

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. Мереди́т 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 дезорганизуяюще. *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 инициирует, организывает, 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.