

# Часть 3

## ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

### ВЛИЯНИЕ АТТИТЮДНОГО ФАКТОРА НА ОЦЕНКУ ВАЛИДНОСТИ СИЛЛОГИЗМОВ

*Т. Т. Абашидзе (Тбилиси, Грузия)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Литература

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

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ**

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

### **Введение**

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

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

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

### **Методика и процедура исследования**

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

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

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

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

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

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

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

### **Анализ результатов исследования**

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

**Таблица 1**

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

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

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

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

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

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

**Таблица 2**

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

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

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

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

## **Выводы**

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

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

## **Литература**

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

## **ПРОБЛЕМА САМООРГАНИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ В РАБОТАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА**

*А. К. Белоусова (Ростов-на-Дону)*

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Литература

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

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

## О ПРИРОДЕ МЫШЛЕНИЯ

*Д. Б. Богоявленская (Москва)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Литература

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

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

*А. И. Виноградская (Москва)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Результаты исследования.** Анализ диалогов ТВ-ведущих выявил следующее:

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

## 5 Постдиалогическое обсуждение с объяснением своей стратегии и самооценивания.

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

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

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

### Литература

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



## ПОНЯТИЕ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

*И. С. Гогенфельд (Саратов)*

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

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

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

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

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

Существуют разные подходы к исследованию антиципации:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

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

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

### Литература

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

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

В. В. Голубинов (Москва)

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Литература

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

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

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

*К. В. Кабанов (Калуга)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Тем не менее, мы не можем упустить из виду то, что действия субъектов при решении указанных задач будут неодинаково продуктивны в зависимости от того, на каких признаках и связях элементов содержания каждый из них делает акцент, а также в зависимости от того, осмысленно или «слепо» они осуществляются. Это означа-

ет, что возможность действия не влечет за собой с необходимостью понимания релевантного предмету авторской мысли содержания, и, соответственно, не позволяет судить об его наличии или отсутствии.

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

### Литература

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД В УСЛОВИЯХ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

С. А. Киселева (Смоленск)

С. Л. Рубинштейн внес значительный вклад в разработку проблем, связанных с процессом формирования познавательных процессов. Он «создал одну из наиболее мощных школ по исследованию

мышления, среди основных представителей которой А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, А. М. Матюшкин, Д. Н. Богоявленская и др. Процессуальная, недизъюнктивная природа мышления, раскрытая в данном направлении, до сих пор выступает собственно психологическим предметом изучения когнитивного плана мыслительной активности (в отличие от предметных полей логики, гносеологии, социологии, кибернетики). К сожалению, процессуальный подход к мышлению и другим психическим явлениям долгое время оставался недостаточно реализованным в отечественных психологических разработках. Это привело и приводит сейчас к тому, что исследование познавательных процессов осуществляется в большинстве случаев на уровне форм и операций (действий), что в целом способствует менее дифференцированному рассмотрению психических реалий, менее комплексному, системному анализу психического» (Психология когнитивных процессов, 2009, с. 3).

С. Л. Рубинштейн в качестве первичного выделял в познании окружающей действительности такие процессы, как ощущение и восприятие. Значительную роль на пути к опосредованному раскрытию завуалированных для них компонентов он отводил моменту формирования умозаключений.

«Мышление соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность» (Рубинштейн, 2008, с. 309).

В своем функционировании мышление использует принципы от единичного к общему и от общего к единичному. Одним из главных моментов на пути к познанию самой природы мышления является изучение тех этапов, через которые оно проходит в своем становлении. Значительный вклад внес С. Л. Рубинштейн в «изучение истории умственного развития ребенка».

«Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, – как она должна была бы, но, очевидно, еще не может быть написана, – должна быть раскрытой в ее существенных закономерностях историей того, как маленький ребенок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель» (Рубинштейн, 2008, с. 343).

Первым этапом в формировании всей интеллектуальной деятельности является появление у ребенка «сенсомоторного интеллекта». Его также можно назвать наглядно-действенной формой мышления.

Значительную роль на этом этапе отводится процессу восприятия, а интеллектуальная активность представляется в определенном плане действий. На втором этапе в развитии мышления ребенком активно усваивается опыт человечества, обобщенный в виде различных «предметов».

«На эмпирической основе этого опытного знания формируется «рассудочная» мыслительная деятельность. Она характеризует следующий этап в развитии мышления, за которым следует высшая ступень «разумного», теоретического мышления» (там же, с. 344).

Таким образом, постепенно ребенок проходит путь от простого манипулирования с предметами до постановки определенной цели и достижения конкретных результатов в своей деятельности.

С. Л. Рубинштейн подчеркивает двойственное развитие мышления: непрерывное его совершенствование реализуется в действенном и речевом аспектах. Компоненты мышления, таким образом, постоянно взаимодействуют друг с другом и способствуют также непрерывному взаимному развитию. Так как в дошкольном периоде ведущим видом деятельности является игра, то «первично мыслительные процессы несомненно совершаются как подчиненные компоненты... игровой деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности. В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотносить все более сложную цепь опосредующих звеньев» (там же, с. 345).

Дошкольный период – период нескончаемого потока детских вопросов. Именно в это время обобщение вместо произвольного становится произвольным, определяется четкая специализация терминов.

Детское мышление, по мнению С. Л. Рубинштейна, имеет, несомненно, качественные отличия от мышления взрослых людей. Рассмотрим их более подробно. На первом этапе появляется и сохраняется внимание ребенка к второстепенным признакам предметов. Хотя ребенок и начинает достаточно рано тяготеть к обобщениям, именно рассмотрению и учету главных признаков изучаемого предмета или явления отводится достаточно незначительная роль. Следует учитывать, что «обобщения» ребенка специфичны не только по тому, на основе какого содержания они совершаются, но и по типу тех отношений, которые лежат в основе обобщения (там же, с. 359).

А также необходимо помнить, что «общее, к которому в результате обобщения приходит ребенок, лишь постепенно осознается

им как таковое. При этом сначала общее начинает осознаваться ребенком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление (приближаясь по типу к тому процессу, к которому стремились свести всякое научное обобщение сторонники эмпирической индуктивной логики)» (там же, с. 359).

Учитывая ту роль, которую играет в процессе формирования мыслительных процессов, речь, С. Л. Рубинштейн отдельно выделял функции слова: «...с одной стороны, происходит превращение собственного имени в нарицательное, с другой – общего термина в имя собирательное; с одной стороны, растворение единичного в общем, с другой – сведение всеобщего к собирательной совокупности частных» (Рубинштейн, 2008, с. 360).

Делал акцент С. Л. Рубинштейн и на умении ребенка постепенно понимать переносное значение слова или его метафорический смысл.

Мышление формируется в течение всей жизни субъекта и никогда не является завершенным процессом. Оно связано со всеми психическими процессами, но в то же время среди них занимает главенствующее положение. «Общие свойства вещей и явлений познаются уже ощущением и восприятием, но только в мышлении общее выступает как таковое – в своем отношении к частному» (Рубинштейн, 1957, с. 104).

Отражая реальный мир, человек отражает и себя самого, свое определенное значение в этом мире. Таким образом, происходит постоянное взаимодействие и обобщение собственной позиции мыслящего субъекта и изучаемого им объекта. По мере накопления данных этого взаимодействия, меняется степень новизны рассматриваемого явления, происходит обогащение опыта человека, и, соответственно, на этой основе возникают новые составляющие компоненты мышления.

«То, что раньше было отношением, превращается в иную форму идеального бытия – знание. Знание, преломляясь в когнитивных схемах субъекта определенными сторонами своего содержания, становится отношением и смыслом; происходит обобщение (по существу, появление новой структуры) как содержания отражаемого объекта, так и переживаний субъекта; реализуется процесс дифференциации, выделения знания и отношения из нерасчлененных, единых форм существования. Эти внутренние процессы становятся содержанием смены состояний сознания, поступательного или нисходящего развития личности» (Селиванов, Алексеева, 2007, с. 46). Таким образом, мы можем констатировать тот факт, что главным механизмом подобных переходов является анализ через синтез.

Прежде чем будет найдено решение в каждой конкретной ситуации, мышление как процесс должно пройти несколько этапов. На пер-

вом этапе субъектом осознается само существование проблемной ситуации. На втором этапе начинается подготовка к поиску решения задачи. Следует обратить внимание, что немаловажную роль при этом играет степень новизны рассматриваемой ситуации. Первоначально происходит обращение к прошлому опыту субъекта, начинается поиск схожих ситуаций. Таким образом, происходит некоторое отвлечение от настоящей ситуации, анализ имеющихся знаний. После этого выдвигаются одна или несколько гипотез, и намечаются пути решения проблемы, а также пункты, по которым могут быть приняты или отвергнуты существующие гипотезы. И наконец, принятое решение реализуется на практике, в результате чего приобретаются новые знания.

Данные этапы в большей степени характерны и привычны для взрослого человека. Но при проведении систематической и целенаправленной работы с детьми, при обучении их активному поиску различных вариантов решения одной и той же ситуации можно добиться схожей системы реагирования.

В дошкольном возрасте начинают формироваться многие познавательные процессы, активно развиваются физиологические системы организма, закладываются основы личности.

В условиях гуманизации и демократизации системы образования, свободы выбора действующих программ воспитания и обучения детей в детских садах и начальных классах школы достаточно актуальной является проблема недостаточной готовности детей к целенаправленному систематическому обучению в школе, длительной адаптации к новым для них условиям учебного труда. Это ведет к снижению мотивации и, соответственно, не способствует активному развитию познавательных процессов. Поэтому с раннего дошкольного возраста крайне необходимо воспитывать у ребенка саму потребность к процессу познания, желание узнавать что-то новое, находить объяснение непонятным на данный момент явлениям.

Л. С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира. Л. И. Божович представляла готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника (Божович, 1968, с. 78).

Я. Л. Коломинский утверждает, что одной из важных особенностей развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил, а также к овладению



целями и способами систематического обучения (Коломинский, Панько, 1999, с. 32).

В связи с этим как можно раньше необходимо начинать использовать в работе с детьми дошкольного возраста определенные когнитивные методы. Такие, как метод проб и ошибок, эвристическую беседу, метод вживания, конструирования правил, образного и символического видения, метод анализа и сравнения.

В основу нашего экспериментального исследования процессуального плана в развитии мышления дошкольников в условиях обогащенной образовательной среды мы планируем поставить понимание мышления как процесса в исследованиях А. В. Брушлинского, В. В. Селиванова, С. Л. Рубинштейна.

«Широкое применение ПК с целью обучения и воспитания детей стало возможным с появлением современных мультимедийных компьютеров, которые работают со следующими видами информации: число, текст (буквы, слова, предложения), звук (звуки, речь, музыка), графика и видео (чертежи, рисунки, картинки, видеофильмы)» (Репина, 2008, с. 61).

По мнению многих исследователей, важными показателями умственного развития ребенка к концу дошкольного возраста являются: сформированность образного и основ словесно-логического мышления, воображения, творчества, овладение умениями классифицировать, обобщать, схематизировать, моделировать, отражая и контролируя результаты познавательной деятельности в диалоге и монологе.

Придерживаясь точки зрения С. П. Иванова, В. В. Селиванова, мы также считаем компьютерную среду важным инструментом для изучения влияния компьютерного обучения на развитие умственных способностей детей, средством обучения и развития, учитывающим психологию ребенка с целью формирования основ логико-схематического и алгоритмического мышления.

«Рассмотренные направления помогают на основе образного мышления формировать у детей логико-схематические представления о существующих взаимосвязях и отношениях, непосредственно и естественно приобщают ребенка к миру тривиальной и нетривиальной логики. В результате у дошкольников проявляется способность понимать связи и закономерности, лежащие в основе научного знания. Естественно, абстрактность остается образной, тем не менее, дети активно овладевают условно алгоритмизованными схемами мышления – мысленными моделями. Следует помнить, что содержание деятельности по мыслительному развитию ребенка при любом подходе должно соответствовать его возрастным особенностям

и требованиям к подготовке, обеспечивающим дальнейшее развитие; учитывать возможности современных информационных технологий; предусматривать пути корректировки. Формы и методы работы определяются необходимостью реализации гуманистических идей игрового освоения мира и гармоничного слияния общественного и семейного воспитания, обеспечиваются личностно-ориентированным взаимодействием взрослых с детьми в процессе организации детской деятельности» (Репина, 2008, с. 3–4).

Актуальными, на наш взгляд, для обогащения действующих и создания новых методик и технологий развития мышления ребенка в свете современных требований представляются направления, связанные с адаптацией компьютерной среды, методов математического моделирования к специфике детского возраста.

### Литература

- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Психология детей шестилетнего возраста. Минск, 1999.
- Психология когнитивных процессов / Под ред. А. Г. Егорова, В. В. Селиванова (сб. статей). Смоленск: Универсум, 2009.
- Репина Г. А.* Математическое развитие дошкольников // Современные направления. М.: ТЦ Сфера, 2008.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008.
- Селиванов В. В., Алексеева Ю. В.* Психология мышления: взаимосвязь процессуального и смыслового содержания. Смоленск: Универсум, 2007.

### ОСОБЕННОСТИ ОБОБЩЕНИЙ В МЫШЛЕНИИ ДЕЙСТВУЮЩЕГО СУБЪЕКТА

*Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров, С. Ю. Коровкин (Ярославль)*

Работы С. Л. Рубинштейна, посвященные задачам изучения мышления, чрезвычайно актуальны и по сей день. Особенно важной, на наш взгляд, является его мысль о неразрывной связи и взаимном обусловливании деятельности и мышления. В своей монографии «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн критикует авторов тех лет за «выхолащивание» понятия деятельности (Рубинштейн, 1957). В современных ему работах нередко деятельность рассматривается вне связи с мышлением. Сергей Леонидович указывает на недопус-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №09-06-00477а.

тимостью такого разрыва, он подчеркивает, что мышление включено в процесс взаимодействия человека с миром и служит адекватности его осуществления.

Само содержание мышления значительно шире того содержания, которое вкладывали в это понятие до тех пор. Эта более широкая картина мышления, более правильное и полное представление о нем может быть получено, если «расположить мышление в системе жизни и деятельности человека», – писал С. Л. Рубинштейн. По его мнению, очередными задачами психологического исследования мышления является необходимость изучать мышление не только ученого (и школьника): чтение – учебная деятельность – решение задач. Необходимо изучать повседневное мышление – в ходе повседневной практической деятельности, укорененность его в ход жизни, в повседневную практическую деятельность (Рубинштейн, 1966, с. 232).

Известно, что уже по определению практическое мышление совершается в ходе практической деятельности, и, значит, его свойства выявляются, прежде всего, при исследовании его «внутри» той или иной реальной деятельности, к которой оно относится или в которую включено. Но именно при таком методе изучения строже выполняется принцип системности изучения психического процесса. «Системный характер психики, – отмечает Б. Ф. Ломов, – раскрывается наиболее полно именно в реальной деятельности субъекта... Только в деятельности можно раскрыть психическое как систему» (1981, с. 11). По-видимому, изучение мышления в контексте той или иной реальной деятельности совсем не обязательно относится к прикладным разделам психологии. Наоборот, такое изучение может реализовывать более широкий подход к проблеме мышления, может быть посвящено исследованию тех сторон мышления, которые не обнаруживают себя в лабораторных условиях и при игнорировании контекста реальной деятельности.

Наиболее четко идеи, о которых идет речь, были сформулированы в работах этнопсихологов. Так, С. Скрибнер считает необходимым осуществлять изучение мышления «внутри системы действия, а не вне ее» (Scribner, 1981, p. 15). Чтобы достигнуть такого анализа, исследователь, по ее мнению, должен выбрать как объект анализа не изолированный умственный процесс или задачу саму по себе, а интегральное действие, направленное к некоторому специфическому результату и выполненное при специфических обстоятельствах. Действия как единицы анализа позволяют исследователю выяснять причины мышления, исследовать, как мышление связано с действием, идентифицировать внешние факторы, как и представления человека, которые влияют на протекание мышления. Автор ссылается на многие

исследования мышления, выполненные на материале различных деятельностей (барменов, коммерческих инженеров, официантов, портных, судейских чиновников, автомехаников, конторских рабочих). Все эти исследования используют методологию, общую для этнографических и экспериментальных методов (Scribner, 1986, p. 16).

С. Скрибнер утверждает, что сами экспериментальные задачи всегда возникают как составляющие контекста (предшествующих условий), поэтому целью исследования должна быть разработка таких экспериментальных процедур, которые могли бы быть «естественно размещены» по отношению к изучаемой деятельности (Scribner, 1986).

Таким образом, по мнению С. Скрибнер, практическое мышление специфично еще и потому, что обеспечивает действие, его адекватность. Близкую этому мысль высказывали еще О. Липман и Х. Боген в своей знаменитой работе (Lipman, Bogen, 1923). По их мнению, предметом познания могут быть логические гносеологические или чувственные свойства и связи предметов. При этом познание занимается в основном фиксацией сходств и различий, логическими взаимосвязями, иерархией и пр. Но если умственное познание выступает как подготовка, предпосылка для действия, то весь процесс познания направлен с самого начала на совсем другие свойства и связи, которые необходимы при исполнении действия. По сравнению с чистым научным познанием всякое физическое действие означает вмешательство в естественные события и создает новые следствия для причинных процессов.

Факт вмешательства, о котором упоминают авторы «Наивной физики», является очень важным: вмешательство в естественное развитие событий, стремление изменить, преобразовать – это весьма существенная особенность человека, его деятельности. Человек активен, человек преобразует окружающий мир, создает искусственную среду своего существования. Человеческий труд – это внесение изменений в естественную среду в соответствии с замыслами, планами человека, имеющимися у него представлениями. Достаточно вспомнить мысли К. Маркса о том, что труд – это «воспроизводство физического существования индивидов», «определенный способ деятельности этих индивидов, определенный вид их жизнедеятельности» (Маркс, Энгельс, 1933, с. 34). Таким образом, преобразование, внесение изменений, вмешательство в природу – это существенная особенность человека.

С другой стороны, познание, обеспечивающее эти вмешательства, их успешность, имеет определенную специфику. Человек, производящий действие, должен знать: каким должно быть это действие, чтобы в итоге был получен искомый результат; каким по характеру и по ве-

личине будет сопротивление преобразуемого объекта. Воздействие направлено на изменение объекта. Но у измененного объекта будут иными и некоторые его свойства, иными будут и его отношения с другими объектами. И это тоже специфично именно для познания, обеспечивающего осуществление преобразований в объекте.

Об этой же особенности познания в практической деятельности пишет В. В. Давыдов. Изменение того, что дано природой, «является актом преодоления ее непосредственности», – отмечает он. Сами по себе естественные предметы не приобрели бы той формы, которая придается им сообразно потребностям общественного человека. «При этом люди должны наперед учитывать те свойства предметов, которые позволяют производить метаморфозы, соответствующие как поставленной цели, так и природе самих предметов» (Давыдов, 1972, с. 250).

Обобщая рассмотренные работы, мы должны отметить выделение всеми цитируемыми авторами двух основных идей. А именно: идеи единства деятельности и мышления, а также тезиса об особой роли средств и инструментов в осуществлении мышления в деятельности.

Важнейшей характеристикой практического мышления является его включенность в решение задач на преобразование, которые характеризуются тем, что субъект мышления вынужден вносить изменения в объект и ситуацию в ходе активного взаимодействия в условиях нестационарной среды. В условиях такой задачи субъект должен обеспечивать реализуемость найденного решения, учитывая актуальный арсенал средств и способов преобразования. Реализация решений подразумевает внесение изменений в комплексный объект, при этом, с одной стороны, изменения всякий раз носят необратимый характер, а с другой стороны, воздействия позволяют субъекту уточнить условия, оценить свойство объекта поддаваться или не поддаваться изменениям. Задачи на преобразование подразумевают наличие изменчивого комплексного объекта, а также неопределенных и подвижных условий, в рамках которых субъект должен осуществлять процесс мышления. Основным смыслом мышления, направленного на внесение изменений, заключается в необходимости обеспечения задуманного преобразования во всегда новых для субъекта условиях.

В практическом мышлении как процессе, включенном в решение задач, связанных с внесением изменений, используется специфический вид обобщений, в которых фиксируется способ преобразования. В функциональных обобщениях представлена активная позиция субъекта преобразования, а также благодаря наличию в обобщении представлений о средствах и способах преобразования в них задается направление изменений и вектор поиска решений. Подобные

обобщения включают в себя генерализованное знание о ситуации, о динамике ее развития, включают средства и способы преобразования комплексного объекта, а также учитывают особенности субъекта мышления. Функциональные обобщения могут быть описаны с помощью таких динамических характеристик, как ситуативность, событийность и функциональность. Однако, при известном значении функциональных обобщений в мыслительном процессе, их роль, механизмы и особенности в мышлении остаются малоизученными.

Обобщения в таких видах мыслительного процесса, как практическое мышление, комплексное мышление, экспертиза, отражают не только ситуацию, но и ее изменение. Это значит, что в обобщениях, наряду с целым рядом специфических характеристик (сложность объекта, сложные сети его внутренних связей, неопределенность, приближительность выраженности его свойств, «условий» решаемой задачи и т. д.), должны быть как-то представлены осуществляемые преобразования объекта, пути и средства внесения в него изменений. В известных обобщениях событийного типа представлены происходящие в объекте или ситуации изменения, но не отражаются какие-либо параметры преобразующего субъекта, условий, способов и средств преобразования. Между тем, возможно, именно в обобщениях этого типа содержатся параметры, позволяющие успешно реализовывать абстрактные замыслы в практических действиях. Производимые изменения задумывает и осуществляет сам субъект. Его активная роль в преобразовании сложного комплексного объекта заставляет учитывать и многие другие, «активные» факторы производимых изменений, что, несомненно, должно быть представлено в обобщениях.

Обобщения в мышлении часто связывали с понятиями как результатом мыслительной активности. Причем понятия представлялись как нечто застывшее, статичное. В современной психологии эти упрощенные представления преодолены. В психологии появились данные об эмоциональных обобщениях, «ситуативных концептах», «контекстуальных понятиях», что связано со значительным расширением сферы исследований мышления. В самом деле, обобщения изучаются в рамках таких направлений, как практический и эмоциональный интеллект, обыденное познание и познание в контексте, когнитивное развитие и когнитивное обучение, *theory of mind* и психология ситуации. Таким образом, в современной психологии устранена «статичность» понятий, которая была подвергнута критике А. Валлоном (Валлон, 1966). Обобщения оказываются в состоянии отразить обстоятельства, ситуативные признаки, характер происходящих изменений.

В то же время некоторые особенности обобщений еще не нашли отражения в современных исследованиях. Прежде всего это касается таких сложных областей современной психологии, как практический интеллект (*practical intelligence*), психология экспертов (*expertise*) и комплексное мышление (*complex problem-solving*). Обобщения в таких видах мышления отражают не только ситуацию и ее изменение, в них должны быть представлены и сложность, комплексность объекта, и его различные внутренние связи, образующие сложные сети, и неопределенность, приблизительность характеристик, «условий» решаемой задачи.

Обобщения, включенные в процесс мышления, направленного на преобразование, организуются в профессиональное знание, опыт. При этом знание о преобразовании, о способах и средствах слабо представлено феноменологически. Ряд работ, связанных с исследованием практического мышления, показывают его слабую вербализуемость. Трудно вербализуемый опыт профессионала является объектом многих исследований (Артемьева, 1988; Корнилов, 2000; Wagner, Sternberg, 1986), в частности, наиболее интенсивно профессиональный опыт изучается через сравнение экспертов и новичков, а также через поиск эффективных способов передачи опыта от первых – последним.

Мышление как обобщенное и опосредованное познание выступает, в первую очередь, в своей когнитивной функции, при этом в ряде работ отечественных психологов указывается его регулятивная функция. Если С.Л. Рубинштейн говорит, что мышление включено во взаимодействие человека с миром и служит адекватности этого взаимодействия, то Б.Ф. Ломов говорит уже не просто о взаимодействии. Он указывает, что мышление, как и другие психические процессы, включено в деятельность. Именно деятельность, преобразующая активность субъекта, содержит в своем составе мышление, выполняющее регулятивную функцию по отношению к этой деятельности. Этот подход, подчеркивающий активную роль субъекта в преобразующей деятельности, является важным достижением отечественной психологии и представлен работами целого ряда российских психологов. Так, В.В. Давыдовым дается глубокий философско-психологический анализ мышления, обеспечивающего преобразование объекта. В этом случае, по его мнению, субъекту нужны особые знания об объекте, который будет подвержен преобразованию – его способность уступать или сопротивляться такому изменению, а также и другие знания об особенностях «перевода» объекта из одного состояния в другое. В своей работе Б.М. Теплов указывает еще на одно обстоятельство, влияющее на решение задачи на преобразование (Теплов, 1961). Описывая целый ряд особенностей задачи полководца, он говорит

о «нестационарности среды», о необходимости действовать в условиях постоянного изменения ситуации и объекта, о необратимости этих изменений.

### Литература

- Артемяева Е. Ю., Стрелков Ю. К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С. 52–66.
- Валлон А. От действия к мысли. М., 1966.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления // Монография. Ярославль, 2000.
- Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. № 5. С. 3–22.
- Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М., 1933.
- Пушкин В. Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 106–120.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 225–233.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 252–344.
- Lipman O., Bogen H. Naive Physik. Leipzig, 1923.
- Scribner S. Studying Working Intelligence // Everyday Cognition: Its Development in Social Context. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Scribner S. Thinking in action: some characteristics of practical thought // Practical intelligence. Cambridge University Press, 1986.
- Wagner R. K., Sternberg R. J. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world // Practical intelligence. Cambridge University Press, 1986.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СЛОЖНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ

Т. С. Кудрина (Киев, Украина)

**В**ыявление возможностей и условий формирования продуктивного творческого мышления школьников и в настоящее время остается актуальной психологической проблемой. Острота этой проблемы обусловлена, по нашему мнению, тем, что совершающаяся на наших глазах тотальная «компьютеризация» умственной деятельности



человека приводит к негативным изменениям в его мышлении. В современных условиях человек имеет возможность получать преимущественное количество новых знаний уже в готовом виде. Отпадает необходимость их продуцирования и, тем более, поиска логических оснований их возникновения. Компьютер для многих людей – самый достоверный источник знаний, не нуждающихся в доказательстве.

Школа поощряет энциклопедичность и эрудированность современных учеников, одновременно забывая о том, что готовые, как бы застывшие результаты не собственной мыслительной деятельности, а мышления другого человека, отнюдь не всегда осмысливаются логически, в результате чего страдает глубина их понимания. Известно, что именно понимание сущности усваиваемых знаний является необходимой предпосылкой развития мышления.

Пути развития логического мышления школьников были предметом неоднократного обсуждения в советской психологии. Наибольшей популярностью в середине 50-х годов минувшего столетия пользовалась теория поэтапного формирования умственных действий, разрабатываемая П. Я. Гальпериным и его сотрудниками. Было показано, что решение проблемы формирования логического мышления возможно на основе использования ориентировочной основы логических операций. В работах С. Л. Рубинштейна дан анализ теории поэтапного формирования умственных действий. Основное возражение С. Л. Рубинштейна сводится к мысли о том, что не операции рождают мышление, «а процесс мышления рождает операции, которые затем в него включаются» (Рубинштейн, 1958, с. 51). Владение операциями, считает С. Л. Рубинштейн, необходимо, но не достаточно, чтобы мышление человека оказалось сформированным для решения математических или каких-либо других мыслительных задач. По мысли С. Л. Рубинштейна, любая операция возникает, формируется не сама по себе, а только в контексте целостного мыслительного процесса.

Отличие от процесса, любая операция является более стабильной, более фиксированной и предполагает осуществление алгоритмизированных действий. Процесс же динамичен, подвижен. Мышление – живой процесс, постоянно изменяющийся, а главное – способный открывать новое.

Раскрытие внутренних психологических закономерностей мышления С. Л. Рубинштейн рассматривал как средство для проникновения во внутреннюю лабораторию подлинного мышления. Подлинное же мышление есть живой, продуктивный процесс, идущий к новым для него результатам. В соответствии с таким пониманием мышления задача его формирования в процессе обучения была по-

ставлена в школе С. Л. Рубинштейна как задача учета, прежде всего, психологических закономерностей, которым оно подчиняется.

Итак, С. Л. Рубинштейн неоднократно указывал на важную роль логических операций в структуре продуктивной познавательной деятельности. Он сформулировал задачу выявления психологических условий их формирования в процессе обучения. Предметом рассмотрения мы сделали условия становления и развития сложной логической операции обоснования как самостоятельного звена мышления, которое вносит значительный вклад в его развитие. Одним из таких условий является общение в диалоге в процессе совместного решения интеллектуальных задач.

Роль общения как фактора становления высших психических функций раскрыта в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. Общение рассматривается как средство приобщения личности к знаниям, выработанным человечеством, усвоения общественного опыта, а также как условие развития познавательных процессов. Подчеркивается, что существование другого человека должно стать не еще одним предметом, который подлежит отражению вместе с другими предметами материального мира, а фундаментальным принципом исследования психической реальности. Поэтому одним из незыблемых методологических принципов современной психологии стало положение, согласно которому мышление индивида прямо или косвенно опосредовано мышлением других людей. В соответствии с этим принципом субъект-субъектные отношения получили статус наиболее значимых в теоретической модели мыслительного акта.

Огромное количество психологических исследований, выполненных в середине 80-х годов минувшего столетия, свидетельствовало о том, что характер и степень влияния общения на мыслительную деятельность разных групп испытуемых неодинаковы и определяются двумя факторами: уровнем подготовленности испытуемых к выполняемой ими деятельности и степенью включенности их в деятельность, которая, в свою очередь, зависит от уровня подготовленности и отношения испытуемого к деятельности.

Оказалось, что наиболее эффективно общение влияет на «средних» учащихся. Улучшается в условиях общения усвоение и у «слабых», но у них тенденция к улучшению результатов менее выражена, чем у «средних». «Сильные» испытуемые одинаково успешно работают как в условиях общения, так и индивидуально. Объясняя и доказывая, они стремятся к более полному и глубокому осознанию изучаемого материала. В условиях общения ответы «сильных» более развернуты, логичны, доказательны.

Логическая обоснованность, доказательность ответов рассматривается в качестве показателя высокой степени включенности испытуемых в деятельность, которая, в свою очередь, опосредует влияние общения на процесс усвоения понятий. Таким образом, важным фактором повышения продуктивности мыслительной деятельности в условиях общения является информационное взаимодействие его участников, в процессе которого осуществляется обмен знаниями, рассмотрение и оценка разных точек зрения.

Исследования диалога как взаимодействия разных позиций по поводу той или иной темы показало, что в ходе диалога осуществляется поиск и уточнение собеседниками общих тем, проявление присущих субъектам взглядов, их обоснование, отрицание, изменение (Кучинский, 1983).

Существуют разные уровни диалогизации речевого общения, которые проявляются как в соотношении развиваемых субъектами взглядов, так и в особенностях формы речевого общения. Таких уровней три. Первый – уровень взаимодействия общих точек зрения. Его отдельным случаем является такой, при котором у одного из партнеров нет своей развернутой позиции по поводу развиваемой темы, но речь собеседника не вызывает у него сомнений. Иначе говоря, это взаимодействие информированного и неинформированного партнеров, в процессе которого один стремится восстановить истинную информированность другого.

Другой – уровень взаимодействия недостаточно сформированных точек зрения. Каждый из партнеров пытается отстоять свое мнение, заранее выяснив мнение противоположной стороны. При этом наблюдается тенденция к убеждению друг друга в правильности своей позиции и таким образом достичь согласия.

Наконец, третий уровень – уровень взаимодействия несовместимых взглядов. Характерная особенность данного уровня – непринятие партнером мнений другого, отрицание их. Развитие одного мнения является отрицанием, опровержением другого.

Итак, обмен информацией между партнерами по диалогу может носить различный характер и проявляться в разных формах речевого общения: на первом уровне преобладает объяснение, на втором – доказательство, на третьем – отрицание, опровержение мнения партнера. Эти логические операции выступают в качестве основных средств, обеспечивающих возможность передачи знаний, приобретенных одним субъектом, другому.

Утверждая принципиальную невозможность формирования логического мышления вне общения, современные психологи считают его важнейшим условием становления и развития логических операций.

Особенно это касается сложных логических операций, обращенных к другому человеку. Их коммуникативная природа не вызывает сомнения. Общение рассматривается некоторыми учеными как условие актуализации сложных логических операций (В. С. Библер, П. П. Блонский, М. И. Кондаков, А. М. Матюшкин и др.).

Подчеркивается, что именно диалогические ситуации, в которых люди обмениваются мыслями, вызывают необходимость обоснования, доказательства собеседникам соответствия своих представлений, идей и понятий предметам и явлениям внешнего мира.

Разговор человека с самим собой, осуществляемый преимущественно при помощи внутренней речи, отличается от разговора с другим тем, что в разговоре, споре с самим собой многое понятно без слов, мысль «для себя» максимально сокращена. В ней присутствуют лишь отдельные элементы. Это своего рода рассуждение, в котором есть начало и конец. Промежуточные элементы рассуждения, представляющие собой совокупность положений, обосновывающих каждый его очередной шаг, отсутствуют. Поэтому доказательства в споре человека с самим собою не нужны.

Не существует и «доказательств ради доказательства». Они всегда являются целесообразной мыслительной деятельностью. «Цель доказательства – признание данного положения истинным... доказательства рождаются из желания добиться признания правильности наших положений. Доказывая что-либо, мы добиваемся, чтобы к нашим положениям отнеслись как к истине» (Блонский, 1964, с. 42).

Все сказанное позволяет рассматривать коммуникативную природу доказательства, проявляющуюся в его направленности на другого человека, как одну из основных его характеристик. Использование доказательства диктуется потребностью человека убедить своего партнера по общению в правильности собственных мыслей. Последнее достигается путем вывода доказываемого положения из несомненно истинного, т. е. такого, которое представлено в опыте партнера как знание, соответствующее реальной действительности, а потому не подлежащее сомнению.

Наличие живого, реального партнера как условия актуализации сложных логических операций позволяет выявить их личностный, персонифицированный характер. Будучи адресованными другому человеку, логические операции ощущают на себе влияние особенностей его личности (М. М. Бахтин, П. П. Блонский, Г. М. Кучинский, Ж. Пиаже).

Согласно М. М. Бахтину, диалогические отношения, проявляющиеся в словах, становятся одновременно проявлением позиций различных субъектов. Характерной особенностью диалога является

то, что в нем сходятся две разных позиции, два понимания. Присутствие же другого понимания, другой позиции изменяет речевое высказывание, влияет на то, как оно строится, как произносится (Бахтин, 1979). Влияние на доказательство личности собеседника особо отмечалось П. П. Блонским (1964). Действительно, личность того, кому мы что-нибудь доказываем, прежде всего, ее опыт, знания определяют полноту и истинность наших доказательств, а также степень их убедительности. Если наши аргументы, приводимые для обоснования истинности какой-либо мысли, противоречат опыту партнера, они не будут восприняты им, и мы не достигнем цели доказательства – снять сомнение партнера относительно истинности данной мысли.

Выявление коммуникативной природы доказательства позволяет, на наш взгляд, принципиально по-новому подойти к вопросу о путях его формирования в процессе обучения. В исследованиях психологов подчеркивается, что потребность в доказательстве появляется в школьные годы (Ж. Пиаже, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн). Школьное обучение, в процессе которого детям сообщаются знания и от них «требуют правильных ответов, оценивая их с точки зрения их правильности», играет, по мнению С. Л. Рубинштейна, существенную роль в формировании доказательного мышления. При таком обучении у детей постоянно вырабатывается направленность их мышления на истинность, размышления детей превращаются в рассуждения и включаются в процесс обоснования.

Недооценка психологической сущности доказательства часто приводит к тому, что для многих учащихся задачи на доказательство выступают как самоочевидные истины, а сам процесс их решения – как «доказательство ради доказательства». Об этом свидетельствуют наши наблюдения за процессом поиска доказательств учениками на уроках математики.

В большинстве случаев доказательство формируется как чисто логическая операция, существующая в индивидуальном мышлении «для самого себя». Когда ученик доказывает ту или иную теорему, например, о признаках равенства треугольников, свою задачу он видит не в том, чтобы убедить учителя в равенстве данных треугольников (учитель и сам об этом знает), а в том, чтобы продемонстрировать учителю знание определенных теорем и аксиом. Эти теоремы и аксиомы запрограммированы «логическим скелетом» доказательства. Только они определяют ответ ученика, поскольку именно за знание их учитель поставит ему соответствующую оценку. Ученик не может понять, для чего нужно доказывать то, что является очевидным для него и, тем более, для учителя. Поэтому ученик стремится «подо-

гнать» свой ответ под такой, которого ждет от него учитель. Не менее формальным и к тому же безличностным выглядит доказательство, демонстрируемое учеником классу.

Как уже подчеркивалось, доказательство существует в индивидуальном мышлении не «для самого себя», а «для другого». Собственно, развитие доказательства как звена, имеющего самостоятельную ценность в мышлении, возможно лишь в диалоге. Такой путь формирования доказательства в процессе обучения является реализацией важного методологического принципа психологии о генетической связи мышления и его логической составляющей с общением.

Одновременно выяснилось, что не всегда общение выступает как условие оптимизации процесса усвоения знаний. Так, было установлено, что позитивную роль играют лишь те диалогические ситуации, которые побуждают учеников к контакту, сотрудничеству. В целом общение является эффективным тогда, когда оно проблемно по содержанию, социально ориентировано, информационно насыщено, когда в процессе его ребенок относится к партнеру как к цели, а не как к средству своего самоутверждения. Равное партнерство и взаимные высокие оценки, даваемые участниками друг другу, отсутствие отрицательных личностных оценок, разрушающих диалогическое взаимодействие, – все это условия, в которых достигается наибольшая индивидуальная эффективность при реализации диалогических форм обучения.

Учитывая вышесказанное, можно оценить ситуацию общения «учитель–ученик» с позиции адекватности ее учебному сотрудничеству. Наблюдения показывают, что чаще всего общение в подобной ситуации носит односторонне поляризованный характер и выступает в виде руководства учителем мыслительной деятельностью ученика. Развернутой совместной деятельности, предполагающей обмен знаниями, обсуждение рассматриваемых вопросов, здесь нет.

Не создает условий для равного партнерства и существующая до сих пор система оценивания знаний. Исследования свидетельствуют о том, что определенная категория учителей формально относится к оцениванию знаний, изучаемых на уроке: редко используют разные оценочные мысли, проявляя склонность к оценке преимущественно результатов познавательной активности учеников. Способы, приемы достижения этих результатов ими не учитываются. Ответы учеников в таких случаях характеризуются, как правило, воспроизведением готовых знаний либо действий по заданному образцу, что не поощряет учащихся к развитию мыслительной активности и творческому поиску.

Анализ литературных источников, посвященных изучению роли обоснования в развитии мышления и выявление условий, обеспе-

чивающих становление обоснования как самостоятельного звена мышления учащихся, позволяет сделать такие выводы. Сложная логическая операция обоснования имеет коммуникативную природу. Обоснование существует в индивидуальном мышлении как звено, предназначенное другому человеку. Наличие заинтересованного партнера является не только условием актуализации сложных логических операций, но и условием их дальнейшего становления и развития как необходимых звеньев мышления в процессе решения интеллектуальных задач.

Особенности партнера по общению определяют полноту, истинность и степень убедительности обосновываемых положений. Последнее обстоятельство придает обоснованию не только логическую строгость, но и обеспечивает этой интеллектуальной операции персонафицированный, личностный характер, в результате чего она перестает быть чисто формальной.

Именно безличностный, формальный характер обоснования является основным препятствием на пути его формирования в процессе обучения. Это обусловлено акцентированием внимания учителей на логической структуре обоснования, что выражается в стремлении сформировать у учеников преимущественно установку на подчинение набору определенных логических правил. Возникающий при этом барьер «самоочевидности» задач на обоснование не создает условий для рационального использования и развития обоснования как самостоятельного звена мышления. Преодоление указанных трудностей происходит, по нашему мнению, тогда, когда преимущество при формировании умения обосновывать правильность решения мыслительной задачи отдается не его логическому аспекту (хотя это тоже важно учитывать), а его психологической сущности, проявляющейся в коммуникативной природе обоснования и в его личностной обусловленности.

Мы уверены, что такой подход позволяет рассматривать обоснование как целесообразную мыслительную деятельность, обладающую реальным смыслом для учеников. По мнению А. Н. Леонтьева, смысл по отношению к познавательным процессам является тем, что делает их не только направленными, но и пристрастными, «что вообще придает мышлению психологически содержательный характер, что, в свою очередь, принципиально отличает происходящие у человека интеллектуальные процессы от тех, иногда сложных процессов вычисления, которые выполняются счетными машинами» (Леонтьев, 1983, с. 369).

Мы установили, что на разных возрастных этапах обоснование проявляется в виде различных по сложности уровней. В младшем школьном возрасте таким уровнем является объяснение, в подростковом – доказательство, в юношеском – опровержение. При этом каждый

последующий уровень включает предыдущие уровни. Различными являются ситуации актуализации и развития этих сложных логических операций. Их специфика определяется наличием заинтересованного партнера по диалогу и совместному решению. Как уже указывалось выше, именно это обстоятельство придает мыслительной деятельности реальный смысл. Так, объяснение имеет смысл тогда, когда один из партнеров не знает, как решать задачу. Доказательство рождается в диаде при различиях в точках зрения партнеров относительно способа решения задачи. Опровержение имеет своей целью убеждение партнера в ошибочности его точки зрения по поводу решения задачи путем доказательства правильности своей.

Обоснование истинности полученных в ходе интеллектуальной деятельности знаний, направленное на другого человека, становится средством их осознания (рефлексии) и понимания. Интеллектуальная обратимость, необходимая человеку для проверки себя и обеспечивающая ему индивидуальное понимание, не требует, как правило, выхода за пределы заданных условий задачи. В условиях непосредственного общения и необходимости учета точки зрения, уровня знаний, особенностей личности партнера на смену интеллектуальной обратимости приходит «межличностная обратимость». Ориентируясь на требование понятности «другому», человек не ограничивается лишь анализом условий задачи, напротив, он стремится выйти за их пределы. При этом он апеллирует к опыту партнера, к реальной действительности, к аналогиям, при необходимости – к эксперименту. Все это и создает условия для более глубокого понимания сущности задачи им самим. Только через собственную мыслительную активность, по мысли С. Л. Рубинштейна, то, что объективно заложено в задаче, может приобрести в сознании личности субъективную форму существования, т. е. стать своим, понятным.

Таким образом, сложные логические операции, проявляющиеся в форме обоснования истинности достигнутого человеком знания «для другого», являются необходимыми звеньями продуктивного мышления в процессе решения интеллектуальных задач. Специфической ситуацией актуализации и развития логических операций (объяснения, доказательства и опровержения) является наличие заинтересованного партнера по диалогу и совместному решению.

### Литература

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.  
Блонский П. П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. 1964. № 3.  
Кучинский Г. М. Диалог и мышление. Минск, 1983.



Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.  
Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.

Рубинштейн С. Л. Принцип детерминизма и психология мышления // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 315–356.

## **ПРОЦЕССЫ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОГНИТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ: ИНТЕГРАЦИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Н. П. Локалова (Москва)*

**В** теории познания С. Л. Рубинштейна важное место отведено психологическому изучению мышления, которое он определял как деятельность аналитико-синтетическую, указывая, что это есть основная и вместе с тем самая общая его характеристика и подчеркивая тем самым важную роль процессов анализа и синтеза как образующих ядро общей психологической теории мышления (Рубинштейн, 2003). Именно поэтому существенное место в его концепции отведено рассмотрению различных аспектов процессов анализа и синтеза: онтологического, гносеологического, психологического.

В современных психологических исследованиях процессы анализа и синтеза «выпали» из поля внимания психологов, их изучение не занимает такого заметного места, как в 50–70-е годы XX в., когда был особенно велик интерес к психологическим механизмам и закономерностям отражательной деятельности мозга, благодаря, прежде всего, работам, выполнявшимся под руководством С. Л. Рубинштейна (Л. И. Анциферова, А. А. Люблинская, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, П. А. Шеварев). Однако это не означает, что в настоящее время проблемы, связанные с изучением различных сторон аналитико-интегративной деятельности утратили свою значимость и актуальность для психологической науки. Напротив, любое исследование процессов анализа и синтеза первостепенно важно, так как оно, по сути, направлено на раскрытие базовых механизмов отражательной деятельности. Более того, в свете современных работ, посвященных изучению умственного развития (Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная, Н. Н. Поддьяков) все ярче выступает их фундаментальное значение в психической деятельности.

На наш взгляд, возникновение «кризиса» в изучении аналитико-интегративной деятельности связано с назревшей уже необходимостью

тью изменения его направления: от поиска и констатации наличия анализа и синтеза в актах познания к выявлению и изучению самих аналитико-синтетических процессов, их различных форм, системно-структурной организации, характера и направления их интеграции, обеспечивающей психологическую основу целостной отражательной деятельности мозга. Так формулировал задачу изучения процессов анализа и синтеза еще С. Л. Рубинштейн (2003), но она до сих пор остается актуальной для науки и все более отвечает современным потребностям практики.

В настоящее время достаточно отчетливо проявляется тенденция к интеграции психологического знания, как в целом, так и в отношении отдельных проблем. Новый импульс к изучению аналитико-синтетической деятельности может быть связан с рефлексией нового уровня – интеграцией двух парадигмальных подходов к изучению процессов, обуславливающих внутреннюю активность человека – *процессов анализа и синтеза и психологических когнитивных структур*. Последние рассматриваются в современной когнитивной психологии как носители и интеграторы умственного развития, в которых в свернутом виде воплощены интеллектуальные ресурсы человека (Л. М. Веккер, П. Я. Гальперин, Р. Л. Солсо, Т. Н. Ушакова, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова).

Попытка интеграции этих подходов осуществляется нами на основе следующих теоретико-методологических положений С. Л. Рубинштейна: 1) о разделении объективно присущих психике двух аспектов – психического как *процесса* и психического как *продукта*; 2) о психическом образовании как *результативном выражении* психического процесса; 3) об определяющем изучении психических *процессов* во всех закономерностях их протекания во избежание потери специфики психологического исследования; 4) об одновременном протекании психических процессов на *разных* иерархических уровнях.

Основываясь на этих положениях, интеграцию аналитико-синтетических процессов и психологических когнитивных структур мы представляем следующим образом. Поскольку важнейшей функцией когнитивных структур является обработка информации, поступающей из окружающей среды, о результатах собственной деятельности и состояниях, они с необходимостью должны быть тесно связаны с текущими процессами анализа и синтеза, которые, многократно повторяясь, оставляют следы, постепенно приводящие к структурным изменениям в их материальной основе. Одновременно «запускаются» внутренние природные механизмы самоорганизации, следствием которых и является образование когнитивной структуры. Таким образом, психологические когнитивные структуры являются резуль-

татом, продуктом текущих процессов анализа и синтеза, которые «кристаллизуются» в них. Постоянно изменяющиеся, качественно своеобразные по форме и характеру текущие процессы анализа и синтеза и фиксированные, структурно оформленные когнитивные образования, являющиеся их результативным выражением, объединяются в целостную когнитивную систему. Затем уже эта сложившаяся когнитивная система начинает определять саму психическую деятельность и ее качественные особенности. От процессуальных характеристик и качественных особенностей текущих процессов анализа и синтеза зависят качественные и структурно-функциональные особенности складывающихся когнитивных структур и, следовательно, качество производимой ими обработки информации. Сложность осуществляемой человеком аналитико-синтетической деятельности обуславливает степень его активности (перцептивной, интеллектуальной) (Познавательная активность..., 1989), без которой процессы интеграции происходить не могут.

Сами процессы анализа и синтеза в ходе онтогенеза во всем многообразии их форм, обусловленных разнообразным предметным содержанием, закономерно и неизбежно в силу природного стремления к упорядоченности и самоорганизации, имеющего место в сложных внутренне организованных нелинейных системах, складываются в определенным образом иерархизированные упорядоченные системы.

Подразумеваемая тесная связь процессов анализа и синтеза и психологических когнитивных структур как их результативного выражения, мы предполагаем далее, что организация системы аналитико-синтетических процессов изоморфна внутренней организации когнитивных структур. Это позволяет гипотетически отождествить особенности и закономерности возникновения интегративных связей в системе аналитико-синтетических процессов с процессами, протекающими в психологических когнитивных структурах. Таким образом, внешне управляемая система аналитико-синтетических процессов открывает доступ к внутренним когнитивным структурам: всесторонне развивая процессы анализа и синтеза, мы тем самым получаем «инструмент» для формирования этих внутренних психологических образований. Фиксируясь в структурных изменениях, текущие процессы анализа и синтеза таким образом «кристаллизуют» свои качественные особенности. В свою очередь, сложившиеся когнитивные структуры в обратной перспективе начинают обуславливать качество самих аналитико-синтетических процессов.

Несомненно, что изучение возрастного аспекта развития системы процессов анализа и синтеза и формирующихся на их основе психологических когнитивных структур, выявление специфики и своеобразия

складывающихся в различные периоды онтогенеза интегративных связей должны представлять не только научный интерес, но и иметь непосредственное значение для школьной педагогической практики.

В течение ряда лет мы проводили изучение уровня развития аналитико-интеграционных процессов у младших школьников, формирующегося в естественных условиях традиционного школьного обучения, выявляя его динамику и микровозрастные особенности в пределах данного периода школьного онтогенеза.

Сначала мы попытались систематизировать и иерархически упорядочить аналитико-синтетические процессы в их некоторых специфических формах в зависимости от того содержания, которое подвергается анализу, синтезу и обобщению. Процессы анализа и синтеза были разделены на две группы в зависимости от того, направлены ли они на отражение чувственно воспринимаемого или отвлеченного, понятийного материала. Затем, используя описанные С. Л. Рубинштейном виды анализа и синтеза, но конкретизируя их применительно к нашему исследованию, мы оусуестили следующую их иерархизацию.

**Непосредственно-чувственные процессы анализа и синтеза (4 уровня):**

- 1 *Анализ-дифференцировка* двух стимулов и соотнесение полученных результатов с одним из двух заданных видов двигательных реакций. (Пример: дифференцирование вертикальной и горизонтальной линий /простое/; дифференцирование вертикальной линии и линии, отклоняющейся от вертикали на  $8^\circ$  /сложное./) Этот вид анализа отнесен нами к нижележащему уровню в структурной организации непосредственно-чувственных процессов анализа и синтеза.
- 2 *Анализ-абстракция*, связанный с выделением и попарным сопоставлением различных зрительно воспринимаемых признаков объектов. (Пример: нахождение отличий в двух сходных картинках.)
- 3 *Анализ-абстракция*, направленный на выделение из «зашумленного» фона целостных объектов и связанный с преодолением включающего контекста. (Пример: наложенные фигуры; нахождение простой фигуры в сложном целостном изображении.) Два последних вида анализа-абстракции отнесены нами к средним уровням.
- 4 *Аналитико-синтетические процессы*, связанные с формированием перцептивного образа объекта в результате непосредственно-чувственного различения его отдельных свойств и установления

связей между ними, т. е. выявление его конфигурации и топологических признаков. (Пример: построение образа целостного объекта на основе анализа и синтеза осязательно-двигательных ощущений.) Эти процессы отнесены нами к вышележащему уровню данной когнитивной системы.

### **Вербально-смысловые процессы анализа и синтеза (2 уровня):**

- 1 *Анализ-дифференцировка* двух вербальных стимулов по категориальному признаку и соотнесение полученных результатов с одним из двух заданных видов двигательных реакций. (Пример: дифференцирование пары слов, далеких по смысловому содержанию /простое/; дифференцирование пары слов, семантически близких /сложное./) Этот вид анализа отнесен нами к нижележащему уровню в системно-структурной организации вербально-смысловых процессов анализа и синтеза.
- 2 *Аналитико-синтетические процессы*, направленные на понимание текстового материала (смысловый анализ, выявление подтекстового содержания). (Пример: выделение главной мысли в художественном произведении.) Эти процессы отнесены нами к вышележащему уровню вербально-смысловой системы.

Изучение хода развития процессов анализа и синтеза, протекающих на разных уровнях в этих двух когнитивных системах у школьников с I–IV классы, позволило выявить ход развития и особенности интеграции различных аналитико-синтетических процессов в единую целостную структуру на данном этапе школьного онтогенеза.

- 1 Найдено, что развитие каждого вида аналитико-интегративных процессов, протекающих на отдельных уровнях данных когнитивных образований, подчиняется закону системной дифференциации. В то же время общее направление в развитии разных видов анализа и синтеза – их интеграция, усиление связей как между процессами анализа и синтеза, протекающими на близко расположенных уровнях, так и между процессами, протекающими на крайних уровнях когнитивной системы.
- 2 Выявлены возрастные особенности развития межсистемной интеграции: сначала устанавливаются связи между нижележащими и срединными уровнями разных систем анализа (I–II классы), а затем (III класс) добавляются связи с вышележащими уровнями. К концу начальной школы у детей начинают доминировать процессы межуровневой интеграции, осуществляющиеся на основе принципов вертикального формирования объединений когнитивных систем.

- 3 Выявлена возрастающая роль процессов анализа и синтеза, осуществляющих переработку наглядно-перцептивной информации, в обусловливании школьной успеваемости до III класса, а далее успеваемость школьников начинает в большей мере зависеть от степени сформированности различных иерархических уровней системы вербально-смысловых процессов анализа и синтеза.
- 4 Получены данные о более сильных восходящих системообразующих интегрирующих влияниях, оказываемых процессами, протекающими на нижележащих уровнях когнитивных структур по сравнению с нисходящими воздействиями с их вышележащих уровней.

Выявленные нами возрастные закономерности развития систем аналитико-интегративных процессов и соответствующих им когнитивных структурно-функциональных образований положены в основу разработанной нами программы когнитивного развития учащихся I–IV классов «120 уроков психологического развития младших школьников» (Локалова, 2008). Целью развивающей программы является формирование у учащихся психологических когнитивных структур путем целенаправленного и всестороннего развития системы текущих процессов анализа и синтеза, являющихся глубинным психологическим механизмом интеллектуальной деятельности и создающих основу для самостоятельной систематизации и структурирования приобретаемых школьниками знаний.

Общая задача когнитивного развития младших школьников состоит в том, чтобы на основе закона системной дифференциации, используя различное конкретное содержание, научить детей подвергать анализу, синтезировать и обобщать результаты, в первую очередь, непосредственно чувственно воспринимаемых воздействий: зрительных (выделять отдельные части, сравнивать, находить сходные и различные элементы, по-разному их объединять); слуховых (выделять отдельные звуки из шума, различать звуки речи; сравнивать звуки по длительности и громкости, по качеству звука); осязательных (распознавать формы предметов, дифференцировать осязательно-тактильно воспринимаемые свойства объектов); обонятельных (распознавать различные запахи и дифференцировать одни и те же запахи по степени концентрации); вкусовых (распознавать различные вкусовые ощущения, дифференцировать одни и те же вкусовые ощущения по степени насыщенности). Задания на анализ и синтез меняются по внешнему оформлению, степени сложности, адресации к разным модальностям, выполняются в форме интеллектуальной деятельности и подвижных игр, но все вместе они целенаправленно формируют базовый механизм аналитико-синтетической деятельности.

Лонгитюдное изучение уровня когнитивного развития школьников с I–IV классы, достигнутого в результате работы по нашей программе в условиях традиционного школьного обучения, показало, что целенаправленное и систематическое развитие процессов анализа и синтеза обеспечивает позитивные изменения во внутренней психологической организации школьников. Об эффективности развивающей программы свидетельствуют следующие результаты: в экспериментальных классах (ЭК) количество школьников с высоким уровнем когнитивного развития увеличилось с 12% в начале I класса до 65,23% к концу IV класса, в контрольных классах (КК) – соответственно, с 9,44% до 44,0%. Число учащихся с низкими показателями когнитивного развития уменьшилось в ЭК с 78,85% в начале I класса до 6,53% к концу IV класса, в КК – с 72,78% до 22,0%.

Кроме того, получены данные: 1) о существенном повышении уровня умственного развития у учащихся ЭК, являющегося следствием формирования у них системы аналитико-интегративных процессов; 2) о повышении школьной успеваемости, которое может рассматриваться как результат формирования у школьников когнитивных структур, выступающих как инструмент осмысления и упорядочивания приобретаемых знаний, и как следствие – повышения качества их усвоения.

Существенным подтверждением формирования когнитивных структур и возникновения интегративных связей между разными когнитивными образованиями являются заметные позитивные изменения в мотивационно-эмоциональной сфере школьников ЭК. Полученные нами данные убедительно показали, что в результате целенаправленного развития различных видов и форм анализа и синтеза у них, в отличие от школьников КК, повышается учебно-познавательная мотивация, появляется положительное отношение к учению, снижается уровень школьной тревожности и агрессивных проявлений.

### **Современное значение трудов С. Л. Рубинштейна для школьного образования**

Занимаясь научно-теоретическим психологическим изучением мышления, С. Л. Рубинштейн придавал важное значение применению знаний о закономерностях психического развития, в том числе мышления, в педагогической практике при организации процесса усвоения знаний, чтобы учитель смог не только обучать, но и развивать, не только сообщать знания, но и формировать мышление учащихся, поскольку само усвоение знаний невозможно без анализа и обобщения. (Рубинштейн, 1958). И в этом отношении труды С. Л. Рубинштейна и продолжение линии его исследований позволит решить

актуальные проблемы современной школьной практики, связанные с преодолением до сих пор существующих недостатков в развитии процессов анализа и синтеза у школьников разных ступеней обучения, приводящие к затруднениям в усвоении знаний (Локалова, 2007).

Актуальным является обращение к трудам С. Л. Рубинштейна в настоящее время и в связи с происходящими в школьном образовании процессами модернизации. В связи с принятием Закона о новом образовательном стандарте (ноябрь 2007 г.) наиболее важным результатом школьного образования в XXI в. стало формирование компетентностей школьников, а компетентностный подход законодательно закреплен как базовый принцип школьного образования. Мы определяем компетентность как характеристику индивидуальных психологических ресурсов школьника, включающих не только определенным образом организованную систему знаний, но и его интеллектуальный потенциал, проявляющийся в понимании проблемы в той или иной области, в эффективности выбора решения и способа действия в проблемной ситуации. Такое понимание компетентности предопределяет и пути ее формирования: повышение интеллектуальных ресурсов школьников, в первую очередь, связанных с развитием их мыслительной деятельности.

И здесь оказывается, что проблема интеллекта и его развития – эта актуальная проблема школьного образования – оказывается одной из кардинальных и на современном этапе общественного развития. Все более отчетливо проявляющееся стремление к интеграции разных областей знания и разных сфер общественной жизни сопровождается поиском сравнительно небольшого числа понятий, но объясняющих достаточно широкий круг разноплановых явлений. Как отмечает Р. Линн (2008), таким объединяющим понятием в социальных науках становится понятие интеллекта, которое объединяет различные явления и факты из области психологии, экономики, социологии, в том числе индивидуальные различия в образовании, доходе, грамотности, продолжительности жизни и религиозных убеждениях. В связи с этим вновь возникает интерес к философско-психологическому наследию С. Л. Рубинштейна, в частности, к его теории познания и роли в познавательном процессе мышления, открывающего ясный и конкретный путь для практической деятельности по повышению у учащихся качества мыслительной деятельности в целом и его основных процессов – анализа и синтеза.

### **Литература**

*Локалова Н. П.* 120 уроков психологического развития младших школьников // Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов. 4-ое изд. М., Ось-89, 2008.



- Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. 4-ое изд. М.: Ось-89, 2007.
- Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 2.
- Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н. И. Чуприковой. М.: Педагогика, 1989.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, 1958.

## **МЫШЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ЛОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

*М. В. Марокова (Волгоград)*

**М**ышление выступает предметом изучения многих научных дисциплин: логики, философии, психологии, физиологии, педагогики и др., каждая из которых, изучая мышление, имеет свою сферу исследования.

В разделе философии – гносеологии, – изучающем общие законы человеческого познания, мышление рассматривается как процесс, приводящий к возникновению идей, гипотез, теорий и т. д. Эти результаты человеческой мысли представлены в гносеологии как этапы движения к истине, которая уже известна и непременно достигается логически правильным путем. С точки зрения гносеологии, наиболее полным и ярким актом мышления выступает «...научное открытие, как самое результативное проявление человеческой мысли. Именно оно в значительной степени приближает человечество к истине и раскрывает механизм мышления» (Славская, 1968, с. 11). В предмете гносеологии представлен общий путь познания, его *логическая норма*, что, конечно же, отличается от мышления реального, конкретного человека.

Психологическая трактовка мышления не может быть сведена к представлениям о нем в логике, но и вместе с тем не может быть оторвана от логики как объективно-идеальной основы субъективно-индивидуальных способов мышления. Психология мышления неизбежно исходит из той или иной философско-логической методологической концепции. И эта связь психологии с логикой и теорией познания, с философией отчетливо проявляется в истории психологических учений о мышлении.

Психология, изучая мышление, исходит из того, что реальные мыслительные процессы совершаются людьми, обладающими по-

требностями, мотивами, способностями, эмоциями. Люди могут придерживаться ложных или стереотипных стратегий, сочетать противоречивые логики, принимать за истинное мышление цепочки случайных ассоциаций и т. п. Рассмотрение мышления в его живой индивидуальной форме – область психологии.

Психология объясняет закономерности мыслительной деятельности каждого человека не столько с точки зрения его результата, сколько и преимущественно с точки зрения его процесса и внутренних психологических, субъективных средств. Именно процессуальность и внутренние средства – мыслительные операции – выделяются С. Л. Рубинштейном и представителями его школы – К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. М. Матюшкиным – как собственно психологический предмет изучения.

Основным положением, выдвигаемым С. Л. Рубинштейном в противовес интроспекционистским, ассоциативным теориям мышления и подходу, предпринятому в гештальтпсихологии, выступает принцип активности субъекта, согласно которому мышление протекает как взаимодействие и активное отражение субъектом объективной реальности в процессе деятельности субъекта по преобразованию чувственных данных об окружающем мире. Утверждение принципа активности существенно изменило представление о детерминации мышления, которая в концепции С. Л. Рубинштейна стала определяться формулой: воздействия внешних причин преломляются через внутренние условия. Взаимодействие внешних причин и внутренних условий обеспечивает развертывание процесса мышления, его динамику. В качестве главного внутреннего условия выступает мыслительная деятельность субъекта, включающая операции анализа, синтеза, абстракции и обобщения.

Согласно позиции С. Л. Рубинштейна, обоснованной в его работе «Бытие и сознание» (2003), психологическое знание о мышлении – это знание о нем как о сложно организованном целом в его отношении к другому сложно организованному целому – бытию, при этом знание, представленное в определенной содержательной проекции. Специфичность этой проекции определена С. Л. Рубинштейном следующим образом: «Мышление как предмет психологического исследования не может быть определено вне отношения мысли к бытию. Психология поэтому также берет мышление не в отрыве от бытия, но изучает как специальный предмет своего исследования не отношение мышления к бытию, а строение и закономерности протекания мыслительной деятельности индивида, в специфическом отличии мышления от других форм психической деятельности и в его взаимосвязи с ними» (Рубинштейн, 1989, с. 364). Основа для разрешения вопроса о соотно-

шении логического и психологического, позволяющая понять связь между ними, заложена в следующем высказанном им положении: «Поскольку психическое, внутреннее определяется опосредованно через отношение свое к объективному, внешнему, логика вещей – объектов мысли – в силу этого входит в психику индивида заодно с их предметным содержанием и более или менее адекватно осознается в его мышлении. Поэтому логическое, никак не растворяясь в субъективно психологическом (в духе психологизма) и не противостоя извне всему психологическому (в духе антипсихологизма), входит определяющим началом в сознание индивида» (там же).

В традиции, заданной С. Л. Рубинштейном, оставалась неизменной идея единства функционального и генетического аспектов при анализе психики человека. Как указывают К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский, эта идея имела принципиальное значение для теории С. Л. Рубинштейна (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989, с. 250–283). Однако в экспериментальной исследовательской практике изучение функционального аспекта оказалось более развернутым, а взаимодействие и взаимопереходы генетического и функционального подробно не обсуждались и практически (экспериментально) не исследовались.

Соотношение логического и психологического представлений о мышлении можно определить также, придерживаясь культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский) и выработанного в этой традиции деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев). Логика предпослана индивидуальному мышлению. Индивид, формируя свое мышление, воспроизводит те или иные его объективные идеальные нормы, становясь или не становясь субъектом мыслительной деятельности в соответствии с этими нормами, формами мышления. «С точки зрения... деятельностного подхода к исследованию психики человека умственное развитие протекает как процесс активного присвоения индивидом исторически выработанных средств и способов мышления, – пишут П. Г. Нежнов и А. М. Медведев, – согласно основным положениям этого подхода, мышление человека есть его родовая способность и как таковая является предметом изучения логики. Психология же призвана выявить субъективные способы присвоения и реализации индивидами исторически сложившихся видов и форм мышления, опираясь на данные логики об их объективном строении» (1995, с. 29).

Обратимся теперь к мышлению как предмету педагогической науки. Педагогика также изучает мышление. Более того, поскольку педагогика ориентирована преимущественно на становление и формирование когнитивной составляющей (при всех спорах о соотно-

шении обучения и воспитания система обучения являет большую проработанность и надежность), мышление занимает значительное место в педагогических построениях. Определяя задачи педагогики в этой области, А. М. Матюшкин отмечал, что педагогика изучает способы формирования интеллектуальных действий учащихся и способы создания условий, приводящих к эффективному усвоению знаний и развитию творческого мышления. А психология изучает мышление как процесс обнаружения неизвестных, новых законов и способов действия в проблемных ситуациях (Матюшкин, 1972, с. 190).

Педагогика также опирается на определенные логические представления о мышлении. «Каждый отдельный человек в процессе воспитания и обучения присваивает себе и превращает в формы собственной деятельности те средства и способы мышления, которые созданы обществом в соответствующую историческую эпоху. Чем полнее и глубже он присвоил всеобщие категории мышления, тем продуктивнее и логичнее его мыслительная деятельность» (Давыдов, 1972, с. 333).

К педагогической проблематике обращался С. Л. Рубинштейн. В статье «Принцип творческой самостоятельности (к философским основам современной педагогики)» им намечена программа обновления педагогики на основе идей субъектности и рассмотрено учение как «совместное исследование» учителем и учениками познаваемого предмета (Рубинштейн, 1986). Однако в дальнейшем интересы С. Л. Рубинштейна и его последователей сосредоточились преимущественно на методологических проблемах общей психологии. (Исключение составляют исследования А. М. Матюшкина, проведенные в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, в последующем – Психологическом институте РАО и посвященные формированию мышления в проблемном обучении и изучению одаренности.)

Тесно связанной с проблемами педагогики является психологическая теория Л. С. Выготского, в которой мышление человека рассматривалось как высшая психическая функция, имеющая культурное происхождение и выступающая продуктом воспитания. Одно из центральных положений занимает значение социальной ситуации развития, содержание которой в концепции Л. С. Выготского неразрывно связано с представлением о взаимодействии реальной и идеальной форм. Идеальная форма содержит, в том числе, и образец логики, носителем которой выступает общественный взрослый – в рассматриваемом случае педагог. Мышление и сознание формируются в определенной ситуации – социальной ситуации развития – той самой «не среды вообще, а среды ребенка» (Л. С. Выготский). Поэтому

для развития мышления учащихся важно то, на какую логическую систему ориентирована педагогическая теория и практика. Педагогика определяет, строит и обеспечивает методически и организационно среду, в которой складываются и развиваются те или иные (по преимуществу) формы мышления.

Длительное время в педагогике доминировали, более того, считались единственно возможными представления о мышлении, выработанные в теории умозаключения, предметом которой была непротиворечивость выводного знания. Основной задачей этой логики, получившей впоследствии название формальной, было выяснение правил и форм следования одного суждения из другого (других) на основе законов тождества, противоречия, исключенного третьего и достаточного основания. При развитии и возникновении множества логик, соответствующих раскрываемой многомерности мира, педагогика долгое время продолжала ориентироваться на единственный вариант, причем тот, который мало поддается развитию и оказывается не самым продуктивным. Это парадоксально, поскольку именно педагогика по своему прямому назначению – сфера расширенного воспроизводства человеческой культуры. На такое положение дел еще в 60-е годы прошлого века указывал Г. П. Щедровицкий: «Логика этого рода, достигшая наивысшего развития в формах так называемой математической логики, действительно мало, что могла дать для решения собственно педагогических проблем и задач. А другие варианты логики, ориентированные на описание знаний, их развития и способов организации в сложные системы, все это время были отодвинуты на задний план, и за ними даже вообще отрицали право называться логикой. Поэтому не удивительно, что в педагогике развилось и все более закреплялось скептическое отношение к логике вообще. Дело дошло до того, что часто собственно логическое исследование знаний и процессов мышления в тех случаях, когда оно выходило за рамки формально-логического анализа, стало интерпретироваться как психологическое, или эвристическое, – картина, которую мы можем широко наблюдать в советской психологии. Результатом такого положения дел, как правило, было лишь то, что анализ такого рода проводился недостаточно квалифицированно, на основе устаревших и искаженных логических представлений» (Щедровицкий, 1993, с. 11).

Примером выхода за рамки традиционной логики стала сложившаяся к началу 1970-х годов концепция содержательного обобщения В. В. Давыдова и основанная на ней практика экспериментального обучения. Как и отмечалось Г. П. Щедровицким, концепция содержательного обобщения, будучи по сути логической, а не психологической, возникла «на территории» психологии. Собственно психологической

и, одновременно, педагогической конкретизацией концепции стала теория и практика развивающего обучения, получившая название системы Эльконина–Давыдова.

В. В. Давыдов провел подробный и развернутый анализ оснований формальной логики и логики диалектической. Различение этих логических форм служило задаче построения образования, ориентированного на развитие психических функций – рефлексии, анализа, планирования, – объективно отвечающих канонам содержательно-теоретического мышления. В концепции содержательного обобщения, развернуто изложенной в работе В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1972), противопоставляются две формы мышления – *эмпирическое* и *теоретическое*. Основание – ориентация этих форм на две различные логики – формальную и содержательную, а также различия в психологических механизмах и педагогических условиях формирования. Так, эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое – возникает путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения вещей внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

Отметим, что логическое противопоставление указанных форм мышления не отменяет их реального совместного существования в мышлении и сознании индивида. Но такое противопоставление необходимо для ориентации системы образования и для выработки критериев психолого-педагогической диагностики.

Диагностика мышления традиционно предполагает решение задач под наблюдением экспериментатора. Проблема состоит в том, что в исследованиях мышления часто используются задачи, предметно-логическая отнесенность которых не подвергается рефлексии, они могут быть неспецифичны ни в предметно-содержательном, ни в логическом отношении для проявления, объективации исследуемых психических функций. Это снижает содержательную валидность методик. Основой для диагностических заданий чаще всего становятся ситуации, построенные на материале естественных наук и математики, инженерных устройств, интеллектуальных игр. Критерий соответствия логики задачи логике «высокой формы» мышления, задающей предметно-логическую норму мышления, при этом выдержать чрезвычайно трудно.

В современной школе при организации психолого-педагогической диагностики широко используются, хотя и не всегда успешно, самые разнообразные системы контроля над процессами развития ребенка, в том числе и мышления. Наибольшее распространение из них полу-

чили системы тестов, у большинства из которых в основании лежат представления о развитии как о простом количественном росте. Однако остается совершенно не ясным и не понятным то, благодаря чему возникает (или не возникает) возможность перехода испытуемого от задач одной трудности к задачам, которые лишь на одну ступеньку становятся более трудными, какие процессы скрываются за отдельным тестом, и что происходит в развитии, чтобы появилась возможность решения более трудной задачи того же типа.

На основании представлений о процессе мышления, сложившихся в логике, психологии и педагогике, считаем необходимым выделить аспекты, составляющие, по нашему мнению, проблемную область в организации и построении современной психолого-педагогической диагностики мышления:

- в диагностике развития мышления по-прежнему преобладает тестологический подход и все та же ориентация на «метод срезов». Такая ситуация во многом сохраняется и в исследованиях, декларирующих свою принадлежность культурно-историческому подходу и теориям развивающего обучения, и это спустя 70 лет после обсуждения механизмов и движущих сил развития в работах Л. С. Выготского;
- построение диагностики, ориентированной на *развитие* мышления, предполагает иное, нежели в тестологии, понимание нормы психического развития. Представления о норме в этом случае должны учитывать социальную ситуацию развития и ориентироваться на зону ближайшего развития диагностируемой психической функции.

### Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Послесловие: Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. С. 250–283.
- Брушлинский А. В. «Культурно-историческая» теория мышления // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 123–174.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
- Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А. М. Исследование психологических закономерностей процесса анализа // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 46–56.

- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество // Сер. Психологи Отечества. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
- Медведев А. М., Нежнов П. Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск: ПИ РАО, 1995. С. 29–66.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание // Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Славская К. А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 175–224.
- Славская К. А. Мысль в действии. (Психология мышления). М.: Политиздат, 1968.
- Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.

## **ГИБКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОИСКА СМЫСЛА (В ПАРАДИГМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА С. Л. РУБИНШТЕЙНА)**

*С. И. Масалова (Ростов-на-Дону)*

Специфическим способом отношения человека к миру является деятельность. Иного способа бытия человека не существует. Деятельность представляет собой процесс преобразования и познания окружающего человека мира (природы, общества), в котором он представлен активным деятельным и познающим субъектом, противостоящим познаваемому миру как объекту. Но в процессе освоения этого мира субъект включает его в свою деятельность. Объект, предмет становится мерой и сущностью активности субъекта.

Кроме того, субъект в процессе деятельности познает себя, раскрывая пласты и аспекты своего внутреннего мира, свойства, качества, умения, навыки способности. Но он же и преобразует себя в соответствии с изменяющимися обстоятельствами своего бытия и особенностями своей деятельности.



Эти «азы» философии (онтологии, гносеологии) и психологии пришли в науку благодаря философу и психологу Сергею Леонидовичу Рубинштейну, который разработал *деятельностный подход*, ставший «ключом» понимания сущности субъекта в его взаимодействии с миром, который он же познает и преобразует.

С. Л. Рубинштейн считал деятельность *содержательной, предметной* – именно как взаимодействие субъекта с объектом. Специфика и природа объекта определяют специфику и природу деятельности.

Деятельность всегда реальна, по мнению С. Л. Рубинштейна, а не фиктивна и не символична, к тому же она чрезвычайно многообразна. «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью». (Рубинштейн, 2005, с. 34). С. Л. Рубинштейн различает: а) *практическую* (специально трудовую), материальную, основной эффект ее направленности заключается в изменении материального мира, в создании материальных продуктов; она является базовой, фундаментальной; б) *теоретическую* (специально познавательную), «идеальную», поскольку «идеален» продукт, составляющий ее цель и который она порождает (наука, искусство). Оба вида деятельности образуют единую деятельность человека в собственном смысле слова (там же).

Деятельность представлена также *внутренней и внешней* формами. К внешней форме относится прежде всего практическая деятельность. Теоретическая деятельность в большей степени характеризуется внутренней формой, так как логические процессы, выработка абстракций, понятий скрыты, имманентны. Но как внутреннее и внешнее тесно взаимосвязаны, так и теоретическая деятельность невозможна без практической, и наоборот, практическая деятельность осуществляется под «руководством» теоретической.

Тем более что все эти виды деятельности субъекта основаны на деятельности *психической*, предполагающей наличие потребностей, интересов, желаний, воли познающего субъекта, удовлетворение которых осуществляется сложной системой действий. Психические процессы предстают как сложные процессы, возникающие на функциональной основе, но не сводящейся к ней, характеризуются С. Л. Рубинштейном как деятельность (Рубинштейн, 2005, с. 170).

Бинарность (внешняя–внутренняя, практическая–теоретическая) деятельности познающего субъекта обнаруживается в процессе поиска смысла, который сопровождает нас всю сознательную жизнь.

Понятие смысла является междисциплинарным и определяется в науке двояко: а) как *объективное* – суть, главное, основное содержание – в познаваемом объекте, или поведении, или сообщении;

является синонимом понятия значения (в лингвистике, логике, теории познания); б) как *субъективное* – личностная значимость познаваемого объекта, или поведения, или сообщения в отношении к интересам, потребностям субъекта (в психологии, социологии, философской антропологии).

В поиске смысла проявляется сущность человеческого познания вообще, того, что Рубинштейн называл диалектикой познания как деятельности и как созерцания, созерцательностью в смысле заинтересованности человека в познании мира таким, каков он есть на самом деле. И здесь аспекты смысла – объективное и субъективное – переплетаются, создавая полноту бытия. Ведь любой аспект деятельности раскрывает смысловой потенциал личности, оптимальным условием становления которого является гармоничное сочетание побуждений содержательно-смыслового и динамического планов (Асеев, 1999).

Поиск смысла – это духовная «пища» личности. Смысл многообразен и «потенциально бесконечен» (М. М. Бахтин). Безусловно, весь спектр характеристик познающего субъекта, проявляемых им в деятельности, сопровождается одновременно и поиском смысла жизни как экзистенциальной вершины познания мира. Это хорошо выразил Ф. Ницше: «У кого есть „зачем“ жить, может выдержать почти любое „как“». В психологическом плане смысл жизни рассматривается: а) как психическое образование со своей структурной иерархией, системой больших и малых смыслов; б) как психологический механизм, функция которого существенно обуславливает поведение человека и становление его личности (Чудновский, 1998).

Смыслопоисковая деятельность раскрывает всю полноту природы познающего субъекта, особенно его мышления, новизну в понимание которого внес С. Л. Рубинштейн и его ученики, создав теорию мышления как деятельности и как процесса.

Мыслительная деятельность – это рациональная деятельность.

Проблема рациональности актуальна как проблема ментальной сущности познающего субъекта. Понятие рациональности достаточно многозначно по смыслу. В целом рациональное как понятие означает в своем смысловом ядре сочетание двух основных значений – разумного и соизмеримого как в сознании, так и в деятельности.

Многообразие форм деятельности порождает многообразие и форм рациональности знания, и рациональности действия, показывающих относительность, противоречивость и историчность рационального, которое преодолевается динамичным развитием субъекта.

Носителем рационального сознания, реализующим его в рациональной деятельности, является субъект, располагающий рациональными и иррациональными формами познания в их единстве.

Деятельность, как выше отмечено, протекает в многообразных формах. Отсюда – многообразие форм рационального – познающее мышление, наука, искусство, мораль, ценности, повседневный и исторический опыт, поведение людей, поскольку соответствует определенным условиям и нормам, так же как и формы социальной организации и общественной практики вообще. Эти формы показывают противоречивость и историчность рационального, которое преодолевается продолжающимся развитием. Существует, следовательно, не только рациональное, но и нерациональное, внерациональное, иррациональное, сопровождающее деятельность субъекта, отражающее его самочувствие, экзистенциальность бытия.

Эти психические особенности познающего субъекта проявляются при взаимодействии с объектом и обусловлены им. С. Л. Рубинштейн разработал всеобщий принцип детерминизма: деятельность субъекта определяется своим объектом не прямо, а лишь опосредствованно, через ее внутренние, специфические закономерности (через цели, мотивы и т. д.). Причем внешние причины действуют только через внутренние условия того, на кого или на что эти внешние воздействия оказываются (Рубинштейн, 1957). Таким образом, согласно С. Л. Рубинштейну, при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Обратимся к анализу особенностей познавательной деятельности, понимая ее не только как поиск истины (в науке), но и как поиск смысла. В этом поиске субъект ищет не только общий смысл бытия, но и свой собственный смысл – смысл жизни, косвенным результатом которого является поиск своей идентичности, смысла своего Я, поиск сути своей природы, самопознание. И здесь, как нигде, наиболее ярко наблюдаем единство рационального и иррационального.

Говоря об иррациональном в познании, мы выходим на его носителя – субъекта, который непосредственно осуществляет процесс познания, и без которого процесс познания невозможен. Но субъект действует не в каком-то виртуальном пространстве как абстрактный субъект, это – прежде всего «живой», онтический субъект, обладающий всеми конкретными онтологическими, антропологическими, психологическими, гносеологическими и др. характеристиками.

В условиях постнеклассической науки при формировании картины мира современная эпистемологическая парадигма учитывает природу познающего субъекта в его соотношении с объектом. Отсюда проблема взаимоотношения рационального и иррационального в научном познании и в поиске смысла в целом требует учета социально-психологического фактора, объяснения эмоциональных проявлений,

интуиции, антропологических и дологических характеристик познающего субъекта, сопровождающих познавательную, в том числе научную деятельность, как ее внутренний латентный фон.

Таким образом, в современной эпистемологии актуальным является поиск новых, более адекватных форм научной рациональности, соответствующих более глубокому проникновению в тайны и познания в целом и научного творчества в частности.

Введем понятие «гибкая рациональность», характеризующее когнитивную природу познающего субъекта в его деятельности.

Мы считаем, что любая рациональность является в той или иной мере «гибкой». «Гибкая» рациональность предстает как логическое познание в сочетании с дологическими и антропологическими предпосылками. «Гибкую» рациональность мы сопоставляем с «жесткой». Основное расхождение между ними – по способам познания как когнитивной деятельности, пониманию природы познающего субъекта и по вопросу о соотношении объекта и субъекта. «Жесткая» рациональность как антипод «гибкой» рациональности ассоциируется нами с относительно устойчивой совокупностью правил, норм, стандартов, эталонов мыслительной и предметной деятельности определенного сообщества; с формальной логикой, классическим типом рациональности, метафизическим способом мышления, типом однозначной детерминации, линейности и др.

Прежде всего, скажем о самом термине «гибкость» как о критерии различия гибкой и жесткой рациональности.

На наш взгляд, в понятии гибкости можно вычленить такие аспекты: 1) определенное непосредственно данное и явное качество субъекта, его онтологию; 2) качества субъекта, приобретаемые как новые во взаимодействии его с окружающей средой в процессе деятельности; 3) качества субъекта, формирующиеся, проявляемые в определенных обстоятельствах на основе определенной методологии, а до этого – «таящиеся», скрытые, латентные. Применяя понятие гибкости к рациональности, мы выходим к определенному пониманию природы рациональности, прежде всего – научной. Гибкость научной рациональности – проблема пока детально не изученная и не решенная философами. Но исходным пунктом для ее решения, «ниточкой», которая может привести к успеху, может служить обращение к корням рациональности, к ее онтологии – обыденному. Именно особенности онтологии субъекта, определенные его антропологические и психологические характеристики придают рациональности гибкость. Какие же это характеристики?

В психологической литературе *гибкость мышления* рассматривается как свойство продуктивного мышления, проявляющееся

в перестройке имеющихся способов решения задачи, в изменении способа, перестающего быть эффективным, на оптимальный (Гилфорд, 1968; Ермакова, 1987; Калмыкова, 1981). Решая проблему, субъект: выделяет в объекте его свойства, скрытые до этого от субъекта; выделяет новое, переоценивает, перестраивает образ ситуации; ищет возможности преобразования предыдущего опыта; активно преобразует как знания, так и свою деятельность в новых условиях; перестраивается сам, становится гибким. Мышление предстает как творческий процесс, в котором преобразование объектов осуществляется с использованием механизма – анализ через синтез.

Аспектами гибкости рациональности мышления в ее онтологии можно считать чуткость, зоркость, пронизательность, глубину, историзм мышления, его диалектичность, мудрость. В основе всех этих ипостасей гибкости мышления лежит знание и высокая чувствительность, резонансная настроенность на объект. Антиподы гибкой рациональности мышления: догматизм, ригоризм, косность мышления, ригидность (перцептивная, аффективная, мотивационная), эгоцентризм, повышенная самооценка, узость интересов, упрямство, игнорирование других альтернатив.

На основе идей С. Тулмина (Тулмин, 1984) и В. Поруса (Порус, 1999) о роли субъекта и понимания в познании можно определить *гибкую рациональность* как действие человеческого интеллекта в сфере научной деятельности на основе не только и не столько соблюдения логических законов и правил, сколько с учетом процесса и способов, методов получения знания, а также эволюции понимания знания самим субъектом.

Такое представление о рациональности включает в себя более глубокое понимание возможностей познания, нежели в случае простого соблюдения законов и правил логики. Логические методы познания служат лишь инструментом познания. Главное в познании – деятельность ученого как субъекта познания и адекватное соответствие процесса получения знания, особых стандартов рассуждения субъекта процессу познания в целом. Можно рассматривать данную точку зрения как стремление субъекта познания адекватно отразить в вербальной форме все нюансы взаимосвязи объекта и субъекта познания, как стремление наиболее полно выявить особенности перехода от абстрактного к конкретно-всеобщему с учетом особенностей эволюции взаимосвязи объекта и субъекта познания. Такая рациональность является гибкой. Она дополняет «классическую» (логически «жесткую») научную рациональность.

Поиск истины в науке как смысл деятельности ученого сочетает оба вида рациональности – «жесткую» и «гибкую».

В философском смысле «гибкая» рациональность как логическое познание учитывает роль предпосылочного знания, методологии, культурно-исторических условий научного творчества познающего субъекта и соотносит ее со своим прошлым посредством оборачивания метода и уплотнения научного знания, обнаруживая в себе ростки будущего. Гибкость характеризует субъекта со стороны его первичных антропологических и психологических характеристик, а также со стороны приобретаемого нового или проявляющегося латентного качества субъекта в его деятельности по взаимодействию с окружающей средой. Гибкость сознания познающего субъекта рассматривается как эффективное свойство сознания, способствующее совершенствованию, трансформации и модернизации методологии решения практических и теоретических задач.

Исходя из данных соображений, гибкая рациональность характеризуется нами как проявление человеческого интеллекта в сфере философии и науки на основе не только и не столько соблюдения логических законов и правил, сколько с учетом целерациональности и целесообразности познавательного процесса, различных способов, методов (индуктивных, дедуктивных и др.) получения знания, а также эволюции понимания знания самим субъектом. Такое представление о рациональности включает в себя более глубокое понимание возможностей познания, нежели в случае простого соблюдения законов и правил логики. Гибкая рациональность – это свободное развертывание ментальной сущности активно познающего субъекта, его самосознания в процессе деятельности.

Гибкая рациональность свойственна постнеклассическому типу рациональности, сочетающему как диалектическое мышление, достигшее стадии конкретной всеобщности в теоретическом сознании, так и синергетическое мышление, демонстрирующее нелинейность, стохастичность процесса познания. Истоки гибкой рациональности складывались и в других исторических типах рациональности. При этом гибкая рациональность предстает как высшая форма стратегии познания.

Гибкая рациональность имеет две «ипостаси» – гибкость рациональности как знания и гибкость рациональности как деятельности, включающая гибкость методологии самой деятельности.

Гибкая рациональность – это развертывание ментальной сущности активно познающего субъекта, его самосознания в процессе деятельности. Становление гибкой рациональности – процесс вероятностный, а не алгоритмизированный.

Таким образом, задача и смысл науки, научной деятельности субъекта – дать всеобъемлющую картину знаний не только об объекте исследования, но и о самом субъекте – «живом», настоящем,

действующем субъекте, создающем картину мира об объекте в соответствии со своим ментальным опытом; включить субъекта в ту картину мира, которую он изучает – как его неотъемлемую часть, причем – наиболее активную, весомую, результативную, эффективную, системообразующую, без которой нет как объекта познания, так и самого процесса познания в целом.

Можно сказать, что *поиск* смысла есть познавательный процесс с доминантой *гибкой* рациональности, а *результат* этого процесса, т. е. обретение смысла, есть процесс с доминантой *жесткой* рациональности как ядра деятельности. Ведь, найдя смысл, субъект обретает себя, становится «субъективно неуязвимым», «его ничем не одолеешь». Смысл (ценности, взгляды и т. п.) становится особой духовной реальностью обновленного субъекта.

В процессе становления участвуют различные методы и формы рационального познания и формы иррационального познания (например, интуиция, воображение, сомнение), адекватные раскрывающимся новым возможностям познающего субъекта, заинтересованного в реализации своих потенциальных когнитивных возможностей и способностей. Ведь «всякая собственно мыслительная форма по идее должна снимать и свертывать в себе длинный и сложно организованный процесс последовательных и звездообразно стыкующихся мыслительных, рефлексивных и метамыслительных фиксаций, а понимание этой мыслительной формы предполагает обратный процесс развертывания (по сути дела, декодирования) всей этой сложной последовательности мыслительных, рефлексивных и метамыслительных преобразований» (Щедровицкий, 1986). А генератором всех этих переплетений и преобразований является субъект, активность его сознания и самосознания, проявляющиеся в деятельности. Как говорил Ницше, «свет внутри меня».

Говоря о гибкой рациональности поиска смысла, отметим еще две его составляющую – лингвистическую и коммуникативную.

Все свои действия познающий субъект сопровождает в общении посредством языка, речи (внутренней или внешней), выражает свои знания, мысли в знаковой форме. А смысл есть содержание того или иного выражения (знака, слова, предложения, текста). Употребляя те или иные языковые выражения, субъект показывает уровень познания смысла, а также осмысленность самого языкового выражения. Язык выступает средством, инструментом членения и осмысления мира (Витгенштейн, 1921). В основе осмысления лежит понимание. Смысл и есть структурное представление процессов понимания, структурный коррелят самого понимания, задающий особую форму существования знаков.

С рождением когнитивных наук фиксируется форма гибкой рациональности – когниция, концепт, категория (как грамматическая форма). Различные языковые структуры соответствуют формам выражения когнитивного содержания. Они всегда адекватны культуре мышления познающего субъекта, его исторической эпохе. В настоящее время интенсивно развиваются исследования по совершенствованию языковых средств выражения новых форм рациональности. Когнитивная наука выделяет и описывает концепт как опорный пункт человеческого знания. Концепт как языковое средство есть универсальный способ превращения объективного мира в мир человеческого (смыслового) бытия. Концепт реализуется в слове, в словосочетании, высказывании, дискурсе. Результаты исследования генезиса и функционирования языкового сознания подтвердили актуальность выдвижения и дальнейшего изучения когнитивными науками, прежде всего когнитивной лингвистикой, антропоцентрического фактора, подчеркивающего значимость и активную роль говорящего субъекта в процессах смыслопорождения и конструирования языковой, а вместе с ней – и общей картины мира. Язык фиксирует индивидуальные характеристики познающего субъекта как части этноса, а за ним стоящие характеристики самого этноса, его культуры, бытового и иного дискурса.

Концепт, являясь элементом языковой картины мира как частного вида модели мира в целом, выполняет свои вербальные и мировоззренческие функции: языковая картина мира строится как результат речемыслительной деятельности; выражаются глубинные смыслы познающего субъекта и его этноса; аккумулируется культурный уровень каждой языковой личности, включенной в конкретно-историческую эпоху; фиксируются культурные ценности, отношения, идеалы, этнопсихологические и этнолингвистические особенности определенного исторического времени. Подтверждается антропоцентрический принцип устройства языка, согласно которому в основе языковой действительности находится сам человек. В концепте субъект, реферируя получаемую в культурно-этническом социуме информацию, обрабатывает и перерабатывает ее, опираясь на определенные методологические предпосылки, установки, ценности. Концепт как «новый продукт» представляет собой объективную информацию в субъективном видении, на основе и в соответствии со своими ментальными особенностями, «когнитивной матрицей», аналитическими способностями, включая также и иррациональные формы познания. Так концепты, прежде всего философские, предстают как регулятивы гибкой рациональности.



Концепт вербально фиксирует результаты восприятия мира в процессе поиска смысла. Здесь уместно проанализировать высказывание С. Л. Рубинштейна: «Чувственное и смысловое содержание восприятия... не рядоположны; одно не надстраивается внешним образом над другим; они взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга» (Рубинштейн, 2005, с. 235).

С. Л. Рубинштейн не говорил непосредственно о концепте, но его отношение к идее Гельба и Гольдштейна, выдвинувших положение о том, что основной особенностью нормального восприятия человека является его «категориальность», вызвало резкую критику: «Мы отвергаем эту идеалистическую концепцию категориальности восприятия и исходя из диалектического тезиса о единстве общего и единичного в восприятии человека» (там же, с. 238).

Используя концепт в качестве вербальной характеристики гибкой рациональности, мы тем самым солидарны с С. Л. Рубинштейном, что восприятие – это еще не логика, не рациональное, выраженное в категории. «Концепт – форма прототипической категоризации и ее результат. *Иная* ипостась концепта – быть регулятивом гибкой рациональности, проявляя свою сущность как единство и форма рационального и иррационального познания в деятельности эмпирического субъекта, включенного в конкретный культурно-исторический социум» (Масалова, 2006, с. 11). Организуя способы видения, конструирования реальности, концепт отличается от других конструктов, обладающих чисто познавательными инструментальными функциями, именно своей *онтологической «наполненностью»* – отражением целостности способов видения, конструирования и конституирования картины мира познающим эмпирическим субъектом.

Сущность смысла открывается также в его *коммуникативной природе*. Коммуникативная модель гибкой рациональности поиска смысла характеризует индивидуальность восприятия познающего субъекта в процессе деятельности и общения и проявляется в социальном взаимодействии, в котором действующий субъект предстает «живой формулой», социальным «Я», задающим содержание знания об объекте индивидуальными «перспективами» (Mead, 1950). Гарантом его «объективности» является не тот факт, что он адекватно отображает реальный мир, а то, что он является выражением коллективного опыта, передаваемого культурой и существующего в этом плане независимо от индивидуального сознания.

Поиск смысла диалогичен, «актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего» (Бахтин, 1986).

Таким образом, мы нашли аспект поиска смысла в деятельности посредством гибкой рациональности, которая характеризует познающего субъекта во всей полноте его когнитивной природы. Проблема гибкой рациональности не решена, она находится лишь на стадии окончательного осознания необходимости ее дальнейшей более глубокой теоретической разработки. Впереди работы по нахождению механизма, форм, методологии гибкой рациональности. Смысл и здесь выступает как динамическая система сознания, а мышление предстает и как процесс, и как деятельность. Идеи С. Л. Рубинштейна получают в постнеклассической науке новую трактовку, новое видение.

### Литература

- Асеев В. Г. Мотивационные характеристики реализации смысловых установок // Вопросы психологии. 1999. № 6.
- Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985. М., 1986.
- Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1921.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1968.
- Ермакова Е. С. Изучение гибкости мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 2.
- Золотухина-Аболина Е. В. Рациональное и ценностное (проблемы регуляции сознания). Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1988.
- Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
- Масалова С. И. Философские концепты как регулятивы гибкой рациональности: трансформация от античности до Нового времени. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2006.
- Ойзерман Т. И. Рациональное и иррациональное. // Вопросы философии. 1977. № 2.
- Порус В. Н. Цена «гибкой» рациональности (о философии науки Ст. Тулмина) // Философия науки. Вып. 5. М., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2005.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Тулмин С. Человеческое понимание. М., 1984.
- Чудновский В. А. К вопросу о структуре смысла жизни // Вопросы психологии. 1998. № 6.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни как психологическая реальность // Вопросы психологии. 1999. № 1.
- Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. 1986. М., 1987.
- Mead D. The philosophy of the act. Chicago, 1950.

**ПРЕДПОЧТЕНИЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА РАЗЛИЧИЯ  
АКУСТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ,  
ПРЕОБРАЗОВАННЫХ СРЕДСТВАМИ ЗВУКОЗАПИСИ**

*В. Н. Носуленко, И. В. Старикова (Москва)*

**В** экспериментальном исследовании изучались особенности восприятия и оценки человеком звуков, преобразованных современными системами звукозаписи. Необходимость такого исследования определяется отсутствием систематического анализа влияния новых характеристик акустического окружения человека на его восприятие. Подобное влияние возможно в связи с массовым распространением новейших разработок в области записи и кодирования аудиоинформации. При этом в окружающей человека среде увеличивается доля «искусственных» звучаний, у которых нет выраженной предметной отнесенности к источнику. Возникают новые качества акустической среды, что требует новых подходов к их анализу (Носуленко, 1988).

При организации исследования мы опирались на перцептивно-коммуникативный подход и идею о воспринимаемом качестве объектов и событий окружающей среды (Носуленко, 2007).

Воспринимаемое качество характеризует систему субъективно значимых свойств события, образующих ядро перцептивного опыта. Имеется в виду та сторона анализа предметного образа, которая связана с опосредованностью восприятия практической деятельностью человека (Ананьев, 1960; Рубинштейн, 1957, 1959). Отношение субъекта к явлениям действительности формируется для каждого человека индивидуально в процессе всей его жизни. При этом «динамика осознания человеком различных сторон и явлений действительности тесно связана с изменением их значимости для человека» (Рубинштейн, 1959, с. 159). Эта значимость выводит на передний план те или иные свойства действительности, те или иные ее стороны, которые «осознаются прежде всего в их жизненно, общественно существенных свойствах, закрепленных практикой» (там же, с. 158). Такие существенные для субъекта свойства или стороны действительности составляют ядро воспринимаемого качества и тормозят осознание незначимых (в данной ситуации, для данного субъекта и т. д.) характеристик, создавая «своеобразный рельеф того, что нами в каждый данный момент осознается, с выступлением на передний план одного и ступшевыванием, схождением на нет другого, с фокусированием сознания на одном или ограниченном числе объектов» (Рубинштейн, 1957, с. 272).

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-95072а/Чел.

Такое представление о воспринимаемом качестве дает основание предположить, что содержание воспринимаемого качества современной акустической среды будет связано с опытом прослушивания людьми звучаний и, в частности, с особенностями образования (прежде всего – музыкального) слушателя. Эта связь должна проявляться как в особенностях выбора предпочтений звучаний, обработанных разными способами, так и в субъективных оценках их различия. Учитывая относительную «новизну» сформированных при помощи современных технологий звуков, интерес представляет анализ выбора предпочтений по параметру «искусственности»–«естественности» звучания.

## Метод

В наших экспериментах испытуемые прослушивали несколько музыкальных фрагментов. Каждый фрагмент был закодирован двумя наиболее распространенными в настоящее время способами. Таким образом были сформированы пары звуков, в каждой из которых можно было сравнить звучания разного типа кодирования.

Исследование состояло из трех экспериментальных серий.

В первой серии задачей испытуемого было выбрать из двух прослушанных звучаний то, которое ему *«больше нравится»* (ответы: «первое», «второе» и «все равно»). Кроме того, испытуемый должен был оценить степень различия между двумя звучаниями по 8-балльной шкале.

Вторая серия эксперимента была организована аналогично первой, но в ней была изменена основная задача испытуемому. Его просили выбрать из двух прослушанных звучаний то, которое является *«более естественным»*. Так же, как и в первой серии, испытуемые оценивали степень различия между двумя звучаниями по заданной шкале.

В третьей серии испытуемый прослушивал те же пары звучаний, но главной его задачей было подробно описать вслух, чем эти звучания различаются, в чем особенность каждого из звучаний в паре, какое из них больше ему нравится и почему. Так же, как и в первых двух сериях, испытуемого просили оценить степень различия между двумя звучаниями.

Для эксперимента использовался набор из девяти музыкальных фрагментов, условно разделенных на *«натуральные»* и *«искусственные»* звучания. Они различались как типом записанных музыкальных инструментов, так и наличием или отсутствием в звучании человеческого голоса. Длительность каждого фрагмента составляла 8–10 с.

Каждый музыкальный фрагмент был подвергнут обработке, с целью получения двух разных форматов записи: WAV (так называемое

CD-качество) и *mp3*-формат. Выбор этих двух способов записи тестовых звуков был обусловлен тем, что стандарт *mp3* был создан как более экономичная альтернатива формату *WAV*. Создатели стандарта *mp3* нашли, по их мнению, способ существенно сократить объем аудио-файлов при сохранении качества звучания, аналогичного качеству компакт-диска. Это обусловило удобство записи музыки на мобильных носителях и, как следствие, лавинообразное распространение звучаний *mp3* среди огромной массы потребителей, особенно среди молодежи.

Каждая пара звуковых фрагментов записывалась двумя способами, отличающимися порядком следования звучания *WAV* и звучания *mp3*. Это позволило составить экспериментальную программу, исключаящую влияние порядка предъявления тестовых звуков.

В экспериментах участвовало 35 испытуемых, 19 мужчин и 16 женщин в возрасте от 17–61 года. Каждого испытуемого просили заполнить специальную анкету, позволяющую выявить его уровень музыкального образования и опыт слушания музыки при помощи акустических средств. Таким образом, была выделена группа испытуемых, условно названных «музыканты» (9 чел.), и группа испытуемых, обозначенных как «не музыканты» (26 чел.). Кроме того, испытуемые были разделены на тех, кто имеет опыт слушания «меньше или равно 15 часов в неделю» (18 чел.), и на тех, у кого опыт слушания «больше 15 часов в неделю» (17 чел.).

В первых двух сериях экспериментальная программа содержала 90 пар звучаний, составленных из выбранных 9 музыкальных фрагментов. Пары звучаний предъявлялись с помощью наушников. Использование наушников связано с желанием создать условия прослушивания, максимально приближенных к повседневным условиям, так как основная часть людей в нашей выборке прослушивает музыку в наушниках.

Управление предъявлением звуков происходило на экране компьютера при помощи специальной программы.

## **Результаты**

Полученные в *первой экспериментальной серии* результаты позволяют с уверенностью говорить о том, что звучание типа *WAV* предпочитается значительно чаще, чем *mp3*. Эта тенденция отчетливо проявляется для всех типов звучаний и особенно ярко в двух фрагментах, которые являются записью симфонического оркестра. Исключением стали лишь три звучания. Первые два из них являются синтезированными, и только одно из них относится к типу «естественных» (запись роля). Однако о явном предпочтении того или иного способа записи

этого последнего звучания не позволяет говорить высокий процент безразличных ответов.

Сравнение частот предпочтений различных групп испытуемых показало статистически значимое ( $p < 0,05$ ) отличие данных, полученных в группах «музыкантов» и «не музыкантов».

Частота предпочтений звучания типа WAV почти всех музыкальных фрагментов у «музыкантов» значительно выше, а частота предпочтения нейтральных ответов и звучаний типа mp3 ниже, чем у «не музыкантов». Исключением стал один синтезированный отрывок (№ 7), при прослушивании которого никто из испытуемых не смог отдать предпочтения одному из форматов звучания.

Интересно также то, что, несмотря на относительно низкую частоту предпочтения звучаний типа mp3 «немузыкантами», уровень значимости ( $p < 0,05$ ) отличия частоты предпочтения звучаний типа WAV от частоты предпочтения звучаний mp3 перешел данные, полученные на натуральных музыкальных фрагментах.

По показателю оценки различия между звучаниями WAV и mp3 значимо выделились два музыкальных фрагмента: № 7 (отдельный синтезированный инструмент) и № 9 (запись звучания рояля). При их прослушивании оценка различия между звучаниями двух форматов существенно ниже, чем для всех других фрагментов. Отметим, что на этих фрагментах нет также и явно выраженного предпочтения одного из форматов звучания.

Анализ данных испытуемых, сгруппированных по опыту слушания музыки с использованием акустических средств звуковоспроизведения, не показал значимых различий как в характере выбора наиболее понравившегося звучания, так и в значениях субъективной оценки различия звучаний двух форматов.

Во второй серии эксперимента испытуемых просили сравнивать звуки разных форматов по параметру «искусственности» – «естественности» звучания. Это позволило сопоставить две ситуации предпочтения: выбор «наиболее естественного» и выбор «наиболее понравившегося» звучания.

Различие между двумя ситуациями проявилось в общей тенденции выбора предпочитаемого звука: во второй серии формат WAV предпочитается реже, чем в первой. По сравнению с первой серией, увеличилась доля выбора формата mp3 (с 0,27 до 0,35) и снизилась доля ответов «все равно» (с 0,19 до 0,12). Как следствие, во второй серии, в отличие от первой, показатели выбора предпочтения оказались незначимыми для дифференциации звучаний разных форматов.

Сравнивая средние оценки воспринимаемого различия между двумя форматами звучания, можно отметить, что характер распре-

деления оценок во второй серии практически не изменился, по сравнению с первой (коэффициент корреляции  $r^2 = 0,98$ ). Нет также значимых различий и между величинами оценок.

В то же время выделилась группа из семи испытуемых, у которых резко изменилась направленность предпочтения. В первой серии эти испытуемые отдавали предпочтение преимущественно звукам WAV, тогда как в задаче выбора наиболее естественного звучания их выбор сместился в сторону формата *mp3*.

Полученные результаты показали, что ситуации выбора звучания, которое «больше нравится» и выбора «более естественного» звука оказались для ряда испытуемых принципиально различными.

*Третья серия экспериментов* направлена на анализ критериев выбора предпочтений при сравнении звучаний, закодированных разными способами. Полученные в эксперименте вербализации подвергались анализу с помощью процедуры, описанной в работах (Носуленко, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 1986).

Результат показал, что частота использования разных вербальных категорий для описания музыкальных фрагментов связана как с типом самого фрагмента, так и со способом кодирования записанного звука. Особенно выражен этот результат в вербальных портретах звучаний, характеризующих представленность значимых признаков сравниваемых звуков. Обнаружены различия между звучаниями разных форматов в конкретном составе и относительной иерархии таких признаков для каждого из прослушиваемых фрагментов. При этом состав вербальных категорий, которые испытуемые используют в своих описаниях, связан с тем, какой формат записи предпочитает испытуемый. Таким образом, можно говорить о различных критериях выбора предпочтений.

## **Заключение**

Полученные результаты показали, что выбор предпочтения определенного способа кодирования связан с типом музыкального фрагмента, с уровнем музыкального образования слушателя, а также с решаемой испытуемым задачей. Величина субъективной оценки различия при сравнении звучаний разного формата также оказалась связана с типом музыкального фрагмента.

Анализ вербальных описаний, полученных от испытуемых в процессе сравнения музыкальных фрагментов, позволил выявить содержание воспринимаемого качества сравниваемых звучаний и тем самым дифференцировать критерии выбора испытуемыми звучаний, закодированных разными способами.

## Литература

- Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды // Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
- Носуленко В. Н. Психологические характеристики человека и изменения окружающей среды // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде. М.: Начала-пресс, 1992, С. 81–90.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 11–50.
- Самойленко Е. С. Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП АН, 1986.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.

### **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВЕННОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО В ПОЗНАНИИ В ТРУДАХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РАССМОТРЕНИЮ**

*Т. Л. Павлова (Волгоград)*

**П**роблема взаимосвязи чувственного и рационального в познании волновала ученых с давних пор. Психология, вышедшая из философии, продолжила ее исследование. Представители ассоциативной теории, гештальт-психологии, хотя и на разной основе, сводили рациональное к чувственному, Вюрцбургская школа отрывала логическое от чувственного, «чистое» мышление противопоставляла «чистой» чувственности.

С. Л. Рубинштейн в своей теории мышления обосновывал мысль о неотрывности абстрактного мышления от чувственно-наглядной основы. Он писал: «Логическое и чувственно-наглядное образуют не тождество, но единство. Наглядное и отвлеченное содержание в процессе мышления взаимопроникают друг в друга и друг в друга переходят» (Рубинштейн, 1989, с. 373).

В последнее время появляются исследовательские работы, посвященные типологии познавательных процессов. С позиции этих научных разработок есть основание говорить не о взаимодействии вообще познавательных процессов между собой, а о взаимодействии их определенных типов.



С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов различали эмпирический и теоретический типы мышления.

В. В. Давыдов писал, что «...нельзя говорить о чувственности „вообще“ при определении ее отношения к разным видам мышления. Если этот предмет будет рассматриваться сам по себе, вне некоторой системы и связи с другими предметами, то он станет содержанием эмпирического мышления. Если тот же самый предмет будет проанализирован внутри некоторой конкретности и лишь здесь раскроет свои подлинные особенности, то он станет моментом содержания теоретического мышления» (Давыдов, 1972, с. 286).

Своеобразную форму соединения чувственного и рационального в познании выявили исследования В. В. Давыдова и его сотрудников при рассмотрении моделирования (там же, с. 282).

Модель – это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения предметов выражены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего (т. е. чувственного и абстрактного), при котором на первый план выдвинуто общее, существенное (Давыдов, 1996, с. 128).

Понятие «моделирование» является гносеологической категорией, характеризующей один из важных путей познания. Моделирование как форма отражения действительности зародилось в античную эпоху одновременно с возникновением научного познания. В настоящее время оно приобрело общенаучный характер. Моделирование необходимо предполагает использование абстрагирования и идеализации, глубоко проникает в теоретическое мышление (БСЭ, 1974, с. 394–395).

Замещение, моделирование и экспериментирование, по мнению Е. Е. Сапоговой, могут образовывать этапы генезиса знаково-символической деятельности (Сапогова, 1992, с. 26–30).

Модели или моделирующие представления – главные средства теоретического мышления. Они могут быть наглядно-образными, вербально-описательными, знаковыми, символическими, концептуальными. Объем информации, включаемый в модель, и правила ее организации должны соответствовать задачам, ради которых она создается (Зинченко, 2002, с. 155–156).

Моделирование в учебной деятельности – необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия, важное условие развития теоретического мышления. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ. Учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем

сама может сделаться особым средством мышления человека (Давыдов, 1996, с. 111, 161–162).

В педагогической психологии имеются некоторые данные по учебному действию моделирования младших школьников, подростков, студентов, но их недостаточно, в целом проблема формирования учебного действия моделирования требует специального изучения.

### Литература

Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1974. Т. 16.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.). Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.

Сапогова Е. Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 26–30.

## ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА О ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

А. В. Панкратов (Ярославль)

**С**вое понимание практического мышления С. Л. Рубинштейн излагает в книге «Основы психологии» (1935). Он выделяет три особенности «практического мышления» (совпадающего здесь с наглядно-действенным): совпадение поля зрения мысли и наглядного созерцания, специфику ситуации действия, возможность «мышления действиями».

Очень важным считает С. Л. Рубинштейн факт совпадения «поля зрения» мышления с полем действия. «„Манипулирование“ в условиях непосредственного контакта с действительностью обеспечивает непрерывный контроль и создает исключительно благоприятные условия для установления соответствия мышления объективной ситуации. Именно поэтому... разумное действие – это генетически первая интеллектуальная операция, на основе которой формируются все остальные» (Рубинштейн, 1935, с. 334). Следует отметить, что, содержание практического мышления (ПМ), по Рубинштейну, не исчерпывается лишь узреваемым в ситуации. Если первоначально наглядное мышление устанавливает зависимость между вещами в пределах не-

посредственно данной ситуации, решает задачи «...на основе условий, непосредственно данных в наглядной ситуации» (там же), то затем меняется само чувственное непосредственное содержание созерцания, так как в него проникают, вырастают наши знания окружающей действительности. «В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно воспринимаем то, что нам дано. Наши знания отражаются в нашем созерцании. Самые способы действия, которыми располагает действующий и решающий задачу практического мышления субъект, зависят не только от его личного, но и от социального опыта. Через них в ситуацию практического мышления проникают знания, которые не даны субъекту в виде понятий и общих положений, но которыми субъект пользуется, поскольку они осели в определенных способах оперирования с вещами» (Рубинштейн, 1935, с. 335).

Таким образом, в учебниках С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1935, 1946) представлено понимание проблемной ситуации ПМ как ограниченной пределами «здесь и теперь», что противопоставляет его точку зрения позиции Б. М. Теплова, рассматривающего задачу ПМ в широких временных и пространственных рамках (Теплов, 1985, с. 223–305). Однако эта критика не совсем правомерна, так как она относится, по большей мере, к взглядам автора, характерным для ранних этапов развития его методологической позиции. Обратимся к историческому анализу рассматриваемой концепции.

Интересно в этом плане сравнить книги Рубинштейна «Основы психологии» (1935), «Основы общей психологии» (1940, 1946) и более поздние работы: «Бытие и сознание» (1957), «Человек и мир» (1973) и др. Для ранних работ характерны проявления популярных в то время «атомистических» тенденций в психологии: стремление, например, четко выделить всевозможные «виды» чего бы то ни было, «функции», «этапы», «стадии» и «периоды» в каком бы то ни было процессе и т. п. Эти исследовательские задачи постоянно решаются и сейчас, но тогда эта тенденция была несравненно выраженнее. На том этапе развития науки психологии, роль которого, на наш взгляд, была связана с необходимостью «инвентаризации», «каталогизации» сведений, накопленных о психических явлениях, это было обязательным условием конституирования отечественной психологической науки, основанной на принципе единства сознания и деятельности. Именно поэтому в фундаментальных учебниках С. Л. Рубинштейна доминирует четкая разграниченность функций, этапов, видов различных психических явлений. Для нашего изложения существенно то, что в систематике Рубинштейна поддерживается общепринятое тогда четкое выделение определенных видов мышления. В свое время нас, занимающихся

проблематикой практического мышления, несколько обескураживал тот факт, что в более поздних работах крупнейшего в отечественной психологии специалиста по психологии мышления отсутствует само понятие «практическое мышление», хотя много внимания уделяется проблеме взаимоотношения мышления и практики. Теперь нам это представляется далеко не случайным. Поздние работы Рубинштейна буквально пронизывает мысль о единстве человеческой психики, или, еще глубже – о единстве процесса взаимодействия человека и мира. И эта идея прекрасно согласуется с нашим новым пониманием практического мышления, а именно, того, что только в ходе его изучения могут быть выявлены сущностные свойства регуляции человеческой активности.

Таким образом, мышление как продуктивный компонент психической активности человека, как и вся эта активность, есть лишь аспект целостной преобразующей активности человека, выполняющий внутри нее регуляторные, познавательные и коммуникативные функции. Соответственно, и понято, и исследовано мышление может быть только лишь как часть активности человека, обладающего всеми субъектными функциями. Важнейшим преимуществом направления в психологии мышления, возглавляемого Ю. К. Корниловым, является ориентация на динамику мыслительного процесса, выделяемого в целостной преобразующей активности субъекта, создающего когнитивное обеспечение этой активности, т. е. на то, что принято называть практическим мышлением (Корнилов, 2000). Этот подход может быть реализован в следующих формах:

1. С большим упором на деятельностную составляющую субъектной активности, которая, как известно, осуществлялась в изучении «технического мышления», «мышления руководителя», «оперативного мышления» и т. п.

2. Свойственное современной когнитивной психологии внимание к репрезентационным структурам, составляющим субъективный опыт, «*experience*», выступающий в качестве когнитивного обеспечения практической деятельности. Нами был проведен ряд исследований, показавших, что важнейшими свойствами практического мышления являются, в частности, полиопосредованность, субъектность и стратегичность, но дальнейшая разработка проблемы показывает, что ее полноценное понимание возможно лишь с учетом следующих двух подходов;

3. Подход, основывающийся на сложившемся в работах С. Л. Рубинштейна понимании важности анализа мыслительного процесса, с акцентом на специфику его протекания в ходе реального субъект-объектного взаимодействия. Именно следование этому подходу

придает особую перспективность исследованиям, выполняющимся под руководством Ю. К. Корнилова (Корнилов 2000), поскольку в них создаются предпосылки для полноценной реализации субъектного принципа, разрабатывавшегося, в частности, А. В. Брушлинским (Брушлинский, 1994). Этот подход порождает понимание особой характеристики когнитивных продуктов практического мышления, проистекающей из его основного свойства – направленности на реализацию – их применимости в активности конкретного субъекта, реализуемости в его специфических формах деятельности, в создаваемых им субъективных ситуациях.

Мы считаем, что дальнейшее продвижение в понимании практического мышления приводит к замене парадигмы «практическое–теоретическое» новой, более перспективной парадигмой «практичное–непрактичное». Дело в том, что раннее понимание практического мышления, как регулирующего деятельность в ситуации, существующей «здесь и сейчас», где с данным конкретным реальным объектом оперирует субъект, проявляющийся в некоей сиюминутной сущности, уже давно, прежде всего, благодаря работам Б. М. Теплова (Теплов, 1985, с. 223–305), отошло в прошлое. Очевидно, что практическая активность субъекта развернута как в пространственном, так и во временном плане. Решая конкретную задачу, он обобщает, формирует эмансипированный от субъектности и ситуативности познавательный продукт, который потребуется ему – уже в бытность его другим субъектом и в другом месте. Получается, что теоретическое и практическое мышление не существуют отдельно, в любой осмысленной активности они неразрывно связаны: начиная действовать, субъект применяет уже имеющиеся заготовки, метакогниции, стереотипы (это практика), но он тут же их проверяет, переосмысливает, переопосредствует, переформулирует, заново освобождает от конкретности, субъектности, ситуативности (а это уже – теория). Таким образом, в любой целенаправленной активности субъекта имеет место замкнутый регуляторный цикл: обогащенные во взаимодействии с реальностью теоретические «инструменты» вновь упрощаются для дальнейшего хранения, живой процесс взаимодействия вновь редуцируется в теоретическую схему, очень часто, как показали исследования Д. Слобина (Слобин, 1976), представленную в виде вербального текста. Но если эта сторона регуляторного кольца в когнитивной психологии хотя бы отчасти изучена (процессы познания, обучения, когнитивного развития), то другая сторона – именно применение этих инструментов, включение их в реальную активность, процесс восхождения от теории к практике – не изучен, и не может быть изучен посредством методологического обеспечения и методического

аппарата когнитивной психологии. Это – задача того направления в психологии, которое прониклось пониманием того, что любая психическая активность – это аспект целостной активности целостного субъекта, которое «прочувствовало» течение мыслительного процесса. Таким образом, именно процесс восхождения к конкретному должен считаться предметом психологии практического мышления.

4. Еще один подход к изучению практического мышления формируется на основе следующих двух положений. Первое – очевидный субъектный характер обобщений практического мышления, причем в двух смыслах: *субъектность*, противопоставляемая *объектности*, – т. е. это когнитивное обеспечение активности конкретного субъекта, с его проблемами, потребностями, целями и намерениями, активности, являющейся частью его целостной жизнедеятельности; и *субъективность*, противопоставляемая *объективности*. Наши исследования показывают, что практическое мышление может оперировать сложнейшими теоретическими понятийными конструкциями, но облеченными в особую оболочку, включенными в специальные репрезентирующие структуры, формой актуализации которых является конкретное действие конкретного субъекта в конкретной ситуации. Одна из форм подобных структур – рассмотренные нами ранее «субъектные» обобщения, в которых, например, сложнейшие производственные отношения изложены на простом языке форм субъект-субъектного взаимодействия (Панкратов, 2004). Подобное же сжатие мы наблюдаем и в метафорическом мышлении. Отмечается, что «метафора синтезирует итоги различных наблюдений в один обобщенный образ и является выражением какой-то сложной идеи, полученной не путем анализа или абстрактного утверждения, а в результате неожиданного восприятия объективных отношений между явлениями и объектами. А поскольку при восприятии установление сходства с семантически подобным объектом происходит на стадии первовидения (Артемьева, 1980),...становится очевидным, что в процесс метафоризации оказываются вовлеченными именно эмоционально-оценочные свойства предмета...» (Русина, 1991).

Ранее нами неоднократно отмечалось, что главным свойством практического мышления является не его «вербальность» или «невербальность», «каузальность» или «некаузальность» «структурность» или «событийность» и т. п., а его полимодальность, способность субъекта пользоваться большим количеством способов опосредования, репрезентации, с тем, чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования, охватить, предупредить, отразить ее во всех формах взаимодействия с субъектом, репрезен-

тировать объекты ситуации во всем многообразии форм взаимодействия с ними, во всех их проявляющихся при этом качествах..., что важнейшим свойством практического мышления успешного руководителя является именно способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным «образником» или «вербалистом», а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить «когнитивно богатые» формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности (Панкратов, 1990, 2004, 2007).

Второе положение прямо вытекает из принятия для понимания сущности практического мышления парадигмы «практичность–непрактичность». Оно означает одну из форм реализации принципа субъектности А. В. Брушлинского, а именно, учет личностных качеств субъекта в ходе анализа психических процессов (Брушлинский, 1994). Это понимание тесно соприкасается с проблемой диагностики практичности мышления. В настоящее время можно считать общепринятым положение, что говорить о каких-то ПВК успешного профессионала, в качестве которых выступают показатели, полученные с помощью стандартных личностных опросников, неправомерно. Сущность профессионализации заключается в интеграции в ходе построения индивидуальной системы деятельности, казалось бы, противоречащих друг другу характеристик, образующих, тем не менее, некое сугубо индивидуальное образование, обеспечивающее успешность деятельности.

Задачей, решение которой необходимо для решения проблемы диагностики и формирования практического мышления, является поиск характеристик более высокого системного уровня, функцией которых является как раз обеспечение интеграции личности в успешной субъектной активности. Такой интегральной субъектной характеристикой может считаться именно практичность, которая представляет собой не стабильное сочетание личностных, или когнитивно-личностных, или стилевых характеристик, а является их динамичным синтезом, симптомокомплексом, в котором увязываются между собой, интегрируются, казалось бы, несовместимые личностные и субъектные характеристики.

Чрезвычайно важным для нас является сочетание когнитивного и личностного подходов, проявляющееся в том, что можно условно называть «видением ситуации».

Тому, как субъект видит ситуацию своей деятельности, а именно, анализу этого видения были посвящены наши продолжительные

исследования представления о ситуации своей деятельности цеховых мастеров, для проведения которых был разработан набор специальных методик (Панкратов, 1990).

С наших новых позиций это когнитивно-субъектно-деятельностное образование интересует нас, прежде всего, потому, что в нем ярко проявляется субъективная метафоричность как форма существования, точнее, представленности, репрезентированности метакогнитивных образований – инструментов, определяемых через такие амодальные интенциональные свойства, как «подходящие», «применимые», «пригодные» для преобразования этой ситуации. Они не существуют отдельно, они изначально включены «в тело» вычленяемой из реальности ситуации, и сама динамика этого вычленения и представляет собой содержание соответствующего мыслительного процесса, обеспечивающего восхождение к практике. Эти положения нуждаются в развернутом обсуждении, пока же для проведения эмпирического исследования мы делаем вывод, что у разных субъектов практичность может базироваться на сочетаниях различных личностных характеристик, проявляясь в выстроенной индивидуальной системе деятельности (Панкратов, 1990), в разных формах практичности.

### Литература

- Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления // Монография. Ярославль: ДИА-Пресс, 2000.
- Панкратов А. В. Динамика познавательных образований в ходе профессионализации руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие. М.: Изд-во ИП АН, 1990. С. 127–135.
- Панкратов А. В. Полиопосредованность практического мышления (глава) // Субъект и объект практического мышления / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. С. 178–193.
- Панкратов А. В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления (глава) // Субъект и объект практического мышления / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. С. 258–293.
- Панкратов А. В. Важность различных репрезентирующих механизмов в практическом мышлении // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты / Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 9. С. 231–263.



- Русина Н. А. Метафора и ее роль в построении субъективной картины мира // Мышление и субъективный мир. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1991. С. 29–33.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М.: Гос. уч. пед. изд-во, 1935.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Гос. уч. пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: АН СССР, 1973.
- Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М.: Прогресс, 1976.
- Теплов Б. М. Ум полководца // Теплов Б. М. Избр. труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 223–305.

## **СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ**

*А. Н. Плющ (Киев, Украина)*

Синергетическое мировидение несет в себе предпосылки нового понимания мышления, предполагающего особую организацию этого процесса. Обретение человеком своего способа познания мира оборачивается системой согласования ситуативных типов мышления. В результате мышление рассматривается как триединый процесс развертывания знания о мире: знания о событиях в мире, имплицитного знания об устройстве мира, рефлексивного знания о своих возможностях в познании мира.

Исследование начинается с выбора научной парадигмы, затем осуществляется изучение познавательных процессов: «...психология мышления всегда исходит... из той или иной философской, логической, методологической концепции» (Рубинштейн, 1958). Современная наука все чаще формулирует свои закономерности, обращаясь к более богатому и сложному миру нелинейных математических моделей. В синергетике конструктивный взгляд на становление новой целостности представлен как процесс самоорганизации, рождения параметров порядка, структур из хаоса микроуровня (Аршинов, 1999).

В своей работе мы опираемся на определение мышления, используемое С. Л. Рубинштейном: «Мышление – это познавательная деятельность субъекта, но в мышлении ничего нельзя понять, если рассматривать его сначала как чисто субъективную деятельность и затем вторично соотносить с бытием; в мышлении ничего нельзя понять, если не рассматривать его изначально как познание бытия. Даже внутреннюю структуру мышления, состав его операций и их соотношение можно понять, лишь отправляясь от того, что мышление есть познание, знание, отражение бытия...» (Рубинштейн, 1957, с. 71).

В связи с этим предлагается рассматривать мышление как вид умственной деятельности, заключающейся в конструировании субъектом модели действительности. Это предполагает познание сущности вещей и явлений окружающего мира, установление закономерных связей и отношений между ними, что приводит к появлению представлений об объективной реальности. В соответствии с таким пониманием мышление основывается на существующей у субъекта модели Мира.

Предлагается следующая организация модели Мира, соответственно, обуславливающая особенности мышления субъекта. Для каждой ролевой позиции, в которой может находиться субъект, существует свой ситуативный вариант модели Мира (или его фрагмента), причем модель Мира содержит и образ самого субъекта, возможно, в неявной форме. В результате совмещения различных моделей, соответствующих имеющемуся набору ролевых позиций, конструируется интегративная модель Мира. Рассмотрим эту модель как динамическую систему, основными компонентами организации которой являются: «видимая» нормативная (обобщенная) модель Мира; набор позиций внутреннего наблюдателя, отличающихся точкой зрения, а, значит, и моделью Мира; механизм согласования моделей разных типов, организованных по различным основаниям. Такая организация системы позволяет учесть и охватить разнообразные аспекты взаимодействия субъекта с Миром, построить все более полную (целостную) модель его Мира. Поскольку, по нашему определению, мышление базируется на существующей у субъекта модели Мира, то процесс мышления включает в себя три согласованных, взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга локальных процесса:

- ситуативное мышление, основанное на имеющейся нормативной модели Мира;
- определение контекста ситуации, позволяющее выбрать из имеющегося набора позиций наблюдателя наиболее значимые в данной ситуации позиции;
- внутренняя коммуникация, как процесс согласования имеющихся типов мышления, позволяющий трансформировать первичный нормативный тип мышления, внести в него коррективы.

Если предшествующий жизненный и интеллектуальный опыт позволил субъекту сформировать модель действительности в области решаемой проблемы, максимально адекватную реальности, то для нахождения эффективных решений хватает имеющихся ментальных

ресурсов. В стандартных, привычных ситуациях (где контекст задан) структуры мышления полностью не разворачиваются, и субъект использует стандартизированную, свернутую (упрощенную), нормативную модель Мира (или его фрагмента). В таких случаях, особенно при решении задач, не связанных с профессиональным опытом, автоматически проявляется инерция мышления, когда возникают шаблонные способы решения задач.

В нестандартных, неопределенных ситуациях большинство людей пытаются понять внешние обстоятельства, определить параметры ситуации, задающие логику происходящих событий. Когда мы вынуждены понимать, прогнозировать или контролировать происходящие события в контексте, выходящем за пределы нашего обычного опыта, набора привычных представлений оказывается явно недостаточно. Это вынуждает отказаться от представления о неизменном типе мышления и актуализирует задачу построения типов мышления, формирующихся в разнообразных условиях общественной практики, что неявно предполагает нахождение субъекта в различных ролевых позициях. Для этого необходимо выйти за существующие рамки и сконструировать более подходящий тип дискурса, обладающий большими объяснительными способностями (в данном случае под дискурсом понимается «способ понимания мира» (Филлипс, Йоргенсен, 2004, с. 15). Разнообразные ситуации обывденной жизни, задающие новые виды контекстов, приводят к дифференциации имеющихся дискурсов, их переструктурированию и к появлению новых типов дискурсов. Эти дискурсы могут быть как более широкими, включая в себя старые как частные случаи, так и новыми, созданным на других основаниях.

Таким образом, появляется необходимость в наличии системы согласования имеющихся типов мышления в некий интегративный дискурс, позволяющий ориентироваться во множестве ситуаций. Рефлексивные процессы запускают механизмы оценки своих интеллектуальных возможностей для решения стоящих проблем, сравнения качества имеющихся ситуативных моделей, необходимости внесения коррекций в привычные способы мышления. Это создает условия для интеграции отдельных дискурсов в нормативный целостный метадискурс. Постоянные трансформации ситуативных дискурсов позволяют сконструировать тип мышления (основывающийся на модели изменяющегося Мира), наиболее подходящий для решения проблем конкретной ситуации, в которой оказался субъект.

Мы задали порядок организации мыслительного процесса, начинающегося с оперирования субъектом нормативной моделью Мира (или его фрагмента) и продолжающегося модернизацией этой модели

в процессе решения задачи под имеющиеся требования. В дальнейших наших рассуждениях мы опираемся на утверждение Рубинштейна С. Л.: «Мышление детерминировано, в конечном счете, своим объектом, но детерминация мышления объектом опосредована внутренними закономерностями самой мыслительной деятельности...» (Рубинштейн, 1958) Мышление базируется на понимании организации целостного мира, уяснении взаимосвязей составляющих его частей в сложноорганизованную среду. В основе конструирования модели Мира лежит способ представления целостной действительности, подразумевающий процесс ее дискретизации. Полученная модель будет соответствовать не столько логике воспринимаемого объекта, сколько логике ментального пространства используемых языковых средств – средств кодировки.

Любой объект можно рассматривать как часть целостного мира. Вместо рассмотрения изолированного объекта перейдем к анализу поведения объекта в некоторой среде, другими словами понаблюдаем за системой в метасистеме. Существуют три типа пространств, принципиально отличающихся по своему устройству: однородная среда, искривленная (неоднородная) среда, изменяющаяся среда. Локальные ракурсы позволяют выделить следующие возможные причины поведения объекта: А) внутренние особенности наблюдаемого объекта (внутрисистемные факторы); Б) влияние взаимодействия подобных объектов в рамках их взаимоотношений (факторы межсистемного взаимодействия); В) объект, выполняющий некую функцию в метасистеме, подчиняется исторической логике ее развития (метасистемные факторы). Когда в качестве объяснительной модели причин поведения объекта происходит абсолютизация значения одного из используемых видов детерминации можно говорить о линейном типе мышления. Использование (явное или неявное) двух видов детерминации приводит к вероятностному (стохастическому) объяснению причин поведения, или к нелинейному типу мышления. Построение модели поведения объекта, основанной на трех различных видах детерминации, предполагает функционирование сложноорганизованной кооперативной структуры. Современный взгляд на становление таких структур представлен как процесс когерентного взаимодействия компонентов, приводящего к их самоорганизации. Появление взаимосогласованности частей подразумевает двунаправленное взаимовлияние, приводящее к феномену круговой причинности (Хакен, 1980). Использование такой модели позволяет говорить о синергетическом типе мышления.

Конструирование модели действительности опирается на понимание законов ее функционирования, и использование той или иной модели (а значит, и соответствующего типа мышления) будет об-

условлено конкретной ситуацией. Определение контекста ситуации, задающего точку (и) зрения и способ «видения» (тот или иной тип мышления, конструирующий модели реальности), зависит от запаса мыслимых точек зрения субъекта. Выделение субъектом в конкретной ситуации наиболее значимых ролевых позиций для наблюдения за происходящими событиями и конструирования модели реальности предполагает, что у него существует имплицитная, неявная модель Мира, с допустимыми в ней наборами позиций для самого субъекта.

Главным основанием для выделения моделей различных типов является способ взаимодействия наблюдателя со средой. По нашим представлениям, модель устройства действительности с наборами позиций для субъекта организована как совмещение трех типов пространств, к которым, с долей условности, можно поставить в соответствии: физический мир, мир межличностных взаимодействий, социальный мир. Каждое из этих пространств имеет свою структурную организацию, задавая некое множество потенциальных позиций (точек «зрения») наблюдателя.

Так, например, структура социума обусловлена способом принятия управленческих решений в этом обществе. Мы выделяем три типа структур: моноцентричную, полицентричную, «плавающую». Обществу, где существует единственный центр принятия решений, присуща жесткая социальная структура с ограниченным набором позиций. Наличие полицентрического способа принятия управленческих решений предполагает иерархическое устройство общества. Всегда существует некое соотношение сил центров принятия решений, которое предопределяет их расстановку, и центр, доминирующий в данный момент. В таком обществе возрастает как количество возможных занимаемых позиций, так и их относительная значимость. «Плавающая» структура социума предполагает, что происходит динамика доминирующих центров, может кардинально, на новых основаниях перестраиваться общество, сами центры принятия управленческих решений могут меняться с течением времени. В обществе с таким устройством потенциальные позиции субъекта не являются постоянными.

В каждой возможной позиции субъекта предполагается использование соответствующего типа мышления. Установление контекста проблемной ситуации может привести к наличию множества возможных точек зрения одного субъекта на происходящие события. Необходимость принятия решения в конкретной ситуации предполагает интеграцию различных типов мышления, основанных на множестве точек зрения, в единый дискурс. В основе этого лежат рефлексивные процессы, позволяющие оценить качество используемых способов

мышления, их способность содействовать решению задачи, которые можно, образно выражаясь, обозначить как «мышление о мышлении».

Внутренняя коммуникация рассматривается нами как самоорганизация коммуникаций интерсубъективной среды для диалога между внутренними наблюдателями в различных рефлексивных позициях. Этот механизм обратной связи способствует практичности конструируемой модели Мира. Сравнение качества существующих моделей в различных ролевых позициях позволяет выбрать тип мышления, наиболее подходящий для данной ситуации, или оперативно внести конструктивные изменения в имеющуюся целостную модель и, соответственно, изменить способ мышления.

Сопряженность устройства ментальных структур и окружающего мира, в котором реализуется активность субъекта, приводит к тому, что организация ментальных структур может воспроизводить сложность организации действительности, в которую включен рефлектирующий субъект. Поэтому в этих ментальных пространствах разворачиваются рефлексивные процессы, приводящие к согласованию: А) когнитивной модели организации Мира и ситуативного «видимого» Мира; Б) имплицитной (неявной) модели устройства Мира и набору ситуативных позиций Я; В) нормативного и ситуативного (социокультурных) дискурсов субъекта.

Отметим несколько типов взаимодействия имеющихся дискурсов. При фрагментарном типе взаимодействия дискурсов подразумевается использование только одного из них в анализируемых областях действительности. При иерархическом типе взаимодействия дискурсов, в зависимости от значимости позиций наблюдателей, используется один из имеющихся дискурсов, допускающий дополнения из другого. При синергетическом типе взаимодействия дискурсов по мере разворачивания ментального пространства могут использоваться все существующие типы дискурсов. Эти типы взаимодействий являются не альтернативными способами организации коммуникаций, а скорее компактными, когда более сложный способ организации предусматривает развернутую технологию анализа действительности.

В условиях изменяющегося Мира изначально предполагается множество возможных позиций субъекта. Внутренняя коммуникация осуществляется в условиях множественных, фрагментарных дискурсов, которые постоянно трансформируются, осваивая новые форматы. Их чрезмерная смысловая избыточность приводит, можно сказать, к хаосу на микроуровне. На основе этого в процессе самоорганизации, согласования всех составных частей рождается новое знание, более полно описывающее действительность. Получающаяся модель не является застывшей, постоянной, имеющей неизменные границы.

С возрастанием сложности системы, с новым уровнем упорядоченности возникшие формы организации предполагают дальнейшую модернизацию.

В конкретной ситуации субъект на основе мышления, как знания об окружающем мире, селективно выделяет некую область функционирования, именуемую реальностью, предварительно произведя отбор значимых позиций и интеграцию соответствующих им презентаций фрагментов действительности. Эту область он описывает на соответствующем языке таким образом, чтобы это описание могло быть практичным, достаточно устойчивым и воспроизводимым в некоем сообществе. Анализ мышления как процесса конструирования модели «разворачивающегося» Мира позволяет представить ее (как и окружающий Мир) в виде саморазвивающейся структуры. При этом мышление, как знание о событиях в мире, обусловлено практичностью имеющейся свернутой нормативной модели Мира, имплицитным знанием об устройстве общества (предусматривающего набор позиций для субъекта, стремящегося познать Мир) и нашей готовностью вносить изменения в свой привычный способ мышления.

### Литература

- Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М., 1999.  
Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.  
Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его познания. М., 1958.  
Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2004.  
Хакен Г. Синергетика / Пер. с англ. М.: Мир, 1980.

### ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ СРАВНЕНИИ

*Е. С. Самоїленко (Москва)*

**П**роцессы сравнения являются важнейшей составляющей познавательной и коммуникативной деятельности человека. С. Л. Рубинштейн явился одним из первых психологов, кто обратил специальное внимание на категорию сравнения и определил ее роль в познавательной деятельности человека: «На начальных стадиях ознакомления с окружающим миром вещи познаются прежде всего путем сравнения» (Рубинштейн, 1957а, с. 138).

Сравнение рассматривалось Рубинштейном как одна из форм проявления единства анализа и синтеза на эмпирическом уровне познания, предшествующем теоретическому познанию. При этом

под анализом понималось «мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон...» (Рубинштейн, 1946, с. 354). Синтезом называлось всякое сопоставление и установление связи между различными элементами. Согласно Рубинштейну, сравнение представляет собой процесс, начинающийся с синтеза (соотнесения или сопоставления объектов), на основе которого осуществляется анализ (выделение общего и различного в сравниваемых объектах), ведущий, в свою очередь, к обобщению и новому синтезу (Рубинштейн, 1957б). Возникающая в процессе сравнения элементарная форма абстракции заключается в «отвлечении от одних свойств чувственно воспринимаемого предмета при выступании других» (там же, с. 139). Результатом сравнения является эмпирическое обобщение, получаемое путем выделения в сравниваемых объектах сходства.

Сформулированные Рубинштейном положения относительно роли сравнения в познавательной деятельности справедливы и для так называемого социального сравнения, которое обращено к социальным субъектам. Его специфика состоит в том, что оно представляет собой установление сходства и различия между двумя или несколькими социальными субъектами. Согласно узкому определению, социальное сравнение – это процесс так называемого «обдумывания» субъектом информации, касающейся одного или нескольких людей, при соотнесении с собственным Я (Wood, 1996). Такое сравнение, «будь то произвольное или непроизвольное, является всеобъемлющим социальным феноменом» (Suls et al., 2002, p. 159). Более широкое понимание социального сравнения распространяется и на такие случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой. Наконец, возможна наиболее широкая интерпретация этого понятия как сравнительного суждения о любых социальных субъектах, касающегося их определенных содержательных характеристик (Kruglanski, Mayseless, 1990).

Социальное сравнение, являясь ключевым элементом познания и субъективного оценивания индивидом самого себя и взаимодействующих с ним людей, реализуется с определенными целями. В наиболее ранних работах, к которым, несомненно, относится классическая теория Фестингера (Festinger, 1954a, b), в качестве основной цели осуществления человеком социального сравнения рассматривалась оценка собственных мнений и способностей (т. е. само-оценивание). Согласно Фестингеру, при отсутствии в объективной реальности некоторого средства для измерения собственных характеристик люди обращаются к сравнению себя с другими людьми. В этом случае самым информативным социальным референтом является для сравнивающего субъекта тот человек, который наиболее похож на него.



В качестве другой важной цели социального сравнения выделяют самосовершенствование (Wood, Taylor, 1991). В этом случае в качестве социальных референтов сравнения человек выбирает таких людей, которые обладают наилучшими показателями по определенному параметру, и, соответственно, создают у сравнивающего субъекта мотивацию к улучшению своих собственных показателей. Подобное «восходящее сравнение» Фестингер называл «однонаправленным стремлением вверх» (Festinger, 1954b).

Социальное сравнение может также осуществляться с целью улучшения собственного представления о себе. Согласно так называемой теории «нисходящего сравнения» (Wills, 1991), люди, стремясь субъективно представить себя в лучшем свете, как правило, сравнивают себя с теми, кто находится в худшей позиции.

Рядом авторов выделяются достаточно специфические цели социального сравнения: установление и поддержание социальных отношений (Helgeson, Mickelson, 1995), самовалидизация собственных мнений, т. е. получение доказательств того, что они действительно правильные и хорошие (Goethals, Darley, 1977; Kruglyanski, Mayseless, 1987), формирование когнитивной структуры, т. е. овладение определенным знанием по конкретному вопросу (Kruglyansky, Mayseless, 1987) или аналогичная по смыслу цель поиска информации (Nosanchuk, Erickson, 1985).

При выявлении целей социального сравнения одной из актуальных проблем является выбор методологии исследований и оценка степени их экологической валидности. Изначально процедуры изучения социального сравнения носили искусственный характер. Так, методика порядкового ранжирования, явившаяся одной из первых и наиболее распространенных экспериментальных процедур исследования социального сравнения, требовала осуществления сравнения с некоторыми абстрактными индивидами только по одному жестко фиксированному параметру. Метод контролируемого наблюдения, введенный позже в контекст исследований социального сравнения, обеспечил, с нашей точки зрения, более качественный анализ этого феномена. Структурированное наблюдение, опирающееся на систему поведенческих индикаторов социального сравнения, позволило получать достаточно богатую и статистически обрабатываемую информацию. Метод интервью, введенный в контекст исследований социального сравнения в последние пятнадцать лет, непосредственно обращен к системным содержательным характеристикам социального сравнения и, прежде всего, к направляющим его целям. В методе структурированного и полуструктурированного интервью, несмотря на ограничения, связанные с его валидностью, отсутствуют требова-

ния сравнивать с определенным референтом или по определенному параметру. Получаемые в рамках таких интервью вербальные самоотчеты содержат информацию, позволяющую выявить различные составляющие социального сравнения: цели, стратегии, параметры, референты, а также ситуации, в которых оно имеет место.

В наиболее современных исследованиях намечена тенденция использования системы методических процедур (методическая триангуляция), позволяющих сочетать, например, анализ вербальных данных, содержащих информацию качественного плана, и более строгие методы выявления референтов и параметров сравнения. Одним из примеров данной тенденции служит так называемая процедура структурированных дневниковых записей. Эта процедура позволяет, благодаря сочетанию в себе элементов традиционного дневникового метода и формализованного опросника, получать и соотносить количественную и качественную информацию и, соответственно, разрабатывать системное представление о социальном сравнении.

Другим примером реализации системной методологии изучения социального сравнения и его целей служит представленный здесь цикл эмпирических исследований, в котором были использованы как количественные, так и качественные процедуры получения информации, касающейся целей социального сравнения. Идея заключалась в реализации так называемой методической триангуляции, выражающейся в сочетании двух принципиально разных инструментов при изучении одного и того же феномена.

В первом исследовании использовался метод анализа свободных вербализаций, содержащих характеристики целей социального сравнения.

Во втором исследовании для более детального и статистически обоснованного изучения тенденций, касающихся частоты встречаемости данных категорий целей использовался опросник. При этом исходным материалом для составления опросника служили категории целей социального сравнения, выделенные с помощью анализа вербализаций.

*Задачей первого исследования* являлось получение максимально разнообразной качественной информации о целях, которые преследуют субъекты разного возраста при сравнении себя с другими людьми. В исследовании приняли участие 124 ученика 3–4 классов (70 девочек и 54 мальчика – средний возраст 10 лет), 96 учеников 8–9 классов (52 девочки и 44 мальчика – средний возраст 15 лет) и 128 студентов (65 девушек и 63 юношей – средний возраст 22 года) г. Москвы.

Участникам предлагалось продолжить в развернутой письменной форме незаконченное предложение *«Я сравниваю себя с другими людьми»*

ми для того, чтобы...». В результате анализа вербализаций, реализованного двумя экспертами, были выделены 363 вербальные единицы, характеризующие цели социального сравнения. Вербальные единицы были распределены на категории, часть из которых присутствовала у представителей всех возрастных групп, а часть только у некоторых (например, только у младших школьников или старшеклассников). Было выделено 13 категорий целей социального сравнения:

- 1 **Поддержание социальных отношений и налаживание общения** (например, «мне хочется найти с людьми общий язык»).
- 2 **Поддержание собственного «Я»:** повышение самооценки, уверенности в себе и эмоциональной стабильности (например, «хочу доказать, что я тоже что-то умею», «сравнение с другими людьми дает мне уверенность»).
- 3 **Положительная самопрезентация перед другими людьми** (например, «показать маме, что я не так уж и плох, у других бывает и хуже»).
- 4 **Научение:** овладение знаниями и опытом, в частности, способами решения проблемных ситуаций (например, «учиться на чужих ошибках и достижениях», «выработать наилучшую модель поведения»).
- 5 **Самопознание и самооценивание** (например, «я хочу узнать свой характер», «хочу найти объяснение своим поступкам»).
- 6 **Самосовершенствование** (например, «хочу себя усовершенствовать», «я пытаюсь быть лучше», «я хочу быть красивой, умной»).
- 7 **Достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми** (например, «я хочу быть на них похожей»).
- 8 **Познание других людей** (например, «хочу понять, какие они по характеру, узнать их»).
- 9 **Субъективное позиционирование себя среди других людей:** оценка степени собственного сходства с другими людьми или преимуществ у себя и у других (например, «хочу понять, кто лучше, а кто хуже, понять, похож я на них или нет»).
- 10 **Без определенной цели** (просто так).
- 11 **Повышение мотивации к деятельности и целеполагание** (например, «понять, что мне делать в жизни», «понять, к чему мне надо стремиться»).
- 12 **Самореализация** (например, «добиться успехов в жизни», «реализовать свой потенциал»).
- 13 **Стремление иметь индивидуальность,** быть непохожим на других (например, «быть непохожими на них», «не быть такими, как они»).

Применительно к трем возрастным группам учащихся проводился сравнительный количественный анализ частоты упоминания выделенных категорий целей.

У младших школьников преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми, самосовершенствование, субъективное позиционирование себя среди других людей. Затем в качестве целей сравнения отмечались самопознание и самооценивание и познание других людей. Все остальные категории целей отмечались существенно реже. Такие цели социального сравнения, как повышение мотивации к деятельности и целеполагание, самореализация, а также стремление иметь индивидуальность, не упоминались вообще.

У подростков преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как самопознание и самооценивание, самосовершенствование и субъективное позиционирование себя среди других людей. Реже в качестве целей сравнения отмечались достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми, познание других людей, а также повышение мотивации к деятельности. Остальные цели отмечались в единичных случаях или не упоминались вообще, как, например, поддержание социальных отношений и связей, поддержание собственного «Я» и положительная самопрезентация перед другими людьми.

У студентов наиболее часто упоминаемыми оказались такие категории целей социального сравнения, как самопознание и самооценивание, научение, самосовершенствование, субъективное позиционирование себя среди других людей. Реже в качестве целей сравнения отмечались повышение мотивации к деятельности, а также познание других людей. Студенты вообще не упоминали такие цели социального сравнения, как положительная самопрезентация перед другими людьми и стремление иметь индивидуальность.

Обнаруженные в исследовании закономерности подтвердили данные других исследователей о том, что основными целями социального сравнения являются самопознание и самосовершенствование (они наиболее часто упоминались подростками и студентами). Наряду с этим нами была отмечена ранее не выделяемая другими исследователями цель достижения социальной идентичности (стремление иметь сходство с другими людьми), которая чаще упоминалась младшими школьниками.

Задача второго исследования заключалась в более строгом количественном анализе частоты встречаемости всех выделенных в первом исследовании категорий целей социального сравнения. Для этого

был разработан опросник, содержащий утверждения о том, для чего человек сравнивает себя с другими людьми. Данные утверждения явились именно теми высказываниями, которые были получены от участников трех возрастных групп на первом этапе исследования.

Опросник содержал 58 утверждений, отражавших 13 категорий целей социального сравнения. По поводу каждого из этих утверждений респонденты указывали степень собственного согласия с ними, используя 5-балльную шкалу (0 = точно не согласен; 1 = скорее не согласен; 2 = 50 на 50; 3 = скорее согласен; 4 = точно согласен). Например, нужно выразить степень согласия с утверждением *«Я сравниваю себя с другими людьми для того, чтобы улучшить свое представление о себе»* и т. д.

Таким образом, опросник позволил получить от участников исследования ответы относительно того, насколько каждый из них склонен сравнивать себя с другими людьми в соответствии с той или иной конкретной целью. В этом заключалось главное отличие использования опросника от процедуры свободных вербализаций, которая выявляла только те цели социального сравнения, которые были наиболее явно представлены в сознании субъектов и соответственно вербализованы.

Во втором исследовании, проведенном с участием 64 студентов (13 девушек и 51 юноша, средний возраст 22 года), были обнаружены закономерности, позволившие уточнить результаты первого исследования.

Юноши и девушки, согласно их субъективным оценкам, не склонны осуществлять социальное сравнение без особой цели, а также сравнивать себя с другими людьми для того, чтобы создать у них положительное представление о себе (т. е. выражать сходство и различие между собой и другими людьми во внешне речевой форме). Это полностью соответствует результатам первого исследования, в котором студенты в своих письменных отчетах вообще не упоминали о положительной самопрезентации как о цели социального сравнения и только в единичных случаях отмечали, что сравнивают себя с другими людьми просто так.

Согласно субъективным оценкам участников второго исследования, они больше всего склонны осуществлять социальное сравнение с такими целями, как познание других людей, научение, самопознание, самосовершенствование, повышение мотивации к деятельности и самореализация. Относительно большинства этих целей аналогичные тенденции были отмечены и в первом исследовании. Исключение составляют такие цели, как «познание других людей» и «самореализация», которые упоминались относительно редко.

В результате триангуляции двух принципиально разных методических процедур – свободных вербализаций и субъективного шкалирования – достаточно обоснованно показаны тенденции в предпочтении субъектами осуществлять социальное сравнение с рядом определенных целей.

Проведенный цикл исследований позволяет сделать несколько методических выводов.

Во-первых, при использовании качественных и количественных методических подходов выявлены общие закономерности, касающиеся предпочтительной реализации социального сравнения с определенным набором целей.

Во-вторых, использование метода свободных вербализаций позволяет изучать именно те цели социального сравнения, которые реально осознаются субъектами как основные направляющие моменты социального сравнения.

В-третьих, использование формализованного опросника с набором утверждений, не сконструированных исследователем, а предварительно продуцированных участниками исследования в контексте свободных вербализаций, повышает экологическую валидность данного инструмента. Одновременно обеспечивается возможность получения количественных данных о субъективном мнении каждого участника о целях социального сравнения и, следовательно, более статистически надежно формулировать выводы об имеющихся тенденциях.

Проведенный цикл исследований, посвященных изучению целей социального сравнения, является развитием заложенных С.Л. Рубинштейном идей относительно категории сравнения как важнейшей составляющей познавательной и коммуникативной деятельности человека.

## Литература

- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957а.
- Рубинштейн С. Л.* К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957б. № 2. с. 42–48.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Гос. уч. пед. изд-во, 1946.
- Festinger L.* A theory of social comparison processes // Human relations. 1954а, № 7. P. 117–140.
- Festinger L.* Motivation leading to social behaviour // Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1954b.
- Goethals G. R., Darley J.* Social comparison theory: an attributional approach / Ed. by J. Suls, R. L. Miller // Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives. Washington, DC: Hemisphere, 1977. P. 86–109.
- Helgeson V. S., Mickelson K. D.* Motives for social comparison // Personality and Social Psychology Bulletin. 1995. Vol. 21. № 11. P. 1200–1209.

- Kruglanski A. W., Maysel O. Classic and current social comparison research: expanding the perspective // Psychological Bulletin. 1990. Vol. 108. № 2. P. 195–208.
- Kruglanski A. W., Maysel O. Motivation effects in the social comparison of opinions // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. P. 834–853.
- Nosanchuk T. A., Erickson B. H. How High Is Up? Calibrating Social Comparison in the Real World // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48. № 3. P. 624–634.
- Suls J., Martin R., Wheeler L. Social comparison: why, with whom, and with what effect? // Current Directions in Psychological Science. 2002. № 11. P. 159–163.
- Wills A. Similarity and self-esteem in downward comparison / Ed. by J. Sulz, A. Wills // Social comparison: Contemporary theory and research. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 51–78.
- Wood J. V. What is social comparison and how should we study it? // Personality and social psychology bulletin. 1996. Vol. 22. № 5. P. 520–537.
- Wood J. V., Taylor K. L. Serving self-relevant goals through social comparison / Ed. by J. Sulz, A. Wills // Social comparison: Contemporary theory and research. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 23–49.

## **К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*Л. В. Хохоева (Владикавказ)*

**П**сихология мышления выступает одной из наиболее актуальных и до сих пор недостаточно разработанных проблем современной психологии. Содержание понятия «мышления» во многом определяется теми теоретическими положениями, которых придерживается исследователь.

Существует ряд подходов к определению сущности мышления как процесса познавательной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

*Знакоцентристский подход.* Изучением мышления с позиции данного подхода занимались К. Бюлер, Л. С. Выготский, В. Келер. Сущность данного подхода заключается в том, что именно речь (слово-знак) является главным фактором психического развития ребенка в целом и мышления в частности.

Мышление с позиции *деятельностного подхода* рассматривали А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. По мнению С. Л. Рубинштейна, «мышление не просто сопровождается действием или действие – мышлением; действие – это первичная форма существования мышления» (Рубинштейн, 1999, с. 311). Слово, обозначающее вещь, зависит

от «восприятия этой вещи, от практического контакта с ней в реальной наглядной ситуации общения; и лишь вторично, по мере своего формирования, слово начинает влиять на выделение определенных сторон в восприятии предмета» (Брушлинский, 1990, с. 51).

Мышление с позиции деятельностного подхода можно определить как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы» (Брушлинский, 1990, с. 72).

*Информационный подход.* К представителям данного подхода можно отнести таких исследователей, как Н. Винер, Ю. М. Каныгин, И. А. Полетаев, Д. А. Поспелов, Ю. А. Шрейдер. Мышление с позиции информационного подхода рассматривается как один из способов обработки информации. Однако данный подход к мышлению представляется несколько односторонним, поскольку здесь исключается учет и влияние социальной сущности человека, его индивидуально-психологических особенностей.

Важным для исследования мышления в контексте социализации является рассмотрение мышления в аспекте коммуникации.

Не вызывает сомнения тот факт, что мышление включается в процесс познания людьми друг друга. Мышление как компонент общения между людьми в ходе их совместной деятельности может выступать в разных качествах: интерпретация реакций и движений другого человека; понимание (интерпретация, объяснение, предсказание) результатов предметных действий (непосредственно наблюдаемых или зафиксированных ранее) человека и деятельности в целом, поступка; понимание речевой продукции (устной и письменной) (Тихомиров, 2002, с. 156).

Необходимо отметить существующую связь процессов социализации и мышления. Так, Ч. Х. Кули, У. И. Томас и Ф. Знанецкий, Дж. Г. Мид характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида. У. М. Уэнтворт предлагает рассматривать социализацию как интеракцию, которая есть диалог «активностей». Важнейшей идеей Ж. Пиаже является утверждение, что «источником формирующегося мышления ребенка выступает его социализация, которую он понимает как общение между собой «индивидуальных сознаний» (Голованова, 2004, с. 43). По мнению А. А. Бодалева, О. К. Тихомирова, мышление включается в процесс познания людьми друг друга и выступает компонентом общения в ходе совместной деятельности людей.



Таким образом, мы приходим к следующему выводу: мышление как высшая психическая функция складывается и развивается в процессе социализации. Более того, мышление обнаруживает себя только в обществе, в процессе общения и взаимодействия между людьми. В ходе анализа мышления необходимо учитывать то, что процесс мышления на любом этапе развития и в любой деятельности прямо или косвенно опосредован мышлением другого человека.

### Литература

- Брушлинский А. В. Мышление и общение. Минск: Университетское, 1990.  
Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004.  
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.  
Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.

## ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ОПЕРАЦИИ АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ

О. В. Цунина (Орел)

**В** условиях современной системы образования проблема развития мышления у детей приобретает особую актуальность. При поступлении в школу начинает интенсивно развиваться операциональный состав мышления, в частности, анализ и синтез, которые связаны со смысловой переработкой вербального материала. Данный процесс обусловлен необходимостью усвоения учебного материала, который в наибольшей степени представлен в вербальной форме.

Закономерности мышления изучают различные научные дисциплины. С. Л. Рубинштейн отмечал, что мышление является предметом изучения не только психологии, но и диалектической логики. Причем психология направлена на выявление особенностей протекания мыслительного процесса, в то время как логика направлена на изучение познавательного отношения мышления к бытию (Рубинштейн, 1958). В рамках психологического исследования мышление понимается как процесс в его основных функциональных (причинно-следственных) зависимостях и определяющих факторах.

Впервые в отечественной психологии процессуальный аспект мышления был представлен в работах С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1946), который рассматривал мышление как процесс и как деятельность. Процесс мышления в рамках данного подхода понимается как анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом, а затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них.

Наше исследование направлено на изучение особенностей мыслительной операции анализа у детей 6–9 лет. Рассмотрим основные подходы к ее пониманию.

В философии и логике анализ понимается как выделение и рассмотрение отличительных свойств, связей предмета, в силу которых он является частью какой-то совокупности предметов, и которые, следовательно, имеют значение при рассмотрении отношения координации предметов внутри этой совокупности. Причем, по мнению М. Мамардашвили, анализ рассматривается как вычленение отличных друг от друга частей и изолированное фиксирование их свойств в знании. При этом частью является не какой-либо пространственно ограниченный предмет с его свойствами, часть в данном случае всегда включена в целое (Мамардашвили, 1968).

В психологии существует несколько подходов к пониманию анализа. Согласно одному из них, анализ рассматривается как самостоятельная мыслительная операция, как мысленное расчленение объекта на составные части, выделение характерных для него признаков, свойств и сторон с последующим их сравнением. Многие отечественные психологи отмечают, что анализ возможен не только тогда, когда человек воспринимает предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда человек вспоминает о нем, представляет его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мысленно выделяются различные их признаки, анализ хода мысли – доказательство, объяснение и прочее (Давыдов, 1960).

По Л. Веккеру, в структуре мысли анализ выполняет функцию выделения конкретных признаков, которые принципиально невыводимы из общебиологических закономерностей детерминации образной психики, так как эти признаки являются производными по отношению к социальной активности (Веккер, 1998).

Анализ, как одно из основных мыслительных действий, наряду с рефлексией и планированием, рассматривал В. В. Давыдов (Давыдов, 1960). Он выделил два вида анализа: эмпирический и теоретический. Первый вид – это анализ, связанный с разложением целого на элементы, на рядоположенные части, когда путем сравнения выделяются общие, сходные черты явлений и предметов. Второй вид – это анализ, связанный с выделением в некотором целом его единиц. С его помощью человек открывает внутреннее родство внешне различных явлений и обнаруживает закономерные отношения, определяющие их изменения. Характеризуя смысл теоретического анализа, С. Л. Рубинштейн отмечал, что в этом случае человек нацелен «на отчленение тех существенных условий, от которых зависит решение, от привходящих обстоятельств, в которых задача первоначально предъявлена»

(Рубинштейн, 1958, с. 89–90). На уровне теоретического познания анализ выступает в новой форме и, вычлняя существенные свойства явлений из несущественных, необходимые из случайных, общие из частных, переходит в абстракцию.

С. В. Рякина, рассматривая понятие содержательного анализа, подчеркивала, что «содержательный анализ – это умственное действие человека, направленное на обследование некоторого целостного объекта с целью выявления и последующей конкретизации его генетически исходного отношения» (Рякина, 1986, с. 117). Ею выделено два вида содержательного анализа, один из которых связан с использованием человеком заранее данной и известной единицы, а второй – с выявлением и конструированием единицы, которая имплицитно содержится в целостном объекте, но для человека неизвестна, а также состав операций каждого из них.

По мнению В. Н. Пушкина, наиболее результативным подходом является исследование реальной динамики мышления как поступательного процесса познания свойств тех элементов, из которых складывается задача, ее условия и требования. В. Н. Пушкин отмечает, что для выявления закономерностей анализа как познавательного процесса необходимо объективировать динамику осознания элементов, составляющих проблемную ситуацию, а не только получать результаты мышления, его срезы (Пушкин, 1969).

Эта точка зрения была положена в основу исследований Н. П. Локаловой, изучавшей мыслительную операцию анализа у детей младшего школьного возраста. Автор подчеркивает, что уровень сформированности процессов вербально-смыслового анализа оказывает значительное влияние на успешность обучения, на эффективность усвоения школьниками учебного материала. В своем развитии когнитивная система семантического анализа вербальной информации проходит ряд стадий, преемственность и смена которых осуществляется на основе принципа дифференциации. Результаты исследований Н. П. Локаловой свидетельствуют о том, что уровень развития процессов вербально-смыслового анализа и успешность учебной деятельности младших школьников взаимосвязаны (Локалова, 1971).

Исследование содержательного анализа младших школьников С. В. Рякиной показало, что дети применяют различные приемы формального расчленения объекта и не владеют содержательным анализом объектов (Рякина, 1986, с. 117).

Мышление всегда совершается в обобщениях. По результатам исследований М. И. Зарандия, направленного на изучение обобщения у детей, младшие школьники находятся на первой из выделенных им ступеней обобщения, которая характеризуется отнесением объектов

к классу на основе актуально данных признаков, другими словами, преобладающим является сенсорное содержание задания. Формы обобщения определяются степенью постижения ребенком общих и существенных признаков, взятых в качестве основы операции группирования. Дети младшего школьного возраста при осуществлении анализа чаще всего называют внешние признаки предмета (Зарандия, 1996).

Таким образом, теоретические и экспериментальные исследования мыслительной операции анализа свидетельствуют об актуальности ее практического исследования с целью оптимизации обучения детей в школе.

Проведенное нами исследование (в течение 2007–2009 гг.) было направлено на изучение особенностей развития мыслительной операции анализа у детей 6–9 лет. В экспериментальном исследовании приняли участие 150 детей: 50 детей в возрасте 6–7 лет, 50 детей в возрасте 7–8 лет и 50 детей в возрасте 8–9 лет. Средний возраст детей первой группы составил 6,7 лет, второй группы – 7,5 лет, третьей группы – 8,7 лет.

Первая часть исследования была направлена на изучение операции анализа в вербальном плане: анализ одиночного понятия и анализ понятия посредством сравнения с другим понятием (1 и 2 серии). Вторая часть исследования была направлена на изучение мыслительной операции анализа в образном плане: анализ одиночного предмета и анализ предмета через сравнение его с другим предметом. Под одиночным понятием мы понимаем понятие, относящееся к определенному классу объектов, предложенных ребенку для анализа. Под одиночным предметом мы понимаем предмет, относящийся к определенному классу предметов, предложенных ребенку для анализа. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Полученные результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1**  
ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАЦИИ АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ

		6–7 лет		7–8 лет		8–9 лет	
		$\bar{d}$	$\sigma$	$\bar{d}$	$\sigma$	$\bar{d}$	$\sigma$
Вербальная часть	1 серия	11,22	3,9	12,4	4,1	12,8	4,9
	2 серия	10,3	3,5	11,2	3,5	11,06	3,6
Образная часть	3 серия	15,0	4,2	18,3	5,4	13,7	4,7
	4 серия	11,9	3,9	14,4	4,2	11,3	3,0

Проанализируем результаты, представленные в таблице 1. Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшее количество

признаков дети 6–7 лет выделяют при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного в образном плане. Наименьшее количество признаков выделяется детьми 6–7 лет при анализе предмета, представленного в вербальном плане при сравнении его с другим предметом. Данная тенденция отмечается и у детей 7–9 лет.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что при выделении признаков одиночного предмета, представленного в вербальном плане, отмечается положительная динамика относительно возраста: чем старше дети, тем большее количество признаков они выделяют при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного вербально. Данной особенности не выявляется относительно осуществления анализа одиночного предмета, представленного в образном плане детьми разных возрастов. При увеличении количества выделяемых признаков у детей от 6–8 лет отмечается их уменьшение у детей 8–9 лет, что свидетельствует о преобладании значимости вербального материала для детей старшего возраста. Показатели мыслительной операции анализа детей 8–9 лет при осуществлении анализа одиночного предмета, представленного в вербальном плане, статистически значимо не различаются с их показателями идентичной серии в образном плане.

Относительно результатов 2, 3 и 4 серий следует отметить, что положительная возрастная динамика наблюдается у детей 6–8 лет. Дети 7–8 лет выделяют больше признаков при осуществлении анализа предмета, представленного вербально при сравнении его с другим предметом, а также при анализе одиночного предмета и при анализе предмета через сравнение его с другим предметом, представленных образно. Следует отметить, что различия между всеми данными показателями статистически значимы.

Проведенное нами экспериментальное исследование также показало, что дети 8–9 лет во 2, 3 и 4 сериях выделяют меньше признаков по сравнению с детьми 7–8 лет, т. е. по мере взросления (при переходе от 7–8 лет к 8–9 годам) дети выделяют меньше признаков при осуществлении анализа предмета, представленного в вербальном плане, при сравнении его с другим предметом, а также при осуществлении анализа одиночного предмета и предмета посредством сравнения с другим предметом, представленных в образном плане. Полученные показатели статистически значимо различаются по сериям внутри каждой из групп, возраст детей влияет на количество выделяемых ими признаков при осуществлении анализа предметов в вербальном и образном плане одиночного предмета, а также при его сравнении с другим предметом. Качественный анализ признаков, выделенных детьми, будет являться предметом дальнейшей нашей исследовательской работы.

## Литература

- Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Давыдов В. В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. 1960. № 2. С. 81–84.
- Зарандия М. И.* К вопросу о развитии умственных операций у детей // Вопросы психологии. № 2, 1996.
- Локалова Н. П.* Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. № 5. 1971.
- Мамардашвили М.* Форма и содержание мышления. М., 1968.
- Пушкин В. Н.* Об изучении мышления как процесса // Вопросы психологии. 1969. № 6.
- Рякина С. В.* Психологические особенности содержательного анализа у младших школьников // Вопросы психологии. 1986. № 6.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

### **О ДВИЖУЩИХ СИЛАХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ В ФИЛОГЕНЕЗЕ, АНТРОПОГЕНЕЗЕ И В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

*Н. И. Чуприкова (Москва)*

**В** 2009 г. отмечается 120 лет со дня рождения С. Л. Рубинштейна и 200 лет со дня рождения Ч. Дарвина. Последняя дата, как кажется, не привлекла внимания отечественных психологов, хотя вряд ли кто-нибудь станет отрицать, что «дух» дарвиновской теории эволюции не обошел стороной и психологическую науку. Достаточно вспомнить широко известную работу А. Н. Северцова «Эволюция и психика».

Вклад С. Л. Рубинштейна в теорию психологии редко связывается с идеями эволюции. Очень редко можно встретить содержательное обращение к его глубоким мыслям о направлении и причинах перехода познания от чувственного восприятия к мышлению. Но именно в русле этих мыслей можно увидеть перспективу пересечения взглядов С. Л. Рубинштейна с эволюционной теорией Ч. Дарвина. Но для этого надо обратиться к одному всеобщему универсальному закону развития, который уже более 350 лет формулируется в трудах философов, биологов и психологов, в том числе выдающихся и гениальных.

В самой общей форме закон, о котором идет речь, очень прост и состоит в том, что всякое органическое развитие есть развитие

некоторой исходной «примитивной» целостности и идет в направлении от общего к частному, от целого к частям, от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. В терминах теорий систем развивающаяся система не складывается, как из кирпичиков, из отдельных элементов, но, наоборот, дробится на все более специализированные по своей структуре и функции элементы. Тем самым целостность, давшая начало развивающейся системе, становится все более и более сложно организованной. В современной формулировке Л. фон Берталанфи в процессах органического развития «первичное целое подразделяется на подсистемы». Параллельно идут процессы интеграции, обеспечивающие, во-первых, удержание исходной целостности и, во-вторых, формирование в ее составе новых, более высоких иерархических уровней.

В ряду мыслителей и ученых, пришедших к формулированию данного всеобщего универсального закона развития Я. А. Коменский, Г. Гегель, Г. Спенсер, Вл. С. Соловьев, Н. О. Лосский, А. А. Богданов, К. Бэр, Ч. Дарвин, И. И. Шмальгаузен, И. М. Сеченов, Т. Рибо, Э. Клапаред, К. Левин, Х. Вернер. Имеется множество подтверждений действия данного закона в результатах экспериментального исследования разных познавательных процессов и функций (Н. Н. Ланге, Б. Ф. Ломов, Л. М. Веккер, Дж. и Э. Гибсоны, Г. Фолькельт, К. Коффка, К. Нельсон, Е. Кларк, Л. Смит и Д. Кемлер, Р. Якобсон, В. И. Бельтюков, Т. Бауэр, Х. Уиткин, А. А. Митькин, Е. А. Сергиенко, Ю. И. Александров и др.). Подробное освещение этих материалов представлено в книге (Чуприкова, 2007). Этой теме была посвящена недавняя конференция (Терия развития: дифференционно-интеграционная парадигма, 2009).

В контексте всеобщего универсального закона развития находятся также взгляды С. Л. Рубинштейна.

В высшей степени показательно содержание написанного им в 1922 г. некролога Н. Н. Ланге, с которым он несколько лет вместе работал в Новороссийском университете (Рубинштейн, 1979).

В некрологе С. Л. Рубинштейн излагает хорошо известный в отечественной психологии «закон перцепции Н. Н. Ланге», согласно которому каждая предыдущая стадия перцепции в микрогенезе развития актов восприятия имеет содержание более общее и менее дифференцированное, а каждая последующая – более конкретное и дифференцированное, чем предыдущая. Оценивая значение этого закона для психологии, С. Л. Рубинштейн далеко выходит за рамки собственно перцепции и формулирует поистине фундаментальное общетеоретическое обобщение. Он пишет, что весь процесс, в котором, согласно этому закону, развиваются акты восприятия, «обнаруживает в общих

чертах разительное сходство» со схемой Г. Гегеля, по которой происходит развитие понятий. Ведь, по Г. Гегелю, развитие понятий также идет от самого общего и абстрактного их содержания к содержанию более конкретному. Таким образом, заключает С. Л. Рубинштейн, данные экспериментальной психологии и феноменологическая логическая концепция Г. Гегеля прекрасно согласуются и дополняют друг друга.

К этому сопоставлению и к общей направленности процессов развития восприятия в его микрогенезе и процессов развития понятий С. Л. Рубинштейн, насколько можно судить по его опубликованным работам, больше уже не возвращался. Но логико-психологическая теория познания и его развития, изложенная в труде «Бытие и сознание» (Рубинштейн, 1957), является теорией, по существу, обосновывающей необходимость и плодотворность приложения к области развития познания принципа дифференциации (в терминологии С. Л. Рубинштейна, расчленения) первично более целостных и менее расчлененных познавательных процессов и их результатов. Эта теория может быть поставлена в один ряд с теорией умственного развития И. М. Сеченова и дифференционной теорией развития знания Н. О. Лосского, во многом перекликается с ними и, таким образом, наряду с взглядами Вл. С. Соловьева, Н. Н. Ланге, А. А. Богданова и многих других авторов, вписывается в ту более чем 350-летнюю традицию философской и психологической мысли, о которой говорилось выше.

Исходя из принципиального тезиса о познании как отражении бытия, С. Л. Рубинштейн обращается к обсуждению двух фундаментальных вопросов: 1) в чем состоят различия в отражении бытия на уровне чувственного познания и на уровне мышления; 2) в чем состоит необходимость перехода от чувственного познания к мышлению.

Обсуждая первый вопрос, С. Л. Рубинштейн отвергает все обычные, традиционно называемые отличия чувственного и рационального познания, которые идут по дихотомиям: единичное – общее, несущественное – существенное, явление – сущность, случайное – необходимое. Он считает неправомерным какое-либо разграничение объектов чувственного познания и мышления как разных реальностей, одни из которых отражаются восприятием, а другие – мышлением. Он пишет: «Прежде всего: поскольку объектом ощущения и восприятия является объективная реальность, ясно, что в самом их объекте заключены и единичное и общее, и случайное и необходимое, и явление и сущность (т. е. существенное в явлениях). Ясна, далее, невозможность такого метафизического обособления друг от друга явления и сущности, единичного и общего, случайного и необходимого, которое предполагается отнесением к ощущению и восприятию только явления (в отрыве от сущности), только единичного



(в отрыве от общего), только случайного (в отрыве от необходимого) (Рубинштейн, 1957, с. 103). Иначе говоря, не только в мышлении, но и в чувственном познании человеку открывается и общее, и необходимое, и существенное в вещах и явлениях мира.

Отвергнув все традиционно называемые различия между чувственным познанием и мышлением, С. Л. Рубинштейн усматривает между ними одно единственное кардинальное принципиальное различие. Это недостаточная дифференцированность чувственного познания по сравнению с большей дифференцированностью мышления.

Недостаточная дифференцированность чувственного познания проявляется двояко. Во-первых, в чувственном восприятии, как правило, даны в нерасчленном виде суммарные эффекты взаимодействия объекта с чувственными приборами субъекта. Так, например, ощущение тепла при определении наощупь теплового состояния объекта определяется не только состоянием этого последнего, но зависит от состояния определяющего его субъекта. Во-вторых, в чувственном познании субъекту даны в нерасчленном виде суммарные эффекты различных действующих одновременно внешних воздействий. Так, например, воспринимаемая скорость падения какого-либо тела, мы не можем отделить в своем восприятии такие разные факторы, как силу притяжения Земли и сопротивление массы воздуха; воспринимая факты плавления одних тел и погружения в жидкость других, мы не можем в чувственном восприятии выделить влияние силы тяжести и свойств плотности тела и жидкости. Оба указанных обстоятельства обычно действуют совместно. «На поверхности явлений, – пишет С. Л. Рубинштейн, – в восприятии непосредственно дан суммарный эффект различных взаимодействий, не проанализированное в должной мере конкретное. Этот суммарный эффект различных взаимодействий включает и нерасчленное, непроанализированное взаимодействие субъекта и объекта, сплетение объективного и субъективного (Рубинштейн, 1957, с. 124).

Исходя из данной характеристики особенностей чувственного познания, С. Л. Рубинштейн предлагает кажущийся единственно возможным ответ на второй из поставленных выше вопросов: в чем необходимость перехода от чувственного познания к мышлению?

Поскольку познание по самой своей сущности направлено на постижение объективной реальности, то существует непреложная гносеологическая, можно сказать даже, аксиоматическая необходимость и неизбежность перехода от чувственного познания к мышлению, благодаря которому отдельные составляющие суммарных эффектов, данные в чувственном познании, отделяются и все больше дифференцируются друг от друга. «Невозможность в рамках только чувственного познания, – читаем мы у С. Л. Рубинштейна, – до конца расчлени-

суммарный эффект взаимодействия субъекта с объектом и прийти, таким образом, к однозначному инвариантному определению свойств объекта, зависящему только от них самих, и обуславливает объективную необходимость перехода познания к отвлеченному мышлению» (там же, с. 69–70). В мышлении субъект переходит от непосредственного познания свойств и отношений вещей, через их действие на органы чувств, к опосредствованному определению этих свойств через наблюдение взаимоотношений объектов познания друг к другу, сначала через практическую, а затем через теоретическую изоляцию разных воздействий и разных их взаимоотношений.

В качестве примера перехода от чувственного познания к мышлению С. Л. Рубинштейн детально рассматривает переход от определения температуры тел с помощью ощущений к научному понятию температуры, предполагающему установление теплого состояния тел через их взаимодействие с другими «термометрическими» телами. Он показывает, как по мере развития мышления, во-первых, расширяется круг взаимодействующих тел, через состояния которых судят о температуре (пока, наконец, не будет найдено одно единственное, идеально подходящее для этой цели, – идеальный газ), и, во-вторых, вместо одного непосредственного ощущения начинает выступать целая дифференцированная система взаимосвязанных понятий и законов. Из проведенного С. Л. Рубинштейном анализа становится ясным, как по мере развития знаний объективная действительность выступает перед человеком во все более дифференцированной форме, все более очищенной от привходящих и субъективных моментов.

Дифференционно-интеграционный закон развития позволяет более конкретно, чем это делалось до сих пор, сформулировать вопрос о причинах и движущих силах развития познания и привлечь для ответа на него понятия дарвиновского естественного отбора и социального наследования.

Вместо достаточно абстрактного вопроса, почему, в силу каких причин развиваются процессы познания в эволюции животного мира, в антропогенезе и в историческом развитии человечества, вопрос может быть поставлен более конкретно: почему они развиваются от общего к частному, от состояний глобально синкретичных в сторону все большей дифференциации и иерархической упорядоченности?

В самой общей форме понятно, что чем более дифференцированы по структуре и содержанию познавательные процессы, тем больше самых разных аспектов окружающей среды и собственных внутренних состояний могут быть использованы живым существом в качестве сигналов для организации своей жизнедеятельности и поведения. Именно в этом контексте находит свое место мысль С. Л. Рубин-

штейна о непреложной необходимости и неизбежности перехода от недифференцированного чувственного познания к более дифференцированному познанию в процессах мышления. А если это так, то рост дифференцированности познания повышает адаптивные возможности организмов. Поэтому в полном соответствии с теорией Ч. Дарвина в филогенезе животного мира у живых организмов под давлением естественного отбора должны были закрепляться и накапливаться такие признаки их нервно-психической организации и нервно-психических познавательных процессов, которые способствовали более дифференцированному отражению действительности и их собственных внутренних состояний. В этом смысле причины и движущие силы развития познавательных процессов в филогенезе вполне аналогичны тем, которые вели к совершенствованию всех органов и тканей организма, которые в ряду от одноклеточных до приматов также становились все более дифференцированными по своей морфологической структуре и функциям. Тот же естественный отбор должен был действовать в антропогенезе, приводя к накоплению и закреплению тех признаков нервно-психической организации гоминид, которые вместе с орудийной деятельностью и языком вели к более дифференцированному познанию действительности. Что касается исторического развития познания, то здесь его более дифференцированные и, как правило, более адаптивные формы должны были и продолжают накапливаться и закрепляться процессами отбора в рамках уже не биологического, но социального наследования.

### Литература

- Рубинштейн С. Л. Из научного наследия. Николай Николаевич Ланге // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 141–144.
- Рубинштейн Л. С. Бытие и сознание. М., 1957.
- Теория развития: дифференциционно-интеграционная парадигма // Доклады участников круглого стола (Москва, 24–25 февраля 2009 г.). М., 2009.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007.

### **ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВ С. Л. РУБИНШТЕЙНА ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*И. С. Якиманская (Москва)*

**В** настоящее время психология образования является широко разветвленной практически ориентированной областью знаний о человеке, использующей сведения из философии, социологии, биологии, медицины, антропологии, психологии, педагогики и др.

Широко используется термин «гуманитарное знание», позволяющее акцентировать внимание на изучении человека во всей полноте его проявлений (духовных, телесных); на выявлении условий и особенностей его возрастного развития как субъекта собственной жизнедеятельности, как личности, индивидуальности. Существует огромное количество работ, посвященных этой теме. Но, к сожалению, во многих из них отсутствует единый теоретический контекст, позволяющий с определенных методологических позиций рассматривать конкретные проблемы современного образования.

Личностно-ориентированный подход в обучении признается в настоящее время одним из приоритетнейших в модернизации отечественного образования. Существующие его разнообразные модели (отечественные и зарубежные) опираются на теоретические основания гносеологии, гуманизации, антропологии, психотерапии и др. Столь широкое привлечение знаний из различных наук без их теоретического осмысления нередко приводит к эклектизму, противоречивому толкованию, что никак не способствует созданию концептуальных основ психологии образования. Поэтому обращение к истокам, методологическому фундаменту построения современного образования – актуальная задача. Без его рассмотрения не может быть спроектирована и не будет эффективно функционировать ни одна практико-ориентированная образовательная система.

Однако любые теоретические основания в «чистом виде» нельзя реализовать на практике. Должна быть создана, апробирована, технологически и управленчески проработана модель личностно-ориентированного обучения, которая, с одной стороны, соответствует требованиям общества в конкретно-исторических условиях его развития, а с другой, опирается на достижения фундаментальной науки, объективные законы познания социума, закономерности личностного, индивидуального развития человека в онтогенезе.

Игнорирование фундаментальности ведет к появлению разработок, строящихся, как правило, на эклектических основаниях, заимствованных из разных источников. При этом акцент придается то одним, то другим, в зависимости от идеологических установок, уровня профессиональной компетентности их создателей.

Одним из теоретических оснований для построения личностно-ориентированной модели обучения является наследие С. Л. Рубинштейна, объединяющее методологические (философские) принципы соотношения обучения и развития; раскрытие психологических закономерностей становления индивидуальности; анализ гносеологических и психологических оснований для проектирования, организации сложных образовательных процессов, которые, с одной

стороны, обеспечивают социализацию личности через обучение, а с другой – способствуют становлению ее как индивидуальности в динамике возрастного развития.

Долгие годы теоретическое наследие С. Л. Рубинштейна активно не использовалось для разработки психологии образования, так как считалось слишком отвлеченным, академичным. Это было делом только немногочисленных учеников и последователей, занимающихся педагогической психологией. Его работы мало знакомы учителям, практическим работникам образования. Они не входят в концептуальные основы построения обучающих программ, инновационных проектов развития образовательных учреждений разного типа.

Задача данной статьи – раскрыть те положения (идеи) С. Л. Рубинштейна, которые являются, на наш взгляд, принципиально важными для проектирования современного образования. Обратимся к их анализу.

Кардинальной проблемой отечественной психологии была и остается проблема соотношения обучения и психического развития человека как субъекта познания, деятельности, саморазвития.

В контексте этой проблемы важным является положение С. Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия. Тем самым снимается антитеза между внешней обусловленностью и внутренним развитием или саморазвитием (самодвижением). Именно их внутренняя взаимосвязь образует основу для объяснения всех явлений, в том числе и психических» (Рубинштейн, 1959, с. 24). Положение о детерминированности изучаемых процессов и явлений – основное для построения любой системы (в том числе и образования).

Оно лежит в основе обоснования субъектного подхода, т. е. определения субъекта как научной категории; рассмотрения его гносеологической и онтологической природы. Введение в психологию категории «субъекта» позволило С. Л. Рубинштейну рассмотреть все основные проблемы психологической науки двадцатого столетия: соотношение биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики, источников ее развития и т. п.

Категория субъекта была первоначально с методологических позиций введена в психологию в его работе «Принцип творческой самодеятельности» (1922), впервые опубликованной в журнале «Вопросы психологии» (1986, № 4). В этой работе им были раскрыты основные признаки субъекта: активность, самостоятельность, избирательность человека к внешнему (объективному) миру. В дальнейшем, исходя из диалектико-материалистического подхода к изучению субъекта,

С. Л. Рубинштейн вводит категорию *деятельности*, прежде всего, в ее объективном общественном содержании. Опираясь на работы К. Маркса, он ищет обоснования для гуманитарного знания в концепции социальной детерминации как общественных *отношений* людей. Понятие «отношение», впервые встречающееся в работе «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» (1934), дает основание для разграничения, во-первых, деятельности как труда по преобразованию внешнего (предметного, познаваемого) мира и, во-вторых, как деятельности, опосредующей сознание человека, видоизменяющего мир с учетом своих потребностей, побуждений, интересов.

Тем самым впервые обосновывается единство и взаимообусловленность сознания и деятельности. «Человек, его сознание и психика, – отмечает С. Л. Рубинштейн, – не замыкаются в непосредственной данности субъекту, а выражаются в деятельности, реализуются в ней... В объективировании в процессе перехода в объект формируется тем самым субъект» (Рубинштейн, 1976, с. 24). Таким образом, в трудах С. Л. Рубинштейна мы находим важнейшее положение для построения образовательных систем – психика человека формируется в деятельности и проявляется в ней. Для ее нормального функционирования и развития необходима специальным образом организованная деятельность, которая не замыкается в себе, а проявляется в видоизмененном виде через *отношение* человека к вещам, окружающим людям, самому себе.

Отношение субъекта понимается С. Л. Рубинштейном как отношение к внешнему миру и самому себе в их взаимной связи и взаимообусловленности. Это раскрывается в настоящее время в термине «субъект учения», где подчеркивается не только активность, деятельность ученика по отношению к внешнему познаваемому миру, но и его *избирательность* (личная, индивидуальная) в выборе тех связей и отношений этого мира, которые соответствуют его потребностям, интересам, психофизиологическим особенностям. Не все, что воздействует на ученика извне, усваивается. Личностным знанием становятся только те объекты познаваемого мира, которые имеют значение для человека, к которым он испытывает определенное отношение. Следует в связи с этим различать два термина: «усвоение» и «овладение» знанием.

В разрабатываемой ныне (в том числе автором данной статьи) концепции личностно-ориентированного обучения основу составляет признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного» субъекта, а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым *субъектным опытом*, т. е. опытом жизнедеятельности, приобретаемым задолго

до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей (Якиманская, 2000, с. 12).

Термин «субъектный опыт» подчеркивает его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии. Он позволяет педагогике проектировать не только «внешние», но и «внутренние» условия развития, находить их согласование и взаимообусловленность, так как внешние условия действуют *только* через внутренние (по С. Л. Рубинштейну).

До сих пор многие педагогические концепции опираются на широко распространенное (начиная с 30-х годов прошлого века) положение о соотношении обучения и развития, где вектор этого соотношения определяется направлением «от обучения к развитию». Под мощным (хотя и односторонним) влиянием идей Л. С. Выготского в отечественной психологии в силу идеологических установок обосновывался и широко использовался тезис: обучение определяет, «ведет за собою развитие»; оно не должно «плестись в хвосте развития» и т. п. Вместе с тем в эти годы в полемике с Л. С. Выготским С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что обучение только тогда стимулирует развитие, когда оно согласуется с внутренними условиями этого развития.

Однако эта полемика была свернута в то время, когда закладывались основы социально-исторической теории; протраивались контуры культурно-социального образования. Отмеченный нами тезис Л. С. Выготского долгие годы использовался как идеологическое обоснование всей системы построения отечественного образования, что нашло свое отражение, в частности, в дискуссиях о соотношении педагогики и психологии, их приоритетах при проектировании развития ребенка.

В конце 1930-х годов в связи со смертью Л. С. Выготского и репрессивным отношением к работам С. Л. Рубинштейна эта дискуссия была приостановлена. Различия во взглядах двух корифеев науки применительно к проблемам обучения и развития фактически мало исследованы.

Важным является положение С. Л. Рубинштейна о соотношении личности и индивидуальности. «Свойства личности, – пишет С. Л. Рубинштейн, – никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено общее. Индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т. е. свойства, характеризующие его как личность... Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых

свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Для человека как личности фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» (Рубинштейн, 1959, с. 122).

Знания и отношение к ним – два взаимосвязанных элемента, без которых нет познания, усвоения. Триада: субъект – личность – индивидуальность, (их соотношений) имеет большое значение для понимания природы психического. Это важно и для психологии образования, где существуют разные представления о путях построения личностно-ориентированного обучения. В одних из них делается акцент на изучение личности, в других – на изучение индивидуальности. Мы полагаем, что такое разграничение не конструктивно, оно «разрывает» единство в человеке общего и индивидуального. Покажем это на примере двух понятий – обучение и учение.

*Обучение* – специально организованная нормативная предметная деятельность, заданная для усвоения.

*Учение* – индивидуальная деятельность, направленная на активное преобразование заданных образцов в целях их усвоения.

Учение не есть прямая проекция обучения. Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение. Субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностного отношения к объектам познания. В силу этого механизм формирования психического не есть интериоризация по схеме внешнее во внутреннее, а скорее как внешнее *через* внутреннее (по С. Л. Рубинштейну).

Усвоение нельзя понимать как простое присвоение субъектом социокультурных норм (знаний, правил) в готовом виде, а как их *преобразование* с учетом личностных потребностей и установок.

В этом контексте важно различать *результат* обучения и *процесс* учения как индивидуальную деятельность. Психологическое содержание усвоения как процесса включает индивидуальную деятельность по переработке научной информации, организацию и характер ее осуществления. Эта индивидуальная деятельность (ее процессуальная сторона) зависит от психофизиологических особенностей субъекта, его природных предпосылок (биофакторов), а также его социокультурной среды (социальных факторов). Оба фактора нельзя разорвать, обособить; они образуют то внутреннее единство, где причина и условия все время меняются местами. Единицей («кле-



точкой») этого единства является способ учебной работы, который есть устойчивое индивидуальное образование, определяющее избирательность субъекта, имеющую и биологическую, и социальную природу (Якиманская, 1989, 2000, 2008).

Принцип детерминизма, разрабатываемый С. Л. Рубинштейном, дает основания для содержательного разграничения двух наук – *педагогике* и *психологии*. Он критикует широко распространенную точку зрения, согласно которой «психология исследует, якобы, независимую от педагогической практики природу ребенка; педагогическая же психология добытые этим путем, независимо от педагогической практики, положения применяет затем к педагогической практике, к делу воспитания и обучения» (Рубинштейн, 1976, с. 183). Психика ребенка, как уже было сказано выше, формируется и проявляется в деятельности, а потому нет другого пути как «изучать детей, воспитывая и обучая их с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей» (там же, с. 184). Важнейший источник, основная детерминанта развития ребенка – педагогические воздействия, в которых в концентрированном виде представлены социальные требования к обучению (воспитанию).

Однако, как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, эффект внешних (обучающих) воздействий (как бы тщательно они не были продуманы, спланированы, организованы) зависит не только от них самих, но и от активности ученика, его собственной деятельности, обеспечивающей субъектную трансформацию этих воздействий. Если бы обучающие и воспитывающие воздействия сразу и однозначно становились содержанием деятельности самого ребенка, то (по терминологии С. Л. Рубинштейна), внешнее становилось бы автоматически внутренним, педагогическая практика вполне могла бы обойтись без психологии, опираясь на дидактику, методику и другие ее разделы. Но это далеко не так. Недочет роли субъектного опыта ученика приводит к тому, что увеличивается разрыв между нормативными требованиями усвоения и субъектным овладением ими.

Проблема детерминации психического применительно к образованию в трудах С. Л. Рубинштейна рассматривалась еще в одном важном аспекте. В 50–60-х годах прошлого столетия им создавалась теория психического как *процесса*. На примере развития и функционирования мышления было показано, что логика мышления, фиксируемая в его результатах (продуктах), не совпадает с психологией мышления, для которой мышление выступает, прежде всего, как процесс и как деятельность субъекта. Тем самым была поставлена проблема соотношения *логики* и *психологии*.

Логика исследует закономерности продуктов мышления (понятий, суждений, умозаключений и т. п.). Психология изучает процесс порождения этих продуктов в мыслительной деятельности человека. С. Л. Рубинштейн пишет по этому поводу: «Логика специально фиксирует те условия, которым удовлетворяют соотношения мыслей, т. е. *результаты* мышления, когда эти последние адекватны своему объекту. Логика, конечно, тоже рассматривает объект своего изучения в развитии, в процессе. Но процесс, с которым имеет дело логика, – это процесс развития научного знания в ходе исторического развития. В отношении же мышления, как познавательной деятельности индивида, ее задача ограничивается фиксацией самых общих условий, которым должен удовлетворять результат мыслительной деятельности, чтобы быть адекватным своему объекту. Психология же изучает мыслительную деятельность индивида, *процесс* мышления в причинной зависимости ее результатов от условий, в которых он совершается» (Рубинштейн, 1958, с. 24).

Из этого можно сделать вывод о том, что логика усвоения не тождественна психологии усвоения: они не совпадают ни по своему содержанию, ни по функциям. Логика фиксирует ход усвоения общественно-исторического опыта. Логика развития научного знания «проецируется» на логику учебного предмета. Психология усвоения характеризует процесс движения мысли индивида в ходе подлинно мыслительной деятельности. Поэтому как бы хорошо логически не был разработан и предъявлен учебный материал, он не может быть без изменения принят учеником.

В связи с этим в последнее время появился термин *психодидактика*, где экспериментально проектируется организация учебного материала с позиций психологии его усвоения, что существенно меняет вектор движения (подачи) материала. Условно это можно обозначить как движение не от «учителя к ученику», а от «ученика к учителю» (Якиманская, 2000).

Тем самым подчеркивается, что логика движения в материале не совпадает с логикой мышления ученика. В этом суть вопроса о построении дидактической основы обучения.

Результат и процесс мышления нельзя отрывать друг от друга, но их нельзя и отождествлять. «Рассматривать усвоение как процесс «переноса» знаний из головы учителя в голову или сознание ученика – значит оперировать метафорами, за которыми скрывается механическое представление, будто воздействия педагога непосредственно, минуя собственную мыслительную деятельность учащегося, усваиваемые преподавателем ему знания, порождают в голове учащегося нечто, становящееся его достоянием. За усвоением знаний стоит

процесс мышления..., он-то и должен быть, прежде всего, предметом психологического исследования» (Рубинштейн, 1958, с. 54).

Анализируя такие понятия как «перенос», «усвоение», «варьирование» учебного материала, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что раскрыть содержание можно только через анализ мыслительной деятельности ученика как субъекта, личности. Он пишет: «Психологически же усвоение знаний – это осуществляемая в условиях обучения мыслительная деятельность анализа, синтеза, абстракции и обобщения... Элементарные мыслительные операции совершаются в плане практического действия (счет руками), а затем уже переходят в умственный план (счет в уме), но это лишь констатация факта. В психологическом исследовании его надо психологически проанализировать. Психологически переход от «внешнего действия» к «внутреннему» – это процессы обобщения, абстракции, движение которых надо проследить» (Рубинштейн, 1959, с. 34–35).

Важно подчеркнуть, что такие термины, как анализ, синтез, обобщение, используются часто в логике. Однако в психологии они рассматриваются как операции мышления в их взаимопереходах, взаимодополнении, т. е. как процессуальная сторона мышления, а не ее фиксированный результат.

В работах С.Л. Рубинштейна, его учеников (к которым относится и автор этой статьи) убедительно показано, что «анализ и синтез и производные от них абстракция и обобщение являются необходимыми понятиями общей теории мыслительной деятельности» (там же, с. 35).

Создавая теорию мыслительной деятельности, С.Л. Рубинштейн и его ученики на материале разных учебных предметов раскрыли механизм решения задач, обозначив его как «анализ через синтез». Через включение объекта (практического или воспринимаемого) в новые связи и отношения, обнаруживаются (становятся предметом мышления) свойства, не заданные изначально. Раскрытие этого положения позволило подойти к исследованию таких явлений, как «подсказка», «догадка», что долгие годы в психологии относили к «инсайту» как бессознательному акту.

Анализ процессуальной стороны (через совокупность операций) послужил основой для изучения креативности мышления.

Исследуя мышление как процесс, необходимо анализировать не только то, в каких действиях (операциях) этот процесс совершается, но и то, что его побуждает, стимулирует. Если стимулы (мотивы) отсутствуют, процесс прекращается, даже если он продолжает стимулироваться извне (например, учителем). Подчеркивая эту особенность, Рубинштейн писал: «Мы будем изучать, как совершается мыслитель-

ный процесс, но для того, чтобы он вообще так или иначе совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие человека думать; мотивы мысли лежат в конечном счете в жизни человека..., каков бы ни был исходный мотив включения в мыслительную деятельность, но когда включение совершилось, в нем неизбежно начинают действовать мотивы познавательные, желание знать что-то, еще не известное» (Рубинштейн, 1958, с. 15).

Характеризуя мышление как процесс и как деятельность, С. Л. Рубинштейн исследует структуру этой деятельности, ее основные единицы (цели, побудительные мотивы, операции). При этом он рассматривает все формы мышления как равнозначные.

Итак, фундаментальность положений С. Л. Рубинштейна о природе психического дает целостное, системное представление о детерминации (причинности); источниках развития (внешних и внутренних), их соотношении. Все эти теоретические положения нашли свое воплощение в многочисленных экспериментальных работах по изучению речи, мышления, эмоций, воли и др. В них убедительно показано, что психические процессы не только универсальны, но и индивидуальны; в них «сопряжены» биологические и социальные факторы (критика «теории двух факторов»); в гносеологическом аспекте рассмотрены связи логики, педагогики, психологии, этики.

В ограниченных рамках данной статьи нам хотелось донести до читателей смысл теоретической (методологической) концепции С. Л. Рубинштейна, показать ее основу для построения современного образования.

Он не занимался специально разработкой теории учения. Однако, рассматривая учение как деятельность, распространил свое понимание деятельности и на учение как на одну из ее разновидностей. В структуру учения он включал цели, мотивы, побуждающие к деятельности, умственные действия (операции), обеспечивающие познание (овладение учебным материалом) и результаты (продукты) этой деятельности.

Действие как единица деятельности (применительно к учению) понималось им как целостное образование, где выделялись мотивационные, операциональные и аффективные компоненты, которые, отражая структуру действия, представлены в нем в единстве. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что умственное действие нельзя отождествлять с логической операцией. Это есть субъектное образование. Усваивая те или иные логические операции, ребенок обязательно «окрашивает» их потребностно-аффективно. Он относится к ним избирательно: перестраивает их по ходу выполнения (что-то сокращает или пропускает); выбирает одни операции в ущерб другим и т. д.

Какие бы жесткие (алгоритмические) предписания ни сопровождали введение логических операций в виде правил, предписаний, образцов и т. п., ребенок всегда «приспосабливает» их к уже имеющемуся у него субъектному опыту. По мысли С.Л. Рубинштейна, заданные *приемы* выполнения тех или иных логических операций субъектно видоизменяются, образуются определенные «маршруты», т. е. *способы* их осуществления. Тем самым, по мысли С.Л. Рубинштейна, заданные обучением приемы трансформируются учеником в способы учебной работы, т. е. субъектно перерабатываются.

В выделенной им проблеме соотношения приема и способа учебной работы конкретизированы основные его подходы к методологии проектирования образовательного процесса: различению обучения, учения и образования; определению их взаимозависимостей. Разрабатывая единую для всех методику обучения, планируя обязательные результаты школьных достижений, мы не должны забывать, что одинаковость результатов (даже очень высоких) не означает однозначность тех внутренних условий, которые к этим результатам приводят. Максимально раскрыть эти условия, эффективно их использовать – задача более сложная, чем организация внешних (обучающих) воздействий.

На реализацию основного принципа С.Л. Рубинштейна о единстве «внешнего» и «внутреннего», на раскрытие их многоуровневых связей и отношений и направлено в настоящее время личностно-ориентированное образование, для решения актуальных задач которого непреходящее значение имеют труды С.Л. Рубинштейна, богатые своим научным содержанием и гражданским пафосом.

### Литература

- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.  
*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.  
*Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.  
*Якиманская И. С.* Проблемы педагогической психологии в трудах С.Л. Рубинштейна // С.Л. Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.  
*Якиманская И. С.* Технология личностно ориентированного образования. М., 2000.  
*Якиманская И. С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии, 2006, № 6.  
*Якиманская И. С.* Педагогическая психология (основные проблемы). М.: МОДЕК, 2008.