фундаментальное общетеоретическое обобщение. Он пишет, что весь процесс, в котором, согласно этому закону, развиваются акты восприятия, «обнаруживает в общих

чертах разительное сходство» со схемой Г. Гегеля, по которой происходит развитие понятий. Ведь, по Г. Гегелю, развитие понятий также идет от самого общего и абстрактного их содержания к содержанию более конкретному. Таким образом, заключает С. Л. Рубинштейн, данные экспериментальной психологии и феноменологическая логическая концепция Г. Гегеля прекрасно согласуются и дополняют друг друга.

К этому сопоставлению и к общей направленности процессов развития восприятия в его микрогенезе и процессов развития понятий С. Л. Рубинштейн, насколько можно судить по его опубликованным работам, больше уже не возвращался. Но логико-психологическая теория познания и его развития, изложенная в труде «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957), является теорией, по существу, обосновывающей необходимость и плодотворность приложения к области развития познания принципа дифференциации (в терминологии С. Л. Рубинштейна, расчленения) первично более целостных и менее расчлененных познавательных процессов и их результатов. Эта теория может быть поставлена в один ряд с теорией умственного развития И. М. Сеченова и дифференционной теорией развития знания Н. О. Лосского, во многом перекликается с ними и, таким образом, наряду с взглядами Вл. С. Соловьева, Н. Н. Ланге, А. А. Богданова и многих других авторов, вписывается в ту более чем 350-летнюю традицию философской и психологической мысли, о которой говорилось выше.

Исходя из принципиального тезиса о познании как отражении бытия, С. Л. Рубинштейн обращается к обсуждению двух фундаментальных вопросов: 1) в чем состоят различия в отражении бытия на уровне чувственного познания и на уровне мышления; 2) в чем состоит необходимость перехода от чувственного познания к мышлению.

Обсуждая первый вопрос, С. Л. Рубинштейн отвергает все обычные, традиционно называемые отличия чувственного и рационального познания, которые идут по дихотомиям: единичное – общее, несущественное – существенное, явление – сущность, случайное – необходимое. Он считает неправомерным какое-либо разграничение объектов чувственного познания и мышления как разных реальностей, одни из которых отражаются восприятием, а другие – мышлением. Он пишет: «Прежде всего: поскольку объектом ощущения и восприятия является объективная реальность, ясно, что в самом их объекте заключены и единичное и общее, и случайное и необходимое, и явление и сущность (т. е. существенное в явлениях). Ясна, далее, невозможность такого метафизического обособления друг от друга явления и сущности, единичного и общего, случайного и необходимого, которое предполагается отнесением к ощущению и восприятию только явления (в отрыве от сущности), только единичного

(в отрыве от общего), только случайного (в отрыве от необходимого) (Рубинштейн, 1957, с. 103). Иначе говоря, не только в мышлении, но и в чувственном познании человеку открывается и общее, и необходимое, и существенное в вещах и явлениях мира.

Отвергнув все традиционно называемые различия между чувственным познанием и мышлением, С. Л. Рубинштейн усматривает между ними одно единственное кардинальное принципиальное различие. Это недостаточная дифференцированность чувственного познания по сравнению с большей дифференцированностью мышления.

Недостаточная дифференцированность чувственного познания проявляется двояко. Во-первых, в чувственном восприятии, как правило, даны в нерасчленном виде суммарные эффекты взаимодействия объекта с чувственными приборами субъекта. Так, например, ощущение тепла при определении наощупь теплового состояния объекта определяется не только состоянием этого последнего, но зависит от состояния определяющего его субъекта. Во-вторых, в чувственном познании субъекту даны в нерасчленном виде суммарные эффекты различных действующих одновременно внешних воздействий. Так, например, воспринимая скорость падения какого-либо тела, мы не можем отделить в своем восприятии такие разные факторы, как силу притяжения Земли и сопротивление массы воздуха; воспринимая факты плавления одних тел и погружения в жидкость других, мы не можем в чувственном восприятии выделить влияние силы тяжести и свойств плотности тела и жидкости. Оба указанных обстоятельства обычно действуют совместно. «На поверхности явлений, – пишет С. Л. Рубинштейн, – в восприятии непосредственно дан суммарный эффект различных взаимодействий, не проанализированное в должной мере конкретное. Этот суммарный эффект различных взаимодействий включает и нерасчленное, непроанализированное взаимодействие субъекта и объекта, сплетение объективного и субъективного (Рубинштейн, 1957, с. 124).

Исходя из данной характеристики особенностей чувственного познания, С. Л. Рубинштейн предлагает кажущийся единственно возможным ответ на второй из поставленных выше вопросов: в чем необходимость перехода от чувственного познания к мышлению?

Поскольку познание по самой своей сущности направлено на постижение объективной реальности, то существует непреложная гносеологическая, можно сказать даже, аксиоматическая необходимость и неизбежность перехода от чувственного познания к мышлению, благодаря которому отдельные составляющие суммарных эффектов, данные в чувственном познании, отделяются и все больше дифференцируются друг от друга. «Невозможность в рамках только чувственного познания, – читаем мы у С. Л. Рубинштейна, – до конца расчлени-

суммарный эффект взаимодействия субъекта с объектом и прийти, таким образом, к однозначному инвариантному определению свойств объекта, зависящему только от них самих, и обуславливает объективную необходимость перехода познания к отвлеченному мышлению» (там же, с. 69–70). В мышлении субъект переходит от непосредственного познания свойств и отношений вещей, через их действие на органы чувств, к опосредствованному определению этих свойств через наблюдение взаимоотношений объектов познания друг к другу, сначала через практическую, а затем через теоретическую изоляцию разных воздействий и разных их взаимоотношений.

В качестве примера перехода от чувственного познания к мышлению С. Л. Рубинштейн детально рассматривает переход от определения температуры тел с помощью ощущений к научному понятию температуры, предполагающему установление теплого состояния тел через их взаимодействие с другими «термометрическими» телами. Он показывает, как по мере развития мышления, во-первых, расширяется круг взаимодействующих тел, через состояния которых судят о температуре (пока, наконец, не будет найдено одно единственное, идеально подходящее для этой цели, – идеальный газ), и, во-вторых, вместо одного непосредственного ощущения начинает выступать целая дифференцированная система взаимосвязанных понятий и законов. Из проведенного С. Л. Рубинштейном анализа становится ясным, как по мере развития знаний объективная действительность выступает перед человеком во все более дифференцированной форме, все более очищенной от привходящих и субъективных моментов.

Дифференционно-интеграционный закон развития позволяет более конкретно, чем это делалось до сих пор, сформулировать вопрос о причинах и движущих силах развития познания и привлечь для ответа на него понятия дарвиновского естественного отбора и социального наследования.

Вместо достаточно абстрактного вопроса, почему, в силу каких причин развиваются процессы познания в эволюции животного мира, в антропогенезе и в историческом развитии человечества, вопрос может быть поставлен более конкретно: почему они развиваются от общего к частному, от состояний глобально синкретичных в сторону все большей дифференциации и иерархической упорядоченности?

В самой общей форме понятно, что чем более дифференцированы по структуре и содержанию познавательные процессы, тем больше самых разных аспектов окружающей среды и собственных внутренних состояний могут быть использованы живым существом в качестве сигналов для организации своей жизнедеятельности и поведения. Именно в этом контексте находит свое место мысль С. Л. Рубин-

штейна о непреложной необходимости и неизбежности перехода от недифференцированного чувственного познания к более дифференцированному познанию в процессах мышления. А если это так, то рост дифференцированности познания повышает адаптивные возможности организмов. Поэтому в полном соответствии с теорией Ч. Дарвина в филогенезе животного мира у живых организмов под давлением естественного отбора должны были закрепляться и накапливаться такие признаки их нервно-психической организации и нервно-психических познавательных процессов, которые способствовали более дифференцированному отражению действительности и их собственных внутренних состояний. В этом смысле причины и движущие силы развития познавательных процессов в филогенезе вполне аналогичны тем, которые вели к совершенствованию всех органов и тканей организма, которые в ряду от одноклеточных до приматов также становились все более дифференцированными по своей морфологической структуре и функциям. Тот же естественный отбор должен был действовать в антропогенезе, приводя к накоплению и закреплению тех признаков нервно-психической организации гоминид, которые вместе с орудийной деятельностью и языком вели к более дифференцированному познанию действительности. Что касается исторического развития познания, то здесь его более дифференцированные и, как правило, более адаптивные формы должны были и продолжают накапливаться и закрепляться процессами отбора в рамках уже не биологического, но социального наследования.

Литература

- Рубинштейн С. Л. Из научного наследия. Николай Николаевич Ланге // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 141–144.
- Рубинштейн Л. С. Бытие и сознание. М., 1957.
- Теория развития: дифференциционно-интеграционная парадигма // Доклады участников круглого стола (Москва, 24–25 февраля 2009 г.). М., 2009.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007.

ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВ С. Л. РУБИНШТЕЙНА ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. Якиманская (Москва)

В настоящее время психология образования является широко разветвленной практически ориентированной областью знаний о человеке, использующей сведения из философии, социологии, биологии, медицины, антропологии, психологии, педагогики и др.

Широко используется термин «гуманитарное знание», позволяющее акцентировать внимание на изучении человека во всей полноте его проявлений (духовных, телесных); на выявлении условий и особенностей его возрастного развития как субъекта собственной жизнедеятельности, как личности, индивидуальности. Существует огромное количество работ, посвященных этой теме. Но, к сожалению, во многих из них отсутствует единый теоретический контекст, позволяющий с определенных методологических позиций рассматривать конкретные проблемы современного образования.

Личностно-ориентированный подход в обучении признается в настоящее время одним из приоритетнейших в модернизации отечественного образования. Существующие его разнообразные модели (отечественные и зарубежные) опираются на теоретические основания гносеологии, гуманизации, антропологии, психотерапии и др. Столь широкое привлечение знаний из различных наук без их теоретического осмысления нередко приводит к эклектизму, противоречивому толкованию, что никак не способствует созданию концептуальных основ психологии образования. Поэтому обращение к истокам, методологическому фундаменту построения современного образования – актуальная задача. Без его рассмотрения не может быть спроектирована и не будет эффективно функционировать ни одна практико-ориентированная образовательная система.

Однако любые теоретические основания в «чистом виде» нельзя реализовать на практике. Должна быть создана, апробирована, технологически и управленчески проработана модель личностно-ориентированного обучения, которая, с одной стороны, соответствует требованиям общества в конкретно-исторических условиях его развития, а с другой, опирается на достижения фундаментальной науки, объективные законы познания социума, закономерности личностного, индивидуального развития человека в онтогенезе.

Игнорирование фундаментальности ведет к появлению разработок, строящихся, как правило, на эклектических основаниях, заимствованных из разных источников. При этом акцент придается то одним, то другим, в зависимости от идеологических установок, уровня профессиональной компетентности их создателей.

Одним из теоретических оснований для построения личностно-ориентированной модели обучения является наследие С. Л. Рубинштейна, объединяющее методологические (философские) принципы соотношения обучения и развития; раскрытие психологических закономерностей становления индивидуальности; анализ гносеологических и психологических оснований для проектирования, организации сложных образовательных процессов, которые, с одной

стороны, обеспечивают социализацию личности через обучение, а с другой – способствуют становлению ее как индивидуальности в динамике возрастного развития.

Долгие годы теоретическое наследие С. Л. Рубинштейна активно не использовалось для разработки психологии образования, так как считалось слишком отвлеченным, академичным. Это было делом только немногочисленных учеников и последователей, занимающихся педагогической психологией. Его работы мало знакомы учителям, практическим работникам образования. Они не входят в концептуальные основы построения обучающих программ, инновационных проектов развития образовательных учреждений разного типа.

Задача данной статьи – раскрыть те положения (идеи) С. Л. Рубинштейна, которые являются, на наш взгляд, принципиально важными для проектирования современного образования. Обратимся к их анализу.

Кардинальной проблемой отечественной психологии была и остается проблема соотношения обучения и психического развития человека как субъекта познания, деятельности, саморазвития.

В контексте этой проблемы важным является положение С. Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия. Тем самым снимается антитеза между внешней обусловленностью и внутренним развитием или саморазвитием (самодвижением). Именно их внутренняя взаимосвязь образует основу для объяснения всех явлений, в том числе и психических» (Рубинштейн, 1959, с. 24). Положение о детерминированности изучаемых процессов и явлений – основное для построения любой системы (в том числе и образования).

Оно лежит в основе обоснования субъектного подхода, т. е. определения субъекта как научной категории; рассмотрения его гносеологической и онтологической природы. Введение в психологию категории «субъекта» позволило С. Л. Рубинштейну рассмотреть все основные проблемы психологической науки двадцатого столетия: соотношение биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики, источников ее развития и т. п.

Категория субъекта была первоначально с методологических позиций введена в психологию в его работе «Принцип творческой самодеятельности» (1922), впервые опубликованной в журнале «Вопросы психологии» (1986, № 4). В этой работе им были раскрыты основные признаки субъекта: активность, самостоятельность, избирательность человека к внешнему (объективному) миру. В дальнейшем, исходя из диалектико-материалистического подхода к изучению субъекта,

С. Л. Рубинштейн вводит категорию *деятельности*, прежде всего, в ее объективном общественном содержании. Опираясь на работы К. Маркса, он ищет обоснования для гуманитарного знания в концепции социальной детерминации как общественных *отношений* людей. Понятие «отношение», впервые встречающееся в работе «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» (1934), дает основание для разграничения, во-первых, деятельности как труда по преобразованию внешнего (предметного, познаваемого) мира и, во-вторых, как деятельности, опосредующей сознание человека, видоизменяющего мир с учетом своих потребностей, побуждений, интересов.

Тем самым впервые обосновывается единство и взаимообусловленность сознания и деятельности. «Человек, его сознание и психика, – отмечает С. Л. Рубинштейн, – не замыкаются в непосредственной данности субъекту, а выражаются в деятельности, реализуются в ней... В объективировании в процессе перехода в объект формируется тем самым субъект» (Рубинштейн, 1976, с. 24). Таким образом, в трудах С. Л. Рубинштейна мы находим важнейшее положение для построения образовательных систем – психика человека формируется в деятельности и проявляется в ней. Для ее нормального функционирования и развития необходима специальным образом организованная деятельность, которая не замыкается в себе, а проявляется в видоизмененном виде через *отношение* человека к вещам, окружающим людям, самому себе.

Отношение субъекта понимается С. Л. Рубинштейном как отношение к внешнему миру и самому себе в их взаимной связи и взаимообусловленности. Это раскрывается в настоящее время в термине «субъект учения», где подчеркивается не только активность, деятельность ученика по отношению к внешнему познаваемому миру, но и его *избирательность* (личная, индивидуальная) в выборе тех связей и отношений этого мира, которые соответствуют его потребностям, интересам, психофизиологическим особенностям. Не все, что воздействует на ученика извне, усваивается. Личностным знанием становятся только те объекты познаваемого мира, которые имеют значение для человека, к которым он испытывает определенное отношение. Следует в связи с этим различать два термина: «усвоение» и «овладение» знанием.

В разрабатываемой ныне (в том числе автором данной статьи) концепции личностно-ориентированного обучения основу составляет признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного» субъекта, а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым *субъектным опытом*, т. е. опытом жизнедеятельности, приобретаемым задолго

до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей (Якиманская, 2000, с. 12).

Термин «субъектный опыт» подчеркивает его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии. Он позволяет педагогике проектировать не только «внешние», но и «внутренние» условия развития, находить их согласование и взаимообусловленность, так как внешние условия действуют *только* через внутренние (по С. Л. Рубинштейну).

До сих пор многие педагогические концепции опираются на широко распространенное (начиная с 30-х годов прошлого века) положение о соотношении обучения и развития, где вектор этого соотношения определяется направлением «от обучения к развитию». Под мощным (хотя и односторонним) влиянием идей Л. С. Выготского в отечественной психологии в силу идеологических установок обосновывался и широко использовался тезис: обучение определяет, «ведет за собою развитие»; оно не должно «плестись в хвосте развития» и т. п. Вместе с тем в эти годы в полемике с Л. С. Выготским С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что обучение только тогда стимулирует развитие, когда оно согласуется с внутренними условиями этого развития.

Однако эта полемика была свернута в то время, когда закладывались основы социально-исторической теории; протраивались контуры культурно-социального образования. Отмеченный нами тезис Л. С. Выготского долгие годы использовался как идеологическое обоснование всей системы построения отечественного образования, что нашло свое отражение, в частности, в дискуссиях о соотношении педагогики и психологии, их приоритетах при проектировании развития ребенка.

В конце 1930-х годов в связи со смертью Л. С. Выготского и репрессивным отношением к работам С. Л. Рубинштейна эта дискуссия была приостановлена. Различия во взглядах двух корифеев науки применительно к проблемам обучения и развития фактически мало исследованы.

Важным является положение С. Л. Рубинштейна о соотношении личности и индивидуальности. «Свойства личности, – пишет С. Л. Рубинштейн, – никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено общее. Индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т. е. свойства, характеризующие его как личность... Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых

свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Для человека как личности фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» (Рубинштейн, 1959, с. 122).

Знания и отношение к ним – два взаимосвязанных элемента, без которых нет познания, усвоения. Триада: субъект – личность – индивидуальность, (их соотношений) имеет большое значение для понимания природы психического. Это важно и для психологии образования, где существуют разные представления о путях построения личностно-ориентированного обучения. В одних из них делается акцент на изучение личности, в других – на изучение индивидуальности. Мы полагаем, что такое разграничение не конструктивно, оно «разрывает» единство в человеке общего и индивидуального. Покажем это на примере двух понятий – обучение и учение.

Обучение – специально организованная нормативная предметная деятельность, заданная для усвоения.

Учение – индивидуальная деятельность, направленная на активное преобразование заданных образцов в целях их усвоения.

Учение не есть прямая проекция обучения. Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение. Субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностного отношения к объектам познания. В силу этого механизм формирования психического не есть интериоризация по схеме внешнее во внутреннее, а скорее как внешнее *через* внутреннее (по С. Л. Рубинштейну).

Усвоение нельзя понимать как простое присвоение субъектом социокультурных норм (знаний, правил) в готовом виде, а как их *преобразование* с учетом личностных потребностей и установок.

В этом контексте важно различать *результат* обучения и *процесс* учения как индивидуальную деятельность. Психологическое содержание усвоения как процесса включает индивидуальную деятельность по переработке научной информации, организацию и характер ее осуществления. Эта индивидуальная деятельность (ее процессуальная сторона) зависит от психофизиологических особенностей субъекта, его природных предпосылок (биофакторов), а также его социокультурной среды (социальных факторов). Оба фактора нельзя разорвать, обособить; они образуют то внутреннее единство, где причина и условия все время меняются местами. Единицей («кле-

точкой») этого единства является способ учебной работы, который есть устойчивое индивидуальное образование, определяющее избирательность субъекта, имеющую и биологическую, и социальную природу (Якиманская, 1989, 2000, 2008).

Принцип детерминизма, разрабатываемый С. Л. Рубинштейном, дает основания для содержательного разграничения двух наук – *педагогике* и *психологии*. Он критикует широко распространенную точку зрения, согласно которой «психология исследует, якобы, независимую от педагогической практики природу ребенка; педагогическая же психология добытые этим путем, независимо от педагогической практики, положения применяет затем к педагогической практике, к делу воспитания и обучения» (Рубинштейн, 1976, с. 183). Психика ребенка, как уже было сказано выше, формируется и проявляется в деятельности, а потому нет другого пути как «изучать детей, воспитывая и обучая их с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей» (там же, с. 184). Важнейший источник, основная детерминанта развития ребенка – педагогические воздействия, в которых в концентрированном виде представлены социальные требования к обучению (воспитанию).

Однако, как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, эффект внешних (обучающих) воздействий (как бы тщательно они не были продуманы, спланированы, организованы) зависит не только от них самих, но и от активности ученика, его собственной деятельности, обеспечивающей субъектную трансформацию этих воздействий. Если бы обучающие и воспитывающие воздействия сразу и однозначно становились содержанием деятельности самого ребенка, то (по терминологии С. Л. Рубинштейна), внешнее становилось бы автоматически внутренним, педагогическая практика вполне могла бы обойтись без психологии, опираясь на дидактику, методику и другие ее разделы. Но это далеко не так. Недочет роли субъектного опыта ученика приводит к тому, что увеличивается разрыв между нормативными требованиями усвоения и субъектным овладением ими.

Проблема детерминации психического применительно к образованию в трудах С. Л. Рубинштейна рассматривалась еще в одном важном аспекте. В 50–60-х годах прошлого столетия им создавалась теория психического как *процесса*. На примере развития и функционирования мышления было показано, что логика мышления, фиксируемая в его результатах (продуктах), не совпадает с психологией мышления, для которой мышление выступает, прежде всего, как процесс и как деятельность субъекта. Тем самым была поставлена проблема соотношения *логики* и *психологии*.

Логика исследует закономерности продуктов мышления (понятий, суждений, умозаключений и т. п.). Психология изучает процесс порождения этих продуктов в мыслительной деятельности человека. С. Л. Рубинштейн пишет по этому поводу: «Логика специально фиксирует те условия, которым удовлетворяют соотношения мыслей, т. е. *результаты* мышления, когда эти последние адекватны своему объекту. Логика, конечно, тоже рассматривает объект своего изучения в развитии, в процессе. Но процесс, с которым имеет дело логика, – это процесс развития научного знания в ходе исторического развития. В отношении же мышления, как познавательной деятельности индивида, ее задача ограничивается фиксацией самых общих условий, которым должен удовлетворять результат мыслительной деятельности, чтобы быть адекватным своему объекту. Психология же изучает мыслительную деятельность индивида, *процесс* мышления в причинной зависимости ее результатов от условий, в которых он совершается» (Рубинштейн, 1958, с. 24).

Из этого можно сделать вывод о том, что логика усвоения не тождественна психологии усвоения: они не совпадают ни по своему содержанию, ни по функциям. Логика фиксирует ход усвоения общественно-исторического опыта. Логика развития научного знания «проецируется» на логику учебного предмета. Психология усвоения характеризует процесс движения мысли индивида в ходе подлинно мыслительной деятельности. Поэтому как бы хорошо логически не был разработан и предъявлен учебный материал, он не может быть без изменения принят учеником.

В связи с этим в последнее время появился термин *психодидактика*, где экспериментально проектируется организация учебного материала с позиций психологии его усвоения, что существенно меняет вектор движения (подачи) материала. Условно это можно обозначить как движение не от «учителя к ученику», а от «ученика к учителю» (Якиманская, 2000).

Тем самым подчеркивается, что логика движения в материале не совпадает с логикой мышления ученика. В этом суть вопроса о построении дидактической основы обучения.

Результат и процесс мышления нельзя отрывать друг от друга, но их нельзя и отождествлять. «Рассматривать усвоение как процесс «переноса» знаний из головы учителя в голову или сознание ученика – значит оперировать метафорами, за которыми скрывается механическое представление, будто воздействия педагога непосредственно, минуя собственную мыслительную деятельность учащегося, усваиваемого преподаваемые ему знания, порождают в голове учащегося нечто, становящееся его достоянием. За усвоением знаний стоит

процесс мышления..., он-то и должен быть, прежде всего, предметом психологического исследования» (Рубинштейн, 1958, с. 54).

Анализируя такие понятия как «перенос», «усвоение», «варьирование» учебного материала, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что раскрыть содержание можно только через анализ мыслительной деятельности ученика как субъекта, личности. Он пишет: «Психологически же усвоение знаний – это осуществляемая в условиях обучения мыслительная деятельность анализа, синтеза, абстракции и обобщения... Элементарные мыслительные операции совершаются в плане практического действия (счет руками), а затем уже переходят в умственный план (счет в уме), но это лишь констатация факта. В психологическом исследовании его надо психологически проанализировать. Психологически переход от «внешнего действия» к «внутреннему» – это процессы обобщения, абстракции, движение которых надо проследить» (Рубинштейн, 1959, с. 34–35).

Важно подчеркнуть, что такие термины, как анализ, синтез, обобщение, используются часто в логике. Однако в психологии они рассматриваются как операции мышления в их взаимопереходах, взаимодополнении, т. е. как процессуальная сторона мышления, а не ее фиксированный результат.

В работах С.Л. Рубинштейна, его учеников (к которым относится и автор этой статьи) убедительно показано, что «анализ и синтез и производные от них абстракция и обобщение являются необходимыми понятиями общей теории мыслительной деятельности» (там же, с. 35).

Создавая теорию мыслительной деятельности, С.Л. Рубинштейн и его ученики на материале разных учебных предметов раскрыли механизм решения задач, обозначив его как «анализ через синтез». Через включение объекта (практического или воспринимаемого) в новые связи и отношения, обнаруживаются (становятся предметом мышления) свойства, не заданные изначально. Раскрытие этого положения позволило подойти к исследованию таких явлений, как «подсказка», «догадка», что долгие годы в психологии относили к «инсайту» как бессознательному акту.

Анализ процессуальной стороны (через совокупность операций) послужил основой для изучения креативности мышления.

Исследуя мышление как процесс, необходимо анализировать не только то, в каких действиях (операциях) этот процесс совершается, но и то, что его побуждает, стимулирует. Если стимулы (мотивы) отсутствуют, процесс прекращается, даже если он продолжает стимулироваться извне (например, учителем). Подчеркивая эту особенность, Рубинштейн писал: «Мы будем изучать, как совершается мыслитель-

ный процесс, но для того, чтобы он вообще так или иначе совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие человека думать; мотивы мысли лежат в конечном счете в жизни человека..., каков бы ни был исходный мотив включения в мыслительную деятельность, но когда включение совершилось, в нем неизбежно начинают действовать мотивы познавательные, желание знать что-то, еще не известное» (Рубинштейн, 1958, с. 15).

Характеризуя мышление как процесс и как деятельность, С. Л. Рубинштейн исследует структуру этой деятельности, ее основные единицы (цели, побудительные мотивы, операции). При этом он рассматривает все формы мышления как равнозначные.

Итак, фундаментальность положений С. Л. Рубинштейна о природе психического дает целостное, системное представление о детерминации (причинности); источниках развития (внешних и внутренних), их соотношении. Все эти теоретические положения нашли свое воплощение в многочисленных экспериментальных работах по изучению речи, мышления, эмоций, воли и др. В них убедительно показано, что психические процессы не только универсальны, но и индивидуальны; в них «сопряжены» биологические и социальные факторы (критика «теории двух факторов»); в гносеологическом аспекте рассмотрены связи логики, педагогики, психологии, этики.

В ограниченных рамках данной статьи нам хотелось донести до читателей смысл теоретической (методологической) концепции С. Л. Рубинштейна, показать ее основу для построения современного образования.

Он не занимался специально разработкой теории учения. Однако, рассматривая учение как деятельность, распространил свое понимание деятельности и на учение как на одну из ее разновидностей. В структуру учения он включал цели, мотивы, побуждающие к деятельности, умственные действия (операции), обеспечивающие познание (овладение учебным материалом) и результаты (продукты) этой деятельности.

Действие как единица деятельности (применительно к учению) понималось им как целостное образование, где выделялись мотивационные, операциональные и аффективные компоненты, которые, отражая структуру действия, представлены в нем в единстве. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что умственное действие нельзя отождествлять с логической операцией. Это есть субъектное образование. Усваивая те или иные логические операции, ребенок обязательно «окрашивает» их потребностно-аффективно. Он относится к ним избирательно: перестраивает их по ходу выполнения (что-то сокращает или пропускает); выбирает одни операции в ущерб другим и т. д.

Какие бы жесткие (алгоритмические) предписания ни сопровождали введение логических операций в виде правил, предписаний, образцов и т. п., ребенок всегда «приспосабливает» их к уже имеющемуся у него субъектному опыту. По мысли С.Л. Рубинштейна, заданные *приемы* выполнения тех или иных логических операций субъектно видоизменяются, образуются определенные «маршруты», т. е. *способы* их осуществления. Тем самым, по мысли С.Л. Рубинштейна, заданные обучением приемы трансформируются учеником в способы учебной работы, т. е. субъектно перерабатываются.

В выделенной им проблеме соотношения приема и способа учебной работы конкретизированы основные его подходы к методологии проектирования образовательного процесса: различению обучения, учения и образования; определению их взаимозависимостей. Разрабатывая единую для всех методику обучения, планируя обязательные результаты школьных достижений, мы не должны забывать, что одинаковость результатов (даже очень высоких) не означает однозначность тех внутренних условий, которые к этим результатам приводят. Максимально раскрыть эти условия, эффективно их использовать – задача более сложная, чем организация внешних (обучающих) воздействий.

На реализацию основного принципа С.Л. Рубинштейна о единстве «внешнего» и «внутреннего», на раскрытие их многоуровневых связей и отношений и направлено в настоящее время личностно-ориентированное образование, для решения актуальных задач которого непреходящее значение имеют труды С.Л. Рубинштейна, богатые своим научным содержанием и гражданским пафосом.

Литература

- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
Якиманская И. С. Проблемы педагогической психологии в трудах С.Л. Рубинштейна // С.Л. Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.
Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. М., 2000.
Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии, 2006, № 6.
Якиманская И. С. Педагогическая психология (основные проблемы). М.: МОДЕК, 2008.

Часть 4

ТВОРЧЕСТВО, СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ

О СИНТЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

И. Н. Андреева (Полоцк, Беларусь)

Анализ результатов современных исследований эмоционального интеллекта позволяет обнаружить ряд проблем, требующих первоочередного рассмотрения. Так, «смешанные» модели эмоционального интеллекта (ЭИ) включают принадлежащие к различным подструктурам личности, порой несовместимые компоненты и свойства. Между тем отмечается, что сложности в уяснении онтологического статуса интеллекта связаны с тем, что предметом исследования все время выступали свойства интеллекта. Поэтому отвечать следует не на вопрос: «Что представляет собой интеллект?» с последующим перечислением свойств, а на вопрос: «Что представляет собой интеллект как носитель этих свойств?» (Холодная, 1997, с. 117).

Не изучены структурные связи внутри ЭИ как интегрального целого. Поскольку ЭИ представляет собой комплексное образование с организованной структурой, которая носит не аналитический, а синтетический характер (Петровская, 2007), представляется необходимым целостное его исследование, предполагающее анализ взаимодействия компонентов.

Дискуссионным является вопрос о месте ЭИ в ряду других психических структур. Эмоциональный интеллект чаще всего рассматривается как интеллектуальная способность, однако существуют представления о нем как о личностном свойстве или как совокупности эмоциональных знаний, умений и навыков. Вопрос о прогностической способности ЭИ по отношению к позитивным личностным и поведенческим особенностям находится на начальной стадии изучения.

До сих пор не изучены процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта, и не выделены процессуальные свойства, характеризующие состав, приемы и стратегии интеллектуальной дея-

тельности. Эта проблема является общей для изучения интеллекта (Шадриков, 2007).

Спорным является вопрос о возможности развития эмоционально-го интеллекта. Его дискуссионность связана с тем, что в рамках «модели способностей» ЭИ рассматривается как врожденная возможность, диапазон развития которой ограничен наследственными факторами. Программы развития эмоционального интеллекта до сих пор не имеют убедительной теоретической и методологической основы.

Поиск решения указанных проблем привел автора статьи к разработке *синтетической теории ЭИ*, в основе которой лежит синтез модели способностей Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо и представлений об интеллектуальных способностях ряда отечественных и зарубежных психологов (С. Л. Рубинштейна, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова, Д. В. Ушакова, Г. Айзенка, Д. Хебба).

В рамках этой модели мы, вслед за В. Д. Шадриковым (2007), рассматриваем интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора, влияющего на другие способности. Иными словами, интеллект – это системное проявление способностей индивида.

Эмоциональный интеллект трактуется нами с позиции информационного подхода, с точки зрения обнаружения и переработки информации. В качестве такой информации для ЭИ выступают эмоции. Каждая из них содержит специфическую систему идентифицируемых сигналов, которая нуждается в различении и осмыслении. Эмоциональная информация включает значения отдельных эмоций, их сочетаний, их последовательности, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают. При этом эмоции выступают не только как материал для когнитивного анализа, они способны мотивировать и фасилировать умственную деятельность. Таким образом, *эмоциональный интеллект* – системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации.

Традиционный подход к определению способностей (Теплов, 1961) не вполне соответствует представлениям о них зарубежных исследователей ЭИ. Английскими эквивалентами понятию «способности» в зарубежной теории эмоционального интеллекта являются термины «*ability*» и «*capacity*» (Mayer, 2000). Первый из них означает возможность, прежде всего физическую, второй – умственную способность в сочетании с потенциалом человека. Иными словами, способности ЭИ следует рассматривать скорее как потенциальные возможности, нежели как индивидуально-психологические особенности, не существующие до включения их обладателя в трудовую деятельность.

В отечественной психологии подход к способностям как к возможностям, существующим «до деятельности», в последнее время становится все более распространенным. Следует отметить, что подобная идея зародилась и развивалась в трудах С. Л. Рубинштейна.

С. Л. Рубинштейн характеризует способности через личностные образования, качества и свойства. Он акцентирует внимание на психологической природе способностей, складывающихся в активном процессе освоения мира субъектом. Психологический механизм формирования способностей ученый усматривает в обобщении психических процессов, с одной стороны, и отношений, с которыми имеет дело субъект в своей деятельности, – с другой (Рубинштейн, 2002). Тем самым оба аспекта формирования способностей (личностный и деятельностный) связаны и не противопоставляются друг другу.

Способности определяются С. Л. Рубинштейном как «закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются» (Рубинштейн, 2002, с. 546). Для нашего исследования важно, что при таком подходе способности соотносятся с психическими процессами, которые понимаются как деятельности. Иными словами, речь идет о *психической* деятельности. Далее С. Л. Рубинштейн подчеркивает: «Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова» (там же). Таким образом, способности рассматриваются С. Л. Рубинштейном как *свойства* психических процессов или психической деятельности. Обратим внимание на то, что указанный автор трактовал способности как функциональное свойство человека, которое может находиться в латентном состоянии до тех пор, пока он не вступит во взаимодействие с предметным миром либо с другими людьми: «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует» (там же, с. 538). Иными словами, С. Л. Рубинштейн усматривает в способности некий скрытый личностный потенциал, который существует до деятельности и может проявиться при благоприятном стечении обстоятельств или в случае необходимости.

Как определенное развитие представлений о способностях С. Л. Рубинштейна может рассматриваться теория способностей, предложенная В. Д. Шадриковым (Шадриков, 1997, 2007). В. Д. Шадриков рассматривает способности как атрибуты, свойства функциональных

систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. Способности рассматриваются с позиции общего – как общие (всеобщие) качества. Единичное представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида.

Вслед за В. Д. Шадриковым и Д. В. Ушаковым, мы рассматриваем *способности* как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1997, 2007; Ушаков, 2003). В данной интерпретации понятия способностей мы можем рассматривать их как возможности человека. Подобное представление о способностях позволяет указать их место в структуре психики. Способности «конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям» (Шадриков, 2007, с. 178).

Способности рассматриваются В. Д. Шадриковым в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. Способности *индивида* отражают их природную, биологическую сущность. Способности *субъекта деятельности* понимаются как проявление способностей индивида в конкретной деятельности. Они развиваются на базе природных способностей индивида. Как и последние, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Способности человека как *личности* представляют собой свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности (Шадриков, 2007).

В соответствии с подобной классификацией способностей выделяется два вида интеллекта: природный интеллект – *интеллект индивида* и культурный интеллект – *интеллект субъекта деятельности*. Интеллект субъекта деятельности является результатом развития природного интеллекта, которое заключается в формировании интеллектуальных операций и приобретении программ и планов (алгоритмов) разрешения определенных жизненных ситуаций, решения формальных задач.

Как отмечает В. Д. Шадриков, интеллект не ограничивается функционально-деятельностным аспектом развития. Способности развиваются в познании не только физического, но и социального мира. В способностях человека как субъекта сознательного познания проявляется весь человек как личность, весь его внутренний

мир. Таким образом, можно говорить еще об одном уровне интеллектуальной системы – об *интеллекте личности*. Исходя из этого, в иерархической структуре ЭИ мы можем выделить три компонента: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности, интеллект личности (таблица 1).

Таблица 1

ИЕРАРХИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Уровни интеллекта	ЭИ в рамках данной модели	Проявления эмоционального интеллекта	Результаты развития ЭИ
Интеллект индивида	ЭИ как способность (свойство функциональной системы)	Эмоциональность, активность, «эмоциональная беглость», эмоциональная устойчивость, сензитивность; экстраверсия	Возможность точно различать эмоции, понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять собственными и чужими эмоциями
Интеллект субъекта деятельности	Эмоциональная компетентность	Осведомленность в сфере эмоций, содержательный индивидуальный словарь эмоций, фасилитация мышления, эффективная эмоциональная саморегуляция	Эффективность деятельности в системе «человек-человек», во взаимодействии с другими людьми
Интеллект личности	ЭИ как черта личности (эмоциональная креативность)	Ответственность за собственное эмоциональное благополучие, адекватные ментальные репрезентации внутренних и внешних эмоциональных явлений, эмоциональная культура	Адаптивность и стрессоустойчивость, открытость эмоциональному опыту, стилистический эмоциональный интеллект, социо-эмоциональная эффективность, эмоционально-интеллигентное поведение; самопринятие, позитивная Я-концепция, доминирование интернальных ценностей

Из таблицы видно, что ЭИ, как способность индивида, рассматривается нами как свойство интегративной когнитивно-эмоциональной функциональной системы. Эмоциональный интеллект как способность представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной информации. Эмоциональная компетентность является прижизненно формирующимся «сплавом» эмоциональных знаний, умений и навыков. Эмоциональная креативность рассматривается нами как личностное образование в соответствии с представлениями

о творческих способностях как о прижизненном образовании (Averill, 1999). К примеру, существует представление о том, что интеллект индивида «выступает в качестве „верхнего ограничителя“, «потолка потенциальных творческих достижений» (Дружинин, 1998, с. 68); что творчество – это дериват интеллекта, преломленного через структуру личности, которая либо тормозит, либо стимулирует ее проявление (Богоявленская, 2002); что креативности можно учить, воспитывая установку, характерную для творческой личности (Стенберг, Григоренко, 1997). Творческие способности рассматриваются как максимальное выражение способностей, поэтому в представленной нами иерархии они занимают верхнюю ступень. Поскольку творческие способности «есть системное проявление личностных качеств» (Шадриков, 2007, с. 322), и средовые влияния на креативность оказываются более значимыми, чем на интеллект (Д. В. Ушаков, 2003), есть основания отнести их к интеллекту личности.

Приведенный выше подход к иерархической структуре ЭИ отчасти устраняет противоречия между сторонниками представлений об эмоциональном интеллекте-способности и об ЭИ – черте личности, поскольку очевидно, что это различные уровни иерархической структуры эмоционального интеллекта. При этом снимается вопрос о возможности повышения эмоционального интеллекта, поскольку эмоциональная компетентность и эмоциональная креативность и представляют собой результаты его прижизненного развития.

Эмоциональный интеллект рассматривается в рамках концепции множественного интеллекта и трактуется как часть социально-практического интеллекта. В структуре эмоционального интеллекта целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ (МЭИ) – на эмоции других людей. Внутри МЭИ и ВЭИ мы, вслед за Дж. Мейером, П. Сэловеем и Д. Карузо, выделяем такие структурные компоненты, как распознавание эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и фасилитацию мышления (таблица 2).

В структуре эмоционального интеллекта, по нашему мнению, можно выделить врожденные компоненты, обуславливающие эффективную обработку эмоциональной информации (флюидный ЭИ, эмоциональный интеллект как способность), и эмоциональные знания, умения и навыки, которые образуются прижизненно (кристаллический ЭИ, эмоциональная компетентность). Эмоциональная креативность, по нашему мнению, также относится к кристаллическому эмоциональному интеллекту, поскольку представляет собой прижизненную «надстройку» над эмоциональным интеллектом-способнос-

Таблица 2

Внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект

	Виды эмоционального интеллекта	
	ВЭИ	МЭИ
Способности эмоционального интеллекта	Выражение собственных эмоций	Различение эмоций других людей
	Понимание собственных эмоций	Понимание эмоций других людей
	Осознанная регуляция собственных эмоций	Осознанная регуляция эмоций других людей
	Фасилитация собственного мышления	Фасилитация мышления других людей

тью, возникающую вследствие изменений в представлениях и нормах индивида на основе рефлексии индивидуального эмоционального опыта (Averill, 1999). Предлагаемая нами структура эмоционального интеллекта представлена в таблице 3.

Таблица 3

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Уровни ЭИ \ Виды ЭИ	Флюидный ЭИ		Кристаллический ЭИ	
Интеллект индивида	ЭИ как способность			
	ВЭИ	МЭИ		
Интеллект субъекта деятельности			Эмоциональная компетентность	
			Внутриличностная ЭК	Межличностная ЭК
Интеллект личности			Эмоциональная креативность	

При таком подходе интегральный эмоциональный интеллект может рассматриваться как совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации, а также знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой. Подобный подход допускает возможность измерения эмоционального интеллекта, поскольку тестовые задания обычно обращаются не к способностям как таковым, а к умениям и знаниям, и его дальнейшего развития.

ЭИ личности является не чем иным, как свойством личности. Эмоциональный интеллект рассматривается нами как компонент интеллектуальной сферы личности. Уровень эмоционального интеллекта у конкретного человека зависит от того, насколько точны и конструктивны его ментальные репрезентации субъект-субъектных отношений.

Несмотря на то, что ЭИ, как показывают исследования, взаимосвязан с рядом личностных характеристик, по нашему мнению, было бы ошибкой отождествлять эмоциональный интеллект с данными

свойствами личности (например, с составляющими Большой Пятерки), лишая ЭИ статуса самостоятельной психологической категории. Можно допустить, что структурные компоненты ЭИ связаны друг с другом через иные личностные свойства, которые в настоящее время описываются авторами «смешанных» моделей как составляющие эмоционального интеллекта.

Итак, в рамках синтетической теории эмоционального интеллекта ЭИ трактуется как системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации. Иерархическая структура эмоционального интеллекта, с одной стороны, включает интеллект индивида (ЭИ как способность), интеллект субъекта деятельности (эмоциональную компетентность) и интеллект личности (эмоциональную креативность). С другой стороны, в структуре эмоционального интеллекта целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ – на эмоции других людей. Таким образом, интегральный эмоциональный интеллект может рассматриваться как совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации, а также знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой.

Литература

- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей человека // Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2002.
- Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический Журнал. 1998. Т. 19. №2. С. 61–70.
- Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Стенберг Р. Учимся думать творчески! 12 теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению / Р. Стенберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 191–192.
- Теплов Б. М. Способности и одаренность // Б. М. Теплов. Психология индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996.
- Шадриков В. Д. Способности человека. М.: Изд-во Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии, НПО «МОДЭК», 1997.
- Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект – Пресс, 2007.
- Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates // Journal of Personality. April, 1999. Vol. 67:2. P. 331–371.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence / Ed. by R. J. Sternberg // Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Белова (Москва)

В настоящее время отмечается возрастание интереса к вопросам раннего выявления и развития одаренности. Понимание значимости дошкольного возраста как одного из важных периодов в развитии одаренности обуславливает проведение специальных исследований особенностей развития высокого творческого потенциала у детей-дошкольников.

В отечественной психологии разработаны концептуальные положения, которые могут выступать теоретической базой для подобных исследований.

Представления С. Л. Рубинштейна о способностях, одаренности имеют большое значение для понимания специфики развития и изучения детских дарований и могут рассматриваться как основополагающие для последующих исследований проблемы одаренности на разных возрастных этапах развития человека.

Ученый подчеркивал, что при решении вопроса об одаренности важно помнить о единстве человеческой личности. Истинный облик одаренности человека, по мнению С. Л. Рубинштейна, раскрывается в единстве общих и специальных способностей, взятых в их взаимопроникновении, при этом общая одаренность выступает не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Раскрывая определение общей одаренности, С. Л. Рубинштейн соотносил ее с совокупностью всех качеств человека, включая как интеллектуальные, так и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента и т. д.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00588а.

Дошкольный возраст в современной психологии рассматривается как один из важнейших этапов развития самосознания, формирования эмоциональной сферы ребенка и раскрытия его потенциальных возможностей, в том числе и творческих.

Высокий творческий потенциал, составляющий основу детской творческой одаренности (Матюшкин, 1989), проявляется часто уже в дошкольном возрасте. Однако реализуется в дальнейшем, как показывают исследования, крайне недостаточно. Одна из причин – развитие творческих способностей, дарований дошкольника в определенном отрыве от его эмоционально-личностных проявлений.

Ведущей в дошкольном возрасте является игровая деятельность, в процессе которой формируется система представлений ребенка о самом себе, проявляется и развивается воображение, раскрывается интеллектуальный, творческий потенциал. Творчество становится значимым фактором развития личности ребенка.

Основываясь на концепции «Творческой одаренности» А.М. Матюшкина, творческий потенциал рассматривался нами как творческие возможности, заложенные в ребенке с рождения и раскрывающиеся по мере взросления в разных областях и сферах деятельности, в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода вопросов и проблем: интеллектуальных, личностных и пр. Основой неординарных дарований ребенка является высокий творческий потенциал, который характеризуется стойкой познавательной мотивацией, выраженной познавательной активностью, опережением в развитии мышления и речи, большим стремлением к творчеству в игре и других видах деятельности.

Процесс раскрытия высокого творческого потенциала – основы детской одаренности, складывающегося из взаимодействия когнитивных и некогнитивных индивидуальных качеств ребенка-дошкольника – во многом определяется возрастными особенностями его развития.

С целью более подробного изучения особенностей развития одаренности в дошкольном возрасте было обследовано 30 детей 5–6 лет, обладающих высоким творческим потенциалом (получившим высокие оценки по тесту П. Торренса на творческое мышление и ярко проявляющим творческие способности в игре, конструировании и других видах деятельности). Использовались следующие методики: Фильм-тест Р. Жилия на выявление конкретно-личностных отношений ребенка с окружающими, некоторых поведенческих характеристик и черт; проективные методики «Рисунок семьи», «Два домика»; наблюдение за детьми в процессе игр и занятий; беседы с детьми, родителями, воспитателями.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Специфика представлений ребенка-дошкольника, обладающего высоким творческим потенциалом, о самом себе, ролевых взаимоотношениях, своей роли в семье, детском коллективе обусловлена особенностями его общения с родителями, педагогами, другими детьми, а также опытом разнообразной деятельности в семье и вне ее (в детском саду, на детской площадке и т. д.).

Определяющим фактором в осознании своих возможностей, формировании умения и желания общаться, развитии чувства уверенности одаренного ребенка является позитивный опыт общения с родителями в семье. Негативный опыт общения с родителями препятствует установлению нормальных отношений не только с близкими, но и с другими взрослыми. Появляется неуверенность, резко снижается стремление к общению с взрослыми.

Эмоционально-личностные отношения дошкольников, обладающих высоким творческим потенциалом, с другими людьми (мать, отец, братья, сестры, бабушки, дедушки, друзья, преподаватели) характеризуются преобладающим выбором как наиболее значимых: матери (37,8% выбора), братьев, сестер (28,4%), родителей как семейной пары (25,6%), отца (22,6%).

Профиль личностных качеств, влияющих на социальное поведение творчески одаренных детей, отражает две выраженные тенденции: стремление к общению (33,2% выбора) и стремление к уединению (24,3% выбора).

Литература

- Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И АКТИВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА В ИССЛЕДОВАНИИ ТВОРЧЕСТВА

С. С. Белова (Москва)

Эмоциональная креативность как новый конструкт

Сравнительно недавно в психологии творчества получило развитие представление о новом конструкте – эмоциональной креативности. В отличие от традиционных творческих способностей, она развора-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 07-06-00414а «Моделирование творческого мышления на основе принципа распространения активации по семантической сети».

чивается на пространстве эмоционально окрашенного материала, т. е. в широком понимании представляет собой генерирование новых идей в отношении эмоциональных явлений.

Понятие было предложено американским психологом Дж. Эвериллом в рамках развиваемой им социально-конструктивистской теории эмоций (Averill, Thomas-Knowles, 1991). Данная теория рассматривает эмоции как сложные констелляции – так называемые *эмоциональные синдромы* – в которых присутствуют социально обусловленные предписания к переживанию, выражению, осмыслению эмоций. При таком внимании к социально-конструируемому компоненту эмоций становится логичным заключение, что существуют люди, в большей степени по сравнению с другими обладающие способностью трансформировать эмоциональные синдромы. Способность к генерированию новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих определенную индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) эмоциональных синдромов Дж. Эверилл назвал эмоциональной креативностью.

В отечественной психологии интерес к теме эмоциональной креативности был проявлен сотрудниками лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН (Ушаков, 2005; Lyusin, 2008; Валуева, 2009). В работах этих исследователей идея выделения «эмоциональной» творческой способности выдвинута по аналогии с традиционным для психологии индивидуальных различий дифференцированием способностей по операциям и содержанию. Дихотомии «интеллект vs. креативность», «предметное vs. эмоциональное содержание» задают двумерное пространство локализации соответствующих конструкторов в номологической сети.

Очевидно, что любое теоретизирование по поводу конструкта несостоятельно без его эмпирического обоснования и применения измерительных процедур. Как в отечественных, так и в зарубежных подходах к тестовой операционализации эмоциональной креативности прослеживается характерная тенденция отождествлять ее с дивергентным мышлением. Иначе говоря, тесты на эмоциональную креативность предполагают словесное генерирование множества решений к эмоциональным задачам разного рода. Например, по аналогии с субтестом «Последствия» теста Е. П. Торранса Дж. Эвериллом разработан тест «Эмоциональные последствия», в котором испытуемым необходимо предложить как можно больше разнообразных последствий нереальных ситуаций, имеющих отношение к эмоциональным переживаниям (*«Какими были бы последствия, если бы люди могли улавливать каждую эмоцию других людей?»*). В методике Д. В. Ушакова и О. Ивановой необходимо придумать как можно больше

объяснений, почему эмоциональное переживание, на первый взгляд, не соответствующее ситуации, может быть приемлемым в ней («Утром вы выходите из дома и видите, что Ваша машина поцарапана. При этом Вы испытываете радость»). В тесте ЭмКреа Д. В. Люсина испытуемый имеет дело с правдоподобной жизненной ситуацией и также должен предложить несколько вариантов поведения в ней («Придумайте, как можно настроить себя на успешное собеседование при приеме на работу»). Во всех случаях эмоциональная креативность сводится к вербальной идейной продуктивности в задачах с фантастическими, парадоксальными, реалистическими условиями, касающимися эмоциональных переживаний.

В связи с этим закономерен вопрос: действительно эмоциональное содержание, предложенное в подобных задачах, требует для своей переработки особой способности, отличной от традиционной вербальной креативности? Иначе говоря, обладает ли эмоциональная креативность в таком варианте операционализации полноценной конструктивной валидностью? Аналогичные вопросы в свое время ставились, например, в отношении социального интеллекта и его размежевания с интеллектом академическим, «приложенным» к социальным вопросам.

Традиционным психометрическим подходом к ответу на этот вопрос должно стать исследование дизайна «множественные признаки – множественные методы», в котором была бы осуществлена оценка связей между латентными переменными, соответствующими конструктам, а их измерения с помощью методик различных форматов были бы уравновешены между собой. Подобные исследования, ставящие целью прояснение отношений между интеллектом и эмоциональным интеллектом, креативностью и эмоциональной креативностью и в других комбинациях в этой четверке уже имеют место в отечественной и зарубежной психологии. (Валуева, 2009; Ivcevic et al., 2007).

Активационная парадигма и эмоции

Принципиально иной подход к изучению эмоциональной креативности может заключаться в обращении к процессуальным характеристикам решения эмоциональных задач. И в этом отношении большой интерес представляет активно разрабатываемая в настоящее время активационная парадигма в исследовании творчества, рассматривающая в качестве базового механизма творческого решения активацию элементов семантической сети, делающую доступными те или иные содержания памяти для переработки (Белова, 2006; Ушаков, 2006; The creative cognition approach, 1995). Имея ранние

истоки в ассоцианизме, а современное развитие в экспериментальных когнитивистских исследованиях, активационная парадигма дает успешное объяснение феноменам дефокусированного внимания и формирования отдаленных ассоциаций, инкубации и фиксации, эффективности подсказки и динамики оригинальности решений. Можно ли говорить о специфике функционирования эмоциональной семантической сети и соответствующих активационных процессов? Этот вопрос представляет интерес не только в связи с темой эмоциональной креативности, но и в связи с проблемой влияния эмоций на традиционную, «предметную» творческую продуктивность.

Можно предположить следующее описание ситуации творческого решения на основе данных об особенностях эмоциональных и нейтральных узлов семантической сети. В норме отдаленные ассоциации формируются с трудом, поскольку взаимосвязи между нейтральными узлами, по которым происходит распространение активации по семантической сети, слабы по сравнению с взаимосвязями между эмоциональными узлами. Однако многие люди, реализовавшие творческое решение задачи, свидетельствуют об особых эмоциональных состояниях, в которых они находились в течение всех этапов работы над ней. Эта эмоциональная динамика включает чувство неудовлетворенности на начальном этапе работы, мягкие аффективные переживания в период инкубации идеи, приятное предчувствие нахождения решения и радость от озарения. Возможно, в творческом процессе происходит изменение эмоциональной окраски нейтральных узлов, вследствие чего меняется их активационный статус, а следовательно, и эффективность переработки. Иными словами, связанное с творчеством эмоциональное состояние предопределяет доступность содержаний памяти для переработки: нейтральные узлы приобретают некоторую степень эмоциональности, позволяющую им передавать активацию по сети, что ведет к формированию отдаленных ассоциативных связей. Это предположение требует тщательных дальнейших исследований. Одна из попыток движения в этом направлении была предпринята Т. Любартом и И. Гетцем. Предложив модель эмоционального резонанса и проведя ее эмпирическую проверку, авторы пришли к заключению, что богатство эмоциональных репрезентаций, связанных с объектом, играет ведущую роль в творческом мышлении, особенно в той его части, которая касается оригинальности (Любарт, Муширу, 2005).

Экспериментальное исследование влияния активация семантической сети на эмоциональную и предметную креативность

В данной статье будут представлены результаты первого пилотажного экспериментального исследования эмоциональной креативности в связи с проблемой активации семантической сети. Оно имело две

главных цели: 1) качественный анализ вербальных решений эмоциональных дивергентных задач; 2) проверка гипотезы о влиянии активации семантической сети на проявления предметной и эмоциональной креативности.

Постановка первой цели связана с тем, что измерение вербальной креативности всегда предполагает анализ ответов испытуемых с вычленением идей и их категоризацией, для чего совершенно необходимы четкие критерии принятия решения. Широко известна «проблематичность» показателей беглости, гибкости и оригинальности и попытки совершенствования процедур их подсчетов (Валуева, Белова, 2009). Эмоциональный дискурс в сравнении с нейтральным может обладать рядом особенностей, которые необходимо зафиксировать для стандартизации будущих исследований.

В отношении второй цели мы предположили, что дополнительная, экспериментально индуцированная активация семантической сети будет способствовать повышению продуктивности в решении творческих задач в предметном плане, но не будет оказывать влияния на продуктивность решения творческих задач, связанных с переработкой эмоционального материала. В таком случае можно говорить о разграничении активационных процессов на пространстве предметных и эмоциональных содержаний.

Процедура

В исследовании приняли участие две группы испытуемых. Первая группа в качестве основной задачи решала субтест «Последствия» Е. П. Торранса (4 задания). Вторая группа – тест «Эмоциональные последствия» Дж. Эверилла (4 задания). В обоих тестах задание состоит в том, чтобы придумать как можно больше последствий необычной ситуации. На работу с каждой ситуацией отводилось 3 мин. Подсчитывался показатель беглости (общее количество ответов, данных испытуемым по всем 4 ситуациям).

Испытуемые экспериментальных подгрупп перед выполнением основного задания в течение 15 мин. решали в качестве семантической преднастройки тест отдаленных ассоциаций Медника (авторы Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков, см.: Валуева, Белова, 2009). В этом тесте предлагаются 30 троек слов, к которым нужно подобрать четвертое так, чтобы оно образовывало устойчивое словосочетание с каждым из данных слов. Например, правильным ответом к заданию *ученый мешок хвост* будет являться слово «кот», так как каждое из слов образует с ним устойчивые словосочетания: «кот ученый», «кот в мешке», «коту под хвост». Так как тест подразумевает усиленную работу испытуемого с ассоциативными комплексами, мы предположили,

что в ходе решения будет происходить широкая активация семантических полей. Это, в свою очередь, должно привести повышению уровня предметной креативности.

Таким образом, в качестве зависимой переменной в исследовании выступили показатели беглости по тестам «Последствия» и «Эмоциональные последствия», а независимой переменной – наличие или отсутствие семантической преднастройки в виде опыта решения теста отдаленных ассоциаций.

Характеристики выборки

В эксперименте приняли участие в общей сложности 218 чел. – студенты психологических и педагогических факультетов вузов, 71% женщины. Экспериментальные подгруппы составили 68 чел. (эмоциональная креативность, ЭмКр) и 70 чел. (предметная креативность, ПрКр). Контрольные подгруппы – 55 и 25 чел. соответственно. Средний возраст испытуемых – 19,4 года ($SD = 4,1$), без значимых различий между подгруппами.

Результаты

- 1 Проанализированы особенности продуктивности решения дивергентных задач эмоционального содержания. Были получены более 1500 ответов на эмоциональные задачи-последствия, качественный анализ которых позволил выделить критерии, которые представляется логичным контролировать при экспериментальной работе с тестами эмоциональной креативности.
 - а) Склонность к позитивной или негативной эмоциональной тональности в ответах.
 - б) Предметное или эмоциональное содержание генерируемых эмоциональных последствий. Среди ответов можно выделить описывающие в предлагаемой ситуации а) изменения в мире объектов и б) изменения в эмоциональных реакциях людей. При этом вторые более частотны.
 - в) Склонность к «янусовидности» в ответах, т. е. тенденция отмечать как позитивные, так и негативные моменты в последствиях, подчеркивать относительность их оценки.
 - г) Характер вербального выражения ответа. Среди ответов на задачи эмоциональных последствий выделяются как полноценные, содержащие в себе идею последствия, т. е. происшедшего преобразования, так и «формальные», представляющие собой а) реплики-комментарии, б) эмоциональные реплики-отношения, в) переформулировки ситуации. Вторая группа

ответов, по существу, не является полноценным решением дивергентной задачи.

- 2 Внутренняя согласованность заданий на эмоциональную и предметную креативность была высокой (альфа Кронбаха 0,85 и 0,79 соответственно), что свидетельствовало о психометрической удовлетворительности методик.
- 3 Продуктивность решения задач на оба типа креативности одинакова для мужчин и женщин (ПрКр: $M = 18$ (мужчины), $M = 16$ (женщины), различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,23$. ЭмКр: $M = 13,8$ (мужчины), $M = 15,11$ (женщины), различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,24$).
- 4 Для испытуемых, которые в качестве семантической преднастройки решали тест отдаленных ассоциаций, не выявлено значимых различий в его решении между группами ЭмКр и ПрКр ($M = 4,41$ и $M = 4,44$ соответственно, $p = 0,3$ (критерий Манна–Уитни)). Это свидетельство равной продуктивности позволяет заключить, что воздействие было одинаковым для обеих групп.
- 5 В группе ЭмКр не выявлено значимых различий в беглости решения «Эмоциональных последствий» между подгруппами испытуемых, решавших и не решавших в качестве преднастройки тест отдаленных ассоциаций. Средние показатели беглости составили 14,7 (ст. откл. 6,25) в экспериментальной группе, 14,8 (ст. откл. 5,17) в контрольной группе (различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,59$).
- 6 В группе ПрКр выявлены значимые различий в беглости решения «Последствий» между подгруппами испытуемых, решавших и не решавших в качестве преднастройки тест отдаленных ассоциаций. Средние показатели беглости в предметной креативности составили 17,76 (ст. откл. 6,68) в экспериментальной группе, 13,68 (ст. откл. 7,34) в контрольной группе (различие значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,01$).

Обсуждение результатов

Таким образом, ключевой результат исследования состоял в том, что процедура дополнительной активации семантической сети не оказала влияния на проявление эмоциональной креативности. Тем самым был подтвержден тезис о независимости нейтральных и эмоциональных ассоциативных полей. Е. И. Николаевой с соавторами было проведено исследование, направленное на выявление специфики ассоциативных полей эмоциональных слов. Их особенности в сравнении с ассоциативными полями нейтральных слов заключаются:

а) в более высокой средней частоте наиболее частых ассоциаций; б) в большем количестве единичных ассоциаций, отражающих уникальность индивидуального опыта; в) в более частом отсутствии ассоциативных ответов; г) в большем среднем числе совпадающих ассоциаций на одну пару слов (Николаева и др., 2009).

Эти факты рисуют картину эмоционального ассоциативного поля как имеющего единичные пики очень высокочастотных ответов и каменистую осыпь уникальных ассоциаций. В то же время поля разных эмоциональных слов в своих высокочастотных пиках имеют частые совпадения, иначе говоря, короткие «соединительные мосты» между собой. Всего этого не наблюдается для ассоциативных полей нейтральных слов, где равномерными по частоте может быть сравнительное множество частотных ассоциаций, а перекрестные связи между разными полями не имеют выраженных доминант. Такая специфика организации эмоциональной семантической сети ставит задачу поиска принципиально иного инструмента ее активации – вероятно, прибегающего к индукции эмоционального состояния как фактора, способствующего творчеству.

Литература

- Белова С. С. Творчество с позиций когнитивных сетевых моделей // Одаренный ребенок. № 6. 2006. С. 6–22.
- Валуева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. 2009 (в печати).
- Валуева Е. А., Белова С. С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. 2009 (в печати).
- Любарт Т., Муширу К. Творческий процесс // Психология. Журнал ГУ ВШЭ. 2005. Т. 2. № 4. С. 74–80.
- Николаева Е. И., Белова С. С., Тренин Е. М. Вербальная ассоциация и эмоциональное слово. Психологический и психофизиологический анализ эмоциональной значимости слов. Словарь парадигматических ассоциаций и словарь совпадений ассоциативных полей слов различной эмоциональной значимости. Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2009 (в печати).
- Психология творчества. Школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН. 2006. С. 19–143.
- Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // Вестник РГНФ. 2005. № 4. С. 131–139.
- Ушаков Д. В. Языки психологии творчества: Я. А. Пономарев и его школа.
- Averill J. R., Thomas-Knowles C. Emotional creativity / Ed. by T. Strongman. International review of studies on emotion. London: Wiley, 1991. Vol. 1. P. 269–299.

- Ivcevic Z., Brackett M. A., Mayer J. D.* Emotional intelligence and emotional creativity // *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75. P. 199–235.
- Lubart T. I., Getz I.* Emotion, metaphor, and the creative process // *Creativity Research Journal*. 1997. Vol. 10 (4). P. 285–301.
- Lyusin D. V.* Emotion influence on figurative and emotional creativity // 4th International Conference on Intelligence and Creativity (ICIC): theory, measurement, and practical issues. October 9th–11th, 2008, Program & Abstracts, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. P. 25.
- The creative cognition approach // Eds. by S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke. Cambridge, MA: Bradford, 1995.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ, СЛЕДУЯ ТРАДИЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская (Москва)

Автор отечественной школы, развивающей классическую линию психологии мышления, С. Л. Рубинштейн утверждал, что одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции – даже, если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего *отдельные* психологические процессы. Одаренность, так же как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности (Рубинштейн, 1948).

Это заключение соответствует мнению многих ведущих ученых, начиная с отца данной проблематики Фрэнсиса Гальтона, считающего, что гениальность отражает сплав трех важных компонентов: таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер, как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton, 1865, p. 322). В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент – исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу.

При сопоставлении двух классификаций – гениальности и способностей – он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений, и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют ге-

ниальность. Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению с XIX–XXI вв. Гальтон как бы наметил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, ею занимающиеся. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К. Юнга одаренный – это тот, «кто несет светоч». Г. Ревеш призывает: «...мы должны охранять одаренных, отдающих свою энергию углублению своей духовной и моральной жизни», но вместе с тем, он замечает, что: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш, 2006). Предельно четко ситуацию с определением одаренности формулирует В. М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить *основное ядро*, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций. Как нельзя более точно он указывает на «гордиев узел» проблемы: «Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово одаренность, имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению...» (Экземплярский, 2006).

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн, 1997).

Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее к IQ. Итак, раскрытие понятия завязано на способе измерения. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назовет поэлементным анализом – сведением целого к одной его части. То же

самое через полстолетия происходит с выделением видов одаренности: академической, интеллектуальной, творческой, которые фактически выделяются на основе процедур измерения (тестов интеллекта, тестов креативности, учебной успеваемости).

В то же время в рамках процессуально-деятельностной парадигмы понимание мышления как процесса, развиваемое школой С. Л. Рубинштейна, позволило нам выйти на исследование творческих способностей и одаренности как целостного явления. При построении новой модели эксперимента – системы однотипных задач нам удалось установить, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Если же само познание есть цель – он развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного.

Несмотря на то, что Рубинштейн понимал всю значимость включения личности как целостной совокупности внутренних условий в детерминацию мышления, оно, однако, не было реализовано операционально. Это нашло отражение в возможности анализа процесса мышления в разных плоскостях: «Мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания... Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает» (Рубинштейн, 1958, с. 54). Включив отношение человека к миру (что находит отражение в его отношении к осуществляемой деятельности) в логику процесса, мы тем самым осуществили переход к исследованию мышления как деятельности. Это имеет методологическое значение, поскольку позволяет «или – или» (или процесс, или деятельность) заменить на «и – и», точнее – на диалектическое «в единстве», что позволяет понять логику развития процесса.

Вместе с тем в наблюдаемом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, т. е. интеллектуальной активности (ИА) и кроется тайна высших форм творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие», что и определяет возможность более высоких достижений, т. е. одаренность.

Диагностируемая способность к развитию деятельности по своей инициативе не объяснима лишь свойствами интеллекта. Экспериментально было доказано, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве. В силу этого оно выступает в качестве единицы анализа

творчества. Таким образом, выделив единицу анализа творчества, мы впервые получаем возможность исследовать творческие способности не по их продукту и не по косвенным признакам, а непосредственно. Это связано с тем, что выявлен психологический механизм творчества, который определяет возможность его свершения реально.

Поскольку об одаренности мы судим по тому, как человек овладевает деятельностью, развивает ее и привносит в нее свою самобытность, то именно на этом основании я постулировала эту способность к развитию деятельности в качестве признака, конституирующего творческие способности и одаренность, которая реализует себя в творчестве (Богоявленская, 1997).

Следует отметить, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа». В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления об одаренности.

Фактически наш подход к пониманию одаренности является концептуальной и методической реализацией традиции, возникшей в отечественной психологии, которую характеризовало представление, что суть одаренности можно «схватить» в неуловимом качестве, которое дает сплав способностей и личности (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев). Это нашло отражение в «Рабочей концепции одаренности», где одаренность определяется как системное качество психики, развивающееся на протяжении всей жизни (РКО, 1998, с. 5). Данное определение понятия одаренности позволяет отойти от устоявшегося редуцированного представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как *системного* качества. Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т. е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. Поэтому особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности *интеграционных* процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его *личностную* сферу. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности (там же, с. 15).

На основе выделенной «единицы», как единого, объективного критерия, мною проведена дифференциация всей феноменологии творчества, на основе которой построена его типология. Это следующие уровни ИА, которым соответствуют типы творчества.

Стимульно-продуктивный – при самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках первоначально найденного способа действия. У одних сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) не иссякает на протяжении всего эксперимента. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только они овладевают этой деятельностью, и она становится для них монотонной, интерес у них иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Недаром М. М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный, – говорил М. Пришвин, – надо делать открытия возле себя, чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» (Пришвин, 1969). Отсутствие внутреннего источника стимуляции – познавательного интереса – и позволяет нам говорить о единой качественной определенности рассматриваемого уровня ИА, главным показателем которого является внешняя активизация мыслительной деятельности, отсутствие интеллектуальной инициативы. На этом уровне деятельность имеет *продуктивный* характер, но она каждый раз определяется действием какого-либо внешнего стимула. Задачи на этом уровне анализируются испытуемыми во всем многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без соотнесения с другими задачами. Такой тип анализа соответствует ступени познания единичного.

Высшие проявления на этом уровне отражают лишь высокий уровень развития умственных способностей. Его фактически отражает широко распространенное в психологической литературе понятие «общая одаренность».

Эвристический – деятельность принимает *творческий* характер. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, в результате чего открываются новые закономерности, общие для всей системы задач (что соответствует уровню познания особенного). Каждая новая найденная закономерность оценивается и переживается самим эвристом как открытие, творческая находка. Они могут использоваться в качестве новых, *своих* способов решения поставленных перед ним задач.

Высший уровень ИА – *креативный*. Здесь обнаруженная испытуемым эмпирическая закономерность не используется в качестве только приема решения, а выступает в качестве новой проблемы, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность.

Найденные закономерности подвергаются доказательству путем поиска их исходного генетического основания. Здесь мысль достигает всеобщего характера, и исследователь впервые сталкивается с феноменом подлинного *целелога*. Постановка новой проблемы – феномен, который интуитивно осознается многими психологами как важнейший фактор творчества. Его пытаются, но не могут поймать в тестах на «чувствительность к проблемам». Самостоятельная, не стимулированная извне, постановка проблемы – качественная особенность ИА таких испытуемых. Отсюда и качественная определенность высшего уровня ИА, обозначенного нами как «креативный». Я использую этот термин, поскольку к творчеству в строгом смысле слова мы относим и эвристический уровень. Вместе с тем мы не можем отождествить эти уровни, так как при их сопоставлении налицо два разных уровня, которым соответствуют и два типа мышления – эмпирическое и теоретическое.

Решая последовательный ряд задач, испытуемые в нашем эксперименте могут усмотреть формальные закономерности решения всей системы задач. В этом случае имеет место сравнение позиций, в результате которого возникает обобщение – «эвристика». Это – эмпирическое обобщение. На креативном же уровне ИА наблюдается процесс углубленного анализа, не требующий сравнения ряда ситуаций. Испытуемый ограничивается решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он уверен в его закономерности, так как понял его смысл и содержание. Это, бесспорно, характерная черта теоретического мышления, способного вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Подобное представление совпадает с высказываниями С. Л. Рубинштейна и В. В. Давыдова об эмпирическом обобщении – сравнении и теоретическом обобщении – анализе (Давыдов, 1972; Рубинштейн, 1948, с. 43). Справедливо замечает по этому поводу академик Б. М. Кедров: «В развитии науки, особенно современной, неизмеримо большую роль по сравнению с эмпирическими играют открытия теоретические. Именно они приводят к коренной ломке старых воззрений в науке и выработке новых воззрений, к общему научному движению вперед» (Кедров, 1969, с. 27–28).

Один из видных математиков XX в. Жак Адамар справедливо заметил, что и «великим» свойственно не замечать очевидных следствий своих собственных выводов. Он задается вопросом: почему одни решают поставленные проблемы, а другие, более счастливые, делают великие открытия?

Так, физиолог Брюкке искал средство для освещения глазного дна, чего и добился с успехом, но не осмыслил значение своего открытия. Это сделал Гельмгольц, который объяснил оптическую роль сетчатки.

Интеллектуальная активность креативного уровня является высшим проявлением творчества, так как этот мыслительный процесс протекает, по Гегелю, «как последовательное восхождение от единичности к всеобщности». «Но форма всеобщности есть форма внутренней завершенности» (Энгельс, 1956, с. 548). Уместно напомнить высказанную С. Л. Рубинштейном мысль, что «проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует» (Рубинштейн, 1946, с. 352). По существу, им рассматривается способность, характерная для описанного выше типа людей, способных «вскрыть глубинные слои повседневной действительности» (там же).

Приведенное описание уровней позволяет объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях у людей отсутствуют творческие способности, и почему при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу. В то же время дифференциация продуктивной феноменологии позволяет нам, по аналогии с У. Джемсом, выделившим из сферы умственных процессов мышление в строгом смысле слова, выделить в области продуктивных процессов творчество и одаренность в «строгом смысле слова». Наличие метода их исследования позволило сделать их «систематически наблюдаемыми» и разрубило «гордиев узел» проблемы. Экспериментально в цикле исследований почти на 9 тыс. испытуемых мы раскрыли их интегральную природу и показали, что «одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции – даже, если это мышление» (С. Л. Рубинштейн).

Литература

- Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983.
- Богоявленская Д. Б. Исследование творчества и одаренности в процессуально-деятельностной парадигме // Основные современные концепции одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. 2001. № 4.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005.
- Горький М. Письма к рабкорам и писателям. М., 1937.
- Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М., 1972.
- Кедров Б. М. О теории научного открытия // Научное творчество. М., 1969.
- Основные современные концепции одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

- Пришвин М. М. О творческом поведении. М., 1969.
- Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998.
- Ревеш Г. Раннее проявление одаренности. и ее узнавание // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2006.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1948.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997.
- Экземплярский В. М. Проблема одаренности. Измерение одаренности как теоретическая и практическая проблема // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2006
- Энгельс Ф. Собр. соч. Изд. 2-ое // Из ранних произведений. 1956. Т. 25.
- Galton F. Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazine. 1865. Vol. XII.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Е. А. Бурзунова (Иркутск)

На современном этапе развития российской экономики и социальной сферы особенно остро встает вопрос о руководящих кадрах. Создание всевозможных программ по обучению эффективному управлению (в частности, президентская программа МВИ) лишь частично удовлетворяет потребность общества в грамотных руководителях, менеджерах. Между тем давно известно, что эффективность управления состоит не столько в умениях и навыках, которыми, безусловно, можно обучиться, сколько в личности самого человека, его лидерском потенциале.

Очевидным преимуществом советской системы ВЛКСМ была поэтапная подготовка и продвижение наиболее способных к управленческой деятельности молодых людей, своеобразное «выращивание» кадров. В рамках такого подхода «потенциальные лидеры» могли получить практику руководящей работы, так сказать, «на местах». Современная же система образования в большинстве случаев такой возможности лишена и компенсирует этот недостаток созданием специальных условий для обучения и воспитания выдающихся детей: будь то формирование «сильных» классов или создание специализированных школ. Но что же происходит с ребенком, который из своей естественной среды, где он был «звездой», был лидером, попадает в созвездие таких же успешных учеников, как и он сам? Что происходит с его внутренней системой оценки, лидерскими способностями

ми, когда ему необходимо перестраиваться под новые условия, ведь его собственная «система координат» оказывается разрушенной? Подобная проблематика до сих пор не была изучена, поэтому наше исследование мы посвятили исследованию лидерских способностей подростков, обучающихся в лицее для одаренных учащихся.

В соответствии с поставленной целью нами были сформулирован ряд задач, в частности, изучить особенности коммуникативной сферы и межличностных отношений у одаренных подростков-лидеров, а так же проследить динамику их изменения на период обучения детей в специализированных условиях лицея для одаренных учащихся.

Исследование проводилось в МОУ лицей-интернат № 1 г. Иркутска, в течение 2006–2008 гг. Выборка составила 54 чел., из них – 28 мальчиков и 26 девочек в возрасте 12–13 лет.

Данный лицей – учреждение интернатного типа, является муниципальным образовательным учреждением. Это единственное в городе лицей, который занимается по собственной вариативной программе, одобренной департаментом образования. Учреждение формулирует свою миссию как «Обогащение интеллектуально-творческого и социально-адаптивного потенциала личности».

Особенность образовательного процесса здесь заключается в более глубоком изучении школьных предметов, обучение ориентировано на более высокий уровень знаний по сравнению с традиционными школами, больше времени уделяется самостоятельной подготовке. В лицее работают педагоги высшей категории, а также заслуженные работники образования. Особенностью данного образовательного учреждения являются также и формы преподавания: в старших классах уроки осуществляются не по традиционной схеме, а в форме лекций, семинаров, что в дальнейшем способствуют более успешной адаптации детей к условиям высших учебных заведений. Поступление в лицей осуществляется после младшей школы на конкурсной основе, учащиеся сдают экзамены, по результатам которых они могут быть зачислены (в лицее проходят обучение дети со всей Иркутской области). В связи с этим очевидно, что в данном учебном заведении обучаются далеко не стандартные дети, тем или иным образом проявившие себя как одаренные.

Первый этап исследования включал изучение социометрических статусов, а также коммуникативной сферы и межличностных отношений учащихся первого года обучения в лицее (после 1,5 мес. адаптации). С этой целью нами был использован ряд тестовых методик: социометрия, тест «Лидер», «КОС» для изучения коммуникативных и организаторских способностей, опросник Т. Лири, а также статистические методы анализа – критерии Манна–Уитни, Вилкоксона.

В результате было сформировано две выборки: ярких лидеров (28%) и подростков с менее выраженными лидерскими качествами (72%). Далее осуществлен сравнительный анализ уровней коммуникативных и организаторских способностей учащихся указанных выборок.

В результате сравнения было выявлено, что одаренные подростки-лидеры обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей, т. е. они испытывают потребность в коммуникативной деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. Это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они также обладают высоким уровнем проявления организаторских способностей, т. е. не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, занимаются общественной деятельностью, помогают друзьям и близким, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий.

Подростки с менее выраженными лидерскими способностями обладают средним уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью (различия достоверны при $p = 0,015$).

В результате исследования преобладающего типа межличностных отношений у одаренных подростков с ярко выраженными лидерскими способностями обнаружено преобладание дружелюбного типа межличностных отношений. Подростки же с менее выраженными лидерскими способностями отличаются агрессивным, подчиняемым типом межличностных отношений (показатели статистически значимы при $p = 0,021$). Кроме того, у подростков-лидеров прослеживается тенденция к авторитарному и альтруистичному типам межличностных отношений (показатели шкалы «Я-идеальное»): они хотели бы лидировать во всех видах групповой деятельности, быть ответственными по отношению к людям, принося в жертву свои интересы. В отличие от них, учащиеся с менее выраженными лидерскими способностями проявляют стремления к зависимому и агрессивному поведению (различия значимы при $p = 0,007$ и $p = 0,041$, соответственно). Они хотели бы во всем полагаться на свое мнение, а также занимать лидирующие позиции.

Вторым этапом нашей работы стало изучение динамики уровня лидерских способностей одаренных подростков обеих выборок. С этой

целью нами было проведено повторное диагностическое исследование всех изучаемых критериев с помощью аналогичного набора методик через год после начала эксперимента (т. е. после поступления детей в лицей).

В результате было выявлено, что при сопоставлении результатов социометрии и опросника «Лидер» первого и второго срезов значительных различий не наблюдается. Явные же отличия отмечены в уровне развития коммуникативных и организаторских способностей, где произошло снижение уровней их развития. Если при первичном обследовании у «лидеров» был очень высокий уровень развития коммуникативных и высокий уровень развития организаторских способностей, то на момент повторной диагностики уровень развития данных показателей являлся средним. Статистический анализ результатов подтвердил достоверность различий в оценке коммуникативных способностей на высоком уровне значимости ($p = 0,000$).

Необходимо также отметить изменения показателей уровня развития коммуникативных и организаторских способностей и у одаренных подростков с менее выраженными лидерскими качествами (со среднего уровня до уровня ниже среднего), ($p = 0,04$ и $p = 0,023$, соответственно).

При сравнении результатов, отражающих динамику типов межличностных отношений в первом и во втором срезе, было установлено, что у подростков-лидеров значимо увеличились числовые показатели уровней дружелюбия и альтруистичности (как по показателям «Я-реальное», так и «Я-идеальное»), в результате чего у них возникла тенденция к дезадаптивному поведению по этим шкалам ($p = 0,013$ и $p = 0,048$ для «Я-реальное» и $p = 0,022$ и $p = 0,018$ для «Я-идеальное», соответственно). Это указывает на увеличение у них стремления к социальному одобрению, ориентацию на принятие, стремление «быть хорошим» для всех без учета ситуации. Характерно также стремление к помощи и состраданию, готовность принести в жертву свои интересы, гиперответственность. Возможно, увеличение показателей по данным шкалам связано, прежде всего, с тем, что большая часть детей проживает в интернате, общаются с определенным и постоянным кругом людей, и для поддержания своих позиций подростки стремятся вести себя так, чтобы вызвать одобрение у одаренных сверстников, так как в данном возрасте сверстники являются главным ориентиром.

При изучении динамики аналогичных показателей выборки одаренных подростков с менее выраженными лидерскими качествами статистически достоверных отличий в преобладании типов межличностных взаимоотношений выявлено не было.

Таким образом, проведенное нами исследование, направленное на изучение лидерских способностей подростков, обучающихся в лицее для одаренных учащихся, позволяет сформулировать ряд выводов.

Во-первых, существуют различия в преобладающих типах межличностных отношений между подростками – явными лидерами и обычными учащимися, не имеющими ярких лидерских качеств. Последние характеризуются агрессивным, подчиняемым типом межличностных отношений, в отличие от «лидеров», которым свойственны дружелюбие и альтруистичность.

Во-вторых, при изучении динамики уровня развития лидерских качеств обеих выборок учащихся лицее для одаренных детей было выявлено снижение коммуникативных и организаторских способностей. Наблюдается гипертрофированность изначально положительных качеств, характерных для подростков-лидеров, что формирует у них тенденцию к дезадаптивному поведению, проявляющуюся в увеличении стремления к социальному одобрению без учета ситуации, гиперответственность.

Таким образом, возникает вопрос: всегда ли адекватно создание специализированных условий для обучения нестандартных детей тому результату, который ожидается «на выходе»? Одаренный ребенок, в частности, обладающий способностями к организаторской деятельности, лидер по своей сути – должен быть лидером «относительно кого-то». По всей вероятности, ему необходимо поле деятельности, где он может реализовать свои возможности. Как показало наше исследование, нарушение этой закономерности может привести к потере того бесценного управленческого потенциала, который имеет наше общество в виде одаренных детей.

СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ, ИНТУИЦИЯ И УСТАНОВКА

Зураб Вахания (Тбилиси, Грузия)

Спор давний: рождается ли человек с готовыми «первоформами» и способностями, а последующий опыт лишь воплощает, дифференцирует, обрабатывает их (платонизм, Кант, идеализм, витализм, бытовой здравый смысл – кстати, термин «архетип» К.Г. Юнг заимствовал из платонизма) или рождается человек как «чистая доска», и лишь приобретенный опыт развивает и обогащает его (Локк, большинство материалистов, бихевиоризм)? Очевидно, очень трудно отстаивать крайние позиции. Большинство ученых признает оба начала, но остается проблема доминантности архетипно-субъект-

ного (экзистенциально-гуманистические теории, теория установки Д. Узнадзе) или социально-объектного (ортодоксальная марксистская наука, современная когнитивистско-гуманистическая педагогика). В середине XX в. в СССР велась полемика на эту тему, заостренная на проблеме способностей (Психологическая наука в России..., 1997, с. 164–329). Имеют способности субъектно-индивидуальные предпосылки или они почти целиком зависят от социально-практического опыта и механизмов интериоризации? Первую позицию отстаивали С. Рубинштейн, Н. Менчинская, З. Калмыкова, В. Крутецкий и др. Вторую – Л. Выготский, А. Леонтьев, П. Гальперин, Н. Талызина и др.

Справедливо критиковал вторую позицию С. Л. Рубинштейн: «Способности не могут быть просто насаждены извне, в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста. С другой стороны, они не predeterminedены, не даны в готовом виде до и всякого развития... Ничто не развивается чисто имманентно только изнутри, но ничто не входит в процесс развития без всяких внутренних к тому условий» (Хрестоматия..., 1981, с. 44, 48). «Важнейшая роль субъекта до сих пор недостаточно учитывается даже новейшими отечественными и зарубежными теориями опосредствования» (Психологическая наука в России..., с. 202). Но изначальность целостного индивида \ субъекта – первый постулат теории установки Д. Узнадзе, пронизывающий всю эту теорию (Узнадзе, 2001, с. 151–209; Психологическая наука в России..., 1997, с. 299–305).

Известно, что когда количество не превышает 5, тогда человек одним взглядом узнает его без счета – но как? Откуда берется убеждение человека, что данное расстояние явно больше, чем 100 метров (что, конечно, не застраховано от иллюзий)?

Одна из задач нашего эксперимента: испытуемому в течение нескольких секунд показывали кучу (состоящую из звездочек) и спрашивали: «Сколько здесь звезд? Выбери: 25; 67; 908; 16; 250 (один ответ точный!)». (Другие аналогичные задачи касались угадывания результатов арифметических действий.)

Правильный ответ был угадан 100% взрослых – со средним уровнем уверенности 4 (из максимума 5) и только 52% учеников в возрасте 8–13 лет угадали со средним уровнем уверенности 2,2 (подробно см.: Вахания, 2005). Но откуда знает взрослый человек почти наверняка, что 25 или 250 не может быть правильным ответом? Эта догадка характеризуется всеми существенными признаками *интуитивного* постижения, которые были выявлены нами в специальном теоретическом исследовании (Вахания, 2001): непосредственность (узнавание сразу, без всяких промежуточных умственных действий), целостность, неосознанность самого постижения – без малейшего

осознания того, как было угадано количество, – но, несмотря на это, с высокой степенью уверенности. При этом проявились все три уровня интуиции: восприятие («ниже» мышления); мышление («одно число точное; 16, 25, 250, 908 – исключено; следовательно, остается 67»); собственно интуиция «выше» мышления и всяких «свернуто-автоматизированных» его форм («свернутости» действительно может подчиниться лишь завершающее, логическое звено). Восприятие, мышление (пусть даже развернутое) и, тем более, память оказываются совсем беспомощными перед ключевым звеном – исключением 4-х ответов. Восприятие – это лишь начальное звено, а мышление включается, когда задача уже, по существу, решена, что вообще типично для интуитивного постижения, что отмечается многими учеными и писателями (Вахания, 2001).

Сорокалетний человек (если он только не профессиональный математик) про числа 25, 67 и 250 не знает ничего такого, чего не знает 8–9-летний ученик. А в случае других задач явное преимущество на стороне учеников: они часто тренируются в вычислениях, а многие взрослые смущенно признавались, что почти позабыли арифметику. Тем не менее, они гораздо лучше угадывают ответы. Дело в том, что у взрослых одно решающее преимущество – богатый опыт в приблизительных оценках количеств. Так же опытный пастух одним взглядом замечает отсутствие одной овцы, а крестьянка – отсутствие одной курицы из 20. Сосчитать суеющихся животных невозможно, кучу можно только «узнавать». Кстати, это и было первой ступенью счета исторически (История математики, 1970, с. 9), филогенетически (Макляк, 1973) и онтогенетически (Вахания, 2007а). На том же основаны и другие виды оценки величин: расстояния, веса (продавец на глаз почти безошибочно набирает 2 кг яблок), возраста людей своей национальности – но в случае другой расы можем зрительно сильно ошибаться (из-за нехватки опыта), времени (спящий пробуждается в нужное время – так называемое «чувство времени» – ненаучное понятие); вообще, из-за рационалистических догматических пред-рассудков в психологии остро недостает понятия «интуиции».

Главная основа интуиции – это *соответствующий* опыт (Брунер тоже намекает на это (Брунер, 1962, с. 20)). Это касается также повседневных случаев профессионализма врачей, учителей, писателей, ученых, шахматистов, ремесленников... Мастерство состоит в том, что дискурсивное мышление занимает место помощника, а главой становится интуиция (в изысканных экспериментах М. Шехтера по узнаванию проявилась такая же закономерность) (Шехтер, 1967). Опытный специалист «прямо видит», «чувствует», точнее, интуитивно постигает то, для чего блестящему молодому специалисту (гораз-

до лучше помнящему и факты, и теорию) понадобится длительная *дискурсивная* работа. Очень показательны слова пожилого мастера-слесаря: «В 60 лет я стал профессором моего дела. Иногда заказывают нестандартную, сложную работу. Я не знаю, как сделать, но соглашаюсь. В тот день забываю про эту работу, вечером, как обычно, выпью вина, спокойно засыпаю. Утром просыпаюсь и уже знаю, как нужно сделать». *Утро вечера мудренее* – работа бессознательного.

Маргинальные случаи (гении, дети, патология и т. п.) основываются на общечеловеческих закономерностях (Хрестоматия..., 1981, с. 49; Психологическая наука в России..., 1997, с. 203, 569), но в них некоторые черты проявлены особенно резко. Поэтому и получаем ценнейшие доводы с помощью анализа этих случаев. Это касается и разных странных, специфических одаренностей. В разные годы мы исследовали двух таких деревенских парней. За 1–2 с один узнавал количество слов в тексте, другой – даты календаря в пределах тысячелетий, даже несмотря на расхождения между новым и старым календарем (он попал в Книгу рекордов Гиннеса)! Логические и математические способности обоих оказались ниже среднего; они неохотно решали задачи; один сказал, что никогда не любил математику (ср.: Хрестоматия..., 1981, с. 169). Ни один из них не мог объяснить, как угадывает числа. Но что главное – оба чрезмерно интересовались своей странной деятельностью, и притом с раннего детства, один из них – даже наперекор запретам родителей (все это отмечается и Крутецким, см.: Хрестоматия..., 1981, с. 173). В то время, когда другие дети играли, готовили уроки, беседовали – наши парни сидели в одиночестве и считали в уме, то же делали они на уроках в школе – *постепенно расширяя* диапазон. Второй парень начал с годовых календарей, изучал их закономерности и мог живо представить их в уме целиком, как бы «прямо видя» (типичное свойство интуиции). Все это характерно для всех гениев: поэтов (с детства впитывающих слова и играющих ими), художников (с детства созерцающих цвета и формы), ученых (с детства раздумывающих), общественных деятелей (с детства особо чувствительных к несправедливости)... Другое дело, насколько пригодна та или иная деятельность для современного общества (в старину, когда не было вычислительных средств, наши парни могли бы найти себе подходящее поприще). Эти примеры опровергают теории социального детерминизма, социального подкрепления и моделирования (А. Бандура), так как большинство гениев развивались наперекор окружению, не страшась даже зависти, клеветы и одиночества. Вообще, настоящая творческая личность плохо совмещается с коллективизмом (который из бывшего СССР был подхвачен западной психологией и педагогикой).

Огромная практика (не обязательно и не преимущественно социальная, а, наоборот, сугубо индивидуальная) – богатейший опыт (в частном направлении). Из нашего эксперимента видно, что – в противоположность когнитивизму (Солсо, 1998, с. 463, 475–478, 492) – сущностью опыта не может быть информационно организованная память: невозможно хранить в памяти образы куч всевозможных объектов вместе со своими количествами. Да если даже и сохранить, невозможно будет провести миллионы сличений (так работает компьютер, а не человек). Психологическая сущность специфического опыта – это соответствующие *кластеры фиксированных установок*: не кибернетика, а органика, наподобие роста живой лозы. Многообразное множество конкретных объектов и обстоятельств из опыта запечатлено в этих кластерах – общим фундаментальным механизмом формирования установки. А интуитивное постижение основывается на *ассимилятивном* действии установки.

С. Л. Рубинштейн верно отметил, что при накоплении опыта решающей является не практика вообще, а практика освоения продуктов человеческой культуры (см. Хрестоматия..., 1981, с. 48). Это естественно, так как, усваивая продукты культуры, человек, осознанно или неосознанно, усваивает также и формы, способы, схемы их создания.

Решающее значение совокупности «объектов-оригиналов» для интуиции отметил также Я. Пономарев (Хрестоматия..., 1981, с. 217–219). Однако в его теории остается неясным – где и как хранятся эти «объекты». Память мы уже исключили, да и так известно, что даже наилучшая память почти не связана с творческой интуицией. Например, мы были знакомы с вполне заурядным инженером, который помнил почти всю информацию из 5-томной энциклопедии. Так что даже богатейший запас «объектов-оригиналов», само собой, может быть пустым грузом (для профессионализма).

Основная форма развития фиксированной установки – это ее постепенная *дифференциация* (Вахания, 2006, 2007б). А для этого необходимо не многократное повторение одного объекта (что влечет укрепление установки, а потом и ее *ригидность* – но не дифференциацию), а обогащение опыта все новыми и новыми вариантами. Это отметил и Крутецкий в аспекте нравственного воспитания (1972, с. 215). Опыт должен быть разнообразным. Например, в случае оценки количества недостаточно многократного восприятия и даже пересчитывания однотипных куч, необходим опыт оценки количества разных предметов с разными конфигурациями куч. Согласно Пиаже, и для первичного постижения сущности количества необходимо видоизменять и счетные предметы, и, главное, их конфигурации (Пиаже, 1969). Вся эта конкретная информация забывается, но в *латентном* состоянии остается

кластер специфических фиксированных установок – мыслительных навыков (Ходжава, 1952; Вахания, 2007б) и умений, что и составляет сущность развития умственных способностей.

Одним из самых ценных комплексных умственных способностей является интуиция, особенно, ее высший уровень – творческая интуиция. Как показал наш эксперимент, она не сводится к мышлению, пусть даже свернутому. Поэтому «интуитивное мышление» – логически противоречивое понятие. Интуиция – вид комплексной познавательной способности, наряду с восприятием, представлением, мышлением, притом – вид высший, что доказывается нашим анализом профессионализма, историей научных открытий, интроспекцией великих ученых (Вахания, 2001). Более того, настоящее творчество, как в науке, так и в искусстве возможно лишь на уровне интуиции, но не на уровне мышления.

Некоторые из рассмотренных способностей (бытовые) основываются только на опыте и нормальном умственном развитии. Но для профессиональных, тем более для выдающихся успехов нужна еще и специфическая врожденная одаренность (Хрестоматия..., 1981, с. 172–173). Далеко не каждый сможет быть хорошим врачом, ученым или попасть в Книгу рекордов Гиннеса. Одаренность проявляется еще и в том, что одаренному для накопления опыта достаточно меньше практики. Это было замечено В. Крутецким в аспекте математических способностей (1972, с. 25–28, 34–35, 171). В терминах ассоциативной теории он заключает: «У способных учеников при соответствующих условиях такие ассоциации образуются «с места», при минимальном количестве упражнений; у неспособных они образуются с чрезвычайным трудом; у средних же учеников необходимым условием постепенного образования таких ассоциаций является система специально организованных упражнений, тренировка» (Хрестоматия..., 1981, с. 170). Мы близко знакомы с 700–800 учителями, и знаем многих из них, для которых многолетний опыт почти мертв (Вахания, 1999, 1999а). С. Л. Рубинштейн различает мышление-навык и мышление-способность (Хрестоматия..., 1981, с. 53; Рубинштейн, 1957, с. 293). Лишь благодаря одаренности опыт становится творческим, т. е. становится основой *творческой* интуиции. «Одаренность определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей... Ничто не служит таким очевидным показателем умственной одаренности, как постоянное возникновение у человека новых мыслей» (Хрестоматия..., 1981, с. 55). Когда совместно действуют одаренность и сильный интерес (обеспечивающий накопление богатейшего опыта), тогда у человека может развиться способность удивительной остроты. Здесь возникает вопрос об отношении интеллектуальной и мотивационной сторон способностей.

Согласно Б. Теплову, развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно. На отдельных этапах возможны противоречия между способностями и склонностями. Но отсюда вовсе не следует, что склонности независимы от способностей (там же, с. 33). Встречаются случаи сильной мотивации без соответствующих способностей, например, графомания или политикомания, но в этих случаях ведущую роль играет не чистый интерес, а тщеславие. Иногда человек, действительно одаренный в специфическом направлении, из-за эгоцентризма не находит должного направления и становится маньяком философии или физики, творя все новые и новые «теории». Чаще происходит обратное: человек, с детства одаренный и обладающий блестящими задатками ученого, по мере вступления в жизнь, под воздействием разных индивидуальных и социальных факторов, изменяется – истощается его склонность к духовности, и интерес смещается в сторону прагматичности. Большую роль в этом играют волевые качества (там же, с. 51), семейная обстановка, супружеское влияние, дух эпохи (Вахания, 2002) и конформизм. Но все же достаточно сильная склонность не поддается внешним влияниям, не страшится даже костров инквизиции. Высокая корреляция между одаренностью и соответствующим мотивационным подкреплением отмечается многими психологами, в том числе и С. Л. Рубинштейном (Хрестоматия..., 1981, с. 51–52).

Объяснить эту корреляцию можно, используя одно из основных понятий теории установки – *«функциональная тенденция»*. Это виталистическое понятие, исходящее от Ф. Ницше и А. Бергсона, под влиянием которого находился молодой Узнадзе; это понятие проникло в психологию К. Г. Юнга (стремление к *«самости»*, к максимальному развертыванию своей внутренней сущности), в экзистенциализм (*транценденция*), в гуманистическую психологию (стремление к *самоактуализации*). Согласно Узнадзе (Узнадзе, 2001, с. 81–82), всякая врожденная органическая или психическая функция имманентно имеет тенденцию к *«самоцельному»* функционированию, так же как и цельный индивид – к саморазвертыванию индивидуальности (*«индивидуация»* К. Г. Юнга). Естественно, чем сильнее специфическая функция (= одаренность), тем сильнее будет тенденция функционирования (мотивация). С другой стороны, одаренность влечет легкость и успешность соответствующей деятельности, что вторично усиливает мотивацию. И, наоборот – сильный интерес, вызванный внешними причинами (например, социальным влиянием или тщеславием), без соответствующей одаренности сталкивается с тяжелыми препятствиями и безрезультативностью, что толкает его к истощению.

Главным определяющим обучаемости и способности, согласно Рубинштейну (Хрестоматия..., 1981, с. 50), Крутецкому (там же, с. 169–171), Калмыковой (там же, 1981, с. 291), является качество «обобщения» соответствующих специфических отношений. И наоборот, основной признак олигофрении – это невозможность или трудность «обобщения» (Герсамиа, 1968). Но, в действительности, понятие «обобщения» здесь неадекватно. Разве 3-летний ребенок, усваивая сложнейшие морфологические и синтаксические формы языка, обобщает что-нибудь? Так же и константность восприятия у животных нельзя считать «обобщением». Обобщение – это сложное осознанно-мыслительное действие, состоящее из сопоставления, анализа, абстракции, синтеза и т. п., весьма глубоко исследованных С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1957, с. 138–173). Поэтому и сам Рубинштейн был вынужден разграничить «собственно обобщение» от «генерализации». Сущность этого последнего явления – гибкость (неригидность) (Герсамиа, 1968) и возможность *переноса, транспозиции* в другую ситуацию и даже в другую модальность (Рубинштейн, 1957, с. 140; Хрестоматия..., 1981, с. 291, 171). Это понятие (англ. – *трансфер*) признается важнейшим и в современной педагогике (Cormier, Hagman, 1987). Как раз для преодоления ригидности (что свойственно умственной отсталости) (Герсамиа, 1968) и нужно вышеотмеченное разнообразие опыта.

Генерализация – это одно из основных свойств установки, аспект ее *ассимилятивного действия* (Узнадзе, 2001, с. 49–68; Надирашвили, 2001; Герсамиа, 1968; Вахания, 2006; Вахания, 2007). Главное здесь – как и вообще в теории установки – это преодоление рационализма: целесообразные действия установки могут легко происходить бессознательно. Как в фило-, так и в онтогенетическом плане, перенос – это лишь зародыш обобщения и не нуждается в нем (подобно тому, как в страхе содержится зародыш стыда и совести, но страх не нуждается в них).

Ассимилятивное действие установки иногда имеет еще один типичный аспект – вышеотмеченные *иллюзии*. Они возникают, когда новая ситуация, лишь поверхностно аналогичная старой, актуализирует «старую» фиксированную установку, которая оказывается неподходящей. Механизмом *контраста* установка сама, без сознания, корректируется (Надирашвили, 2001, с. 50–65), что вызывает ее дальнейшее развитие – дифференциацию (с вмешательством сознания это может происходить быстрее и эффективнее).

Как при фиксации, так и при актуализации установки узловым является аналогия новой и старой ситуаций. Здесь и кроется сущность специфической одаренности. Для одаренной (в специфическом направлении) психики аналогия-ассоциация устанавливается на основе

идентичности глубоких, существенных признаков; для неодаренной же психики – лишь поверхностных, несущественных признаков. Но когда аналогия основывается только на глубоких признаках – для неодаренной психики это не переживается, как аналогия, поэтому не фиксируется, или не актуализируется установка (иногда олигофрен воспринимает адекватно ту картину, которую нормальный человек воспринимает иллюзорно) (Герсамиа, 1968, с. 41). Итак, одаренность связана с особым свойством – «зоной принятия» установки (Бурдули, 2007) (в специфическом направлении). Зона принятия типологически характеризуется количественно («шириной») и качественно («вертикалью»).

Наши основные выводы можно суммировать схематично:

Изначальная врожденная особенность установки – в специфическом направлении = Одаренность в спец. напр. = Усиление функции в спец. направлении → Усиление функциональной тенденции в спец. направлении → Сильная склонность/интерес/мотивация в спец. направлении → Накопление богатого опыта в спец. направлении → Фиксирование соответствующей умственной установки = способности → Накопление многообразного богатого опыта – вариации предыдущего опыта → Дифференциация соответствующей фиксированной умственной установки → Образование сильного дифференцированного кластера умственных установок → Сильная специфическая интуиция = творческая умственная способность → Интуитивное постижение/творчество, принципиально недоступное мышлению.

Каждый переход в этой схеме есть не абстрактная гипотеза, а положение, подтвержденное конкретными экспериментами, или всей теорией установки (закономерно повторяющееся в самых разных направлениях).

Такая же закономерность действует и в случае заурядных бытовых способностей (например, приблизительной оценки величин, продуцирования и понимания грамматических форм и т. п.), но без «усиления» и без «творчества».

Литература

- Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.
- Бурдули Н. Зависимость между основными характеристиками диспозиционной установки // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007, № 1.
- Вахания З. Методика активной готовности: Автореферат дис. Тбилиси, 1999.
- Вахания З. Начала математики или система манипуляций? // Математика в школе. М., 1999а. С. 2.
- Вахания З. Феноменологическо-исторический и логический анализ понятия «интуиция». Тбилиси, 2001 (на груз. яз.).

- Вахания З. Современное образование: Книга и Экран // Журнал Евроазиатских исследований. М., 2002. С. 3.
- Вахания З. Интуитивное постижение количества // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2005, № 2.
- Вахания З. Направляющая сила мышления – умственная установка // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2006. № 2.
- Вахания З. Иерархия основных отношений и понятие «финальности» // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007а. № 1.
- Вахания З. Эксперимент Лапиера и понятие социальной установки // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007б. № 1.
- Герсамиа Е. Фиксированная установка детей-олигофренов и особенности их психики. Тбилиси, 1968.
- История математики. М., 1970. Т. 1.
- Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Макляк Н. М. О способности животных к различению количеств // Вопросы психологии. 1973. № 4.
- Надирашвили Ш. Антропическая теория установки. Тбилиси, 2001 (на груз. яз.).
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
- Психологическая наука в России XX столетия. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М., 1998.
- Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001.
- Ходжава З. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, 1952.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981. Т. 2.
- Шехтер М. С. Психологические проблемы узнавания. М., 1967.
- Cormier S. M., Hagman J. D. Transfer of learning: contemporary research and applications. San Diego, 1987.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА В СТРУКТУРЕ ОБЩИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н. Б. Горюнова (Москва)

В большинстве теоретических и экспериментальных исследований способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, которые изучаются и интерпретируются с точки зрения различных психологических теорий. Исследования в оте-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проекты № 09-06-00227а и № 09-06-00401а.

чественной психологии, прежде всего, касались психологического содержания понятия «способности» и их проявления в конкретных видах деятельности. Так, например, в трудах С. Л. Рубинштейна способность рассматривается «как сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, вырабатывающихся лишь в процессе определенным образом организованной деятельности» (Рубинштейн, 1998, с. 537).

Наличие у человека определенных способностей означает его пригодность к какой-то деятельности. Любая специфическая деятельность помимо общих способностей требует от личности более или менее специфических психологических свойств или качеств, которые определяют специальные способности человека. В основе способностей лежат органические, наследственно закрепленные предпосылки – анатомо-физиологические, функциональные особенности нервно-мозгового аппарата. Согласно Рубинштейну, способности являются, прежде всего, функцией развития этих предпосылок, преобразуясь и изменяясь в процессе онтогенеза (там же, с. 536).

Индивидуальные различия в способностях отражают результат всего хода развития личности. Способность развивается на основе различных психофизиологических функций и психических процессов. При развитии способностей существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Совершенно очевидно, что данные конструкты не тождественны, но, тем не менее, теснейшим образом связаны. С одной стороны, освоение умений, знаний предполагает наличие некоторых способностей, с другой – по мере освоения знаний и умений происходит формирование и развитие способностей к определенному виду деятельности (там же).

В последнее время все больше психологов приходит к согласованному мнению о том, что наиболее продуктивное изучение индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности предполагает анализ динамики онтогенетического развития и функционирования когнитивных процессов. Согласно Д. В. Ушакову, попытка синтеза различных срезов в описании интеллекта с учетом законов формирования и развития индивидуальных особенностей позволяет снять многие противоречия современных концепций: «объяснительный принцип лежит не в плоскости одного среза, а в динамике развития» (Ушаков, 2003, с. 56). В рамках структурно-динамического подхода одним из ключевых является понятие интеллектуального потенциала, который определяется как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение.

Как отмечал в своих работах Рубинштейн, способности формируются в процессе взаимодействия человека, обладающего теми или иными природными качествами, с миром. Результаты человеческой деятельности, обобщаясь и закрепляясь в опыте, представляют собой «строительный материал» для формирования способностей. Иными словами, способности образуют синтез исходных природных качеств человека и результатов его деятельности. Способности человека – это диапазон возможностей освоения новых знаний и их применения, которые открываются в процессе освоения этих знаний. Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня (Рубинштейн, 1998).

На современном этапе одной из перспективных для изучения индивидуальных различий в уровне интеллекта, с учетом динамики онтогенетического развития и функционирования когнитивных процессов, является структурно-динамическая теория (СДТ), разрабатываемая Ушаковым. СДТ дает новое видение психометрической проблемы измерений интеллекта и позволяет ответить на вопрос, каким образом тестовые показатели соотносятся с реальными жизненными достижениями. Основная идея заключается в том, что в показателях по тесту проявляются прижизненно сформированные интеллектуальные структуры. При этом, если условия интеллектуального развития тестируемых были достаточно схожими, тестовые баллы отражают индивидуальные различия в «потенциале к формированию интеллектуальных структур». Поскольку интеллектуальные структуры обеспечивают основу для формирования профессионального мышления, то такой конструкт как «потенциал к формированию», не имея ничего общего со структурой профессиональной деятельности, может оказаться весьма прогностичным (Ушаков, 2003, с. 13).

Как полагал Дружинин, человеку изначально присуща способность изобретать новые идеи и воплощать их в реальность, хотя автор допускал, что творчество (креативность) само по себе является культуральным изобретением. Для обоснования этого предположения приводится ряд теоретических соображений. Во-первых, одной из отличительных характеристик человека является функциональная избыточность когнитивного ресурса по отношению к задачам адаптации, то есть интеллектуальные способности нормального (среднего) человека превышают требования, предъявляемые к нему окружающей средой. Во-вторых, с развитием культуры и цивилизации возрастают требования, связанные с овладением культурой, при этом снижаются требования адаптации к природной среде. Иными словами,

функциональная избыточность возрастает по отношению к природной адаптации и снижается по отношению к культурно-социальной. И наконец, в силу того, что множество моделей поведения, гипотез оказывается не востребованным, так как большинство из них не могут быть использованы для регуляции адаптивного поведения, творчество оказалось наиболее эффективным способом социального поведения для реализации своих фантазий, идей, планов (Дружинин, 2001).

Когнитивной функциональной избыточностью как свойством психики обладают в разной мере все нормальные представители человеческой популяции, не имеющие генетических дефектов, ведущих к снижению интеллекта. Но уровень когнитивной функциональной избыточности, требуемый для профессиональной деятельности в разных сферах человеческой культуры, достаточно высок, что оставляет за пределами профессионального сообщества большинство людей. Если гипотеза Дружинина о функциональной избыточности как о видоспецифическом признаке человека верна, то вполне объяснимы такие характеристики его поведения, как склонность проявлять «надситуативную активность» (по Богоявленской), или тенденцию к «сверхнормативной активности» (по Петровскому) и т. п. (там же).

Другим конструктом, операционализирующим общие познавательные способности, является когнитивный ресурс. Когнитивный ресурс – информационная метафора, которая апеллирует к понятиям теории информации и когнитивных наук. В то же время представления об активации и энергетических ресурсах организма характерны для психофизиологических и прикладных исследований функциональных состояний, в частности, стресса и утомления. Данный конструкт используется разными авторами, причем в каждом конкретном случае предлагается собственная версия его толкования. В зарубежных исследованиях (F. Fiedler) когнитивный ресурс отождествляется с познавательными способностями, оцениваемыми с помощью традиционных тестов интеллекта, при этом концептуально не описывается его собственно психологическое содержание.

В последнее время в научном лексиконе закрепились термины, семантически очень близкие понятию «когнитивный ресурс», в частности, «интеллектуальный потенциал» (по Ушакову), «интеллектуальный ресурс» (по Холодной). Для определения места конструкта «когнитивный ресурс» в системе семантически близких понятий необходимо дать их краткую характеристику.

«Интеллектуальный потенциал» является одним из центральных понятий структурно-динамического подхода. В основе объяснительного принципа данного подхода лежит идея о том, что индивидуальные различия в структуре интеллекта формируются в онтогенезе,

как под влиянием внешних средовых факторов, так и в зависимости от внутренних генетически обусловленных факторов. Определение конструкта «интеллектуальный потенциал» вытекает из представления о когнитивной системе как об организованной на основе прижизненно сформированных структур в системе знаний (в более широком плане, опыта). Согласно Ушакову, именно различия в индивидуальном потенциале наиболее адекватно объясняют феномен генерального фактора (Ушаков, 2003).

Холодная использует достаточно широкое понимание термина «интеллектуальный ресурс», включающего обширный спектр характеристик когнитивной сферы, в том числе знания, навыки и т. д., при этом определение данного конструкта в определенной степени размыто.

Проблема наличия или отсутствия генерального фактора – это скорее проблема анализа и интерпретации данных, обусловленных парадигмальными установками. В зависимости от способа обработки эмпирических данных, получаемых в большинстве исследований, возможны различные варианты их интерпретации. Однако этот вопрос требует более пристального внимания. Несмотря на то, что действительно многими авторами признаются определенные основания для выделения генерального фактора интеллекта, аргументировать можно как однофакторную, так и многофакторную модель интеллекта. Ушаков ставит достаточно важный акцент на вопросе, с какой целью обсуждается проблема генерального фактора. С точки зрения автора, сама проблема фактора *g* является промежуточным звеном для понимания механизмов интеллектуального функционирования. Задача заключается в том, чтобы создать адекватную модель описания когнитивных механизмов, наполнив психологическим содержанием данный конструкт. В рамках структурно-динамического подхода генеральный фактор рассматривается как «выражение механизмов, определяющих формирование интеллектуальных систем» (Ушаков, 2003, с. 52).

Многие авторы пытались дать описание *g*-фактора в таких психологических понятиях, как скорость обработки информации центральной нервной системой (Айзенк, 1995), процесс внимания, проявляющийся в любом виде психической активности (Bert, 1949) и т. д.

Айзенку удалось установить положительные корреляции между скоростными показателями интеллекта, временными параметрами и вариабельностью вызванных потенциалов мозга. Согласно Айзенку, скорость переработки информации или последовательного перебора возможных вариантов ограничивает число операций, необходимых для одновременной обработки содержания долговременной и кратковременной памяти. Скорость приобретает особую значимость

на уровне сенсорного кодирования, поскольку для иконической памяти характерно быстрое стирание следов стимула. Повторение и упорядочивание информации также требует времени, что влияет на работу других когнитивных процессов. Поэтому даже незначительные различия в скоростных характеристиках могут иметь существенные последствия для решения когнитивных задач (Айзенк, 1995).

Пытаясь решить проблему соотношения скорости и когнитивной дифференцированности при обработке информации, Айзенк выделил три параметра коэффициента интеллекта: скорость решения, настойчивость (число попыток решить трудную задачу) и число ошибок (Дружинин, 1999). В рамках информационного подхода ошибки объясняются невозможностью за ограниченное время, отведенное в скоростных тестах интеллекта на решение задания, осуществить весь возможный перебор вариантов, что приводит к неверным ответам. Исходя из этого, задача любой сложности будет решена за неограниченное количество времени, однако в действительности это не так.

Другое объяснение индивидуальных различий в успешности решения тестовых задач дают когнитивные психологи, апеллируя к особенностям гипотетических ментальных структур, обеспечивающих когнитивные процессы (Стернберг, 1996; Холодная, 1997). Так, например, в исследованиях Стернберга основной акцент делается на изучение роли ментальной репрезентации задачи; также подчеркивается значение распределения ресурсов внимания относительно важных и неважных этапов выполнения задания и контроля над процессом решения. По мнению автора, именно адекватная ментальная модель задачи определяет ее успешное решение (Стернберг, 1996).

Стернберг выделяет как минимум два типа ситуаций, в которых интеллект проявляется в наиболее чистом виде: ситуации, связанные с определенной степенью новизны и находящиеся на грани доступности решения, и ситуации, связанные с процессом автоматизации навыка. Во втором типе ситуаций интеллект проявляется в высокой скорости формирования навыков. В частности, корреляцию времени реакции с интеллектом автор объясняет тем, что у людей с высоким интеллектом выработка навыка работы с устройством по измерению времени реакции проходит более успешно (Ушаков, 2003).

Применяя компонентный анализ к проблеме генерального фактора, Стернберг утверждает, что феномен фактора g определяется совокупностью функционирования мыслительных процессов, участвующих в решении большого спектра задач. Иными словами, общий интеллект обусловлен успешностью функционирования совокупности основных компонентов, пронизывающих большинство задач тестов интеллекта (Sternberg, Gardner, 1982).

Другой тип объяснения апеллирует к нейрофизиологическим основаниям общего фактора интеллекта, а именно, к некоторым характеристикам нейронов, обуславливающих успешность протекания мыслительных процессов. В качестве таких характеристик, например, могут рассматриваться скорость и точность передачи нервных импульсов (Айзенк, 1995; Vernon, 1983), длительность рефрактерного периода клетки (Jensen, 1982, 1998). На сегодняшний день существует достаточно много работ, подтверждающих, что интеллект обусловлен совокупностью многих физиологических факторов, и скорость нервного проведения выступает лишь одной из характеристик фактора *g*.

Опираясь на вышеизложенные факты, мы предполагаем, что интеллектуальную продуктивность обуславливает не скорость переработки информации нервной системой, а *свойства* некой базовой структуры (или структур), имеющей, безусловно, физиологические основания. Гипотетически мы допускаем, что одним из таких свойств может выступать симультанная актуализация множества элементов когнитивной системы, обеспечивающая создание адекватной модели проблемной ситуации. Тогда скорость переработки информации является производной от мощности когнитивного ресурса.

Введение теоретического конструкта «когнитивный ресурс» в контекст проблемы общих способностей дает иное объяснение проявлению фактора общего интеллекта (*g*-фактора) в индивидуальной продуктивности. В. Н. Дружинин предложил рассматривать когнитивный ресурс как *мощность множества* связанных когнитивных элементов, отвечающего за активное создание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности. Когнитивный элемент рассматривается как минимальная единица когнитивной структуры. Предполагается, что совокупность «активных» и «свободных» когнитивных элементов определяет мощность когнитивного ресурса и проявляется в показателе интеллектуальной продуктивности. В частности, ресурс как интегральная характеристика может проявляться в предельных когнитивных показателях (аттенционных, мнемических).

Одной из функций когнитивной системы является порождение и поддержание в активном состоянии той части «субъективной реальности», которая представлена в ментальном плане в виде модели, отражающей проблемную ситуацию. Такие свойства когнитивного ресурса, как симультанное «схватывание» некоторого множества элементов ситуации, удержание его в фокусе внимания и оперирование им обеспечивают индивидуальную продуктивность. При ограниченной мощности когнитивного ресурса симультанно актуализируется множество когнитивных элементов, которое является недостаточным

для реконструкции адекватной модели задачи, вследствие чего возникают ошибки. Дополнительное время может помочь некоторым испытуемым переструктурировать условия задачи путем использования различных стратегий. Однако если регуляторные механизмы интеллектуальной деятельности не сформированы, увеличение времени не повлияет на решение.

На данном этапе разработка концептуальных представлений о когнитивном ресурсе реализуется в рамках психометрической парадигмы с учетом принципов структурно-динамического подхода. Структурно-динамическая теория позволяет по-новому объяснить проблему соотношения тестовых показателей с реальными жизненными достижениями.

Одно из реализуемых нами направлений исследований связано с выделением значимых предикторов (когнитивных, мотивационных, личностных), позволяющих на основе психометрических данных прогнозировать успешность различных видов деятельности (в частности, академических достижений). Как отмечал еще С. Л. Рубинштейн, «успеваемость нельзя превращать в критерий высоко развитой способности, так как она может быть обусловлена многообразными причинами – интересом к учебе, предшествующей подготовкой и т. п., а не только способностями» (Рубинштейн, 1998, с. 549).

Учитывая это, в одном из последних исследований с помощью регрессионного анализа нами были выделены некоторые значимые предикторы академической успеваемости. В качестве предикторов успешности обучения использовали нормализованные показатели психометрического интеллекта (тест Равена), аттенционных характеристик (тест *KZT* и вариант корректурной пробы *d2*), мотивационных маркеров (Опросник мотивационных объектов, перевод и адаптация Д. А. Леонтьева), личностных факторов (*Big Five*, перевод и адаптация М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова). Когнитивные показатели (психометрический интеллект и аттенционные ресурсы) оказались весьма значимыми предикторами академических достижений, наряду с некоторыми мотивационными маркерами, относящимися к категориям личности, активности и работы, социальных контактов, самореализации. В результате множественного линейного регрессионного анализа также были выявлены личностные факторы, связанные с успешностью в учебной деятельности, такие как добросовестность и дружелюбие. Такие факторы, как эмоциональная стабильность, экстраверсия и открытость опыту, не вошли в регрессионные модели. Учитывая незначительный размер выборки (60 чел.), полученные результаты могут интерпретироваться в виде некоторых тенденций, которые требуют дальнейшей верификации.

Другим перспективным направлением исследований, на наш взгляд, является изучение динамики проявления индивидуально-когнитивного ресурса, обуславливающего успешность решения различного типа задач в зависимости от определенных факторов ситуации. Существуют разные парадигмы, в рамках которых описывается взаимодействие человека со средой. Для нас наиболее близкой является парадигма взаимодействия как адаптации. Среда выступает как источник информации, как носитель физических особенностей и как сфера взаимодействия между людьми. Человек адаптируется к средовым изменениям, выбирая поведение, релевантное событиям (Воронин, 2004).

На наш взгляд, внимание должно быть акцентировано на тех факторах ситуации (ее формальных и содержательных компонентах), которые обуславливают успешность интеллектуального процесса (процесса решения задачи). С конструктивистской точки зрения, человек не просто реагирует на среду (ситуацию), а активно ее конструирует. В основе данных представлений лежит положение, что среда никогда не может быть непосредственно известна. Связующим звеном для активного взаимодействия индивида со средой служат когнитивные структуры. То есть наши представления об окружении, полученные в процессе взаимодействия со средой, зависят от того, как мы структурируем свои наблюдения. Согласно Найссеру, когнитивные структуры (антиципирующие схемы) подготавливают индивида к принятию информации определенного вида и управляют его текущей познавательной активностью.

В качестве измерений среды Ворониным были выделены три параметра: неоднородность, изменчивость и информационная избыточность. Мы предполагаем, что в зависимости от степени выраженности состояний среды меняются требования к познавательным ресурсам индивида. В случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту. В ситуации постоянной изменчивости среды повышается необходимый уровень креативности. При высокой степени информационной избыточности возрастают требования к когнитивному ресурсу, необходимому для решения задачи, и к интуиции.

Теоретически можно выделить разные варианты соотношения параметров среды и требований к познавательным ресурсам. Если среда характеризуется высокой степенью неоднородности и изменчивости, то заведомо повышаются требования к необходимому уровню интеллекта и креативности. Гипотетически можно рассмотреть наиболее сложную ситуацию, когда среда характеризуется высокой степенью неоднородности, изменчивости и информационной избыточности,

при этом возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованности.

Помимо фундаментальных проблем, связанных с концептуальной разработкой модели когнитивного ресурса, в рамках данного направления могут решаться и прикладные задачи. В качестве примера кратко остановимся на работах Ф. Фидлера, в которых изучалась связь между познавательными ресурсами и эффективностью управленческой деятельности (Fiedler, 1995). Интеллектуальные способности, опыт и компетентность, являясь важными характеристиками руководителя, напрямую не связаны с эффективностью управления. В качестве одного из значимых факторов, влияющих на эффективность управления, анализировалась стрессогенность ситуации на работе. Состояние острого стресса меняет протекание всех познавательных процессов, ведет к резкому ограничению размеров функционального поля зрения и фиксации внимания на отдельных деталях, а не на всей ситуации в целом. Фидлер показал, что высокий интеллект руководителя наиболее эффективно проявляется в ситуации отсутствия стресса, а в ситуации сильного стресса преимущество имеет опыт и компетентность (выученные стратегии поведения).

Наиболее релевантной для объяснения этого факта оказалась гипотеза об интерференции между интеллектом и опытом. Во-первых, некоторые задачи, являясь по сути интеллектуальными, требуют логических, аналитических и творческих усилий, внимательного обдумывания и тщательного взвешивания множества альтернатив. Другие задачи или виды деятельности требуют быстрых, почти автоматических ответов, что возможно лишь с опорой на прошлый опыт и знание подобных ситуаций. Согласно другому предположению, чем выше интеллект руководителя, тем большее интеллектуальное усилие будет затрачено для нахождения наилучшего решения. В то же время опытные руководители, опираясь на свой опыт, часто отвергают дальнейшие дискуссии и обсуждения проблемы, препятствуя поиску лучшего решения. Важно подчеркнуть, что интерференция между интеллектуальными способностями и опытом возникает, прежде всего, в ситуациях, в которых руководитель сталкивается с интеллектуально нагруженными задачами, требующими сложных решений. Результаты исследований, проведенных под руководством Фидлера, подтверждают предположение, что интеллект и опыт являются значимыми предикторами эффективного управления, при этом указываются условия, в которых эти когнитивные ресурсы интерферируют между собой (Fiedler, 1995; Gibson, Fiedler, Barrett, 1993).

В заключение хотелось бы отметить, что в литературе существует значительная путаница относительно значения и природы g-фактора.

Разногласия между исследователями существуют не только на уровне анализа конкретных эмпирических результатов (что, возможно, обусловлено применением тех или иных статистических приемов обработки данным), но и на уровне теоретических конструкций относительно структуры человеческого интеллекта. При этом есть некоторое согласие относительно того, что иерархическое представление структуры познавательных способностей должно учитывать сложность этого феномена.

Литература

- Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
- Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. С. 547–548.
- Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54–61.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.–Томск, 1997.
- Bert C. The structure of mind: a review of the results of factor analysis // British Journal of Educational Psychology. 1949. № 19. P. 49–70.
- Fiedler F. E. Cognitive resources and leadership performance // Applied Psychology: an international review. 1995. Vol. 44 (1). P. 5–28.
- Gibson F. W., Fiedler F. E., Barrett K. M. Stress, babble and the utilization of the leader's intellectual abilities // Leadership Quarterly. 1993. Vol. 4 (2). P. 189–208.
- Jensen A. R. Reaction time and psychometric g / Ed. by H. J. Eysenck // A model for intelligence. Berlin: Springer-Verlag, 1982. P. 93–132.
- Jensen A. R. The g factor. Westport, CT: Praeger, 1998.
- Sternberg R. J., Gardner M. K. A componential interpretation general factor in human intelligence / Ed. by H. J. Eysenck // A model for intelligence. Berlin: Springer-Verlag, 1982. P. 231–254.
- Vernon P. A. Speed of information processing and general intelligence // Intelligence. 1983. Vol. 7. P. 53–70.

ПОРОГ И ДИВЕРГЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЯ СВЯЗЕЙ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Л. Я. Дорфман, В. С. Кабанов (Пермь)

С. Л. Рубинштейн придерживался целостного взгляда на человека, в том числе на мышление и способности. Так, он утверждал, что у человека мышление, способности, одаренность существуют в единстве. Наряду с этим подчеркивалось, что внутри этого единства и в зависимости от различных условий выделяются различные виды, качества, уровни способностей. В настоящей работе, вслед за С. Л. Рубинштейном, мы изучаем взаимоотношения творческого (креативного) мышления и интеллекта, относя их к области мышления и способностей, хотя С. Л. Рубинштейн изучал творчество и интеллект также в других отношениях, например, к деятельности и воображению.

Проблема

Теоретически вопрос единства интеллекта и креативного мышления, казалось бы, не вызывает сомнений, эмпирически этот вопрос является более запутанным.

Если придерживаться исследовательской стратегии С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1999), то в эмпирическом плане проблему связей креативного мышления и психометрического интеллекта можно изучать как бы в двух планах: (1) общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта (уровневый анализ), (2) частных показателей креативного мышления и специальных способностей (дифференцированный анализ). И в том, и в другом плане подразумеваются количественные исследования.

В плане уровневого анализа (Дружинин, 1999; Torrance, 1988; Wallach, Kogan, 1965) разные исследователи получали результаты, вступающие в противоречия между собой. Так, согласно Фройнду и Холлингу (2005) креативность положительно коррелирует с психометрическим интеллектом. В работах (Гасимова, 2007; Dorfman et al., 2008; Vartanian et al., 2007) приводятся данные об отсутствии значимых корреляций креативного мышления с психометрическим интеллектом. Валуева (2006) отмечает, что в большинстве исследований обнаруживаются невысокие, но статистически значимые или близкие к значимым корреляции.

Исследователи пытались концептуально оформить получаемые результаты, и это привело к тому, что к настоящему времени возникло множество концепций, претендующих на объяснение характера

связей между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. Назовем лишь некоторые из них: концепции интеллектуального диапазона (Дружинин, 1999), интеллектуального потенциала (Ушаков, 2003, 2006), сопряженности креативного мышления и психометрического интеллекта (Eysenck, 1995), интеллектуального порога (Guilford, 1967; Runco, 1999; Torrance, 1988), ортогональности (Wallach, Kogan, 1965; Dorfman et al., 2008; Vartanian et al., 2007). Предпринимались также попытки концептуализировать факты, свидетельствующие о том, что высокий уровень креативного мышления может быть неблагоприятным для достижения высокого уровня интеллекта (Runco, 1999; Simonton, 2000). И наоборот, высокий интеллект может препятствовать креативному мышлению (Sternberg, 1985). Эти факты показывают, что проблема взаимоотношений общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта сохраняется. Она нуждается в новых подходах и эмпирических исследованиях.

В плане дифференцированного анализа имеется в виду, что креативное мышление не является однородным. В частности, принято различать такие его особенности, как беглость, гибкость, оригинальность (Аверина, Щепланова, 1996; Guilford, 1967; Torrance, 1988; Wallach, Kogan, 1965). Психометрический интеллект (IQ) также распадается на ряд специальных способностей, например, вербальный и невербальный (математический, пространственный) (Сенин, Сорокина, Чирков, 1993; Amthauer, 1973).

Взаимосвязи отдельных особенностей креативного мышления и специальных способностей могут быть своеобразными, если сравнивать их со связями общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта. На этот план анализа обращает внимание Ушаков (2003, 2006) в рамках его концепции интеллектуального потенциала. Взаимоотношения креативного мышления и психометрического интеллекта, взятые в уровневом и дифференцированном планах анализа, могут иметь, следовательно, специальный интерес и нуждаются в дальнейших эмпирических исследованиях.

Теоретические и эмпирические предпосылки

В основу данного исследования положена концепция «интеллектуального порога» (Guilford, 1967; Torrance, 1988), а также эмпирические данные о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта с учетом их уровневого и дифференцированного планов анализа (Гасимова, 2007).

Гилфорд (1967) первым высказал предположение, что IQ предопределяет «верхний предел» успешности решения задач на креативность.

Позже Торренс (1988) на основе фактов связи креативного мышления и психометрического интеллекта сформулировал концепцию «порога»: при IQ до 120 баллов креативное мышление и общий психометрический интеллект образуют единый фактор, при IQ свыше 120 баллов, напротив, креативное мышление и психометрический интеллект становятся независимыми факторами. В терминах корреляционного анализа концепция «интеллектуального порога» делает, по сути, три предсказания. Во-первых, предсказывается, что когда уровень IQ не учитывается, креативное мышление и психометрический интеллект коррелируют положительно. Во-вторых, при учете уровня IQ в группе людей с высоким уровнем IQ креативное мышление и психометрический интеллект не коррелируют. В-третьих, при учете уровня IQ в группе людей со средним и низким уровнями IQ, креативное мышление и психометрический интеллект коррелируют положительно, как и в условиях, когда не учитывается уровень IQ.

Концепция «интеллектуального порога» разрабатывалась в отношении взаимосвязей креативного мышления и психометрического интеллекта, взятых в уровневом, но не в дифференцированном плане анализа. Гасимова (2007) расширила предмет этой концепции: концепция тестировалась не только в уровневом, но и в дифференцированном плане.

Исследовательские гипотезы

Тестировались исследовательские гипотезы о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта у старшеклассников, взятых как в уровневом, так и в дифференцированном плане анализа.

Гипотезы о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта, взятых в уровневом плане анализа, воспроизводят следующие из концепции «интеллектуального порога» предсказания, обозначенные выше.

Взаимосвязи креативного мышления (беглости, гибкости, оригинальности) и психометрического интеллекта (вербального, математического, пространственного), т. е. взятых со стороны их качественных особенностей, предположительно, имеют следующий характер. (1) Когда уровень IQ не учитывается, беглость, гибкость и оригинальность положительно коррелируют с математическим интеллектом, но не коррелируют с вербальным и пространственным интеллектом. (2) В подгруппе старшеклассников с уровнем IQ выше «порога» беглость, гибкость и оригинальность не коррелируют с математическим, вербальным и пространственным интеллектом. В подгруппе старшеклассников с уровнем IQ ниже «порога», беглость,

гибкость и оригинальность положительно коррелируют с математическим интеллектом, но не коррелируют с вербальным и пространственным интеллектом.

Метод

В исследовании приняли участие 124 старшеклассника пермских общеобразовательных школ (44 юноши и 80 девушек), в возрасте от 15–18 лет ($M = 15,74$, $SD = ,63$).

Креативное мышление измерялось тестом «Необычное использование предмета» (Аверина, Щепланова, 1996; Guilford, 1967; Wallach, Kogan, 1965). Определялись три переменные: оригинальность, беглость и гибкость. Кроме того, значения этих трех переменных конвертировались в z -оценки, и по их средним значениям была построена четвертая переменная «Общий индекс креативного мышления». Психометрический интеллект измерялся посредством теста умственных способностей Амтхауэра в адаптированном варианте (Сенин, Сорокина, Чирков, 1993). Определялся вербальный, математический, пространственный и общий (IQ) интеллект.

Исследовательский дизайн и анализ данных

В рамках корреляционного дизайна взаимоотношения переменных креативности и интеллекта изучались посредством корреляционного анализа (по Пирсону). По каждой переменной исключались экстремальные значения. Они определялись как выходящие за границы диапазона $X \pm 2,0 SD$ и заменялись средними значениями. Каждая переменная проверялась на нормальность распределения (тест Колмогорова–Смирнова, D -*max* статистика).

Корреляции переменных креативности и психометрического интеллекта изучались двояким образом: без учета и с учетом уровня IQ. В последнем случае использовалась процедура деления выборки на подгруппы с относительно высоким, средним и низким уровнями IQ (Гасимова, 2007; Фройнд, Холлинг, 2005). Подгруппы с низким и средним IQ объединялись в одну подгруппу, которая условно обозначалась как подгруппа с «пониженным» IQ. Полагалось, что граница «интеллектуального порога» разделяет участников с высоким IQ и пониженным IQ. В подгруппу с высоким IQ вошли 40 старшеклассников, в подгруппу с пониженным IQ – 84 старшеклассника.

Результаты

Без учета уровня IQ все переменные креативного мышления и психометрического интеллекта имели нормальное распределение ($p > 0,05$). Все переменные имели нормальное распределение также

в подгруппе с высоким уровнем IQ ($p > 0,05$) и в подгруппе с пониженным уровнем IQ ($p > 0,05$).

Уровневый план анализа. (1) Когда уровень IQ не учитывался, переменные общего индекса креативного мышления и IQ положительно коррелировали ($p < 0,05$). (2) В подгруппе с высоким уровнем IQ (выше «порога») переменные общего индекса креативного мышления и IQ не коррелировали. (3) В подгруппе с пониженным IQ (ниже «порога») переменные общего индекса креативного мышления и IQ также не коррелировали.

Дифференцированный план анализа. (1) Когда уровень IQ не учитывался, с переменной математического интеллекта положительно коррелировали переменные беглости, гибкости и оригинальности ($p < 0,05$), с переменной вербального интеллекта положительно коррелировали переменные гибкости и оригинальности ($p < 0,05 \div 0,01$). С переменной пространственного интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления. (2) В подгруппе с IQ выше «порога» с переменной пространственного интеллекта положительно коррелировала переменная оригинальности ($p < 0,06$). С переменными вербального и математического интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления. (3) В подгруппе с IQ ниже «порога» переменные математического интеллекта и беглости положительно коррелировали (в тенденции, $p < 0,07$). С переменными вербального и пространственного интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления.

Обсуждение

При *уровневом* плане анализа эмпирическую поддержку получили два из трех предположений, следующих из концепции «интеллектуального порога». Когда уровень IQ не учитывался, как и предсказывалось, общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект положительно коррелировали. В подгруппе с уровнем IQ выше «порога», как и предсказывалось, общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект не коррелировали. Эти результаты согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007). В подгруппе с уровнем IQ ниже «порога», вопреки предсказанию концепции «интеллектуального порога», общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект не коррелировали. Хотя эти результаты не поддерживают предсказание концепции «интеллектуального порога», они согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007).

При *дифференцированном* плане анализа, когда уровень IQ не учитывался, как и предсказывалось, математический интеллект положи-

тельно коррелировал с беглостью, гибкостью и оригинальностью. Эти результаты согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007). Вопреки гипотезе, вербальный интеллект также положительно коррелировал с гибкостью и оригинальностью. В подгруппе с уровнем IQ выше «порога», вопреки гипотезе, пространственный интеллект и оригинальность положительно коррелировали. В подгруппе с уровнем IQ ниже «порога» и в соответствии с гипотезой математический интеллект и беглость положительно коррелировали, а вербальный и пространственный интеллект не коррелировали с переменными креативного мышления.

Как объяснить полученные результаты? Концепция «интеллектуального порога» показывает роль уровня IQ («порога») как условия, которое может менять характер связей между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. Судя по нашим данным, однако, можно выделять и другие условия, которые способны менять характер этих связей.

В нашем исследовании показано, что связи креативного мышления (беглости, гибкости, оригинальности) и психометрического интеллекта (вербального, математического, пространственного), т. е. взятых со стороны их качественных особенностей, дифференцируются. Имеется в виду, что связи между разными особенностями креативного мышления и разными специальными способностями расходятся и имеют разный характер. Это условие можно обозначить как «интеллектуальная дивергенция». Представления об «интеллектуальной дивергенции» дополняют и углубляют представления об «интеллектуальном пороге».

В представления об «интеллектуальной дивергенции» вписываются данные о том, что математический интеллект положительно коррелирует с беглостью, гибкостью и оригинальностью, вербальный интеллект – с гибкостью и оригинальностью, а пространственный интеллект не коррелирует ни с одной переменной креативного мышления. В представления об одновременном действии двух условий – интеллектуального порога и интеллектуальной дивергенции – вписываются данные о том, что при высоком уровне IQ пространственный интеллект (в отличие от других специальных способностей) и оригинальность (в отличие от других переменных креативного мышления) коррелируют. При пониженном уровне IQ математический интеллект (в отличие от других специальных способностей) и беглость (в отличие от других переменных креативного мышления) коррелируют.

Следуя полученным фактам и изложенным выше соображениям, можно поставить вопрос о том, благодаря каким механизмам креативность и интеллект не сводятся друг к другу и в то же время

пересекаются и взаимодействуют между собой. Как отмечалось выше, эту проблему в общем плане впервые обозначил С.Л. Рубинштейн (1999). Она представляет собой одно из современных направлений в исследованиях взаимоотношений креативности и интеллекта (Sternberg, 1999; Sternberg, O'Hara, 1999).

Литература

- Аверина И. С., Щепланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Собор, 1996.
- Валуева Е. А. Интеллект, креативность и процессы распространения активации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 130–142.
- Гасимова В. А. Интеллект и креативность как психологические феномены // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы V международной конференции / Под ред. Л. И. Ларионовой. Иркутск, 2007. С. 186–195.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
- Сенин И. Г., Сорокина О. В., Чирков В. И. Тест умственных способностей. Ярославль: Психодиагностика, 1993. С. 3–25.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Ушаков Д. В. Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 19–142.
- Фройнд Ф. А., Холлинг Х. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью Берлинского теста структуры интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 81–93.
- Amthauer R. Intelligenz – Struktur – Test: I-S-T 70. Göttingen, 1973.
- Dorfman L., Martindale C., Gassimova V., Vartanian O. Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks // Journal of Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44. P. 1382–1390.
- Eysenck H. J. Genius. The natural history of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y.: McGraw-Hill, 1967.
- Runco M. A. Divergent thinking / Ed. by M. A. Runco, S. R. Pritzker // Encyclopedia of creativity. San Diego et al.: Academic Press, 1999. Vol. 1. P. 577–582.
- Simonton D. K. Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects // American psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 151–158.
- Sternberg R. J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. N. Y.: Cambridge University Press, 1985.

- Sternberg R.* Intelligence // Eds. by M. A. Runco, S. R. Pritzker / Encyclopedia of creativity. San Diego et al.: Academic Press, 1999. Vol. 2. P. 81–88.
- Sternberg R. J., O'Hara L. A.* Creativity and intelligence // Ed. by R. J. Sternberg. Handbook of creativity. N. Y.: Cambridge University Press, 1999. P. 251–272.
- Torrance E. P.* The nature of creativity as manifest in its testing / Ed. by R. J. Sternberg // The nature of creativity. N. Y.: Cambridge University Press, 1988. P. 43–75.
- Wallach M. A., Kogan N.* Modes of thinking in young children: A study of the creativity–intelligence distinction. N. Y.: Holt, Rinehart, and Winston, 1965.
- Vartanian O., Martindale C., Kwiatkowski J.* Creative potential, attention, and speed of information processing // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. P. 1470–1480.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЮВЕНИЛЬНОСТИ

О. В. Карпенко, С. В. Зверева (Санкт-Петербург)

Современные исследования убедительно доказывают существование такого конституционального признака как ювенильность, а также растущее число детей, имеющих этот признак. В ненаучной литературе их называют «дети-индиго», «дети нового сознания», «дети будущего». Еще в начале XX в. Л. Больк и его последователи рассматривали эволюцию человека как удлинение (пролонгирование) ранних стадий онтогенеза и накладывание их на более поздние стадии (Козырева, 2006, с. 46). В результате у взрослых представителей вида сохраняются ювенильные или инфантильные качества. Первым, кто доказал существование ювенильного типа личности был Я. Я. Рогинский (по его терминологии, «инфантильный»). (Рудкевич, 2004, с. 97–98) Среди последних исследований по данной теме следует отметить работы Л. А. Рудкевича, давшего определение ювенильности как конституционального параметра, который выражается в усилении мозгового черепа (нейрокрана) с одновременным ослаблением лицевого черепа (спланхнокрана) (Рудкевич, 2004, с. 180). Стоит отметить и работу Ю. К. Козыревой, в которой показано, что дети с высокой степенью ювенильности характеризуются высоким уровнем интеллекта, а также более высоким уровнем регуляции сенсомоторной деятельности, более качественным и скоростным сенсомоторным реагированием, лучшей функциональностью произвольного внимания, чем у детей с низкой степенью ювенильности. Люди с высокой степенью ювенильности характеризуются также выраженной

амбидекстрией, слабостью нервной системы, большей гибкостью когнитивного стиля и большей контролируемостью действий, а также более высоким уровнем развития креативного мышления (Козырева, 2006, с. 140–142).

В психологии креативность обычно понимается как общая способность к творчеству. Она является, с одной стороны, личностной характеристикой человека, и в концепциях, например, А. Лука, А. М. Матюшкина понимается как особый склад личностных свойств, а с другой стороны, с точки зрения Г. С. Батищева, Я. А. Пономарева, Б. Карлофа, В. Н. Дружинина, – выступает в качестве специфической формы активности. (Суровцева, 2004, с. 1) Существует представление о том, что креативность – довольно позднее эволюционное приобретение, и выраженные творческие способности можно считать новым прогрессивным эволюционным признаком (Рудкевич, 2002, с. 23).

Целью данной работы являлось исследование особенностей развития креативности у высокоювенильных детей в сравнении с их низкоювенильными сверстниками в контексте гендерных различий, а также выявление специфических психофизиологических маркеров высокой креативности.

Исследование проводилось в гимназиях г. Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие практически здоровые в соматическом и неврологическом плане дети 9–10 лет в количестве 60 чел.: 35 девочек и 25 мальчиков.

В соответствии с целью нами был определен следующий блок методов:

- 1 Методика антропометрических измерений для определения степени ювенильности. А именно, измерение длины головы измерительной лентой. Измерение производится от выпуклого участка над корнем носа между бровями до наиболее выдающейся кзади точки затылка. Голова испытуемого при измерении находится во франкфуртской диагонали. Ювенильными считались мальчики с длиной головы (или максимальная длина головы, наибольший продольный диаметр головы) от 39 см, девочки – от 37 см.
- 2 Компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии (тайм-тест): «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (Урицкий, Каменская, 2001). Данный метод позволяет оценить скоростные и качественные характеристики сенсомоторной интеграции. Каждому ребенку на экране монитора персонального компьютера предъявлялось

6 вариантов сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов, организованных в отдельные серии (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические раздражители во всех сериях имели одинаковые физические характеристики: зрительные были представлены кругами красного, синего и зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического раздражителя использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью в 1000 мс.

Серии различались между собой разной степенью упорядоченности межстимульных интервалов: присутствовал режим с хаотической размерностью при средней величине интервалов 1,5 с, режим с фрактальной размерностью при аналогичной средней величине интервалов и регулярный режим (ригидный) с константной величиной межстимульных интервалов 1 с.

- 3 Диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптированная А. Н. Ворониным).
- 4 Батарея тестов по изучению уровня развития творческого мышления (тест Гилфорда–Торренса, модификация Е. Е. Туник).
- 5 Прогрессивные матрицы Дж. Равена (взрослый вариант) для определения уровня развития интеллекта.
- 6 Опросник креативности Дж. Рензулли (для педагогов), созданный для оценки проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению.
- 7 Полоролевой опросник С. Бэм для выяснения психологического пола ребенка.

В ходе нашего исследования мы получили следующие ключевые результаты.

Рассмотрим различия между высоко- и низкоювенильными детьми (высокоювенильными считались мальчики с длиной головы 41–42 см и девочки – 39–40 см; низкоювенильными считались мальчики с длиной головы 39–40 см, девочки – 37–38 см).

Результаты оценки уровня развития интеллекта и креативности (в баллах) представлены в таблице 1.

Различия между данными выборками статистически достоверны по следующим параметрам:

- 1 Вербальная беглость ($t_{\text{эмп.}} = 4,7$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 2 Вербальная гибкость ($t_{\text{эмп.}} = 3,8$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 3 Вербальная оригинальность ($t_{\text{эмп.}} = 3,4$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 4 Невербальная беглость–гибкость ($t_{\text{эмп.}} = 2,8$; $t_{\text{крит.}} = 2,6$ при $p < 0,01$).
- 5 Невербальная оригинальность ($t_{\text{эмп.}} = 5$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).

Таблица 1
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ
У ВЫСОКО- И НИЗКОЮВЕНИЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Параметры	Высокоювенильные дети	Низкоювенильные дети
Уровень развития интеллекта	62,0 + 9,0	65,0 + 11,0
Вербальная беглость	26,0 + 6,7	18,0 + 5,7
Вербальная гибкость	24,6 + 6,1	18,1 + 7,0
Вербальная оригинальность	17,0 + 5,8	12,0 + 5,7
Невербальная беглость–гибкость	53,8 +12,0	45,3 +11,0
Невербальная оригинальность	20,0 + 5,0	13,0 + 6,0
Проявления креативности, доступные внешнему наблюдению (по методике Дж. Рензулли)	32,0 + 3,5	26,0 +4,0

- 6 Проявления креативности, доступные внешнему наблюдению (количество баллов по методике Дж. Рензулли) ($t_{\text{эмп.}} = 6,7$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).

Из данной таблицы видно, что высокоювенильные дети характеризуются более высокими показателями развития всех компонентов креативности (вербальная и невербальная беглость, вербальная и невербальная гибкость, вербальная и невербальная оригинальность, внешние проявления креативности). Таким образом, высокоювенильные дети характеризуются более высоким уровнем развития креативности по сравнению с их низкоювенильными сверстниками.

Результаты оценки психологического пола (в баллах). Как высоко-, так и низкоювенильные мальчики характеризуются психологической андрогинией (среднегрупповые показатели маскулинности и фемининности у них одинаковы по 48 и по 54 балла). Как высоко-, так и низкоювенильные девочки, напротив, обладают выраженной фемининностью (по шкале маскулинность среднегрупповое значение в первом случае 47, а во втором – 46 баллов, по шкале фемининности в первом случае 57, во втором – 56 баллов). Таким образом, психологический пол одинаково сформирован у мальчиков и у девочек, независимо от степени ювенильности.

Также нами был произведен компонентный анализ данных. Он дал следующие результаты (см. таблицу 2).

Данный компонентный анализ показывает довольно сильную связь между всеми характеристиками креативности и ювенильностью, причем связи между этими признаками с одним знаком. Что под-

Таблица 2
1-й КОМПОНЕНТ, 21,11% ДИСПЕРСИИ

Параметры	Сила связи
Невербальная креативность (тест Е. Торренса)	+0,47
Вербальная беглость	+0,68
Вербальная гибкость	+0,57
Вербальная оригинальность	+0,55
Невербальная беглость–гибкость	+0,44
Невербальная оригинальность	+0,64
Ювенильность	+0,75
Внешние проявления креативности (методика Дж. Рензулли)	+0,59
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), скоростная серия фрактальной размерности	+0,57
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), скоростная серия фрактальной размерности	+0,73
dt sound (абсолютное значение времени реакции на акустические стимулы), скоростная серия фрактальной размерности	+0,71
/dt/\^dt (коэффициент точности моторных ответов), зрительная мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,5
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,69
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,75
dt sound (абсолютное значение времени реакции на акустические стимулы), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	-0,53
R\S (индекс Херста, отражающий способность испытуемого извлекать из стимульных цепей с разной степенью временной упорядоченности информацию), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,59
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), скоростная серия с хаотическим режимом межстимульных интервалов	+0,51
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), скоростная серия с хаотическим режимом межстимульных интервалов	+0,75

тверждает наше предположение о том, что чем выше степень ювенильности, тем выше уровень развития креативности. Если анализировать данные, полученные с использованием тайм-теста, то можно сделать

вывод о том, что высокоювенильные дети более точно соблюдают инструкцию теста, работают чуть медленнее низкоювенильных детей, но совершают меньше ошибок. Таким образом, качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей с высокой креативностью существенно выше.

Выводы

- 1 Показатели всех компонентов креативности (вербальная и невербальная беглость, вербальная и невербальная гибкость, вербальная и невербальная оригинальность, внешние проявления креативности) у высокоювенильных детей достоверно выше, чем у их низкоювенильных сверстников.
- 2 Мальчики, независимо от степени ювенильности, характеризуются психологической андрогинией.
- 3 Девочки, независимо от степени ювенильности, характеризуются выраженной фемининностью.
- 4 Качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей с высокой креативностью существенно выше, чем у низкоювенильных сверстников.

Заключение

В настоящее время проблема появления «детей нового сознания» активно обсуждается в различных периодических изданиях. Но в то же время анализ литературных источников показал недостаточность экспериментальных данных по проблеме ювенильности и полное их отсутствие в отношении детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования полностью подтвердилась наша гипотеза о том, что дети с высокой степенью ювенильности характеризуются более высокими показателями развития креативного мышления, нежели их низкоювенильные сверстники.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что высокоювенильные дети 9–10 лет характеризуются более высокими показателями креативности, при чем всех ее компонентов, чем их низкоювенильные сверстники. Высокие показатели креативности присутствуют наравне у мальчиков и у девочек. Качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей также существенно выше, чем у их низкоювенильных сверстников.

Также мы выяснили, что ювенильные мальчики характеризуются психологической андрогинией, в отличие от ювенильных девочек, которые характеризуются выраженной фемининностью.

Литература

- Козырева Ю. К. Психофизиологические особенности адаптации к школе детей с различной степенью ювенильности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
- Рудкевич Л. А. Прогрессивные тенденции эволюции человека на современном этапе // Материалы IV международного конгресса по интегративной антропологии. СПб., 2002. С. 23.
- Рудкевич Л. А. Я знаю будущее моего ребенка. Тайны наследственности. СПб.: Весь, 2004.
- Суровцева С. С. Исследование психофизиологических предпосылок развития творческих и музыкальных способностей старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

ОСОБЕННОСТИ АКТИВАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЕТИ КАК КОГНИТИВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ТВОРЧЕСТВА

Е. М. Лаптева, Е. А. Валуева (Москва)

Креативность человека образуется сочетанием множества факторов – личности, мотивации, среды, особенностей когнитивных механизмов. Данное исследование направлено на изучение когнитивной базы творческого мышления. Оно опирается на традицию, заложенную Я. А. Пономаревым, и развивает его идеи об осознаваемом и неосознаваемом продуктах действия и о логическом и интуитивном полюсах мышления. В работах Я. А. Пономарева затрагивается одна из важных проблем, связанных с механизмами творческого мышления, – проблема доступа к содержаниям памяти. Наиболее доступными для нашего мышления являются знания, возникшие как «прямые продукты» наших прошлых действий. Однако для решения творческих задач их не хватает. Творческое мышление, по Я. А. Пономареву, способно оперировать «побочными продуктами», доступ к которым намного сложнее. Необходимо понять, действительно ли испытуемые, обладающие более высокими уровнями креативности, отличаются большей способностью извлечения труднодоступных элементов памяти, и если да, то какие механизмы за это ответственны.

Важным этапом исследования является операционализация подхода, предложенного Я. А. Пономаревым, с помощью понятий, развиваемых в западной психологической науке. В первую очередь,

* Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РГНФ №08-06-00755а и Президента РФ МК № 1799.2008.6.

речь идет о концепции активации семантической сети. Согласно активационному подходу знания человека могут быть представлены в виде сети взаимосвязанных элементов, а активация при этом определяется как состояние готовности этих элементов к тому, чтобы быть извлеченными из памяти. При этом одни элементы могут быть готовы к извлечению, а другие – нет. Идею применения активационного принципа к психологии творчества впервые предложил К. Мартиндейл. В своей модели он ввел понятия узкой и широкой активации (т. е. активированности небольшого или значительного числа элементов семантической сети, соответственно) и связал последнее состояние с творческим процессом. Целью нашего исследования стало выявление особенностей активации семантической сети у людей с разным уровнем креативности.

Один из интереснейших феноменов, наблюдающийся в ходе творческого процесса, – это феномен действия подсказки или ключа. Он заключается в том, что после безуспешных попыток решить какую-либо задачу, человек оставляет ее, но через какое-то время сталкивается (случайно в жизни или намеренно со стороны экспериментатора в исследовании) с ключом-подсказкой, после чего достаточно легко приходит к решению. Чувствительность к подсказке, очевидно, должна быть отличительной особенностью творческих людей. Такая чувствительность может быть обеспечена разными механизмами. Мы видим возможный путь поиска этих механизмов в особенностях активационных процессов. Согласно нашему предположению, одной из особенностей семантической сети высококреативных людей может быть ее способность удерживать в течение достаточно длительного времени ряд элементов в состоянии слабой активации (преактивации). Дополнительная активация этих элементов при встрече с подсказкой с большей вероятностью приводит к осознанию решения по сравнению с ситуацией, когда преактивация отсутствует.

Проверка нашей гипотезы возможна при использовании экспериментального варьирования времени предъявления подсказки в ходе решения задачи. Для этого эксперимент будет состоять из 3-х этапов. На 1 этапе испытуемые в течение определенного времени должны решать задачу. На 2 этапе (инкубационном) испытуемым нужно выполнять нерелевантное первому этапу задание, в котором содержатся слова-подсказки. Подсказки должны встречаться либо в начале задания, либо в конце. На 3-м этапе испытуемые возвращаются к решению задачи 1-го этапа. Согласно нашей гипотезе, при высоком уровне креативности должно наблюдаться более эффективное использование подсказки при ее позднем предъявлении.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Л. И. Ларионова (Иркутск)

Статья посвящена изучению психологической структуры интеллектуальной одаренности. В рамках данного исследования нас интересовали: а) эмпирическое выявление структуры одаренности; б) сформированность у старшеклассников основных компонентов одаренности (интеллекта, креативности, духовности); в) взаимосвязь этих компонентов; г) особенности психологического развития учащихся в группах с разным уровнем интеллекта; д) специфика развития основных компонентов одаренности в зависимости от гендерной принадлежности.

Идентификация старшеклассников как одаренных осуществлялась на основе критерия реальных интеллектуальных достижений. В исследовании участвовало 300 чел. – учащихся старших классов иркутских экспериментальных школ, лицеев, гимназий, победителей городских, областных, российских, международных олимпиад, соровских стипендиатов. Для сравнения была обследована контрольная группа (40 чел.) старшеклассников того же возраста со значениями психометрического интеллекта в пределах: $95 < IQ < 110$.

Мы понимаем интеллектуальную одаренность как личностное динамическое образование, в структуру которого входят интеллект, креативность, духовность. Мы предполагаем, что наряду с некоторой самостоятельностью структурных компонентов одаренности (интеллект, креативность, духовность) существует связь и взаимовлияние их друг на друга. При этом духовность рассматривается как системообразующий фактор одаренности.

В исследовании использовался набор из 9 методик, которые позволяли оценить развитость интеллекта, креативности, духовности, некоторых других личностных особенностей. В структуре духовности мы выделяем две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» и исследовалась с помощью тестов самоотношения В. В. Столина, ценностных ориентаций М. Рокича, самоактуализации Н. Ф. Калина. Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими, поэтому она исследовалась с помощью тестов на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О'Салливан, на особенности межличностного взаимодействия Т. Лири, на самоактуализацию Н. Ф. Калиной. Для диагностики психометрического интеллекта использовался культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла; для диагностики креативности – тест Е. Торренса; для диагностики акцентуации

характера – тест Х. Шмишека; для диагностики личностных черт – факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного, регрессионного анализов. В связи со сложностью структуры одаренности в ее изучении важную роль играют модели, особым образом структурирующие изучаемые явления. В нашем случае применялся регрессионный анализ для выявления влияния различных факторов на значение IQ. Аргументами в уравнениях были показатели креативности, личностных черт, функцией – значение IQ, весовые коэффициенты указывали на вклад факторов в прогноз развития IQ. По результатам исследования было построено свыше 100 регрессионных уравнений частных (по каждой методике) и общих уравнений (по результатам всех тестов).

Коротко остановимся на полученных результатах. В целом структура как вербальной, так и образной креативности у одаренных юношей и девушек достаточно однородна, у юношей это выражено в большей степени. Как интегральные, так и частные показатели вербальной и образной креативности у одаренных школьников независимо от пола имеют значения выше средних и высокие. «Обычные» девушки и юноши ($95 < IQ < 110$) имеют средние значения показателей образной и вербальной креативности.

Полученные данные позволяют предположить, что одаренные юноши и девушки в отличие от сверстников из контрольной группы более успешны в плане творческого подхода к решению задач, они проявляют терпимость к неопределенности, чутко воспринимают недостатки и пробелы в знаниях, не склонны принимать решения без учета всей доступной информации.

Данные по изучению акцентуации в зависимости от показателей IQ и гендерной принадлежности позволили установить следующие закономерности: у одаренных юношей в целом по данным исследований обнаружено меньшее количество акцентуаций, чем у девушек, а у неодаренных учащихся обнаружено большее количество акцентуаций, чем у одаренных. Особенно это касается девушек, у которых выявлены все 11 типов акцентуаций, имеющих высокую степень выраженности.

Регрессионные уравнения, построенные по результатам исследований, имеют разный вид в связи с разными закономерностями, существующими между значениями IQ и типами акцентуаций, а также гендерной принадлежностью испытуемых. У высокоодаренных мальчиков влияние на IQ оказывает гипертимическая акцентуация – 18,00; эмотивная – 31,65; демонстративная – 35,93. У высокоодаренных девочек – циклотимная – 34,39, дистимическая – 65,61. Полученные

нами данные согласуются с результатами исследований других авторов. Так, например С. С. Лутар с соавт. отмечают, что одаренные девочки больше подвержены депрессии, чем в равной мере одаренные мальчики (Luthar et al., 1992).

Регрессионное уравнение для высокоодаренных юношей имеет вид:

$$IQ = 7,31E + 16,44I + 23,71N - 2,5O + 29,14Q_1 + 10,79Q_3 + 10,11Q_4$$

Для высокоодаренных девушек:

$$IQ = 41,17E + 50,29M + 8,54Q_4$$

Для юношей из контрольной группы:

$$IQ = 85,27B + 1,7E - 13,04Q_4$$

Для девушек из контрольной группы:

$$IQ = 49,71A + 50,29N,$$

где А, В, Е, I, М, N, O, Q₁, Q₂, Q₄ – личностные факторы.

Приведем психологические портреты, составленные на основе регрессионных уравнений.

Высокоодаренные юноши имеют выраженное стремление к доминированию (Е), в то же время их отличает эмоциональная чувствительность, образность, мягкость, утонченность, художественное восприятие мира (I), социальная опытность (N), средний уровень чувства вины (O), разнообразные интеллектуальные интересы, гибкость и критичность мышления, стремление к конструктивным преобразованиям (Q₁), высокий самоконтроль поведения (Q₃), нефрустрированность (Q₄).

Высокоодаренных девушек, так же как юношей, отличает стремление к доминированию, выраженное еще в большей степени, чем у юношей (Е), интеллектуальные и художественные интересы, богатство и высокое напряжение внутреннего мира, самобытное мировоззрение, творческая одаренность и активность (М), нефрустрированность.

Портрет юношей из контрольной группы достаточно своеобразен. Наибольшее влияние на динамику их интеллекта оказывают не личностные, как у одаренных, а когнитивные факторы (В) (по данным теста имеющие низкие значения), осуществляющие наибольший вклад в развитие интеллекта, в незначительной степени стремление к доминированию (Е), нефрустрированность (Q₄).

У девушек из контрольной группы достаточно скромный психологический портрет, выделяются только два фактора, влияющих на развитие их интеллекта, это фактор А – открытость социуму, общительность и фактор N – социальная опытность.

При оценивании духовности мы исходили из представления о том, что это сложное личностное образование, включающее внутреннюю и внешнюю составляющую, производилось на основе данных о Я-кон-

цепции, ценностных ориентациях, особенностях межличностного взаимодействия.

Полученные результаты по изучению самоотношения показали, что при сходстве профилей самоотношения у одаренных и неодаренных юношей позитивный характер самоотношения в большей степени выражен у одаренных юношей. Аналогичная закономерность характерна и для девушек. При этом у обыкновенных девушек установлен конфликтный характер самоотношений, что отражает неблагополучие в их личностной сфере.

Анализ ценностных ориентаций показал существование отличий в структуре как терминальных, так и инструментальных ценностей одаренных и неодаренных учащихся. Самыми значимыми из терминальных ценностей у одаренных юношей и девушек являются ценности общения и человеческих взаимоотношений: друзья, любовь, ценность здоровья, интересная работа. У юношей отмечаются также ценности «жизненная мудрость», «свобода», у девушек – «познание» и «уверенность в себе». Такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь», «удовольствие», для одаренных учащихся являются незначимыми.

У учащихся из группы контроля, напротив, эти ценности входят в группу значимых, а терминальная ценность «интересная работа» занимает одно из последних мест в ряду их ценностей. Получились некие «ножницы»: молодежь хочет жить в достатке, но при этом главное средство достижения такого достатка – работа – оттеснена на задний план. В последние десятилетия произошли изменения в структуре ценностных ориентаций молодежи, связанные с социальными изменениями. Самыми престижными стали материальные ценности, ценности индивидуализма в противовес духовным, коллективистским ценностям. Об этом свидетельствуют данные лонгитюдных исследований духовного мира молодежи, проведенных Р.Г. Гуровой (2000); исследований ценностных ориентаций в условиях социального перелома Ч.А. Шакеевой (1998), исследований Й. Хорака, И. Вачека (1995) и др. Поскольку для русской культуры духовные ценности всегда были важнее материальных, постольку размывание ценностей, изменение ценностного ядра культуры опасно для существования как культуры, так и русского этноса в целом.

Для интерпретации структуры ценностных ориентаций одаренных и неодаренных учащихся можно использовать высказывание В.Н. Дружинина (1999) о том, что лица с высоким интеллектом являются носителями национальной культуры. По мнению С.В. Лурье (1997), одаренные люди удерживают традиционную культуру от прогрессирующего упрощения, они поддерживают и сохраняют целостность национальных традиций.

Анализ регрессионных уравнений, построенных по результатам изучения ценностных ориентаций одаренных учащихся, показал влияние духовных ценностей на развитие интеллекта.

Полученные данные о характере межличностных отношений показывают, что у одаренных учащихся эти отношения складываются благополучно по адаптивному варианту, по сравнению с неодаренными, характер отношений у которых имеет дезадаптивный вариант.

Рассмотрим алгебраические модели, описывающие влияние различных факторов на развитие интеллекта. Для одаренных юношей уравнение множественной регрессии имеет следующий вид:

$IQ = 11,56A + 4,68B + 56,65C + 11,62D + 3,50E + 11F$, где А – дистимическая акцентуация, В – демонстративная акцентуация, С – интегральный показатель вербальной креативности, D – N (социальная опытность), E – требовательность (межличностные отношения), F – ценность «равенство».

Как видно из этого уравнения, влияние на динамику интеллекта в большей степени оказывает вербальная креативность, затем дистимическая, демонстративная акцентуации, характер межличностных отношений, социальная опытность, а также ценность «равенство», которая проявляется в общении и может быть отнесена к духовным ценностям.

Для одаренных девушек:

$IQ = 8,33A + 65,59B + 26,08C$, где А – дистимическая акцентуация, В – вербальная креативность, С – М (креативность по 16-факторному опроснику).

На развитие интеллекта у одаренных девушек большое влияние оказывает вербальная креативность, дистимическая акцентуация характера, креативность.

Для контрольной группы юношей:

$IQ = -1,96A + 4,60B + 11,00C + 10,17D - 22,58E + 20,14F + 24,30G + 24,30H$, где А – педантичная акцентуация, В – дистимическая акцентуация, С – вербальная креативность, D – образная креативность, E – самоотношение, F – самоактуализация, G – В (шкала интеллекта 16-факторного опросника), H – требовательность (межличностные отношения).

Для контрольной группы девушек:

$IQ = -12,33A + 9,21B + 43,87C + 0,97D - 15,74E + 17,88F$, где А – дистимическая акцентуация, В – вербальная креативность, С – образная креативность, D – самоотношение, E – А (шкала открытости 16-факторного опросника), F – требовательность (межличностные отношения).

Сравнение алгебраических моделей влияния факторов на динамику интеллекта одаренных и неодаренных учащихся позволило

установить общее и особенное в психологических механизмах влияния. Общее – это влияние вербальной креативности, дистимической акцентуации и требовательности в межличностных отношениях. Особенное – степень этого влияния, наибольший уровень которой проявляется в группе одаренных. К особенному относится влияние фактора «социальных отношений» и ценности «равенство» у одаренных юношей, а также влияние образной креативности, самооотношения, самоактуализации на динамику интеллекта обыкновенных учащихся.

Полученные результаты подтверждаются данными других исследований, приведенными в литературе. В 1921 г. впервые Л. М. Термен при проведении лонгитюдного исследования установил, что одаренные более благополучны в личностном плане, более успешны в учебной и профессиональной деятельности, чем неодаренные. Данные свидетельствуют, что одаренные общительны и вообще «превосходные люди». Аналогичные данные получили и другие исследователи (Feldhusen et al., 1981).

Таким образом, данные нашего экспериментального исследования позволяют заключить, что отдельные компоненты одаренности имеют высокий уровень развития и что существует связь между отдельными структурными компонентами одаренности: интеллектом, креативностью, духовностью. Полученные данные в целом свидетельствуют о благополучии одаренных учащихся по сравнению с контрольной группой, что подтверждается высоким уровнем личностной адаптации, а также позитивным характером межличностных отношений.

Литература

- Гурова Р. Г. Духовный мир молодежи в меняющейся России XX века (лонгитюдное социолого-педагогическое исследование 1960–2000 гг.) // Мир психологии. 2000. № 4. С. 147–159.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1999.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика развития. М.–СПб., 2001.
- Лурье С. В. Историческая этнология // Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 1997.
- Хорак Й., Вачек И. Молодежь и ее ценностная ориентация // Гуманизация образования. 1995. № 2. С. 24–27.
- Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. М.-Воронеж, 1998.
- Feldhusen J. F., Treffinger D. J. The Role of Instructional Material in Teaching Creative Thinking // Edition T. Psychology and Education of the Gifted /

Ed. by W. B. Barbe, J. S. Renzulli. USA, N. Y.: Irvington Publishers, Inc., 1981. P. 386–393.

Luthar S. S., Ligler E. S. Goldstein D. Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: the role of cognitive-developmental and experiential factors // *G. Child Psychol. Psychial.* 1992. Vol. 33. P. 361–373.

Terman L. M. The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent // *Edition T. Psychology and Education of the Gifted / Ed. by W. B. Barbe, J. S. Renzulli.* USA, N. Y.: Irvington Publishers, Inc. 1981. P. 5–19.

Werner E. E., Bachtold L. M. Personality factors of gifted boys and girls in middle childhood and adolescence // *Gifted Child Quarterly.* Spring, 1995. Vol. 28. № 1. P. 177–182.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

А. В. Морозов (Арзамас)

Изучение творческого характера педагогической деятельности имеет большую историю. Многие известные ученые внесли свой вклад в ее познание (и именно поэтому у целого ряда специалистов сформировалось устойчивое – хотя и абсолютно ложное – мнение, будто бы здесь уже все исследовано и изучать больше нечего), однако целый ряд причин обусловил серьезное отставание в разработке таких важных вопросов, как системогенез, креативность педагогической профессии. К числу главных факторов, тормозящих решение этих вопросов, относится практически изолированное друг от друга развитие психологии и педагогики, разделенность отраслей каждой из них, консервативное влияние идеологических установок на развитие теории и практики педагогической деятельности.

Структуру личности мы можем рассматривать как единство двух подсистем: потенциальной и актуальной; а способы прохода между этими подсистемами характеризуются в качестве механизма развития личности (Морозов, 2002).

Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли творческой деятельности личности, выступающей в качестве основания творческого преобразования своей жизнедеятельности. Единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал» нет. Мы полагаем, что одна из основных причин существующего положения заключается в отсутствии теоретической концепции. Психологи и педагоги понятие «творческий потенциал» характеризуют как:

- синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляющей творческую деятельность (И. А. Мартынюк, В. Ф. Овчинников);
- совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Л. Н. Москвичева, Г. А. Пихтовников);
- развитое чувство нового, открытость всему новому, как системе знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, высокая степень развития мышления, его гибкость, нестереотипность и оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин);
- специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С. Р. Евинзон);
- интегральное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству (А. М. Матюшкин);
- социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е. В. Колесникова);
- как одну из сфер творческой личности, ее аксиологический потенциал (М. С. Каган, А. В. Кирьякова).

Творческий потенциал учителя, уточняют исследователи Т. Г. Браже и другие, складывается, прежде всего, из системы имеющихся у него знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется его деятельность: развитого чувства нового, открытости ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестереотипности и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями (Браже, 1993).

Ряд ученых отмечает, что творческий потенциал личности – это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии. При этом следует уточнение, что структурно-содержательный план творческого потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности, комплекс личностных проявлений, но не сводится к ним. А также акцентирует внимание на том, что вероятность проявления его зависит от личного

стремления человека в полной мере реализовать свои возможности, от степени его внутренней свободы; от сформулированности социального чувства (действенность, созидательность).

Профессор В. Г. Рындак рассматривает творческий потенциал учителя как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию. При этом саморазвитие рассматривается как закономерное изменение индивида (Рындак, 1994).

Вместе с тем саморазвитие представляет собой как количественные, так и качественные изменения на основе созидательной и творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя. Кроме того, для саморазвития характерны такие существенные отличия, как:

- а) изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самого себя;
- б) изменения происходят не только в мотивах интеллектуальной, эмоциональной сфер, но и в процессах «самости»: самоопределения, самосовершенствовании, самореализации, самопознании.

При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение постоянно усложняющихся творческих задач. В результате саморазвития возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующее процессу актуализации потенциала личности.

Творческое саморазвитие преподавателя – это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности педагога в его профессионально-творческом становлении. Творческое саморазвитие – это целенаправленно осознаваемый процесс, который охватывает все сферы личности, базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования выше обозначенные процессы «самости». Творческое саморазвитие – это особый вид творчества личности, субъект-субъективной направленности и повышение эффективности, прежде всего, самопознания, творческого самоопределения, творческой самореализации.

Опираясь на рассмотренные теоретические положения, творческий потенциал личности преподавателя высшей школы мы рассматриваем как систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих результаты освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию.

Роль самореализации во всех формах проявления саморазвития состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям значимых других и собственным задачам. В конечном счете роль самореализации состоит в раскрытии потенциала личности. Следовательно, творческий потенциал личности педагога мы можем рассматривать как необходимую предпосылку деятельности творческого характера.

Творческая деятельность не является делом избранных. Это дает нам право утверждать, что творческий потенциал преподавателя можно и нужно развивать. Каждый педагог, работающий в системе высшей школы, обладает в той или иной мере творческим потенциалом.

Творческий потенциал способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность, когда личность реализует, выражает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, а и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь решения.

Творческий потенциал преподавателя выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, характеризующим собой сплав знаний и умений, личностных и профессиональных качеств и способностей преподавателя, направленных на создание субъективно и объективно нового в педагогической практике. В структуре творческого потенциала существует внутреннее единство всех его компонентов, а сбалансированность их и полнота представленности личностных и профессиональных свойств и качеств может придать преподавателю дополнительную силу, обеспечить ему способность выступать в роли субъекта педагогической творческой деятельности.

Трудно ограничить творческий потенциал преподавателя только его креативными способностями, необходимо распространить его на другие свойства, качества личности педагога, его способности. Можно предположить, что в этом случае структура личностного и творческого потенциалов во многом будут тождественны. Более глубокому раскрытию сущностных сил индивида и сознательного, целенаправленного применения их через развитие социальной и ком-

муникативной культуры способствует понятие «творческий потенциал». Данное понятие характеризует сознательную актуализацию творческого потенциала на основе осознания ценности творчества.

В ряде экспериментальных исследований (В. А. Моляко и др.) система творческого потенциала представлена следующими основными составляющими: задатки, склонности, проявляющиеся в повышенной чувствительности, определенной выборочности, предпочтениях; интересы, их направленность, частота и систематичность проявления, доминирование познавательных интересов; любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем; быстрота в усвоении новой информации, образование ассоциативных массивов; проявление общего интеллекта – схватывание, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий; эмоциональная окрашенность отдельных процессов, настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений; творческость – умение комбинировать, находить аналогии, реконструировать; склонность к смене вариантов, экономичность в решениях; рациональное использование средств, времени; интуитивизм – способность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам; сравнительно более быстрое овладение умениями, навыками, приемами (Моляко, 1994).

Представленные качества достаточно точно отражают сущность как творческого потенциала, так и ряда составляющих, важных для достижения положительного эффекта в деятельности творческой личности.

Общим для всех проанализированных подходов является то, что они или сориентированы на деятельность, или включают ее в структуру модели творческого потенциала как условие или средство развития.

Творческий потенциал, таким образом, включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые сформированы у индивида в результате социализации, обучения и воспитания. При этом непрерывное накопление новых знаний, умений, способов ориентации в мире приводит к появлению новых способностей (исследования Л. И. Анцыферовой). Возникающие при этом у личности переживания своих возросших возможностей выступают движущей силой особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций (Морозов, 2003).

Исследуя типологию личности преподавателя высшей школы, мы выделяем творчески работающего как отдельный тип. Подтверждение этому мы находим в ряде исследований зарубежных ученых, которые характеризуют педагога с творческой изобретательской

жилкой как старающегося увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них силу и способность полностью раскрыть свои творческие наклонности. Для них характерен такой уровень проникновения в профессию, при котором «мир работы» и «мир информации» оказывается тесно связанным. При этом полнота жизни, разнообразие впечатлений, широта интересов для таких преподавателей – личная и профессиональная необходимость. Опыт творчески работающего педагога характеризуется высокой психологической культурой, основными элементами которого являются: способность понимать других людей, умение адекватно эмоционально реагировать на их психологическое воздействие.

И. Ф. Харламов характеризует педагогическое творчество преподавателя внесением в учебно-воспитательную деятельность тех или иных методических модификаций, рационализацией приемов и методов обучения и воспитания. Как высший уровень профессиональной деятельности ученый выделяет педагогическое новаторство. По мнению И. Ф. Харламова, именно преподаватель-новатор является обновителем педагогического процесса, создавая новые программы, выдвигая новые идеи решения учебно-воспитательных проблем, создавая новые технологии (Харламов, 1992).

Высоко оценивая любое проявление педагогического творчества, В. И. Загвязинский подходит к нему дифференцированно, ценит его социальную значимость, новизну и гибкость. По своему объективному смыслу и значению педагогическое творчество преподавателя он условно подразделяет на открытия, изобретения и усовершенствования и, соответственно, ведет речь о трех уровнях творческого потенциала.

Наиболее масштабные и новаторские педагогические решения – это открытия, ибо они позволяют увидеть новые возможности совершенствования как самой деятельности, так и включенного в нее человека. Второй уровень творческого потенциала связан с преобразованием, конструированием отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания. Третий уровень творческого потенциала учителя – это усовершенствования, т. е. чаще всего модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и средств обучения и воспитания (Загвязинский, 1987).

По нашему мнению, творчески работающий педагог – это преподаватель, результат деятельности которого отличается качеством, новизной, оригинальностью, уникальностью. Ему присуща творческая самостоятельность, умение предвидеть и прогнозировать развитие педагогического процесса. Возможно, именно поэтому, основное

внимание ученых обращено на критериальную сторону творческой деятельности педагога. Определяя критерии, мы исходили из положения о том, что *критерий* – это признак, на основании которого производится оценка, суждение. В процессе выявления критериев мы учитываем следующие требования к их выделению и обоснованию:

- критерии должны отражать основные закономерности формирования личности;
- с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы;
- качественные показатели должны выступать в единстве с количественными;
- критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;
- критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-историческом пространстве.

Что же касается стимулирования творческого потенциала педагога в высшем учебном заведении, то мотивационный компонент инновационной деятельности нам представляется необходимым рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, оценив отношение преподавателя к изменениям, т. е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источники побуждения: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации. На наш взгляд, выделение этих четырех групп мотивов оправданно, поскольку речь идет о людях с достаточно высокоразвитым самосознанием.

Адекватно профессионально мотивированные преподаватели наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких преподавателей характерен поиск инновационных форм и методов работы, осмысления своей деятельности, создание собственных концепций и научных школ.

Преподаватель, идущий по такому пути, – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стрем-

лении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Формирование личности преподавателя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Личность каждого преподавателя отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень ее реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность преподавателя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения.

Литература

- Браже Т. Г.* Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–74.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
- Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. 1994. № 5.
- Морозов А. В.* Креативность преподавателя высшей школы. М., 2002.
- Морозов А. В.* Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. М., 2003.
- Рындак В. Г.* Формирование творческого потенциала учителя (теория и диагностика). М., 1994.
- Харламов И. Ф.* О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Советская педагогика. 1992. № 7–8. С. 11–15.

ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И СПЕЦИФИКА РЕАКЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА СТОХАСТИЧЕСКИЙ СИГНАЛ

Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов (Санкт-Петербург)

Возможно, одной из наиболее востребованных в настоящее время идей, пронизывающих многие труды С. Л. Рубинштейна, является его понимание процесса обучения как процесса обучения мышлению (Рубинштейн, 1946, 1958). К сожалению, это представление до сих пор

* Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РФФИ № 07-06-00414, РГНФ № 07-06-00469а.

не легло в основу методологии школьного обучения. Именно поэтому оценка часто определяется не способностью ребенка мыслить, а его умением адаптироваться или не адаптироваться к обучению в конкретной школе и в конкретном классе.

В связи с этим представляет интерес исследование взаимосвязи успешности обучения (согласно оценкам в классном журнале) и способности ребенка оценивать вероятность появления сенсорного сигнала разной модальности и реагировать на него. Безусловно, интегративная сенсомоторная деятельность лежит и в основе любого типа адаптации (Ильин, 2003), и в основе познавательных процессов (Киселев и др., 2000).

Известно, что процессы сенсомоторной интеграции с возрастом становятся все более эффективными (Анохин, 1962; Батуев, 1981; Diederich, 1995; Ratcliff, 2004). Однако успеваемость подростков падает при переходе из начальной в среднюю школу (Рабочая..., 1991). И тому есть множество причин, обусловленных, прежде всего, личностным ростом школьников, их прошлым опытом, сменой их приоритетов и нежеланием школы реагировать на эти изменения ее подопечных.

Представляло интерес сопоставить изменение сенсомоторной интеграции при восприятии стимулов различной модальности и успешности обучения в школе у учеников 4-х и 6-х классов, то есть того возрастного периода, когда ребенок становится подростком.

Объекты наблюдения и методы исследования

В обследовании принимали учащиеся четвертых классов (70 детей от 9,2–10,6 лет, 32 девочки и 38 мальчиков) и шестых классов (57 детей от 11,8–13,7 лет, 28 мальчиков и 29 девочек). Для исследования особенностей сенсомоторной интеграции применялся компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (авторы В. Г. Каменская, В. М. Урицкий) (Каменская, 2001).

Производилась оценка скорости моторных реакций в ответ на сенсорные стимулы различной модальности. Процедура тестирования проводилась следующим образом: на столе перед ребенком находился портативный компьютер. Каждому ребенку на экране монитора компьютера предъявлялись две серии эксперимента.

В рамках данного исследования использовались серии программы, представленные в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические стимулы в сериях имели одинаковые качественные характеристики: зрительные были

представлены кругами красного, синего, зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью 100 мс.

Стимулы в данных сериях предъявлялись одинаковое количество раз – 16, чередовались в случайном порядке. Обе серии характеризуются хаотическим режимом чередования межстимульных интервалов с фрактальной размеренностью, приблизительно равной 1,5, и средней величиной интервалов 1,5 с. В одной серии школьники, согласно инструкции, в ответ на каждый стимул должны были нажимать на клавишу «пробел» как можно быстрее, то есть данная серия требовала от детей скоростной сенсомоторной реакции на все стимулы, поэтому была названа скоростной (номер серии 1–1). В другой серии давалась инструкция не реагировать нажатием клавиши на кружок красного цвета. Данная серия, связанная с решением зрительной дифференцировочной задачи, позволяющая оценить особенности психофизиологических механизмов произвольного внимания, была названа дифференцировочной (номер серии 2–1).

В интерпретацию включались следующие параметры: среднее время реакции на все раздражители; число ответных моторных реакций, опережающих стимул (фальстартов); число пропущенных стимулов в связи с недостаточной концентрированностью и высокой отвлекаемостью; в задаче на зрительную дифференцировку подсчитывалось число нажатий на клавишу в ответ на кружок красного цвета («ошибки»).

Помимо этих статистических способов оценки качества сенсомоторного реагирования, использовался расчетный параметр распределения отдельных значений времени реакции у каждого участника экспериментов – индекс Херста (H) (Каменская, 2001). Этот параметр оценивает самоподобие распределения отдельных значений времени реакции (ВР) в разных масштабах времени с помощью расчета накопленного отклонения. При значениях $H > 0,55$ можно говорить о наличии ориентированной во времени сенсомоторной реакции. Иные значения параметра H свидетельствуют о случайном характере появления во времени отдельных событий, то есть конкретных значений времени сенсомоторных реакций.

Результаты и их обсуждение

Особенностью выборки является то, что в параллели 6-х классов нет ни одного отличника, а в параллели 4-х классов нет ни одного неуспевающего. Стоит также отметить, что в 6-х классах число троечников (22 человека, 38,6% от учащихся 6-х классов) практически

равно числу хорошистов (21 человек, 36,8% от учащихся 6-х классов), в то время как в 4-х классах число хорошистов превышает суммарное количество отличников и троечников (51 человек, 72,9% от учащихся 4-х классов).

Из общего числа школьников 29 имеют успеваемость выше среднего уровня по параллели классов (хорошисты в 6-х классах и отличники в 4-х), 73 – среднюю успеваемость по параллели классов (троечники в 6-х классах и хорошисты в 4-х), и 25 – успеваемость ниже среднего уровня по параллели классов (двоечники в 6-х классах и троечники в 4-х). Группы учеников, полученные в результате нашей градации по успеваемости, будем далее условно называть как «выше среднего уровня», «средняя» и «ниже среднего уровня».

Подготовка данных

Для всех участвовавших в исследовании школьников были определены следующие категории (таблица 1): пол (мужской–женский); класс (параллель 4-х классов – параллель 6-х классов); успеваемость (ниже среднего – средняя – выше среднего).

Диапазоны изменения исследуемых параметров отличаются на три порядка (например, индекс Херста и время реакций на стимулы отличаются в 1000 раз). Поэтому были произведены следующие преобразования (таблица 1).

Таблица 1
ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИССЛЕДУЕМЫХ ПАРАМЕТРОВ

Параметр	Операции	Новый диапазон
Результаты тестов интеллекта	Деление на 10	от 0,9 до 19,5
Время реакций на стимулы	Деление на 50 и вычитание 2,95	от -13,05 до +10,65
Индексы Херста	Умножение на 10	от 3,6 до 8,1
Число ошибочных реакций на стимулы, фальстартов, пропусков стимулов	нет	от 0 до 43

Учитывая специфику данных, сложность связей между факторами и зависимыми переменными был использован подход, основанный на:

- концепции статанализа Шухарта для выявления «особых» факторов, влияющих на исследуемый процесс;
- концепции «простой структуры», которая была предложена Терстоуном для выбора в качестве основных таких факторов, факторное объяснение с помощью которых нуждается в минимальном количестве вспомогательных гипотез.

В итоге применительно к нашему исследованию была реализована такая последовательность этапов анализа:

- разбиение (ANOVA) общей выборки на «элементарные» группы всеми различными способами, комбинируя факторы: возраст (параллель 4-х или 6-х учебных классов), успеваемость (выше среднего уровня, средняя или ниже среднего уровня) и пол (мужской или женский);
- выявление (ANOVA) факторного объяснения, требующего минимального числа гипотез, описание свойств полученных таким образом групп детей через взаимодействие с измеренными параметрами и порядка составления дисперсионного комплекса.

Первоначально для статистической проверки значимости были определены «базовые» группы нулевых гипотез. Например, таковыми при формировании выборки по фактору «класс» стали 2 группы гипотез:

- отсутствие взаимной связи между измеряемыми параметрами и успеваемостью для параллели 6-х учебных классов при наличии фактора «пол», «успеваемость»;
- отсутствие взаимной связи между параметрами и успеваемостью для параллели 4-х учебных классов при наличии фактора «пол», «успеваемость».

Соответствующим образом формировались выборки по фактору «успеваемость» (3 группы гипотез) и «пол» (2 группы гипотез).

На основании значимости базовых нулевых и экспериментальных гипотез были отобраны нулевые гипотезы второго порядка, из которых получен новый дисперсионный комплекс, соответствующей «простой структуре» Терстоуна.

Проверка базовых нулевых гипотез показала, что:

- Результаты теста Равена и ассоциативного эксперимента не связаны с полом детей в диапазоне исследуемых возрастов.
- Результаты ассоциативного эксперимента достоверно (уровень $p \leq 0,01$ для учащихся с оценками выше среднего уровня и $p \leq 0,001$ для учащихся с другой успеваемостью) выше у школьников 4-х классов по сравнению с параллелью 6-х классов.
- Успеваемость на параллели 6-х классов связана с ассоциативным тестом: $r = 0,446$ при $p \leq 0,001$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана $1,00$ при $p \leq 0,001$.

- Успеваемость на параллели 4-х классов связана с результатами теста Равена: $r = 0,445$ и $p \leq 0,001$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана 1,00 при $p \leq 0,001$.
- У девочек с успеваемостью выше среднего уровня реакция на визуальный стимул красного цвета в скоростной серии рефлексометрии более медленная, чем у мальчиков с такой же успеваемостью: $r = 0,558$ и $p \leq 0,002$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана 1,00 при $p \leq 0,001$.
- В дифференцировочной серии рефлексометрии: у школьников из параллели 6-х классов число фальстартов больше, чем в параллели 4-х классов ($p \leq 0,001$); при этом время реакции на стимулы любых типов (включая и среднее время реакции с учетом знака) у школьников параллели 6-х классов меньше, чем в параллели 4-х ($p \leq 0,001$).
- У девочек 6-х классов с любой успеваемостью индекс Херста в дифференцировочной серии ниже по сравнению с параллелью 4-х: $r = 0,432$ и $p \leq 0,001$ (корреляция умеренной силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.
- Индекс Херста в дифференцировочной серии у школьников с успеваемостью выше среднего уровня в 6-х классах ниже, чем у школьников 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,529$ и $p \leq 0,003$ (корреляция средней силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.
- Индекс Херста в дифференцировочной серии у девочек с успеваемостью ниже среднего уровня в 6-х классах ниже, чем у девочек 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,938$ и $p \leq 0,002$ (корреляция высокой силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,008$.
- Число пропущенных стимулов в дифференцировочной серии у девочек со средней успеваемостью в 6-х классах больше, чем у девочек 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,433$ и $p \leq 0,009$ (корреляция умеренной силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.

Таким образом, для дальнейшего рассмотрения мы получаем следующие гипотезы:

- одними из наиболее высокозначимых факторов, то есть вносящих максимальный вклад в общую дисперсию, являются

- возрастная характеристика (параллель учебных классов) и принадлежность к одной из групп по успеваемости;
- общим фактором, то есть выражающим свойство, присущее самой исследуемой системе и определяющее случайную изменчивость в ней, является возрастная характеристика;
 - влияние прочих высокосignальных факторов является специфичным, то есть показывает нам причины, вызывающие неслучайные изменения в исследуемой системе;
 - влияние гендерной характеристики не относится к высокосignальным.

Наши данные отражают общие тенденции в школе, свидетельствующие о том, что для учеников начальных классов значимым является хорошая учеба, тогда как для современного подростка из обычной школы (не специальной и не гимназии) быть отличником не престижно, как не престижно проявлять рвение в учебе. Это означает, что в этот момент оценка может не отражать реальных способностей ребенка.

Согласно нашим данным, оценка в параллели 4-х классов отражает природный интеллект ребенка. В параллели 6-х классов она связана с качеством исполнения ассоциативного теста, который выполняется учениками этой параллели хуже, чем учениками 4 класса.

Четвероклассники настроены на работу с взрослым и ради этого показывают более высокие результаты в ассоциативном тестировании. Поскольку выполнить тест стараются все, то не прослеживается связь результатов ассоциативного тестирования с их успеваемостью. Но эта связь проявляется среди учащихся шестых классов с успеваемостью выше среднего уровня, поскольку только у них сохраняется стабильное стремление работать с взрослым, и потому они получают более высокие оценки.

Мы не нашли объяснений различным реакциям на стимулы красного цвета у мальчиков и девочек. Возможно, объяснение этого факта требует дополнительных данных. Число фальстартов, большее в параллели 6-х классов, также свидетельствует о менее успешной работе учеников 6-х классов (отличников там нет – в отличие от параллели 4-х классов).

Таким образом, наши данные говорят об изменении отношения четвероклассников и шестиклассников к работе с взрослым. Они же свидетельствуют о том, что оценка связана в той или иной мере с природными способностями ребенка только до 4 класса. Тогда встает вопрос, каким образом на основании оценок подростков можно судить об их компетенциях?

Литература

- Айдаркин Е. К. Нейрофизиологические механизмы оценки перцептивно-го времени и их роль в сенсомоторной интеграции // Е. К. Айдаркин, Д. Н. Щербина. Валеология. 2006. №3. С. 72–82.
- Анохин П. К. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики // Биологические аспекты кибернетики. М.: Наука, 1962. С. 74.
- Батуев А. С. Высшие интегративные системы мозга. Л.: Наука, 1981.
- Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М.: ФиС, 1991.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во ин-та практической психологии, 1996.
- Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. СПб., 2003.
- Каменская В. Г. Практическая диагностика хронотопа в сенсомоторной деятельности как условие нормального нервно-психического развития дошкольника // Современные технологии практической психологии в системе образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. СПб.: Милана, 2001. С. 5–11.
- Киселев С. Ю., Лупандин В. И., Ткачук И. Е. Взаимосвязь интеллекта и показателей сенсомоторного теста у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2000. №4. С. 38–44.
- Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1946.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Просвещение, 1958.
- Diederich A. Intersensory facilitation of reaction time: Evaluation of counter and diffusion coactivation models // Journal of Mathematical Psychology. 1995. Vol. 41. P. 260–274.
- Ratcliff R. A. Comparison of Sequential Sampling Models for Two-Choice Reaction // Time Psychological Review. 2004. Vol. 111. №2. P. 333–367.

СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ НЕЙРОТИЗМА

М. А. Падун, Л. И. Лочехина (Москва)

Размышляя о соотношении мышления и эмоций, С. Л. Рубинштейн утверждал, что эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта связано с динамикой мыслительного процесса. Согласно Рубинштейну, эмоции человека представляют собой единство эмоционального

и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в норме сознательная познавательная интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая ему направленность и избирательность; при аффектах, т. е. при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения (Рубинштейн, 2006).

Современная социальная ситуация сопряжена с высоким риском стрессовых воздействий. Одним из наиболее тяжелых стрессоров по силе своего влияния и характеру проявления негативных последствий является участие в боевых операциях. Отмечается, что личностная переработка боевого опыта представляет собой сложный процесс, последствия которого различны: от полной социальной и психической дезадаптации до формирования определенной жизненной мудрости, уникальной системы нравственных ценностей и значительного конструктивного потенциала, реализуемого с максимальной пользой для социума (Соловьев, 2000).

Согласно этиологической мультифакторной концепции А. Мэркуера, выделяется три группы факторов, сочетание которых приводит к возникновению посттравматического стресса (ПТС): 1) факторы, связанные с наличием самого факта травматического события, интенсивностью травмы, ее неожиданностью и неконтролируемостью; 2) факторы, связанные с формой и силой защитных механизмов личности, способностью к осмыслению ситуации и наличием социальной поддержки; 3) факторы риска: возраст к моменту травматизации, наличие травматических событий и психических расстройств в анамнезе, низкие интеллект и социоэкономический уровень (Табрина, 2003).

Известно, что восприятие того или иного психологического воздействия как стрессового, непосредственная или отдаленная реакция на это воздействие, а также механизмы совладания с психической травмой во многом зависят от индивидуально-личностных особенностей человека. В частности, Айзенк в своей модели обусловливания неврозов показал, что у людей с высоким нейротизмом и низкой экстраверсией существует большая предрасположенность к неврозам, так как они сильнее реагируют на эмоционально возбуждающие стимулы и дольше сопротивляются угасанию этих реакций (Eysenk, 1953).

В ряде исследований показано, что нейротизм положительно коррелирует с выраженностью посттравматического стресса. Питман и др., изучая возможность прогнозирования ПТСР на основе личност-

ных черт, пришли к выводу, что менее подвержены влиянию травмы активные, энергичные, устойчивые и выносливые люди, в то время как индивиды, имеющие высокие показатели по нейротизму и интроверсии, сильнее реагируют на травму (Pitman et al., 1999).

В свете вышеизложенного представляется вероятным, что люди с высоким значением нейротизма нуждаются в больших ресурсах, чтобы справиться с травмой. Поэтому у индивидов с негативной эмоциональностью будет ярче проявлен вклад интеллекта и других характеристик в процесс совладания со стрессом.

Когда говорят об интеллекте, как о некоторой способности, то в первую очередь опираются на его адаптивное значение для человека. По Ж. Пиаже (1999), развитый интеллект проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой.

Большой интерес представляет собой описанная В. Н. Дружининим (2001) метафора интеллекта как «когнитивного ресурса», в которой показано, что если множество когнитивных элементов, требующихся для представления задачи, больше, чем когнитивный ресурс субъекта, то он не способен построить адекватную репрезентацию ситуации. Говоря в терминах М. А. Холодной (Холодная, 2002), когнитивным ресурсом можно назвать число независимых измерений ментального пространства у данного индивида.

Вероятно, интеллектуальные способности позволяют осмыслить травматический опыт и интегрировать его в структуру личности (Вигура, 2003). Мы предположили, что для лиц с низким нейротизмом, то есть для эмоционально стабильных людей, интеллект не играет большой роли в совладании с травматическим стрессом: уровень внешней стимуляции относительно выносим для них, и травма переживается ими в меньшей степени. Для лиц с высоким уровнем нейротизма характерна высокая реактивность на внешнюю стимуляцию, однако можно предполагать, что при наличии развитого интеллектуального ресурса они будут более успешно справляться с переживанием травмы, нежели лица с высоким нейротизмом и низким интеллектом.

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи интеллекта и интенсивности посттравматического стресса у комбатантов.

Гипотеза: существует взаимосвязь между уровнем интеллекта и уровнем выраженности посттравматического стресса, опосредованная личностными особенностями комбатантов, в частности, при сочетании высокого нейротизма и высокого интеллекта картина посттравматической адаптации более успешна, чем при сочетании высокого нейротизма и низкого интеллекта.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе Центра восстановительной терапии им. М. А. Лиходея (г. Руза). В экспериментальном исследовании приняли участие ветераны боевых действий в Афганистане и Чеченской Республике без признаков органического поражения головного мозга и психических расстройств, без ранений или с ранениями легкой и средней степени тяжести в анамнезе.

Всего в исследовании приняли участие 155 чел. (добровольцы), мужчины, средний возраст исследуемых составил $41.79 \pm 6,26$ года. Среди респондентов 97 чел. (63%) имеют высшее образование, 54 чел. (35%) – среднее и среднее специальное образование, 4 чел. (2%) – незаконченное высшее образование.

Методики: 1) Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (военный вариант) (Практикум..., 2001); 2) Методика Стандартные Прогрессивные Матрицы Равена (Равен, 2001); 3) Пятифакторный личностный опросник NEO-FFI.

Результаты и их обсуждение

Для оценки выраженности признаков посттравматического стресса у участников описываемой выборки было проведено сравнение с данными Лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН. Из массива выборки была выделена группа испытуемых с высокими значениями посттравматического стресса (ПТС) – группа «Выраженный ПТС». В группу вошел 31 чел. (20% от общего количества исследуемых). Среднее значение по Миссисипской шкале составило $92,13 \pm 9,83$ балла, что соответствует среднему значению по группе «ПТСР», полученному в Лаборатории психологии посттравматического стресса (Практикум..., 2001).

Было проведено сравнение личностных характеристик между группами «Выраженный ПТС» и «Норма». Результаты проведенного статистического анализа показали, что между указанными группами существуют значимые различия по таким личностным факторам, как «Нейротизм», «Экстраверсия» и «Склонность к согласию» (таблица 1).

Таким образом, лица, имеющие выраженные признаки посттравматического стресса, более интровертированы, имеют высокий уровень нейротизма и в меньшей степени склонны к компромиссам во взаимоотношениях с людьми по сравнению с группой «Норма».

С целью проверки гипотезы о связи интеллекта и посттравматического стресса был проведен корреляционный анализ. Показано, что существует значимая, но невысокая обратная корреляционная связь между выраженностью признаков посттравматического стресса и интеллектуальными показателями: количеством правильных от-

Таблица 1

КРИТЕРИЙ МАННА–УИТНИ В ГРУППАХ «НОРМА» И «ВЫРАЖЕННЫЙ ПТС»

Показатели	Группа «Норма»			Группа «Выраженный ПТС»			U	p
	M±SD	Md	R	M±SD	Md	R		
Нейротизм	14,66±5,12	15	26	22,77±8,51	20	30	862,5	0,000
Экстраверсия	30,24±5,76	31	29	27,19±8,31	28	30	1448,0	0,034
Склонность к согласию	28,12±4,65	28,5	20	25,06±5,14	25	22	1251,5	0,003

ветов за единицу времени ($r = -0,213, p \leq 0,01$) и сложностью выполненных задач ($r = -0,180, p \leq 0,01$). Результаты анализа взаимосвязи между нейротизмом и выраженностью признаков посттравматического стресса подтвердили данные других исследователей: между уровнем нейротизма и выраженностью признаков посттравматического стресса существует значимая прямая взаимосвязь ($r = 0,652, p \leq 0,01$).

В дальнейшем проверялось предположение, что наибольший вклад интеллекта в совладание с травмой будет проявлен у лиц с высокой негативной эмоциональностью. Выборка была поделена на две группы по уровню нейротизма. Деление осуществлялось по медиане (15 баллов по шкале «Нейротизм» Пятифакторного личностного опросника), группы получили название «Низкий нейротизм» и «Высокий нейротизм» (Таблица 2).

Таблица 2

ОПИСАТЕЛЬНАЯ СТАТИСТИКА ГРУПП
«ВЫСОКИЙ НЕЙРОТИЗМ» И «НИЗКИЙ НЕЙРОТИЗМ»

	N	M	SD	Md	R
Общая выборка	155	16,28	6,76	15	36
«Низкий нейротизм»	78	11,23	2,90	11,5	11
«Высокий нейротизм»	77	21,40	5,59	19	24

Далее был проведен корреляционный анализ между выраженностью признаков посттравматического стресса (Миссисипская шкала) и интеллектуальными показателями (количество правильных ответов и сложность выполненных задач по методике Равена) в указанных группах. В группе респондентов с низким нейротизмом взаимосвязь между интеллектуальными показателями и выраженностью признаков посттравматического стресса не обнаружена. В то же время в группе респондентов с высоким нейротизмом отмечена значимая обратная корреляционная связь между этими показателями (таблица 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена между выраженностью признаков посттравматического стресса и интеллектуальными показателями в группах «Низкий нейротизм» и «Высокий нейротизм»

	Количество правильных ответов	Сложность выполненных задач
Группа «Низкий нейротизм»	-0,040	-0,030
Группа «Высокий нейротизм»	-0,370**	-0,310**

Примечание: ** – уровень достоверности $p \leq 0,01$.

Таким образом, показано, что у лиц с низким нейротизмом интеллект не связан с выраженностью признаков посттравматического стресса. Для лиц же с высоким уровнем негативной эмоциональности интеллект начинает выступать как один из факторов совладания с боевым стрессом. Когнитивная переработка травматической информации помогает более успешно справиться с травматическим опытом. При сочетании высокого нейротизма и низкого интеллекта картина совладания с травматическим стрессом менее успешна.

Результаты проведенного исследования показывают, что выраженность признаков посттравматического стресса взаимосвязана с уровнем интеллектуальных показателей и негативной эмоциональностью. Интеллект и позитивная эмоциональность формируют единую ресурсную систему совладания. Полученные результаты свидетельствуют о связи интеллекта и аффекта, а также о системном строении адаптационных ресурсов человека, характеризующихся взаимосвязью и взаимовлиянием различных частей этой системы друг на друга. Вероятно, при высоком уровне негативной эмоциональности человек в большей степени нуждается в когнитивной переработке травматической информации и эмоциональных переживаний, переоценке ситуации, поиске решения проблем.

Дальнейшее изучение взаимовлияний когнитивных и личностных факторов в генезе посттравматических стрессовых состояний даст возможность констатировать наличие системных связей между различными подструктурами индивидуальности, а также исследовать взаимосвязи между когнитивными характеристиками, личностными свойствами и психическими состояниями.

Выводы

Ветераны с выраженным посттравматическим стрессом отличаются от остальных участников боевых действий по уровню нейротизма, экстраверсии и склонности к согласию.

У участников боевых действий с высоким нейротизмом, в отличие от ветеранов с низким нейротизмом, интеллектуальные способности

отрицательно взаимосвязаны с выраженностью посттравматического стресса.

Литература

- Вигура Е. А. Методический подход к формированию позитивной активности личности в негативных условиях деятельности // Вигура Е. А., Львов В. М. Проблемы психологии и эргономики. 2003. № 3. С. 47.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1999.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001.
- Практикум по психологии посттравматического стресса / Под. ред. Н. В. Тарабриной. СПб.: Питер, 2001.
- Равен Дж. К. Стандартные Прогрессивные Матрицы. М.: Когито-Центр, 2001.
- Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Разд. 1 // Общая часть руководства / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1997.
- Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Разд. 3 // Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные и Плюс версии) / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006.
- Соловьев И. В. Посттравматический стрессовый синдром: причины, условия, последствия, оказание психологической помощи и психореабилитация. М., 2000.
- Тарабрина Н. В. Основные итоги и перспективные направления исследований посттравматического стресса // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 5–18.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Eysenk H. J. The structure of human personality. London-N. Y., 1953.
- Pitman R. K., Shalev A. Y., Scott P. Posttraumatic Stress Disorder: Emotion, Conditioning & Memory // The Cognitive Neurosciences. 2nd. ed. Mass.: MIT Press, 1999. P. 1133–1147.

ОТНОШЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОДАРЕННЫХ ДЕТЯХ ВО ВЬЕТНАМЕ

Л. В. Попова (Москва), Фи Тхи Хуеу (Вьетнам)

Обращение к трудам классиков психологии позволяет оценить, как далеко продвинулась современная наука, насколько глубоко и всесторонне исследуются поставленные проблемы, сверить, не уте-

ряно ли нечто в их понимании. В своих работах С. Л. Рубинштейн не раз рассматривал проблему способностей, их генезис, качественное своеобразие, индивидуальные особенности их развития и проявления. Такой уровень проявления способностей, как одаренность, также стал объектом теоретического анализа выдающегося психолога. Все современные концепции одаренности – многофакторные (Матюшкин, 1999). В работах С. Л. Рубинштейна (1935, 1959, 1973) мы находим постоянное подчеркивание сложности развития одаренности, не сводимой только к задаткам или же особенностям среды, то есть, по сути, прообраз современных многофакторных подходов. С. Л. Рубинштейн справедливо отмечал, что «некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей *существенно зависит от общественных условий*» (Рубинштейн, 1989, с. 133) (курсив наш. – Л. П., Ф. Х.). Разнообразные «общественные условия» входят в целый ряд современных многофакторных моделей одаренности (Gagne, 2003), появилась также социальная психология одаренности и креативности (Amabile, 1983; Tannenbaum, 1991).

В нашем исследовании мы поставили целью изучить некоторые из общественных условий, которые влияют на эффективную реализацию высоких способностей. Одним из таких условий являются устоявшееся отношение и стихийно сложившиеся представления об одаренности, особенностях развития и проявлений одаренных детей, которые преобладают в обществе, и на основе которых, иногда, организуют образование учащихся с высокими способностями. Нельзя не отметить, что в большинстве стран, ставящих перед собой задачу создания образования для одаренных, одним из первых шагов является определение отношения к одаренности и представлений о ней (Allodi, Rydelius, 2008). Результаты становятся основой для формирования научных понятий об этом явлении.

Известно, что представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира. Они имеют большое значение в деятельности человека. Благодаря содержащимся в них элементам обобщения, представления являются переходной ступенью от образов к абстрактным научным понятиям (Рубинштейн, 1989, т. 1, с. 301–303). Нами было проведено пилотажное исследование представлений и отношения к одаренным детям как первый этап в широкомасштабной программе изучения психолого-педагогических основ образования одаренных во Вьетнаме.

Следует сказать, что идея создания первого специализированного математического курса для одаренных учащихся старших классов

возникла под влиянием программ обучения в специализированных математических школах, появившихся в СССР в тот период. В 1958 г. в Москве была открыта первая специализированная школа для математически одаренных детей – школа № 2, в 1964 г. были созданы физико-математические школы-интернаты при университетах в Москве, Ленинграде, Киеве и Новосибирске. Примерно в это же время стали открываться специализированные школы для учащихся, одаренных в других предметных областях.

В сентябре 1965 г. во Вьетнаме (еще во время ожесточенной войны с США) был открыт математический курс для одаренных школьников при Ханойском университете (<http://khoia0.com>). С одаренными учащимися занимались ведущие преподаватели математического факультета университета. Спустя 2 года после начала работы этого математического курса появились специализированные математические курсы при пединститутах других городов, а также в нескольких провинциях. Открытие первого специализированного курса для математически одаренных учащихся при Ханойском университете стало вехой, которая обозначает появление системы специализированных школ, классов и курсов для одаренных учащихся во Вьетнаме.

К 2007 г. во всем Вьетнаме функционировало 58 государственных специализированных школ и 16 специализированных курсов, которые работают на базе университетов и институтов, и охватывают практически все виды способностей: по математике, естественным и гуманитарным наукам (<http://www.niesac.edu.vn>). Высокая оценка работы этих школ привела к тому, что в 2008 г. было открыто еще 5 специализированных школ. Таким образом, в настоящее время в стране работают 63 государственных школы для одаренных учащихся и 16 специализированных бесплатных учебных курсов.

Весной 2008 г. в Ханое прошла масштабная научно-практическая конференция «Развитие одаренности учащихся», результатом которой стал вывод о необходимости разработки новой модели обучения одаренных учащихся.

Согласно новому постановлению Министерства образования и обучения Вьетнама 2008 г. каждая провинция и каждый город могут получить финансовую поддержку для открытия одной или нескольких специализированных школ. В специализированной школе должно быть не менее 30% учителей, у которых есть степень магистра наук. Для повышения качества обучения специализированные школы получают возможность приглашать как отечественных, так и иностранных специалистов для проведения углубленных учебных курсов по тем или иным дисциплинам.

Учащиеся специализированных классов занимаются по углубленным программам, а также по усиленной программе изучают

иностранный язык и информатику. Кроме этого, специализированная школа должна организовать общественную деятельность учащихся, их подготовку по экономическим и социальным темам. Школа обязана проводить научные конференции учащихся.

Создание благоприятных условий для одаренных учащихся, безусловно, является достоинством современного образования во Вьетнаме. Однако анализ общей системы поддержки и развития одаренных учащихся показывает слабые места, которые нуждаются в исправлении.

Во-первых, сейчас первичное выявление одаренных детей во вьетнамских школах проводится учителями на основе оценки успехов учащихся в учебной деятельности. Подобные обязанности возлагаются на учителей в целом ряде стран (Попова, 2008; Monks, Pfluger, 2005). Однако, как отмечал С.Л. Рубинштейн: *«успешность саму по себе никак нельзя превращать в критерий одаренности. <...> Для того чтобы сколько-нибудь обоснованно заключать об одаренности детей по успешности их работы, темпам их продвижения и т. п., необходимо учесть условия их развития, а не только его результаты»* (Рубинштейн, 1989, с. 138). В настоящее время также очевидно, что при ориентации на успехи из поля внимания учителей выпадают такие категории одаренных учащихся: «недостиженцы», то есть учащиеся, не демонстрирующие высоких результатов по учебным предметам; учащиеся с трудностями в обучении, как, например, дислексиики. Согласно требованиям, в специализированные школы Вьетнама не принимаются учащиеся с поведенческими проблемами. Из мировой практики известно, что такие проблемы могут быть обусловлены неадекватным уровнем обучения и могут свидетельствовать о потребности в углубленном изучении учебных дисциплин.

Именно поэтому в современную систему подготовки учителей в целом ряде стран вводятся учебные курсы по выявлению одаренных, издаются методические материалы, в которых описываются критерии выявления, поведенческие проявления одаренности разными категориями учащихся, особенности возрастного развития (Monks, Pfluger, 2005). Наш анализ последних постановлений по организации образования одаренных учащихся и программ подготовки учителей в педагогических вузах Вьетнама показывает, что в них не предполагается специальная подготовка учителей к выявлению и обучению одаренных учащихся.

Безусловный вклад в задачу выявления одаренных детей могли бы внести психологи. Однако подготовка психологов для школы началась сравнительно недавно в стране. В их обязанности при работе с учащимися входит, в первую очередь, помощь в урегулировании конфликтов, случаи асоциального поведения. В стране еще не организована

разветвленная школьная психологическая служба, которая могла бы взять на себя задачу выявления и сопровождения одаренных детей.

Для выполнения этой задачи необходимо внести определенные изменения в учебные планы подготовки психологов в университетах Вьетнама. Изучение действующих планов выявило отсутствие в них такой дисциплины, как психология одаренности. Особенности поведенческих проявлений, возрастного развития, потребностей в иных формах обучения не рассматриваются ни в нормативных учебных курсах, ни в курсах по выбору. Таким образом, можно констатировать, что на данном этапе не сформированы научно обоснованные понятия об одаренности даже у тех специалистов, в круг профессиональных обязанностей которых должны входить оказание помощи учителям и родителям в выявлении и развитии одаренных детей.

Сложившаяся ситуация определяет задачи нашей исследовательской работы в этом направлении. Мы планируем собрать следующие данные:

- как понимают феномен одаренности педагоги, у которых уже есть опыт работы с одаренными учащимися и у которых такого опыта нет;
- какие представления о природе одаренности и условиях ее развития доминируют в профессиональном и непрофессиональном сообществах;
- какие критерии используются для отнесения учащихся к категории одаренных;
- какие представления сложились о том, какое обучение одаренных учащихся может дать наилучшие результаты с точки зрения их личностного развития и развития высоких способностей;
- каково отношение у профессионалов и непрофессионалов к специализированным школам и классам.

Полученная информация послужит основой для разработки учебных программ по психологии одаренности для подготовки будущих учителей, психологов, для курсов повышения квалификации учителей и преподавателей вузов.

Нами запланирован сбор данных об отношении к одаренным детям, к их обучению и развитию, которые раскроют как особенности стихийно сформированных представлений, так и научно обоснованное понимание явления одаренности в современном вьетнамском обществе. Эти данные необходимы для проведения широкой просветительской работы среди разных слоев общества для формирования адекватного понимания проблем одаренных детей и условий, благоприятных для их развития.

В начале 2009 г. нами были получены данные по пилотажному опросу, который был проведен среди студентов-первокурсников педагогического института г. Тхай Нгуен на севере Вьетнама. Первокурсники были выбраны на основе того, что им еще не читались учебные курсы ни по психологии, ни по педагогике. Их ответы отражают стихийно сложившиеся отношение и представления об одаренных детях. В опросе участвовало 55 студентов математического и филологического факультетов, пятеро из них ответили не на все утверждения, их ответы были исключены из обсчета. Средний возраст участников – 19 лет, среди них 31 девушка и 19 юношей (общее число – 50). Использовались 25 утверждений, на которые следовало выбрать один из 5 вариантов ответа: *полностью согласен; согласен; нет определенного мнения; не согласен; совершенно не согласен.*

Анализ и обсуждение результатов. Наименее однозначные ответы были получены на 4 утверждения: от четверти до более чем трети студентов выбрали вариант *«нет определенного мнения»*, остальные ответы были примерно одинаково распределены по четырем оставшимся вариантам. Такая ситуация свидетельствует о противоречивом отношении и недостаточных знаниях. Максимальный разброс в ответах был по трем утверждениям, которые относятся к образованию одаренных, например: *«При современной системе обучения большинство детей с высокими способностями не достигают своего подлинного уровня развития»* (№ 15) и *«Совместное обучение всех детей с разными уровнями развития способностей лучше всего отвечает задачам общества»* (№ 22). Одно утверждение (№ 13) говорит о недостатке знаний личностных особенностей одаренных: *«Дети с высокими способностями часто весьма самокритичны и склонны к низкой самооценке»*. Еще пять утверждений вызвали затруднения в однозначных ответах, хотя неопределенных ответов было меньше. Например, в ответах на утверждение № 9: *«Слишком раннее выявление высоких способностей может вредить детям»* примерно по 20% получил каждый вариант.

Высокий процент однозначных ответов был получен на два утверждения: *«Не все дети с высокими способностями обладают творческими или организаторскими способностями, хотя они и присущи многим из них»* (№ 19) и *«В отличие от детей с задержками умственного развития дети с высокими способностями не нуждаются в особом внимании ни в процессе обучения, ни в системе образования»* (№ 8). Более 82% опрошенных согласились с первым утверждением и не согласились со вторым.

В целом результаты говорят о том, что менее 30% опрошенных имеют адекватные представления об одаренности, особенностях

развития одаренных детей и эффективных стратегиях их обучения. Наименьшее количество правильных ответов было получено по тем утверждениям, которые описывали поведенческие проявления одаренных детей, не соответствующие традиционным представлениям о постоянной успешности и высокой мотивации к учению; отсутствию трудностей в обучении.

При выраженном внимании к образованию одаренных учащихся во Вьетнаме на данный момент отсутствует психолого-педагогическая подготовка будущих учителей к работе с ними. Начатое нами исследование направлено на выявление уровня знаний и отношения к одаренным учащимся как основы для подготовки высококвалифицированных национальных кадров в этой области.

Литература

- Матюшкин А. М.* Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 5–9.
- Попова Л. В.* Образовательные программы для одаренных учащихся в Великобритании // Психология и школа. № 1. 2008. С. 39–45.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. М.: Педагогика, 1989.
- Allodi M. W., Rydelius P.-A.* The needs of gifted children: a pilot-study of Swedish teachers' knowledge and attitudes // From Giftedness in childhood to successful intelligence in Adulthood / Proceeding of the 11th ECHA Conference. Prague, 2008. P. 41–52.
- Amabile T. M.* The Social Psychology of Creativity. N. Y.: Springer-Vrelag, 1983.
- Gagne F.* Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory // Eds. by N. Colangelo, G. A. Davis. Handbook of gifted education. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003. P. 60–73.
- Monks F., Pfluger R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005.
- Tannenbaum A. J.* (1991). The Social Psychology of Giftedness // Ed. by N. Colangelo, G. A. Davis. Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon. P. 27–44. <http://khoia0.com>; <http://www.niesac.edu.vn>.

КАЧЕСТВО ПРОЦЕССОВ АНАЛИЗА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Ратанова (Москва)

Исследователи, занимающиеся проблемой одаренности, в качестве основной характеристики, как правило, выдвигают интеллектуальные (умственные) способности, при этом считают, что умственная

одаренность – это особый склад личности, сочетание определенных умственных качеств.

Наряду с общей умственной одаренностью (умственными способностями, интеллектом высокого уровня), в психологии выделяют специальные виды одаренности (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Специальную одаренность отождествляют с творчеством, или креативностью.

В мировой психологии особый интерес вызвала проблема раскрытия сущности и природных основ интеллекта (умственных способностей, общей умственной одаренности). Данной проблемой занимались многие зарубежные (Ф. Гальтон, А. Бине, Ч. Спирмен, Г. Фримен, Л. Термен, Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Г. Айзенк и др.) и отечественные исследователи (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков и др.).

На начальном этапе изучения интеллект отождествлялся с простейшими психофизиологическими функциями, а в качестве показателя общих интеллектуальных способностей рассматривалась различительная чувствительность, которая измерялась с помощью специально разработанных тестов. При этом подчеркивался врожденный характер индивидуальных различий между людьми (Гальтон, Кеттелл). Фримэн вслед за Гальтоном высказал предположение, что отличительная особенность интеллекта – это высоко утонченное различающее чувство на концептуальном уровне умственной деятельности. Современные исследователи на базе новых методик вновь показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, более тонкую дифференциацию информации и реагирование на новизну, чем их менее одаренные сверстники (Матюшкин, Сиск, 1988).

Большой вклад в исследование общих способностей и творческой одаренности внес С. Л. Рубинштейн, по мысли которого, способности составляют суть развития человека. «Развитие человека, – писал он, – в отличие от накопления „опыта“, овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» (Рубинштейн, 1973, с. 221).

Содержание понятия «умственные способности» С. Л. Рубинштейн связывал с присущим каждому данному человеку качеством мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции, и особенно генерализации отношений, так как именно генерализация и закрепление в индивиде генерализованных операций ведут к формированию у индивида соответствующих способностей. Но в чем же

состоит это качество, как оно развивается и совершенствуется и почему его развитие представляет собой развитие как таковое, раскрыто не было (Чуприкова, 2007).

В связи с этим Н. И. Чуприкова считает, что содержание понятия способностей приобретет свою определенность, если обратиться к представлению о внутренних репрезентативно-когнитивных структурах как носителях умственного развития. Репрезентативно-когнитивные структуры являются обобщенно-абстрактным результатом приобретения знаний, умений и навыков, который и составляет сущность развития как такового. Они являются внутренней основой всех текущих процессов переработки информации и организации деятельности. Поэтому от них зависит качество процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции, присущее каждому данному человеку, а также легкость и быстрота приобретения новых знаний, умений, навыков.

Имеются и другие подходы к пониманию способностей.

А. Л. Готсдинер (1991) соотносит понятие способностей с устойчивой функциональной психофизиологической системой, формирующейся при длительно повторяющемся взаимодействии внешних воздействий с внутренними родовыми свойствами человека. В. Д. Шадриков (1991) и В. Н. Дружинин (1995) определяют способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. В работе М. А. Холодной (1990), как и Н. И. Чуприковой, обосновывается положение, что носителем интеллекта (общих умственных способностей) являются когнитивные психические структуры, обеспечивающие репрезентацию действительности в индивидуальном сознании и предопределяющие интеллектуальные свойства человека.

Как показывает литература, большинство моделей одаренности построено без учета специфики возраста или ориентировано на работу с детьми школьного возраста. В очень немногих исследованиях показана специфика одаренности на ранних этапах развития. Так, в работах М. Луис и Л. Михельсон раскрывается тот факт, что одаренность детей раннего возраста характеризуется не столько уровнем интеллектуального развития, сколько сенсорной чувствительностью и эмоциональной выразительностью (Одаренный ребенок, 1997). Умственно одаренных дошкольников отличает от обычных детей старшего дошкольного возраста определенное соотношение способностей в области образного и логического мышления, воображения и познавательной активности.

Проблема творчества (креативности), как и общая умственная одаренность, находится в настоящее время в центре внимания исследователей. Особенно важным представляется знание особенностей творческого развития и структуры креативности у детей на ранних этапах онтогенеза в наиболее сензитивный для этого период – средний и старший дошкольный возраст.

Несмотря на множество отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме, она остается до конца не решенной и дискуссионной. Отмечается и разное понимание сущности креативности. Одни исследователи понимают общую способность к творчеству как одну из общих способностей человека (Дж. Гилфорд, П. Торренс, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин и др.), другие рассматривают креативность как самостоятельную психологическую характеристику и самостоятельный компонент в модели структуры интеллекта (Гилфорд, 1965), третьи выдвигают концепцию редукции творчества к интеллекту, четвертые предполагают наличие сложной зависимости между интеллектом и креативностью (теория «интеллектуального порога» П. Торренса, согласно которой при $IQ < 115 \div 120$ единиц интеллект и креативность образуют единый фактор, а при $IQ > 120$ творческие способности не зависят от интеллекта).

Для получения новых данных, несколько проясняющих некоторые вопросы умственной и творческой одаренности и снимающих противоречия между ними, а также для получения дополнительной картины о связях показателей интеллекта, творчества и когнитивной дифференцированности нами проведен сопоставительный анализ когнитивных и личностных особенностей интеллектуально и творчески одаренных детей старшего дошкольного возраста.

Это и множество других наших исследований проведены в рамках системно-структурного подхода к раскрытию природных основ общих умственных и специальных способностей, умственной и творческой одаренности и других сторон психического развития, представляемого дифференционной теорией Н. И. Чуприковой (2007). Согласно этой теории, основой интеллектуального развития, способностей, одаренности и т. д. являются сложные по компонентному составу многоуровневые репрезентативно-операциональные когнитивные структуры, хранящие, извлекающие и анализирующие поступающую информацию и развивающиеся в соответствии с общим и универсальным принципом развития от общего к частному, от форм простых, целостных (глобальных) и недифференцированных к более развитым, сложным, высокорасчлененным и иерархически упорядоченным, осуществляющим глубокий, широкий многоаспектный и гибкий анализ и синтез действительности.

Наши исследования позволяют также найти ответ на возникший в связи с пониманием С.Л. Рубинштейном сути способностей вопрос: как выявить и измерить качество мыслительных процессов анализа и синтеза, присущих данному человеку. Для этого нами (Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова) разработана методика, выявляющая дискриминативные способности детей и взрослых, характеризующие качество анализа воспринимаемых объектов. Проблема выявления качества мыслительных процессов, как видно, стоит в психологии давно; нами делается попытка ее решения.

В первом исследовании интеллектуально одаренных детей (Иванова, 1999) участвовали 27 детей подготовительных групп дошкольных учреждений Москвы, получивших по тесту Д. Векслера от 117–142 баллов и имеющих третий или четвертый уровень по методике «Прогрессивные матрицы» Д. Равена (экспериментальная группа). В контрольную группу вошли 24 ребенка, отобранные в случайном порядке.

Во втором исследовании творчески одаренных детей (Левина, 2005) участвовали дети 6 лет дошкольных учреждений г. Обнинск и Балабаново Калужской области, составившие две группы. В экспериментальную группу вошли дети, получившие по тесту Торренса высокий уровень креативности ($T > 60$) (30 чел.). Контрольную группу составили дети, отобранные в случайном порядке (30 чел.).

Методики исследования

В обоих исследованиях использовался комплекс одинаковых основных методик, состоящих из 3-х блоков, и некоторых дополнительных методик, которые касались креативных детей, участвовавших во втором исследовании.

I блок. Методики оценки уровня интеллектуального развития детей:

- 1 Тест интеллекта Векслера, адаптированный А. Ю. Панасюком (1973).
- 2 «Прогрессивные матрицы» Равена.
- 3 Методика выявления степени овладения действиями наглядно-образного мышления («Письмо») (Венгер, Холмовская, 1978).
- 4 Методика изучения степени сформированности действий логического мышления («Квадраты»).

II блок. Методики оценки когнитивной и личностной дифференцированности–глобальности:

- 1 Методика измерения когнитивной дифференцированности («скоростной классификации») стимул-объектов (Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова).

- 2 Методика «Личностный семантический дифференциал» (Келли) (только в первом исследовании).

III блок. Методики изучения личностных особенностей детей:

- 1 Тест тревожности (Амен, Дорки, Тэмми).
- 2 Фрустрационная методика С. Розенцвейга.

Во втором исследовании, кроме указанных, применялась в качестве основной методика исследования креативности: краткий тест творческого мышления П. Торренса «Незавершенные фигуры» (фигурная форма), адаптированный И. С. Авериной, Е. И. Щеплановой (1995) и др.

Сопоставительный анализ результатов исследований интеллектуально и творчески одаренных детей старшего дошкольного возраста позволил сделать следующие выводы.

- 1 Интеллектуально и творчески одаренные дошкольники старшего возраста характеризуются более высоким уровнем интеллектуального развития, чем их обычные сверстники:
 - в первом исследовании у детей экспериментальной группы (интеллектуально одаренных) общий интеллект по Векслеру – 126,1 балла, контрольной группы – 106,75, у творчески одаренных детей во втором исследовании этот показатель – 117,5 балла, у их обычных сверстников – 107,4 балла, т. е. показатели общего интеллекта у детей контрольных групп обоих исследований близки между собой;
 - преобладанием невербального интеллекта над вербальным: незначительным у интеллектуально одаренных детей, у которых показатели вербального интеллекта равны 115,2 балла, невербального – 116,9, и более значительным преобладанием показателя невербального интеллекта над вербальным у творчески одаренных детей (соответствующие показатели 104,6 и 109,7 балла);
 - высоким уровнем развития логического мышления и сформированности действий наглядно-образного мышления по методикам Л. А. Венгера.
- 2 Дети старшего дошкольного возраста, опережающие своих сверстников по интеллекту и креативности, имеют более высокий уровень когнитивной дифференцированности (расчлененности когнитивных структур), способности к анализу стимул-объектов и выделению их свойств и отношений (время выполнения дифференцировок объектов по критериальным признакам значительно короче, чем у их сверстников).

- 3 Особенности творчески одаренных дошкольников проявились также: в высоком уровне креативности (высокие показатели по «продуктивности» (9), «гибкости» (8,9), «оригинальности» (16,9), «разработанности» (42,3); в разнообразных индивидуальных вариантах сочетания структурных компонентов творческого мышления.
- 4 Выявились различия в уровне интеллектуального развития интеллектуально и творчески одаренных детей с разным уровнем IQ. В первом исследовании дети с более высоким IQ особенно опережают детей с более низким IQ по субтестам, где требуются умения синтезировать вербальный и невербальный материал. Во втором исследовании креативные дети с более высоким IQ опережают таких же детей с более низким IQ по основным показателям интеллектуального развития, но в большей степени в невербальных компонентах интеллекта, показатели которых в этих подгруппах дошкольников, соответственно, 113,9 и 105,6 балла ($p < 0,001$). Эти данные дают основание для предположения, что у детей дошкольного возраста с опережающим интеллектуальным развитием происходит неравномерное развитие процессов интеграции и дифференциации, а у креативных детей – вербальных и невербальных подструктур интеллекта.
- 5 Более высокое интеллектуальное развитие интеллектуально и творчески одаренных детей в подгруппах с более высоким IQ, чем с более низким, также сопряжено с большей их когнитивной дифференцированностью – более высокой дискриминативной способностью (меньшим временем дифференциации объектов по заданным признакам по методике Н. И. Чуприковой, Т.А. Ратановой).
- 6 Дети с интеллектуальным и креативным опережением в развитии и их подгруппы с более высоким IQ характеризуются более высокими показателями по экстрапунитивным реакциям по тесту С. Розенцвейга, по тревожности и самооценке, чем дети этих выборок с более низким интеллектом. Анализ этих показателей свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста с разным интеллектуальным уровнем еще не произошло формирования самооценки как личностной черты, а наблюдаются лишь элементарные самооценочные реакции. Но особенности эмоциональной сферы не обуславливают дисгармоничного развития некоторых сторон личности детей данного возраста с интеллектуальным и креативным опережением в развитии и не являются препятствием при общении со сверстниками.

- 7 В обоих исследованиях детей дошкольного возраста выявилось определенное количество взаимосвязей как внутри интеллектуальных и творческих показателей и времени разных типов дифференцировок, так и между ними, а также связей их с личностными показателями.
- 8 У креативных детей старшего дошкольного возраста существует определенная зависимость между показателями креативности и интеллекта. У них выявлено незначительное количество значимых связей 4 из 68 (5,8%), при этом в 3 из 4 случаев с интеллектом по Векслеру связан показатель «оригинальность», в одном случае – «гибкость» по Торренсу ($p < 0,05$ во всех случаях). В контрольной группе у менее креативных сверстников их оказалось 39 из 68 (57,3%), т. е. в 10 раз больше. Наиболее связаны с интеллектом показатели «оригинальность» (12 из 17 связей), «гибкость» (11 связей), «продуктивность» и «разработанность» имеют 9 и 7 связей, при этом большинство связей приходится на невербальные субтесты и ВИП, НИП, ОИП.

Выявилась связь между показателями креативности и временем дифференцирования стимул-объектов. В экспериментальной группе (с высокой креативностью) оказалось незначительное количество связей (4 из 88, или 4,5%), в контрольной же группе обычных детей обнаружилось большее количество корреляций (27 из 88, или 30,6%). При этом в первой группе выявились значимые связи между показателем «разработанность» и семантическими типами дифференцировок. Во второй (контрольной) группе отмечаются связи всех показателей креативности с разными типами дифференцировок, но большинство связей приходится на показатель креативности – «гибкость» (10 связей из 22).

- 9 Вероятно, креативность (творчество) может являться самостоятельной психологической характеристикой человека (Гилфорд, 1965). Высокий уровень развития интеллекта неоднозначно связан с высоким уровнем творческих способностей: по отдельным показателям интеллекта креативные дети могут опережать, по другим – отставать от интеллектуально одаренных детей. Представляется неверной имеющая место в литературе точка зрения о редукции творчества к интеллекту.

Таким образом, два описанных исследования, раскрывающих интеллектуальные и творческие способности детей старшего дошкольного возраста, показали взаимосвязь уровня развития интеллекта, креативности и некоторых личностных особенностей старших дошкольников с уровнем их когнитивной дифференцированности, с дискриминативными способностями, с качеством мыслительного процесса анализа.

Литература

- Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965.
- Готсдинер А. Л. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 82–88.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Латерна Вита, 1995.
- Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Левина И. А. Взаимосвязь когнитивной дифференциации, креативности и личностных особенностей (на материале старшего дошкольного возраста): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88–97.
- Одаренный ребенок / Под. ред. О. М. Дьяченко. М., 1997.
- Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М.: Наука, 1973. С. 220–235.
- Холодная М. А. Существует ли интеллект как психологическая реальность? // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 121–128.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие. Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.
- Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М.: Наука, 1991. С. 7–21.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ В АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ

П. А. Тадеев (Киев, Украина)

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что исследованию одаренности и творческого потенциала личности уделяется надлежащее внимание, в частности таким ее аспектам, как проблема индивидуальных различий (Б. Ананьев, Л. Выготский, С. Рубинштейн, Б. Теплов); определение подходов к пониманию психологических основ и структуры одаренности (Дж. Гилфорд, Ж. Пиаже, К. Телит, Б. Скиннер, К. Тейлор, К. Хеллер, Р. Уайт, Н. Лейтес, П. Торранс и другие); психологические концепции интеллекта и творчества (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, М. Смутьсон, К. Хеллер); развитие интеллектуального и творческого потенциала личности (Д. Богоявленская, В. Дружинин, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоева, О. Кульчицкая, Ю. Гильбух, В. Штерн и др.).

С. Л. Рубинштейн отмечал: «Ненадежность выводов по изучению одаренности в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями» (Рубинштейн, 2000, с. 432)

В истории исследования проблемы одаренности и креативности в США важное место принадлежит таким психологам и педагогам, как Дж. Рензулли, Г. Гарднер, Р. Стернберг, С. Марленд, А. Шведел, К. Вестберг, С. Добинз, Т. Салвин, Н. Гронлунд, Б. Блум, Дж. Керрол, Р. Ганье, В. Раган, С. Вердер и многим другим.

Ради объективности необходимо подчеркнуть, что большинство современных ученых одаренность не сводит к интеллекту. Этим же позиций придерживался С. Л. Рубинштейн: «Нужно, однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.» (Рубинштейн, 2000, с. 428)

Один из основных вопросов идентификации, который поднимают американские педагоги и психологи: чем отличается:

- а) конвергентное и дивергентное мышление (Guilford, 1967; Torrance, 1984);
- б) сознательное и бессознательное (Sternberg, 1982);
- в) академическая и креативная/продуктивная одаренность (Renzulli, 1982; Renzulli, Delcourt, 1986).

По мнению Рензулли, на протяжении последней четверти столетия человечество значительно продвинулось вперед в решении проблемы идентификации одаренных учащихся, а новые подходы и концепции одаренности базируются на современных теориях о возможностях человеческого интеллекта, учитывая при этом требования демократии касательно обеспечения политического и социально равенства (Рис, 2009, с. 9)

Психологи утверждают, что важно определить не только «глубину» таланта, а и его тип. Проще всего определить интеллектуальный тип одаренности. Дети с таким типом одаренности самостоятельно углубляют и расширяют знание в интересующей их сфере и философски осознают прочитанное. Именно они – потенциальные светила науки, генераторы идей, способные осуществить весомые открытия.

Кое-чем отличается академический тип одаренности от интеллектуального. В случае его наличия на первое место выдвигаются

способности детей к обучению. Обучение для них – приятное занятие, оно не создает никаких трудностей, причем не имеет значения, о каких учебных предметах идет речь. Это типичные медалисты, из которых потом формируются добротные специалисты. Иногда тяжело отличить интеллектуальную одаренность от академической. Однако, если «интеллектуалы» имеют критическое мышление, стремятся к философскому осмыслению сложных научных проблем, то «академики» – всегда гении обучения, мастера быстрого и качественного усвоения учебного материала.

Еще один тип одаренности, который легко диагностировать – художественный. Он проявляется через интерес ребенка к музыке, танцам, живописи, скульптуре, актерскому искусству.

Четвертый тип – креативный, он проявляется в нестандартном мышлении, в особом взгляде на мир, стремлении создавать оригинальные проекты. Чтобы раскрыть одаренность указанного типа, детям нужно предложить деятельность, которая раскрывает их самобытность: или это непривычные темы сочинений, или исследовательские проекты.

Еще один тип одаренности – это социальная (лидерская) одаренность. Этот тип отмечается способностью понимать людей, налаживать с ними конструктивные отношения. Лидерская одаренность предусматривает наличие достаточно высокого уровня интеллекта, интуиции, способности сопереживать.

Последняя в типичном списке – психомоторная (спортивная) одаренность. Как свидетельствуют опросы известных спортсменов, утверждение об их низких умственных способностях не соответствует действительности. Наоборот, большинство из них имеет высокий уровень интеллекта. Исследователи давно доказали прямую связь моторного (двигательного), психического и интеллектуального развития. Не случайно среди известных спортсменов есть и признанные писатели (Ю. Власов), и успешные бизнесмены (Пеле), и талантливые педагоги (И. Роднина).

Определить тип одаренности могут даже родители, если они внимательны к своим детям. Это очень полезно, поскольку знание типа одаренности дает ответ на мотивы поведения ребенка и его настоящее или будущее отношение к обучению. Однако если ребенок одарен, неплохо знать глубину ее способностей – потенциал – и тогда делать вывод о том, насколько специализированным должно быть соответствующее учебное заведение: класс с углубленным изучением определенного цикла, спецшкола или интернат для особо одаренных. Как видим, проблема определения уровня способностей ребенка возникает особенно остро тогда, когда выбирается учебное заведение.

Как подчеркивает Н. Коланжело, чаще всего родители одаренных детей задают такой вопрос (Colangelo, 1988): как я могу узнать, что мой ребенок одарен? Необходимо констатировать, что нет определенной измерительной техники или комбинации техник, использование которых дало бы однозначный ответ на этот вопрос. Когда человек получает Нобелевскую премию, то уже невозможно сомневаться относительно его исключительных достижений, то есть достижение является показателем одаренности. Если того или другого индивида выделяют среди других как одаренного, то этот вывод делается на основе имеющихся у него на этот момент достижений. При этом хотелось бы, чтобы такие достижения стопроцентно отображали будущие свершения индивида, если мы ставим цель отобрать людей с высоким потенциалом для их будущей реализации, а это бывает далеко не всегда, потому что потенциал и достижения – это не тождественные вещи. Достижения – это результат действия таких базовых факторов, как унаследованные способности, благоприятная окружающая среда и мотивация личности на достижение. Достижения в школьном возрасте – это лишь потенциал для будущих достижений. Вместе с тем эти достижения нельзя считать унаследованными способностями, потому что они являются результатом действия полученных при рождении способностей, окружающей среды и мотивации индивида на успех. Вышесказанное побуждает сделать вывод о том, что, рассматривая одаренность как потенциал будущих исключительных достижений и не оперируя объективным значением унаследованных способностей, не имея возможности спрогнозировать наличие благоприятной окружающей среды, идентифицировать одаренных на основе имеющихся достижений является мало достоверной процедурой. Таким образом, можно выявлять одаренных, если иметь целью привлечение их к той или иной программе, которая максимально адаптирована к спектру способностей и интересов школьника, успех в овладении которой зависит от имеющихся на момент отбора достижений.

В разработке любой методики диагностики одаренности используют определенную теоретическую базу, ядром которой являются трактования сущности одаренности, ее структуры и содержания. В наше время существует больше ста определений одаренности, причем все они не универсальные и не могут удовлетворить психологов и педагогов. И все же основной критерий интеллектуальной одаренности – стойкая потребность ребенка в сложном умственном труде. Это может быть и стремление решать сложные математические задачи, и желание писать стихи, и попытка создать новую электронную систему. Уместно отметить, что использование указанной парадигмы и соответствующих диагностических методик позволило установить,

что индивидов с уровнем интеллектуальных способностей выше нормы – около 20%; группа с очень высоким уровнем развития названных способностей насчитывает около 5% индивидов.

Проблема разработки теоретических принципов диагностики одаренности, измерение интеллектуальных способностей и механизмов их практической реализации освещены в ряде работ. В частности, монография (Torrance, 1977) посвящена обработке методов выявления одаренных учеников разных культурных уровней. В обзоре представлены результаты и тенденции, связанные с определением и воспитанием одаренных учеников в условиях разных культурных сред. Также анализируются методики выявления, которые включают усовершенствованные традиционные процедуры, средства, которые, на наш взгляд, имеют недостаточную связь с культурной средой, а также процедуры, построенные с учетом особенностей культурного окружения. Предлагается не психометрический подход к выявлению сильных граней личности и их использования в мотивировании учебной деятельности, выборе учебной практики и выборе карьерного плана (что предусматривает возможность выражать чувства и эмоции; умение импровизировать с обычными материалами и объектами; артикулятивность в ролевой игре, социодрама, пересказ историй). Заключительная часть работы содержит альтернативные программы, подходы и дополнительные советы относительно выявления и развития одаренности. В приложениях приведены итоговые таблицы, которые содержат данные о расовой и социоэкономической основе тестов креативного мышления Торренса, пробное письмо для наблюдения за признаками одаренности среди учеников разных культурных уровней и сборник биографий и автобиографий людей, которые достигли успеха.

В статье (Williams, 1998) рассматриваются результаты исследований, в которых оказывалось влияние двух основных внешних факторов на потенциальную одаренность детей, прежде чем был начат процесс диагностики одаренности. В исследовании принимали участие 13 детей возраста от 4–6 лет и изучалось родительское понимание влияния внутренних и/или внешних факторов на познавательное развитие их детей: были ли предусмотрены родительские ожидания детского познавательного развития пятью параметрами домашней среды: социоэкономический статус, время, которое родители проводят со своими детьми, часы работы родителей, уровень образования родителей и количество детей в семье. Ожидание родителями одаренности ребенка было отмечено еще до того, как проводилась диагностика одаренности, и находилось под влиянием одного из этих пяти факторов: уровень образования отца. Другие факторы домашнего

среды оказали второстепенное влияние на познавательное развитие ребенка: режим рабочего дня матери, количество времени, которое родители проводят с детьми и общее количество детей в семье. Вообще результаты свидетельствуют о наличии как прямой, так и косвенной связи между физической и психологической домашней атмосферой, родительскими представлениями об одаренности и познавательными возможностями ребенка.

Первый из трех документов (Hokanson, 1976) проекта SEARCH (Поиск Исключительных Способностей у Детей с Недостатками) рассматривает методы выявления познавательной одаренности у исключительных детей. В этом же документе объясняется, что познавательная модель Кеттела текучего интеллекта является основной предпосылкой, которая используется. Отдельные части работы посвящены изучению лиц с недостатками слуха, физическими недостатками, умственно отсталых лиц, с невозможностью учиться, проблемами с поведением. В указанной работе освещены такие проблемы: влияние недостатков на познавательное развитие, на репрезентативность процесса оценивания, интерпретацию баллов и ответов общеупотребительных тестов, интерпретацию обычного (естественного, натурального) наблюдения. Описаны также техники измерения языковых умений (детройтский тест способности к обучению и иллюстративно-словарный тест Пибоди); невербальных достижений (международная шкала Ляйтера и колумбийская шкала умственной зрелости); пространственно-визуальных соотношений; последовательности и памяти; социальной осознанности и понимания (тематический апперцептивный тест).

Основная предпосылка, которая лежит в основе обучения одаренных, такова: одаренные ученики могут и должны отличаться от большинства, которые не наделены такими качествами, и, будучи раз выделенными из общей массы, должны иметь надлежащее отношение. Эта парадигма укоренилась в психометрической традиции и приобрела вид «медицинской модели» с ее определением характеристик или «симптомов» одаренности и применением количественных показателей для точного обнаружения учеников с такими характеристиками. Нужно указать, что эта парадигма является неадекватной в трех аспектах: (1) размер способностей не является фиксированным и зависит для каждой личности от времени и обстоятельств, а потому не может быть всесторонне предусмотрен с помощью традиционных тестов интеллекта; (2) методики выявления являются произвольными и надуманными; (3) одаренные ученики обеспечиваются единой, фиксированной программой, которая не предоставляет возможности всем ученикам учиться и применять мощные средства обучения и мышление. На основе вышесказанного можно утверждать, что тра-

диционная парадигма должна освободить место более широкому, динамическому и прогрессивному взгляду на природу одаренности. Выявление одаренности должно быть более гибким и учебно-ориентированным. Школы должны рассматривать более широкий спектр учебных средств, разработанных для поощрения всех учеников к большим достижениям. Как определение одаренности, так и процедуры ее диагностики ныне не лишены определенной частицы мифичности. Как правило, она выражается в утверждениях наподобие: каждый в чем-то одаренный, более умный ребенок является также более творческим, одаренные – это физически здоровые, успешные люди и т. п.

Ретроспективно оценивая столетние поиски в диагностике одаренности, уместно сделать ударение на том, что Термен (Terman, 1926) для выявления одаренных индивидов использовал консервативное правило верхнего одного процента по результатам измерения интеллектуальных способностей. Однако со временем в обращение были введенные другие определения одаренности, которые, кроме интеллектуальных способностей, предусматривали такие конструкты, как мотивацию (Feldhusen, 1986), творчество (Renzulli, 1986), лидерство (Marland, 1971) и другие качества личности.

Литература

- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Саллі М. Піс.* Вступ до серії видань // Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талентів. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару 13–14 травня 2009 р. Кн. 1 / Застосування методів групування та прискорення у навчанні обдарованих учнів. Київ, 2009.
- Colangelo N.* Families of gifted children: the next ten years // *Roeper Review*. 1988. Vol. 11. №1. P. 16–18.
- Feldhusen J. F.* A conception of giftedness // Ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. *Conceptions of giftedness*. N. Y.: Cambridge University Press, 1986.
- Hokanson D. T., Jospe M.* The Search for Cognitive Giftedness in Exceptional Children. 1976.
- Marland S. P.* Education of the gifted and talented // US Congress Report 72/5020. Washington, DC: US Off. Educ., 1971.
- Renzulli J. S.* The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. *Conceptions of giftedness*. N. Y.: Cambridge University Press, 1986.
- Renzulli J. S.* What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition of the Gifted and Talented. 1979. Brief Number 6.
- Terman L. M.* Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926. Vol. 1.
- Torrance E. P.* Discovery and Nurturance of Giftedness in the Culturally Different. 1977.

Williams N., Gonzalez V. Identification of Giftedness in Preschoolers: Are Parents' Perceptions Related to Home Environment Factors and Cognitive Assessments? // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 1998. P. 6.

МОТИВЫ ДОСТИЖЕНИЯ КАК МЕДИАТОРЫ МЕЖДУ ПОЛИМОДАЛЬНЫМ Я И КРЕАТИВНОСТЬЮ

А. В. Челнокова (Пермь)

Значительной частью обширного научного наследия С. Л. Рубинштейна является изучение человеческой индивидуальности как воедино связанной совокупности внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия (1941, 1946, 1957). С. Л. Рубинштейн заложил основы психологии творчества (1922, 1941, 1960), выделял среди свойств творческой личности глубину и остроту мысли, интеллектуальную инициативу, необычность постановки задачи и ее решения (1958), подчеркивал важную роль мотивации (1946). Благодаря инициативе С. Л. Рубинштейна, его учеников и последователей проводились исследования творческой активности, мотивации творчества, особенностей творческой личности и механизмов творческой реализации. Эти подходы и фактические данные открывают перспективы исследования креативности как способности к творчеству в связи с особенностями личности и мотивации.

В нашей работе изучались мотивы достижения как медиаторы между Я-концепцией и креативностью. Конструкт Я рассматривался в рамках концепции полимодального Я (Дорфман), мотивы достижения – с позиций концепции полимодальных мотивов достижения (Дорфман; Дорфман, Феногентова), креативный потенциал личности – по Хоугу (Gough, Heilbrun), креативное мышление – по Гилфорду (Guilford).

В основу исследования были положены следующие предпосылки. Во-первых, были установлены взаимодействия личностных и когнитивных характеристик у субъектов, различающихся по степени оригинальности мышления (Разумникова, Шемелина; McCrae; Razumnikova, Volf, Tarasova). Во-вторых, субмодальности полимодального Я могут быть связаны и с полимодальными мотивами достижения (Дорфман, Феногентова, Дудорова; Дудорова), и могут вносить определенные вклады в креативность (Дорфман, Ковалева; Ковалева; Смирнова). В-третьих, полимодальные мотивы достижения могут быть связаны и с полимодальным Я (Дудорова), и с креативным мышлением (Огородникова, Дорфман).

Тестировалась гипотеза о том, что субмотивы полимодальных мотивов достижения выступают в качестве медиаторов между субмодальностями полимодального Я и креативностью (креативным потенциалом личности и креативным мышлением).

В исследовании приняли участие 142 студента физического факультета Пермского государственного педагогического университета – 64 юноши и 78 девушек в возрасте от 16–22 лет. Субмодальности полимодального Я измерялись Пермским вопросником Я (Дорфман, 2008); субмотивы полимодальных мотивов стремления к успеху и избегания неудачи – Пермским вопросником полимодальных мотивов стремления к успеху и избегания неудачи (Феногентова); креативный потенциал личности – с помощью Контрольного каталога прилагательных Хоуга (Gough, Heilbrun); креативное мышление – тестом «Необычное использование предмета» (Аверина, Щепланова; Guilford; Wallach, Kogan).

Данные обрабатывались с помощью путевого анализа в терминах структурных линейных уравнений: субмодальности полимодального Я являлись экзогенными факторами, субмотивы полимодальных мотивов достижения – факторами-медиаторами, креативный потенциал личности и креативное мышление – эндогенными факторами.

Статистически наиболее вероятной и пригодной была модель, в которой креативный потенциал личности и креативное мышление образовали два отдельных фактора. Значимые пути с положительными коэффициентами прошли от Авторского Я к авторскому субмотиву стремления к успеху и далее, к креативному потенциалу личности. Были также обнаружены значимые пути с отрицательными коэффициентами от Авторского Я к авторскому субмотиву избегания неудачи и далее, к креативному потенциалу личности и креативному мышлению. Эти результаты свидетельствуют о том, что авторский субмотив стремления к успеху служит медиатором между Авторским Я и креативным потенциалом личности. Усиление выраженности этого медиатора приводит к тому, что Авторское Я способствует креативному потенциалу личности. Авторский субмотив избегания неудачи служит медиатором между Авторским Я, с одной стороны, креативным потенциалом личности и креативным мышлением, с другой. Однако этот медиатор, наоборот, тормозит позитивные вклады Авторского Я в креативный потенциал личности и креативное мышление.

Гипотеза о воплощенном, превращенном и вторящем субмотивах стремления к успеху и избегания неудачи как медиаторах между субмодальностями полимодального Я и креативностью не получила эмпирической поддержки.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Е. А. Шепелева (Москва)

В соответствии с теоретическими представлениями С. Л. Рубинштейна, способности человека являются закрепленной в индивиде системой обобщенных психологических процессов. Способность, представляя собой свойство личности, выражается в возможности переноса действий с одного материала на другой, из одной ситуации в другую, и включает в себя систему операций, требующихся для совершения действия. Способности проявляются у конкретного человека с различной продуктивностью в зависимости от соотношения уровня обобщенности психического процесса и степени владения необходимыми операциями (Рубинштейн, 1973).

Такой подход позволяет операционализировать способности человека, связанные с социально-эмоциональной сферой психики – понимание эмоций, управление эмоциями, способность к эффективному социальному взаимодействию, наряду с традиционно выделяемыми в психологии способностями – общим интеллектом, обучаемостью, креативностью и др. (Дружинин, 2008).

Изучение эмоционального и социального интеллекта как специфической способности «действовать разумным образом в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, с. 227, цит. по: Робертс с соавт., 2004) в настоящее время актуально как для фундаментальной, так и для прикладной и практической психологии. В теоретическом плане конструкт эмоционального интеллекта позволяет соединить аффективную и когнитивную стороны познавательных процессов, в психологической практике развитие социальных способностей актуально практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Обучение человека владению своим эмоциональным состоянием, пониманию чувств и переживаний других людей, эмпатии и другим эмоциональным и социальным проявлениям находит применение в педагогической, организационной, клинической и других отраслях психологии (Орел, 2007).

Целью нашего исследования являлось изучение чувствительности к распознаванию интенциональности как одной из операциональных составляющих эмоционального интеллекта. Нами была разработана оригинальная компьютерная психодиагностическая методика, регистрирующая скорость восприятия и оценки намерений. Методика направлена на измерение скорости реакции на эмоционально окрашенные изображения ситуаций межличностного взаимодействия, представляющие собой черно-белые силуэтные фотографии. Данный

тест является одним из косвенных методов диагностики эмоционального и социального интеллекта, позволяющим за короткое время оценить способность человека к пониманию своих и чужих чувств и эмоций, управлению эмоциональными состояниями, а также предсказать эффективность межличностного взаимодействия индивида.

Данные, полученные в пилотажном исследовании, проведенном на взрослых испытуемых (объем выборки составил 36 чел.), демонстрируют тенденцию к положительной взаимосвязи быстроты восприятия интенций и показателями эмоционального интеллекта, измеренными с помощью опросника «ЭмИн» (Люсин, 2006), – внутрличностным эмоциональным интеллектом и пониманием эмоций, а также с социальной самоэффективностью.

По результатам пилотажного исследования методика была модифицирована и в настоящее время проходит апробацию в средних школах Москвы (объем выборки составил более 300 чел.). В дальнейшем планируется включение данной методики в общий комплекс тестов эмоционального интеллекта и его применение в психологической практике, а также построение теоретической структурной модели когнитивной переработки эмоциональной информации.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008.
- Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Орел Е.* Эмоциональный интеллект: понятия и способы диагностики // Интернет-публикация: www.flogiston.ru, 2007.
- Робертс Р. Д., Мэттью Дж., Зайднер М., Люсин Д. В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Thorndike E. L.* Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 2

Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна,
Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского

*

Проблема деятельности
в отечественной психологии

*

Исследование мышления
и познавательных процессов

*

Творчество, способности, одаренность

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Обложка – *П. П. Ефремов*

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*

Корректор – *И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: rio@psychol.ras.ru

www.ipras.ru

Сдано в набор 15.08.09. Подписано в печать 24.08.09

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура ГТС СНАРТЕР. Усл. печ. л. 25,5. Уч.-изд. л. 24

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»
121099, Москва, Шубинский пер., 6

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ РАН

2009

- Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.
- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.
- Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)
- Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)
- Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)

- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 365 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. С. Обухова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 543 с.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)
- Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 384 с.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (14–15 февраля 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 232 с.

2007

- Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.
- Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
- Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.

- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Пономаренко В. А.* Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В.* Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В.* Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиалогии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н.* Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е.* Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)