

**ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
И ОПЫТ: СИТУАТИВНОСТЬ И
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТЬ
ОБОБЩЕНИЙ**

Сборник статей

Ярославль 2000

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
И ОПЫТ: СИТУАТИВНОСТЬ И
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТЬ
ОБОБЩЕНИЙ

Сборник статей

Ярославль 2000

Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: Сб. статей / Под ред. проф. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 2000. С.192.

В сборнике представлены результаты исследований важной особенности практического мышления – ситуативного характера организации практического знания. Всесторонне исследуется проблема ситуативного начала мышления и опыта: процессуальный и структурный, орудийный и смысловой аспекты, обыденные, метафорические и патологические формы.

Сборник предназначен для психологов, философов, всех интересующихся проблемами познания.

Редакционная коллегия: Ю.К. Корнилов (отв. редактор); А.В. Панкратов (зам. отв. редактора), В.А. Мазилев, Е.В. Конева, Н.Н. Мехтиханова, В.К. Солондаев (отв. секретарь).

При финансовой поддержке администрации Ярославской области

Ю.К. Корнилов
КАК СИТУАЦИЯ СТАНОВИТСЯ ПРОБЛЕМНОЙ*

Широко распространенное представление о том, что мышление начинается с проблемной ситуации, оказывается не столь очевидным уже при внимательном чтении работ Рубинштейна. «Самая постановка проблемы, — пишет он, — является актом мышления... Первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть» [12, с. 352].

Сегодня вопрос возникновения проблемной ситуации, ее выростания из ситуации деятельностной, становится предметом исследования самых разных направлений в психологии [16, 17, 18, 19]. Целесообразно поэтому подвергнуть ситуацию, ее строение и движение более тщательному анализу.

Обосновывая необходимость включения понятия «ситуация» в структуру концептуального аппарата психологической науки, Б.Ф. Ломов писал: «Когда речь идет об исследовании поведенческих актов, даже самых простых, то нужно иметь в виду, что мы всегда имеем дело не с отдельными, изолированно существующими воздействиями, а с ситуациями, то есть с системой воздействий. В качестве причин того или иного поведенческого акта выступает, как правило, не отдельное событие, а система событий, или ситуация» [1, с. 26]. Сама идея исследования ситуации в рамках психологии не является слишком новой. Так, А. Валлон еще в 40-е годы назвал в качестве предмета психологии именно ситуацию, предлагая изучать субъекта через его поведение, «в тесной связи с теми обстоятельствами, которые заставляют его реагировать.» [2, с. 63]. Однако еще и сегодня понятие ситуация не является центральным в психологии, его содержание в разных концепциях не совпадает. Нам кажется, что поэтому имеет смысл соотнести эти различные картины, характеристики ситуации.

Для начала мы выбрали лишь несколько точек зрения на ситуацию, характеризующие ее как развивающуюся, меняющуюся. Важность рассмотрения именно этой особенности ситуации специально подчеркивал Б.Ф. Ломов. Он писал, что «ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойст-

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

вами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью. Дело в том, что ситуация, в которой осуществляется поведение, не сохраняется в неизменном виде. Напротив, она изменяется под влиянием поведения (деятельности), благодаря чему возникают новые воздействия на субъекта. Здесь важно подчеркнуть, что влияние человека на свое собственное развитие и на свои состояния выступает не как непосредственное «внутреннее духовное самоусовершенствование», оно опосредуется реальным изменением той ситуации, в которой человек живет, осуществляемым в процессе его материальной деятельности» [3, с. 120].

В последнее время психологи уделяют проблеме ситуации заметное внимание, ситуация рассматривается как «элементарная единица психического», как «сгусток», «узел», в котором все отношения и связи, имеющие место в действительности, так или иначе участвуют в ее организации; причем подчеркивается, что ситуация — это такая единица психического, которая только в состоянии объединить явления макро- и микроуровней [4, 5, 6].

Тем не менее, как правило, слово «ситуация» употребляется в своем повседневном значении. Это побудило нас внимательнее присмотреться к тому, что понимают под ситуацией в обыденной жизни. Было опрошено более 50 человек разного возраста и образования. Оказалось, что все знают это слово и считают, что понимают его. Однако объяснение слова удалось не всем, хотя большинство справилось с этой задачей. Что же представляют собой эти объяснения? Большинство считает, что ситуация — это «стечение обстоятельств», «совокупность внешних факторов», «обстановка». Некоторые из опрошенных указывали, что в ситуации идет речь об обстоятельствах, которые побуждают человека к активности, определяют его выбор. Иногда говорилось о наличии проблемы, о взаимодействии со средой. В целом данное слово несомненно занимает свое законное место в живой русской речи, оно несомненно нужно, без него не обойтись.

По-видимому русские эквиваленты, например те, которые мы указали, не передают до конца точно то, что содержится в слове «ситуация». Попробуем разобраться в том, что же привлекает нас в этом слове. Само слово «situation» пришло в нашу речь из французского языка, где оно означает местоположение, или вообще положение, обстановку. Поэтому в старых слова-

рях, например, в словаре Ф. Павленкова (1907), ситуация объясняется только в своем первом значении: изображение на карте или плане штрихами или горизонталями различных частей земной поверхности [7]. Однако это узкое специальное значение слова постепенно уступает место более широкому: положение, обстановка, совокупность обстоятельств. Эти оттенки еще сохраняются при образовании прилагательных: ситуационный план (геодезич.), но ситуативный, т.е. вызванный определенными условиями.

В современных словарях закрепляется уже только это новое современное значение. «Ситуация — это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку». «Ситуация — это совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение». «Ситуация — это совокупность обстоятельств, положение, обстановка». Ситуация — это положение, сложившееся в силу стечения обстоятельств» и т.п. Как видим, эти определения не вносят существенно новых характеристик в определение ситуации по сравнению с теми, которые мы получили при опросе испытуемых. Но именно в ответах испытуемых нам удалось обнаружить некоторые интересные оттенки понимания слова «ситуация», делающие это слово нужным и незаменимым. По-видимому дело в том, что в этом слове мы пытаемся передать некоторые факты, характерные для нашей душевной жизни.

В самом деле, ситуация — это нечто, с чем мы всегда имеем дело. Это и внешнее и внутреннее, самые различные условия и обстоятельства, но те из них, что высвечены для субъекта в данный момент. Ситуация при этом воспринимается как нечто целое, она обладает некоторой структурой. «Ситуация — это некоторая вполне определенная структура обстоятельств, условий, которую обнаруживает субъект, столкнувшись с необходимостью что-то предпринять, как-то действовать» — находим мы в одном из определений. И действительно, любой человек, например, профессионал у себя на производстве, знает об объекте, о среде своего труда очень много, но все это знания, упорядоченные как-то для хранения. Те или иные цели актуализируют некоторую часть этих знаний, при этом они уже выступают как обстоятельства и организованы по какому-то иному принципу — в связи с актуальными целями.

Ситуация, как совокупность обстоятельств заставляет субъекта действовать некоторым определенным образом, она направляет его активность, но и ограничивает ее. Существование ситуации предполагает наличие еще одного «субъекта», как бы стоящего в стороне и наблюдающего за первым. Иногда это наше сознание, иногда — другой человек, например, воображаемый взрослый (отец, «мои старики»). Этот «стоящий в стороне», по-видимому не только наблюдает имеющиеся у субъекта «сочетания условий», он также может влиять на них, создавая определенную обстановку. В определениях просматривается представление о детерминированности нашего поведения культурными нормами и организацией среды обитания — культурными символами, указывающими на то особое место, которое может быть занято в данной среде.

Является ли ситуация объективным образованием? Конечно, субъект предполагает, что в его ситуации он имеет объективно существующие элементы, организованные реальными связями. Но ведь эти элементы и связи выделяются субъектом, оставляя не выделенными множество других элементов и связей. Другой субъект здесь же и в этот же момент времени будет иметь дело с другой ситуацией. У одного и того же человека выделяемые элементы и структуры нередко непрерывно меняются. Более того, ситуация включает в себя элементы не видимые, а знаемые, даже воображаемые, элементы из прошлого, или находящиеся совсем в другом месте. Невозможно провести границу между элементами, объективность существования которых можно тут же легко проверить, и элементами, вообще не существующими в природе. Вот почему такое разграничение едва ли целесообразно.

Если человек неверно в той или иной степени воспринимает некоторую ситуацию, то это значит, что он как субъект и деятель живет в одной ситуации, а физически находится в некоторой другой. Учитывая то обстоятельство, что некоторая неточность отражения действительности свойственна по-видимому всем людям, мы смело можем считать, что такое «двойственное» переживание в некоторой степени характерно для всех. Это обстоятельство имеет различные проявления. Так, мы можем считать, что обычно человек живет не только здесь и сейчас. Мы анализируем ситуации нашего прошлого, мы проектируем ситуации будущего. Но даже «находясь» в данной текущей ситуа-

ции, мы включаем в нее элементы прошлого, мнения людей, которых здесь нет, учитываем обстоятельства ожидаемые, еще не наступившие и т. д.

Ситуация, даже самая кратковременная, имеет некоторую временную протяженность и тем самым как бы останавливает течение времени. Реально, физически мы живем в данный момент времени, но психологически мы живем в данной ситуации, которая имеет некоторую протяженность как во времени, так и в пространстве. Вспомним, что такую способность может иметь (по Пиаже) только понятийный интеллект: «Именно в этом бесконечном расширении пространственных расстояний между субъектом и объектами и состоит новшество, создающее собственно понятийный интеллект». И еще: «Представления целого образуются только при условии, что мышление выразит состояния как одновременные и, следовательно, абстрагирует их от действия, развертывающегося во времени» [8, с. 175]. Таким образом, ситуация целостна, имеет структуру, но не имеет внутри себя движения времени, что создает огромные возможности нашего интеллекта. Легко заметить, что вся культурно-историческая сфера психики имеет именно ситуативное строение, и в этом смысле по видимому возможности понятийного интеллекта охватывают более широкую сферу психических явлений (ситуативные обобщения, мифология, музыка и др.). Но эта проблема заслуживает отдельного подробного разговора.

Можно предположить, что ситуативность преодолевает не только необратимость и текучесть времени и огромность пространства, но и некоторые недостатки (специфику) устройства и функционирования нашей психики. Например, ритмичность ее функционирования или ограниченность объема оперативной памяти и внимания.

Итак, обстоятельства и условия — это совсем не обязательно здесь и сейчас объективно существующие люди, предметы, отношения. Ситуация — это то, что мы знаем, думаем, предполагаем, это не реальный мир, а наше представление о нем. И соответствие этого представления реальности может быть самым различным. Однако при этом человек переживает эти реальные или мнимые обстоятельства как внешние, заставляющие его действовать определенным образом.

Вопрос о субъективности или объективности ситуации кажется несколько надуманным. Если ситуация отразилась нашей

психикой, значит она стала явлением психологическим, а до тех пор она просто не существовала. «Образ вообще, безотносительно к предмету, отображением которого он является, не существует — пишет С.Л. Рубинштейн. — Мы воспринимаем не образы, а предметы, материальные вещи — в образах. Нельзя оторвать образ от предмета, не разрушив самого образа» [9, с. 34]. Но «ситуация» — понятие не только психологическое, поэтому даже в высказываниях психологов еще нередко она остается явлением «объективным». Так в словаре «Психология» под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1990) ситуация — это «система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность» [10]. Очень похоже в Психологическом словаре Дж. Сервера (1969) говорится, что ситуация — это объективные условия, порождающие стимульную модель, по отношению к которой организм отвечает активно или реактивно [11]. Совершенно правы А.В. Филиппов и С.В. Ковалев: «Несмотря на отдельные попытки более психологического подхода, ... сущность взглядов большинства авторов на ситуацию ... сводится к ее пониманию в качестве некоторой объективной совокупности элементов среды ... оказывающей стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта» [4, с. 14]. По нашему мнению, ситуация — это форма взаимодействия субъекта с миром, и, в конечном счете, в работах психологов она трактуется именно так.

Различия в представлениях о ситуации у психологов как правило связаны с тем, что в своих исследованиях он имеют дело с различными проявлениями ситуации, различными фазами ее развития. Попробуем разобраться в этом подробнее и для начала рассмотрим, как трактуется ситуация в знаменитой теории установки Д.Н. Узнадзе. «Установкой, — пишет он, — мы называем то специфическое состояние, которое возникает в субъекте под воздействием объективной ситуации, удовлетворяющей его потребность». Установка всегда возникает в результате воздействия объективных обстоятельств и является таким состоянием, в котором отражена сама вызвавшая его объективная ситуация. Следовательно, установка по мнению Д.Н. Узнадзе, является не чисто субъективным состоянием, а переносом в субъекта объективной ситуации [10]. Подчеркнем, что перенос объективной ситуации в субъекта Д.Н. Узнадзе понимает как отражение этой ситуации на фоне актуальной потребности субъекта. Итак уста-

новка — это как бы первый, самый ранний этап, начало жизни ситуации в ее субъективной форме.

Обсуждая психологическую сущность и систему категорий, лежащих в основе общей психологии установки, А.Е. Шерозия пишет: «Это прежде всего категории потребности, ситуации и установки, а также категория объективации, как и более общие категории — деятельности и личности. Первая и вторая из этих категорий — потребность и ситуация — образуют собою структуру самой установки как основные элементы ее феноменологической целостности» [11, с. 27]. Личность рассматривается здесь как субъект деятельности, который, будучи носителем определенной потребности, одновременно выступает как субъект реализации данной потребности посредством деятельности.

Итак, ситуация — одна из главнейших категорий психологии, она стоит в ряду таких категорий, как деятельность, личность, потребность. Ситуация — это не весь объективный мир, а лишь та его часть, которая удовлетворяет потребности субъекта. Еще точнее: это та часть, которая отражается субъектом на фоне его актуальной потребности. Нельзя забывать, что опыт субъекта при этом также будет актуализироваться вполне определенным образом. По сути дела перед нами субъективный инструмент, отвечающий потребности и позволяющий действовать адекватно ситуации.

Вспомним, что по А.Н. Леонтьеву потребность находит свой предмет и становится мотивом деятельности (опредмеченная потребность — мотив). Этот предмет выступает в каких-то условиях, обстоятельствах, образуя ситуацию. Картина получается неполной, т.к. деятельность предполагает действия по достижению некоторых целей, действия определенными средствами и т.д. Все элементы картины деятельности в данный момент и образуют ситуацию деятельности с двумя блоками элементов: обстоятельствами, характеризующими объект и его актуальное окружение (высвечиваемые потребностью) и целями, средствами и условиями действий — со стороны действующего субъекта. Опережающее отражение — ситуация на фоне потребности — образует установку, «праобраз» [11, с. 26], целостное отражение, на основе которого, смотря по условиям, может возникнуть либо созерцательное (объясняющее), либо действенное (преобразующее) отражение.

Известно, что в некоторых случаях эта, описанная выше, «деятельностная» ситуация становится проблемной. По С.Л. Рубинштейну, начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация, когда у человека появляется потребность «что-то понять». Вообще мышление начинается «с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия [12, с. 347]. Этот начальный момент мышления развивается в полноценный мыслительный процесс, который «является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана» [12, с. 347].

Таким образом, проблемная ситуация — это еще только обнаруженное противоречие, недоумение, вопрос — потребность понять что-то. В ней должна выявиться цель, соотношенная с условиями. Действие ее решения будет исходить из некоторых мотивов. Однако на этом раннем этапе перед нами лишь особое состояние, переживание потребности, «вовлечение личности в мыслительный процесс» [12, с. 347]. Сначала проблемность ситуации еще не осознается. Осознание проблемной ситуации по С.Л. Рубинштейну может начаться с чувства удивления, «вызванного ситуацией, производшей впечатление необычности. Это удивление может быть порождено неожиданной неудачей привычного действия или способа поведения. Но необходимо еще осмыслить проблему как таковую» [12, с. 351]. В другом месте С.Л. Рубинштейн дает еще одну характеристику проблемной ситуации: это «такая ситуация, в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, ею предполагаемое, но в ней не определенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано» [13, с. 14]. Значит, проблемная ситуация может иметь различную природу, в ее основе лежит некоторая реальная или предполагаемая ситуация. Она становится собственно проблемной ситуацией, только становясь явлением субъективным посредством тех механизмов, которые были описаны выше. Вместе с этим в ней начинают обозначаться и ее элементы, прежде всего — неизвестное, которое по каким-то причинам необходимо нам знать, сделать известным. Далее ситуация пристраивается в зависимости от

природы своего возникновения из деятельности, встретившей препятствие; из понимания, обнаружившего противоречивое, непонятное и т. д. В основе ее лежит какое-то взаимодействие субъекта с миром, потребность и мотив этого взаимодействия. Проблемной ситуации, таким образом, обязательно предшествует некоторая другая, не проблемная ситуация взаимодействия субъекта с действительностью. Возмущение может содержаться в недрах этой ситуации, но возмущение, существующее реально, принимается в проблемную ситуацию не всякий раз, а только если оно соответствует потребности. Значит источник проблемности как бы таится не в объективной ситуации, а в ее субъективном отражении. Можно лишь с позиции стороннего наблюдателя попытаться понять, какова была реальная ситуация, ставшая проблемной для данного субъекта, каковы были объективные причины (и были ли они), породившие проблемность.

Так же характеризует проблемную ситуацию А.В. Брушлинский, по мнению которого она означает, что «в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совершенно неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее ... Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознанное впечатление, как бы сигнализирующее: что-то не так, что-то не то». Процесс мышления, по его мнению, начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает задача (проблема) в собственном смысле слова [14, с. 53]. Получается, что проблемная ситуация до своего превращения в проблему имеет строение, соответствующее предметной деятельности, которая была приостановлена в силу ее проблемности. Изначально это — ситуация предшествующей деятельности, взаимодействия субъекта с объектом, «произведшая впечатление необычности». Лишь затем, постепенно, благодаря новому обращению субъекта к реальности, она переструктурируется, развивается в проблему, проходя стадии описанные выше. Ситуация деятельности, имевшая свою организацию, мотив, цель, условия, средства и т.п. сменяется другой, перестраивается в другую — проблемную ситуацию, для которой характерны специфические познавательные мотивы, особое строение (вокруг неизвестного), и которая включена в процесс мышления.

Наши рассуждения не противоречат мнению А.М. Матюшкина, характеризующего проблемную ситуацию как «специфический вид взаимодействия субъекта и объекта». «Проблемная ситуация — пишет он — характеризует прежде всего определенное психологическое состояние субъекта ..., возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия ... новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания» [15, с. 32]. Важно, что и здесь проблемная ситуация — субъективное состояние, а не объективное явление. И здесь субъект сначала выполняет задание, а затем одна из ситуаций этой деятельности под влиянием «требования открытия» перерастает в проблемную ситуацию. При этом параметры, характерные для порождающей проблемную ситуацию деятельности, заменяются на другие, характерные для мышления: «познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия»; «неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации» [15, с. 34].

Итак, потребность организует взаимодействие субъекта с окружающим миром в виде актуальных условий и обстоятельств, связанных между собой определенным образом, т.е. ситуации. Ситуация может быть созерцательной, деятельностной или проблемной, при этом она соответствует разным мотивам и направлена на разные цели. Каждая ситуация развивается, проходя различные фазы от неясного состояния, содержание которого не осознается, до во многом осознанной осмысленной деятельности, задачи. Ситуации сменяют друг друга в связи с изменением организующего их начала — потребности, мотива, цели. Однако ситуации сменяют друг друга, переходя одна в другую в связи с изменением способа организации, слагающих условий, обстоятельств. Известны, например, переструктурирования проблемы в экспериментах гештальт-психологов.

Об этой же сменяемости ситуаций пишет Б.Ф. Ломов, раскрывая ситуацию как систему событий, которая выступает как причина того или иного поведенческого акта: «ситуация, в которой осуществляется поведение, не сохраняется в неизменном виде. Напротив, она изменяется под влиянием поведения (деятельности), благодаря чему возникают новые воздействия на субъекта» [1, с. 27]. Ситуации как бы перетекают одна в другую, преобразуются, сменяя друг друга. Параметры ситуации часто

изменяются постепенно под влиянием как внешних причин, так и самого действующего субъекта. В результате только условно можно остановить движение и говорить о какой-то определенной ситуации или о том, что она преобразилась в другую. Только высвечивающие и организующие ситуацию потребность, мотив, могут подсказать нам, что ситуация все та же, или — что она изменилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал, 1982, т. 3, № 1.
2. Валлон А. От действия к мысли. М., 1956. — 238 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. — 444 с.
4. Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психологический журнал, 1986, т. 7, № 1, с. 14 — 22
5. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Автореферат докт. дисс. М., 1990.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. — 270 с.
7. Энциклопедический словарь Ф. Павленкова. СПб, 1907. — 3050 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. — 659 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. — 328 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология. Тбилиси, 1940.
11. Шерозия А.Е. Психика, сознание, бессознательное. Тбилиси, 1979. — 171 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946
13. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. — 150 с.
14. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970. — 190 с.
15. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. — 168 с.
16. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний: Сб. статей / Под ред. проф. Ю.К. Корнилова Ярославль, 1997. — 143 с.

17. Изучение практического мышления: итоги и перспективы Сб. статей / Под ред. проф. Ю.К. Корнилова Ярославль, 1999. – 143 с.
18. Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, 1980.
19. Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence. Cambridge Un. Press, 1994.

А.А. Васищев
СУЩНОСТЬ СИТУАЦИИ: КРАЙНИЕ ПОЗИЦИИ И
ДИНАМИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ*

Использование традиционных понятий «объект» или «информация», описывающих феноменальную сторону деятельности на наш взгляд становится явно недостаточным уже тогда, когда мы переходим от изучения отдельных познавательных процессов к комплексным или к целостной деятельности, особенно если последняя протекает не в условиях относительно устойчивой организации среды, а в условиях постоянного движения, появления, исчезновения элементов ситуации, смены событий. В силу того, что практическое мышление всегда ситуативно по своей природе [19, 20, 30], необходимо отдельно рассмотреть данный феномен. Если содержание практических задач чаще имеет ситуационный, а не формальный характер, то исследование процесса построения проблемной ситуации требует изучения ситуации как элемента практического мышления.

Поскольку ситуация — это то, с чем мы всегда имеем дело, то, как бы ее не назвал тот или иной исследователь, он всегда ее предполагает, определяя ее сущность в соответствии с характером решения проблемы субъект-объектного взаимодействия. При этом можно выделить как крайние позиции (ситуация — производная от субъекта, его проекция, или — производная от объекта, его непосредственное отражение), так и более диалектические подходы.

Ситуация как объект и как субъект

Отмечается, что «несмотря на отдельные попытки более психологического подхода, ...сущность взглядов большинства авторов на ситуацию...сводится к ее пониманию в качестве некоторой объективной совокупности элементов среды (событий, условий, обстоятельств и т.п.), оказывающей стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта, то есть детерминирующей его активность и одновременно задающей пространственно-временные границы ее реализации...» [42, с. 14]. Такая «объективизация» ситуации, несомненно, скры-

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

вает психологическую природу данного понятия. С другой стороны, любая попытка более диалектического подхода «в конечном счете, сводится к констатации никем не оспариваемого тезиса, по которому в детерминации активности личности играют определенную роль и среда и личность» [42, с. 15], взаимодействие которых при этом в лучшем случае рассматривается как «некоторые взаимоотношения». Таким образом, авторы делают вывод, что ситуацию необходимо рассматривать не как совокупность элементов среды, а как продукт активного взаимодействия личности и среды, что в целом также ни у кого не вызывает возражений. Поскольку объективизация понятия «ситуации» лишает ее собственно психологического содержания, то недостаточную разработанность феноменологического аспекта проблемы, казалось бы, можно объяснить именно этим. Действительно, если ситуация всего лишь «является системой факторов, которые *оказывают влияние* на процесс выполнения деятельности и которые поэтому *должны учитываться* человеком [30, с. 125], то ее сложно рассматривать и как систему, организующую деятельность со стороны субъекта. Во многом соглашаясь с такой точкой зрения, мы считаем, что причина такого положения все же лежит не столько в том, что ситуация рассматривается как объективная совокупность элементов среды (поскольку все же чаще подчеркивается именно роль субъекта во взаимодействии со средой), сколько в том, что ситуация практически не рассматривается в качестве универсального носителя опыта субъекта, а значит, не может войти в число важнейших психологических принципов, определяющих его поведение. Ситуация, даже при рассмотрении ее в качестве субъективного образования, является не определяющим, а зависимым от других — надситуативных — структур субъективного опыта. Другими словами, чаще говорится не о ситуации как о субъективной структуре, а о специфике ее восприятия. Восприятие ситуации при этом зависит, во-первых, от объективных связей и отношений, во-вторых, — от системы преддиспозиций субъекта (как динамического, так и когнитивного плана), в-третьих, — от (надситуативной) системы знаний, прошлого опыта. В целом над более или менее сложным набором конкретных ситуаций в эпизодической памяти надстраиваются семантические структуры, являющиеся по определению надситуативными.

Однако рассмотрение ситуации с точки зрения процесса ее построения, в конечном счете, должно привести к необходимости изучения ситуационных схем, конденсирующих в себе практический опыт действия в тех или иных обстоятельствах. «Ничто существующее не может стать объектом иначе как для какого-нибудь субъекта» [1, с. 132], «который характеризовался бы не просто определенной активностью...», а всегда строил ситуацию, отталкиваясь как от реальных ее элементов, так и от своих целей и потребностей [42, с. 18]. В зависимости от веса этих факторов выделяется два типа ситуаций: *объектные* (в которых главную роль играют реальные обстоятельства) и *субъектные* (организованные относительно психологической готовности субъекта, его актуальными потребностями).

Ситуация включает в себя как динамические, подвижные признаки, характеризующие данную ситуацию взаимодействия субъекта со средой как особенную, так и устойчивые, относительно которых ряд событий остается в той или иной степени инвариантным, не разрушая ее целостность. Можно добавить также, что последние могут рассматриваться либо в качестве системы объективных обстоятельств, либо — особенностей организации ситуации на уровне устойчивых принципов упорядочивания элементов среды самим субъектом. В этом смысле можно вслед за Фихте сказать, что личность есть устойчивый принцип упорядочивания событий, определяющий характер познания, но не являющийся объектом мышления [43, с. 635—636].

При этом важно отметить двойственную роль субъекта, который, с одной стороны, является «творцом» ситуации, а, с другой, — его индивидуальные личностные характеристики сами выступают в качестве условий, ее формирующих. Кроме того, элементами ситуации могут быть как признаки самого субъекта, так и чисто идеальные образования, включая мое собственное представление о ней. Другими словами, в качестве элемента ситуации может выступать структура, выходящая за рамки актуальной, непосредственно воспринимаемой системы обстоятельств. Здесь следует отметить, что проблема взаимоотношения субъекта и объекта в рамках изучения ситуации выступает особенно остро. При этом можно выделить две основные теории, определяющие ситуации разную роль — теории отражения и репрезентации, так что в первом случае мы имеем дело с ситуацией-моделью (между субъектом и объектом — модель), а во

втором — с ситуацией-процессом (субъект и объект — одно целое). Теория ситуационных моделей широко представлена в западной психологии и психолингвистике и является более очевидной и доступной для организации исследования, поскольку ситуационная модель выступает в качестве объекта мыслительной деятельности и является относительно устойчивой. Однако важно на наш взгляд заметить то, что при совершенно немногочисленных исследованиях ситуации как самостоятельного психического феномена (число публикаций по данной проблеме сложно назвать даже малым), в отечественной психологии мышления, тем не менее, разработаны такие теоретические основы, которые позволяют «ситуации» занять более серьезное место в структуре деятельности и мы предполагаем, что в будущем этот пробел будет достаточно эффективно заполнен. Что же дает основания подобному утверждению? Прежде всего, ситуация есть сложный объект, данный субъекту через ее отражение. Это же значит, что все, что касается принципа отражения, на протяжении многих лет разрабатываемого в отечественной психологии, относится и к данному феномену. Таким образом, отношение «субъект-объект», переходя в отношение «субъект-ситуация», не только не теряет своей специфики, но и получает более адекватное выражение, становясь частью *процесса* взаимодействия уже с целостной ситуацией. С.Л. Рубинштейн пишет, что «само отражение объективной реальности есть процесс, деятельность субъекта, в ходе которой образ предмета становится все более адекватным своему объекту», не выявляющий в чистом виде существенные свойства объекта, а приводящий к его мысленному восстановлению [33, с. 39].

Ситуация как единица психической жизни

Всякая единица анализа психики должна соответствовать требованиям: 1) быть структурным образованием, внутренне связанной психологической структурой; 2) содержать в виде противоположностей свойства целого; 3) быть способными к развитию; 4) быть живой частью целого; 5) необходим таксономический принцип выделения единиц; 6) должны иметь реальную, чувственно-созерцаемую форму; 7) иметь возможность синтетического изучения свойств, присущих целому [11]. В соответствии с этим необходимо отметить, что ситуация «представлена субъекту живой действительностью, в которой одновременно заклю-

чено общее и особенное; единичное, случайное и закономерное; сущность и явление; причина и следствие; тождество и противоречие; единство, взаимодействие и борьба». Таким образом, она выступает как «сгусток», «узел», в котором все отношения и связи, имеющие место в действительности, так или иначе участвуют в ее организации. Стремясь к системности, ситуация тем не менее несет в себе и конфликтность, неопределенность, что делает ее такой единицей психической жизни субъекта, которая максимально отражает, конденсирует в себе всю сложность взаимоотношений субъекта со средой. Это же делает ее и достаточно сложной для анализа, который часто приводит к потере целостной сущности психологической ситуации. «По сути, одно из определений ситуации как молярного, сложно организованного субъективного образования объективной действительности позволяет говорить о ситуации как об элементарной единице психического» [42, с. 18]. Процессы, протекающие на арене актуальной ситуации отражают ту непрекращающуюся борьбу за внутреннюю целостность, которую ведет субъект по мере вхождения в его жизнь все новых и новых фактов, событий и обстоятельств, не желающих придерживаться до конца устанавливаемых нами законов и принципов упорядочивания их в систему. Таким образом, «если бы ситуация была организована по принципу системы, ее воздействия на человека имели бы заранее известный и достаточно прогнозируемый характер» [42, с. 16]. Однако, отсутствие системности в ее организации в то же время сделало бы невозможным какое-либо прогнозирование и организацию субъектом своей деятельности. Ситуация есть «квазисистемный конструкт», поскольку связность явлений есть результат активной позиции самого субъекта. Здесь авторы выделяют три типа ситуаций: 1) ситуации — системы; 2) ситуации, образованные на основе отношений борьбы; 3) ситуации, образованные случайными связями между событиями (здесь связи между объектами строятся на предположениях субъекта). При этом отмечается, что в последнем случае сам субъект как элемент ситуации служит основным звеном, организующим элементы в ситуацию.

Будучи рассматриваемой в качестве молярной единицы психического, ситуация выступает как исходный момент при рассмотрении самых различных его проявлений: восприятия, памяти, мышления... «Именно введение описывающего моляр-

ную целостность психики понятия ситуации позволяет сохранить для психического исследования ее (психики) целостную сущность» [42, с. 18]. Также, как отдельные психические процессы не могут быть рассмотрены вне деятельности субъекта, так и содержание этих процессов не может быть рассмотрено вне целостной ситуации, в которую те или иные объекты, связи входят в качестве элементов. При этом значение элемента определяется или даже «навязывается ситуацией» [39, с. 190]. К этому можно добавить и тот факт, что ситуация представляет собой не просто конструкт, посредством которого мы описываем некоторый ряд психических явлений. Восприятие, память, мышление... описывают опыт, но не являются его содержанием непосредственно, хотя так или иначе отражают формы существования ситуации как целостного и прежде всего субъективного образования. Реально, с чем я имею дело везде и всегда, от рождения до смерти, в грезах и в реальной деятельности — это ситуация, вне которой невозможно в принципе мыслить психическую деятельность. Отмечается, что «действительной феноменологией интеллекта являются не его свойства (уровневые, комбинаторные, процессуальные, регулятивные), а особенности структурной организации той иерархии психических носителей, которые изнутри определяют эмпирически констатируемые свойства интеллектуальной деятельности... Определенным образом упорядоченное субъективное пространство отражения» [46, с. 8]. Ситуация — это такая единица психического, которая только в состоянии объединить явления макро- и микроуровней, ибо она как большое дерево корнями уходит глубоко в фундамент, на котором построена жизнь субъекта и который образует устойчивую платформу мировоззрения, миропонимания, мирозерцания..., а ветвями поднимается высоко вверх, тонко реагируя на малейшие вибрации внешнего мира и находясь в постоянном движении. Ситуация существует в пространстве, объединяющем прошлое, настоящее и будущее.

Ситуация как контекст.

В отличие от обычного объекта или группы объектов, по отношению к которым субъект организует определенные действия, ситуация может рассматриваться также как система условий, обстоятельств, находясь внутри которых он проявляет свою активность. То есть, в определенной степени субъект находится

как в ситуации, так и над ситуацией одновременно. Это делает ее специфическим объектом исследования. Противоречие определено тем, что, с одной стороны, субъект организует движение элементов ситуации в соответствии со своими целями, с другой, — он сам выступает в качестве элемента ситуации, включенного в некоторые процессы, события. Поскольку контекст ситуации в значительной степени определяет характер деятельности [53, 84], то он также не может быть рассмотрен вне ее, а значит и — вне субъекта.

В силу того, что понятие «контекста» используется, как правило, в рамках лингвистики, необходимо отметить, что под контекстом мы понимаем систему обстоятельств, условий, на фоне которых происходят некоторые события. При этом отмечается, что значительно усложняет ситуацию то, что события одной могут выступать как радикалы более крупных, в результате чего «ситуация организуется как правило не какими-то одними связями, а группой связей, в которых в одно и то же время может занимать преобладающее место и играть ведущую роль какой-то один из видов связей, отношений» [42, с. 16]. Отмечается также, что она имеет специфическое строение, где более общие ситуации выступают в качестве фона для частных, что в целом усложняет, размывает ее границы [9]. Таким образом, динамика отношений фигуры и фона в рамках ситуации приобретает особое значение, еще далеко не изученное, но представляющее большой интерес для психологии мышления. Так, Дж. Сисайт и Дж. Лайкер отмечают, что до сих пор никто еще не попытался проверить, являются ли такие базовые когнитивные процессы, как память, восприятие, умозаключение и решение задач независимыми от контекста, в то время как имеются данные, согласно которым контекст когнитивной деятельности определяет не только характер восприятия проблемы, но и структуру решения. Таким образом аконтекстному, операциональному подходу противопоставляется контекстная модель интеллекта, в соответствии с которой интеллект является способностью, лежащей в основном приобретения знаний, обнаружения связей и контроля за текущими психологическими процессами в данной когнитивной среде, целью которой является адаптация к имеющимся требованиям контекста научения [53]. Дж. Берри и С. Ирвин выделяют два уровня контекста ситуации: 1) опытный (модель периодически повторяющегося опыта, составляющего базу для науче-

ния) и 2) контекст выполнения (набор обстоятельств окружающей среды) [50]. Поскольку контекст проблемной ситуации влияет на характер структурирования решения, то есть основания говорить о единстве контекста и проблемной ситуации. И если последняя в психологии мышления изучена достаточно хорошо, то ситуация как контекст только ставится как проблема исследования. «В исследовании мышления в реальной (а не лабораторной) деятельности без опоры на «контекст жизненной ситуации» вообще невозможно понять испытуемого. Исследование «контекста» — сложная задача, которая еще не решена в психологии» [84, с. 27].

Ситуация как объект и как процесс.

Специфика ситуации как объекта исследования определяется также тем, что она «является динамическим образованием: она меняется по ходу деятельности, причем наличное состояние имеет определенную предысторию и предпосылки для последующего изменения. С точки зрения динамичности далеко не все факторы ситуации равнозначны. Выделяют параметры, которые остаются постоянными на всем протяжении деятельности, другие же изменяются, при этом часть из них под воздействием активности самого человека» [30, с. 126]. Другими словами, ситуация представляет из себя такой объект, границы которого достаточно размыты во времени и пространстве, так что в рамках одной ситуации может протекать несколько различных процессов, могут иметь свое начало новые ситуации.

Ситуация есть процесс, который выражается в определенной последовательности событий, организуемом или независимом от субъектов движении элементов. При этом субъект сам может выступать частью многих процессов, включаясь в них в качестве элемента.

В то же время, ситуация есть объект для субъекта, характеризующийся определенным набором элементов и последовательностью событий. Такая двойственность может быть выражена и тем, что, с одной стороны, всякий объект может быть частью процесса и входить в него той или иной стороной, с другой, — всякий процесс может быть «снят» мышлением и превращен в объект; в таком случае, процессы, происходящие в нем, есть части, характеристики данного объекта. Другими сло-

вами, конкретная ситуация может быть рассмотрена как частный объект или как частный процесс.

Традиционно мышление связывается с «объективацией» и оперированием (посредством операций) внутренними репрезентациями внешних объектов. С другой стороны, мышление рассматривается как процесс, выражающийся через движение, преобразование (во многом неосознаваемое) объекта и включающий операции в качестве элемента этого процесса [1, 34]. А поскольку логика мышления «повторяет» логику движения объекта [16], то ситуация как процесс должна особым образом входить в структуру субъективного опыта. В рамках исследования практического мышления отмечается также, что спецификой практического знания является направленность на реализацию [34, 18, 20...], что в контексте сказанного означает направленность на организацию процесса, управление процессами и, следовательно — необходимость быть частью процесса. Таким образом, если одной стороной развития познания является все возрастающая способность вычленять объекты из процесса жизни через абстракцию, связывать их и строить на их основе сложные, внутренне непротиворечивые структуры, то другой стороной является развитие способности включать (или воплощать) объекты в процесс, переводить абстрактный объект или цель в живое движение реальных вещей, включаясь непосредственно в поток событий.

Таким образом, если операциональный подход в большей степени позволяет абстрагироваться от ситуации, то процесс всегда включен в нее. В частности отмечается, что операции, «слепые» по отношению к конкретным условиям, к ситуации не могут выполнять регулирующую функцию, а входят в структуру деятельности в качестве готовых блоков, средств [6]. Данный вопрос глубоко разработан в рамках теории установки, где ситуация как процесс включена в субъективное пространство действия.

Роль ситуации в теории установки.

Необходимо отметить, что понятие ситуации в грузинской психологической школе занимает особое место, выходящее за обычные рамки традиционных субъект-объектных «взаимоотношений». Важно, что «установку» «как готовность к деятельности следует... понимать не как частный феномен в ря-

ду других таких же частных феноменов, а как состояние самого целостного субъекта» [31 с. 17]. Стремление найти единую основу взаимодействия индивида со средой приводит к утверждению, что установка не есть нечто чисто внутреннее, а тесно связана с ситуацией, отражает ее (попытка сделать это же на основе понятия «ситуации» приводит к утверждению, что ситуация не есть нечто чисто внешнее, а отражает внутреннюю структуру субъекта). Наряду с тем, что установка в контексте теории Д.Н. Узнадзе «как преориентация и диспозиция к определенной форме реагирования выступает в качестве общего конституирующего фактора «внутренней организации индивида», [31 с. 11], она «выявлена именно как психологическое содержание взаимодействия конкретной потребности и ситуации ее удовлетворения» [31 с. 18]. В ходе дальнейших исследований, приведших к различению фиксированной и первичной установок, ситуация еще глубже вводится в структуру субъекта, где первичная установка есть «ситуация перешедшая в субъект». При этом, как и в рамках теории отражения в целом, имеется в виду не образование когнитивной модели ситуации, — структуры больше имеющей надситуативный характер. Также как мы в результате своих экспериментов вводим понятие фиксированных аспектов ситуации (как событий, связей, которые вследствие частой повторяемости, закрепления за ними некоторой функции могут оторваться от ситуации и впоследствии включаться в другие в качестве элемента со своим как бы «фиксированным» значением) также и фиксированная установка, в отличие от первичной, «не активна спонтанно; она индифферентна к содержанию поведения; она является не более чем готовым «функциональным блоком», способным входить в структуру истинной психологической установки как помощь последней в управлении поведением, поскольку в ней жестко закреплены действующий на определенном участке поведения стимульный образ и система соответствующих реакций» [6, с. 48]. Очень важно, что отражение ситуации на уровне установки дает возможность осуществлять взаимодействие с ней, не осознавая всех ее аспектов и при этом обеспечивать «внутреннюю связность, последовательность поведения и структурную устойчивость деятельности индивида (в условиях постоянного изменения обстоятельств деятельности» [31, с. 18]. Отмечается, что, выражая собой определенный порядок, установка является основой определенности поведения,

причем не в смысле ее стереотипности, а как предпосылка самой возможности целенаправленно-приспособительного поведения.

В работе «Установка и мышление» Ш.Н. Чхартишвили также отмечает, что необходимо различать два подхода к понятию «установка». В первом случае под установкой понимается «диспозиционное состояние индивида», возникающее в определенной ситуации и влияющее на последующие акты поведения. Отмечается, что большинство исследователей понимают данное понятие именно так (К. Марбе, Ф.П. Олпорт, А. Лачинз...). Однако при этом остается неясным механизм, обеспечивающий формирование установки, которая впоследствии становится фиксированной (если она порождается другими фиксированными установками, то активная позиция субъекта сводится на нет). Таким образом, прежде чем стать фиксированной, установка должна сформироваться в той или иной ситуации. Теория Д.Н. Узнадзе ориентирована прежде всего на понятие первичной установки, в формировании которой участвует и потребность и ситуация. Поскольку фиксированная установка представляет собой субъективное состояние, сформированное ранее в другом опыте и в готовом виде вошедшее в деятельность, то сама актуальная ситуация не участвует в ее формировании. Именно «переживание ситуации поведения» может обеспечить адекватность последнего, включить необходимые фиксированные установки, а также «изменить структуру той готовой установки, на основе которой оно само (поведение) возникло» [47, с. 365]. Отмечается, что по своему значению и объекту понятию «установки» наиболее близко понятие «детерминирующей тенденции» Н. Аха называемой иногда и им «установкой».

«Детерминирующая тенденция происходит из задачи, что равносильно интеллектуальной ситуации и определяет все течение содержания сознания в соответствии с задачей или интеллектуальной ситуацией, ... интеллектуальная ситуация переходит в состояние личности, так что отсюда она в соответствии с собой определяет все течение явлений сознания и обеспечивает решение самой себя» [47, с. 357]. В этом смысле интеллектуальная ситуация никогда не повторяется в исходном виде. Первичная интеллектуальная установка полностью определяется особенностями интеллектуальной ситуации, а не готовыми интеллектуальными схемами, которые часто даже мешают направлению мыслительных процессов в соответствии с последней. По-

этому вслед за представителями Вюрцбургской школы последователи Д.Н. Узнадзе отмечают, что фиксированная установка — это установка интеллектуальной активности, но не установка мышления.

Поскольку всякий психический акт есть проявление первичной установки, она производит также и акты мышления с тем, чтобы отразить в себе структуру ситуации и принять соответствующую ей организацию. Таким образом, мы видим, что отражение актуальной ситуации на уровне установки в соответствии со всем выше сказанным играет решающую роль в процессе взаимодействия субъекта со средой. Подход к познанию как к диалектической связи процессов отождествления и объективации выводит за рамки простой операциональности. Это также показывает, каким образом установка выступает одновременно в качестве структуры, отражающей бытие и регулирующей поведение.

Образ ситуации в структуре деятельности.

Исследование отдельных познавательных процессов рано или поздно приводит к необходимости ввести в сферу анализа понятие, выступающее в качестве целого по отношению к ним. В рамках теории деятельности последняя и выступает в роли системообразующего фактора, где отдельные процессы выступают как ее моменты (Рубинштейн С.Л. 1940, Леонтьев А.Н. 1975, Шадриков В.Д. 1979, Карпов А.В. 1986). Однако, являясь в целом методологически исходным моментом, общим принципом всякого исследования, деятельность сложно рассматривать как феномен, глобальную структуру опыта субъекта, которая скорее всего формируется в рамках последней. В частности отмечается, что «в психологии до сих пор не выделено то интегральное, синтетическое образование познавательной сферы личности, которое выступало бы в качестве целого по отношению к любому частному акту познания, служило бы для него исходной точкой и в то же время результирующей, аккумулируя в себе приращения нашего знания» [37, с. 150]. Это целое не есть сумма составляющих его частей, обладает определенной самостоятельностью и независимостью по отношению к каждому отдельному акту познания, в значительной степени определяя и направляя его течение. Без такого центрального понятия в практике исследования познавательных процессов будет преоб-

ладать аналитизм, изучение массы разрозненных и мало связанных между собой фактов. Роль такого понятия в контексте теории деятельности отведена понятию «образа мира», который не есть просто «картинка», выраженная на языке той или иной чувственной модальности, а включает такие образования, как значение, смысл и потому амодален. Влияние этого понятия должно таким образом распространяться и на сферу мыслительных процессов, поскольку в образ мира входят также сложные системы связей объектов. Отмечается, что «образ мира человека является универсальной формой организации его знаний, определяющей возможность познания и управления поведением» [37, с. 152], и имеющей обобщенную форму. Таким образом можно выделить следующие свойства образа мира: 1) *формирование в процессе деятельности*; 2) *индивидуальная специфика, характеризующая особенность образа мира каждого отдельного человека*; 3) *обобщенность*.

Поскольку отдельный изолированный образ, взятый вне контекста не в состоянии регулировать ни одного практического действия, такая регуляция происходит благодаря образу мира, который имеет структуру, «с одной стороны складывающуюся в прошлом опыте, а с другой стороны, погруженную в сиюминутную деятельность» [38, с. 14]. Ввиду того, что сиюминутная деятельность, с одной стороны, направлена на ситуацию, а не на отдельный объект, с другой стороны, протекает в рамках некоторой ситуации, по сути и составляющей ее «контекст», последняя также может рассматриваться в качестве составляющей образа мира, но не сводимая к отдельному образу в силу наличия сложной системы видимых и невидимых связей, организующих ситуацию. Таким образом, если с внешней стороны мы видим схему: *деятельность-действие-условия*, то с внутренней она оборачивается как: *образ мира-образ ситуации-образ объекта*, описывающей не столько мотивационный (*потребность-мотив-цель*), сколько когнитивный аспект деятельности. Если понятие «образа мира» все еще остается достаточно абстрактным, описывая структуру опыта субъекта в целом, ее общие закономерности, то «образ ситуации» приближает исследователя к специфическим деятельностным контекстам, в конкретных условиях управляющих, например, восприятием отдельных объектов. Понятие «образа ситуации» уже рассматривается в контексте построения функциональной модели предметного действия [11].

Исследование зависимости отдельных психических процессов от контекста ситуации деятельности а также — последнего от образа мира в целом — по всей видимости, является одним из важных направлений изучения познавательных процессов в рамках теории деятельности.

Выделение таких интегральных процессов в структуре деятельности, как целеобразование, антиципация, принятие решения, самоконтроль [17], обеспечивающих целостность и организованность исходных психических процессов (памяти, восприятия...) в рамках деятельности, на наш взгляд требует и уделение особого внимания понятию ситуации. Если восприятие еще традиционно предполагает объект, то принятие решения или постановка цели немислимы вне ситуации.

Проблема ситуации в психоллингвистике

Связь порождения и понимания речевого высказывания с ситуацией рассматривается в психоллингвистике в двух аспектах: как проблема контекста или фонового знания и как проблема связи семантических структур с ситуационными моделями [9]. Отмечается, что долгое время анализ взаимоотношения языка и мышления ориентировался на словный состав фразы. Однако, «коль скоро дело идет о деятельности общения, целью которого является... достижение понимания... «грамматика произношения» в обязательном порядке должна быть пополнена «грамматикой умолчания», которая не менее, если не более содержательна» и служит, как это ни парадоксально, для лучшего понимания [15, с. 75]. Отмечается, что «умалчиваемое знание», связанное с ситуацией, имеет первостепенное значение для проблемы понимания в целом [26]. Здесь существуют свои закономерности, которые еще совсем не изучены и именно здесь по мнению автора проходит фронт будущих исследований.

Внимание к ситуации объясняется тем, что общение всегда протекает в некоторых условиях, единых для общающихся и обеспечивающих понимание смысла высказываний (то есть того, собственно говоря, о чем идет речь). Известно, что если представление о ситуации является достаточно полным, то нет необходимости в ее полном воспроизведении в разговоре или « если модель является достаточно полной, текст может содержать больше имплицитной информации и быть относительно менее связным» [9, с. 101]. Кроме того отмечается, что целостная

ситуация обладает столь сложными актуальными взаимосвязями между элементами (как гештальт), что ее полное описание посредством ряда высказываний просто невозможно [4].

Можно сказать, что на данный момент проблема ситуации в психолингвистике является наиболее разработанной (конечно, в рамках соответствующего этой области круга вопросов). Естественно, что если общение происходит в некоторой ситуации с ее специфической структурой смысловых связей (экзамен, купля-продажа, случайная встреча,... посещение врача...), то всякие действия, в том числе и коммуникация находятся в зависимости от данной структуры. Общая ситуация выступает в качестве системы обстоятельств, относительно которой осуществляются частные высказывания.

Другим аспектом данной проблемы, как уже говорилось, является вопрос моделей ситуаций. В отличие от предыдущей модели (контекста), отражающей внутри какой ситуации строится диалог, данная модель необходима для отражения той ситуации, *по поводу* которой делается сообщение. Неоспоримо, что «слова и предложения образуют единое множество ссылок на факты, которое должно быть задано и с которым предстоит иметь дело...» [4 с. 162]. Какую же роль в этой проблеме может играть понятие «ситуации»? Отмечается, что «в более ранних теориях понимание дискурса предполагалось, что основная цель восприятия состоит в последовательном построении репрезентации текста в эпизодической памяти. Сейчас мы полагаем, что в дополнение к такой репрезентации люди строят также модель того, «о чем» этот текст, то есть — модель некоторой ситуации. Фактически сама модель становится главной целью процесса понимания, в то время как репрезентация текста по большей части является лишь средством достижения этой цели...» [9, с. 164]. В то же время синтаксические и семантические категории сообщают нечто о строении последней, отражая на уровне текста ее особенности. Поэтому, понятия и категории, используемые для интерпретации действительности на самом деле являются понятиями и категориями, которые, прежде всего, соответствуют модели действительности, уступая ей по уровню сложности. «Так, пропозиция «В прошлую субботу я ходил за покупками» концептуально значительно проще сложной структуры личного знания, то есть имеющейся в моем распоряжении модели» [9, с. 77]. Гарнхэм А. отмечает, что «смысл текста, его семантиче-

ская репрезентация, необходимы лишь для формирования модели, и после этого в них уже нет надобности» (цит. по [9, с. 78]). Доказательством данного утверждения является то, что люди часто не отмечают различий в сходных текстах, относящихся к одной ситуации.

Из этого краткого обзора можно сделать вывод, существует тенденция к признанию общей гипотезы, согласно которой в дополнение к семантической репрезентации необходимы ситуационные модели, играющие важную роль в процессе понимания текста.

Попытки осмыслить такие явления языковой культуры, как метафора, притча, сказка... приводит также к понятию обобщенной ситуации. В частности, 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» [36, с. 32]. Известно также, что часто какую-либо сложную идею проще выразить не путем научных дефиниций, а посредством метафоры или образа, в котором абстрактная связь элементов уже соответствует той, которую мы хотим проиллюстрировать. О логике-анalogии пишет М.М. Муканов в контексте анализа традиционного мышления [28]. Анализ проблемы множественности значений элементов языка показывает, что «при характеристике нормативных систем мы либо фиксируем содержание образцов, но тогда оно не соответствует реальным механизмам воспроизведения деятельности, либо фиксируем эти механизмы, но тогда у нас нет возможности описать образцы» [32]. В контексте данного подхода имеет место различие образцов описания и образцов применения, при этом «один отдельно возможновозможно, взятый образец не задает четкого поля реализации... некоторый образец сам по себе, вне контекста, представляет собой нечто неопределенное, он может задать конкретное поле реализации только в контексте других образцов [2, с. 76].

Итак, в рамках проблем психолингвистики возникает предположение о том, что ситуация задает контекст применения, а также сама может быть носителем некоторого обобщения.

Ситуация в когнитивной психологии

В основе всех теоретических построений в рамках данного направления лежит представление, согласно которому мы никогда не имеем дело непосредственно с реальным миром, а реконструируем его бесконечную сложность до более простой модели, «схемы», «карты» местности. Такая модель делает мир более предсказуемым. В то же время она всегда субъективна. Поскольку в сходных ситуациях разные люди ведут себя по-разному, то одна и та же ситуация должна видеться ими по-разному. «Поведение определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно» и по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация, как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него» [45, с. 22]. Таким образом, разные модели, соответствующие объективно одинаковым ситуациям, определяют различие в поведении и, наоборот, действия, выглядящие совершенно различными и совершающиеся во внешне несхожих ситуациях, приводя к одинаковым последствиям, могут быть тождественными по своим целевым характеристикам. Субъективная ситуация в большей степени определяет поведение, чем так называемые свойства субъекта. Такая схема может быть рассмотрена в качестве оппозиции схемам прямой зависимости между стимулом и реакцией как в бихевиаристской трактовке, так и в теории диспозиций. Необходимо отметить, что, несмотря на очевидность данного положения, ситуация все же часто рассматривается именно как система объективных обстоятельств, противостоящих субъекту с его специфической структурой реагирования на них.

Постоянно находясь в тех или иных социальных или предметных ситуациях, люди упорядочивают свой опыт посредством моделей. Джонсон Лэйрд отмечает, что «модель репрезентирует положение дел и, соответственно, ее структура не произвольна,...а играет роль непосредственного воспроизведения... Ее структура отражает существенные аспекты соответствующей ситуации реального мира» (цит. по [9, с. 76]). Т.А. Ван Дейк выделяет следующие свойства ситуационных моделей:

- 1) Фрагментарность и неполнота (поскольку мы не можем и не должны знать все факты, относящиеся к миру);
- 2) Модели могут репрезентовать реальные ситуации на различных уровнях обобщения, отражая существенные аспекты со-

ответствующей ситуации реального мира (так модель, строящаяся в ответ на слова «Джон побывал в поездке по Португалии» упускает отдельные частности, сохраняя лишь самое существенное для данной ситуации — покупка билетов, движение, знакомства в поезде, экскурсии,...возвращение домой). Таким образом, бесконечное множество конкретных ситуаций может быть сведено к более ограниченному количеству общих схем;

3) Входящие в модель понятия отражают социально значимую интерпретацию ситуаций (так, передача предмета от одного лица другому в определенной ситуации может рассматриваться как «подарок»);

4) Несмотря на социальную обусловленность, модели ситуации являются личными, то есть субъективными;

5) Модели являются сложными, то есть состоят из других моделей (например, в рамках общей ситуации «вечеринки» могут быть выделены более специфические ситуации, как ссора или пожар, характеризующихся своими собственными временем и обстоятельствами, набором участников и событий). Более общая ситуация играет роль фона, относится к категории обстоятельств для более частных ситуаций;

6) Любой элемент ситуации может быть «развернут» в схему общего характера (имеются *интуитивные теории* относительно лиц и действий, которые при необходимости могут стать частью модели).

7) Модели ситуаций не просто являются изолированными структурами знания, в эпизодической памяти, но они системно связаны по определенным категориям или измерениям;

8) Частные модели служат для обновления уже имеющихся общих (но все же личных!) моделей (информация о конкретной ссоре на конкретной вечеринке может быть использована для обновления знаний о ссорах и вечеринках) после чего могут быть забыты, если не являются уникальными, ценными для последующего воссоздания;

9) Воссоздание моделей происходит в некотором контексте (с определенной целью), что приводит к объединению определенных фрагментов в новую модель в рамках актуальной ситуации, устанавливая тем самым новые связи внутри нашего знания. Кроме того, контекст помогает извлечь из памяти частные или общие модели ситуации сходных контекстов;

10) Мы нормализуем наш опыт, сравнивая его с опытом других людей, например, когда слушаем их рассказы о сходных ситуациях.

Необходимо заметить, что большая часть указанных пунктов дается автором без каких либо экспериментальных обоснований.

Ситуация и практическое мышление

Исследователи, изучающие практическую деятельность чаще других отмечают необходимость анализа ситуации, как структуры, определяющей характер протекания психической деятельности в конкретных условиях [19, 25]. В частности отмечается, что «одним из способов изучения профессионализации может служить анализ развивающегося *отражения субъектом ситуации своей деятельности*, посредством которого осуществляется ее регуляция. Мы говорим здесь об отражении *именно ситуации деятельности, а не об отражении объекта*, производственной ситуации, а не... собственных действий» [29, с. 57].

При этом ситуация чаще всего рассматривается, как уже говорилось выше, как система обстоятельств, в которых субъект организует свою деятельность. «Сочетание и взаимодействие всего комплекса условий, в которых протекает деятельность, создает специфическую, динамическую обстановку, традиционно называемую ситуацией [30, с. 125]. Специфика самой деятельности в таком случае может быть выражена через особенности практической ситуации, включающей внешние условия, цели и задачи а также умения и навыки субъекта. Несмотря на то, что ситуация здесь играет огромную роль, собственно психологический интерес представляют прежде всего особенности ее отражения субъектом. Отмечается, что «ситуация является основным источником информации, необходимой человеку для управления деятельностью, поэтому от полноты, точности и своевременности ее отражения во многом зависит и эффективность деятельности в целом» [30, с. 125]. Однако при таком подходе, когда есть объективная ситуация и есть субъект, который черпает из нее информацию, ситуацию сложно ввести в субъективное пространство в качестве структуры, определяющей сам процесс вычерпывания информации, так как ответственность за него ложится на особенности организации самого субъекта — его надситуативных структур. Оспаривать данную позицию сложно,

поскольку она опирается на здравый смысл, совершенно очевидное предположение об отдельности субъекта и объекта деятельности. Этот подход накладывает определенные ограничения на понимание процесса взаимодействия субъекта и ситуации. Мы исходим из положения, согласно которому «само функционирование человеческого мозга чрезвычайно зависит от продуктов культуры и, следовательно, ее продукты являются не помощниками, а составными частями психической активности» [53], а значит, на более глубоком уровне взаимодействия субъекта с ситуацией логика организации последней — есть логика организации самого субъекта. Известное положение о формировании «внутреннего через внешнее» методологически обосновывает данный подход (А.Н. Леонтьев). В рамках теории деятельности также отмечается, что субъект может сливаться с ходом деятельности, не отличаясь от него [11].

Интересно эта проблема раскрыта в работах Узнадзе и его последователей, показавших, что существует более глубокая, «интимная» связь ситуации и субъекта деятельности, включающая не только оценку, объективацию, но и «слияние», «погружение» или идентификацию с ситуацией в которой субъект не отчленяет себя от объекта деятельности [6, 40, 47]. Ситуация, «перешедшая» в субъект выполняет регуляторную функцию, обеспечивая адекватность поведения и, с точки зрения данного направления, как правило, не осознается. При этом та или иная связь между объектами может быть раньше установлена лишь на уровне установки, не будучи объективированной. В рамках исследований практического мышления отмечается, что «в отражении руководителем своей деятельности объектная и субъектная сторона как бы слиты воедино» [29, с. 57].

Если сама ситуация выступает в качестве феномена, элемента психологической структуры, подчиняющейся основным ее закономерностям (дифференциация, генерализация), то она несомненно приобретает совсем иной статус в системе психологических понятий.

Несмотря на глубокое проникновение понятия ситуации во все сферы психологического знания, существуют ограничения, не позволяющие ей выдвинуться в один ряд с наиболее фундаментальными проблемами психологии. Помимо «объективизации» ситуации, отмечаемой А.В. Филипповым и С.В. Ковалевым важно, на наш взгляд, то, что ситуация не рас-

сма­три­ва­ет­ся в ка­че­стве уни­вер­саль­но­го но­си­те­ля опы­та, яв­ля­ясь не бо­лее чем на­бо­ром кон­крет­ных си­ту­а­ций (или в луч­шем слу­чае — схем [9]) в эпи­зо­диче­ской па­мя­ти субъ­ек­та, над ко­то­рой над­страи­ва­ют­ся се­ман­тиче­ские струк­ту­ры, яв­ля­ю­щие­ся по оп­ре­де­ле­нию над­си­ту­а­тив­ны­ми. Над­си­ту­а­тив­ность яв­ля­ет­ся тем на­прав­ле­ни­ем, в ко­то­ром про­ис­хо­дит раз­ви­тие поз­на­ва­тель­ной сфе­ры субъ­ек­та. Объ­ек­ты, те или иные при­зна­ки от­де­ля­ют­ся от част­ных си­ту­а­ций по­сред­ством по­ня­тия, при­об­ре­тая са­мо­сто­я­тель­ное зна­че­ние. Дей­ствия, от­ры­вая­сь от си­ту­а­ции, при­об­ре­та­ют ха­рак­тер фор­маль­ных опе­ра­ций. Фор­маль­ные струк­ту­ры, под­ни­мая­сь над си­ту­а­цией, яв­ля­ют­ся бо­лее зна­чи­мы­ми в ре­гу­ля­ции де­я­тель­но­сти, по­сколь­ку си­ту­а­ция не может быть аб­стракт­ной — аб­стракт­ный ха­рак­тер оп­ять-та­ки может иметь то или иное по­ня­тие си­ту­а­ции, по­сред­ством ко­то­ро­го обо­зна­ча­ет­ся оп­ре­де­лен­ный класс си­ту­а­ций на ос­но­ве су­щес­вен­но­го для них при­зна­ка. Дру­ги­ми сло­ва­ми, по­ня­тие той или иной си­ту­а­ции яв­ля­ет­ся са­мо­до­ста­точ­ным об­ра­зо­ва­ни­ем в том смы­сле, что не нуж­да­ет­ся в пред­ва­ри­тель­ном фор­ми­ро­ва­нии обо­б­щен­ной мо­де­ли си­ту­а­ции, воз­ни­ка­ю­щей в хо­де ре­аль­но­го взаи­мо­дей­ствия с ми­ром и упорядочивающей бес­ко­неч­ное мно­же­ство спе­ци­фиче­ских для дан­но­го субъ­ек­та сре­до­вых воз­дей­ствий.

Та­ким об­ра­зом, го­во­ря о спо­соб­но­сти объ­ек­тов и от­дель­ных при­зна­ков от­де­ля­ть­ся от кон­крет­ных си­ту­а­ций, мы можем упус­кать из ви­ду дру­гую сто­ро­ну про­цес­са раз­ви­тия поз­на­ва­тель­ной сфе­ры — спо­соб­ность си­ту­а­ции от­де­ля­ть­ся от кон­крет­ных объ­ек­тов и при­зна­ков, так ска­зать, — от «кон­крет­ных учас­тни­ков» [49], ста­но­вя­сь обо­б­щен­ной си­ту­а­ци­он­ной мо­де­лью, но со­хра­няя всю слож­ность свя­зей, функ­ция ко­то­рой — упорядочивать, струк­ту­ри­ро­вать нес­вя­зан­ный ряд эле­мен­тов опы­та в еди­ный «ге­штальт». Го­во­ря об обо­б­ще­ни­ях в прак­тиче­ском мы­шле­нии Д.Н. За­ва­ли­ши­на от­ме­ча­ет, что мно­го­чис­лен­ные ис­сле­до­ва­ния фор­ми­ро­ва­ния и функ­ци­о­ни­ро­ва­ния обо­б­ще­ний в мы­шле­нии при­ве­ли к сле­ду­ю­щим до­пу­ще­ни­ям:

1. Принци­пи­аль­ная не­су­щес­вен­ность всех кон­крет­ных ха­рак­те­ри­стик объ­ек­та дей­ствия, не со­став­ля­ю­щих ус­той­чи­вых за­ко­но­мер­ных его осо­бен­но­стей.

2. До­ста­точ­ность обо­б­щен­но­го от­ра­же­ния су­щес­вен­ных (за­ко­но­мер­ных) ха­рак­те­ри­стик дей­ствия для фор­ми­ро­ва­ния столь же обо­б­щен­но­го спо­со­ба дей­ствия.

3. Безусловное преимущество для функционирования мышления теоретических обобщений (в которых максимально разведены закономерные и частные характеристики объекта) перед эмпирическими (в которых такое разведение осуществлено не до конца).

Дальнейшее изучение решения практических задач позволило пересмотреть эти допущения:

1. Был выдвинут принцип потенциальной существенности любого условия действия, где условие, несущественное для реализации действия в одной ситуации может стать существенным в другой, что предполагает более широкое, функциональное решение проблемы «существенности-несущественности».

2. Были выявлены сложные взаимоотношения между когнитивным и регуляторным компонентом: не все содержание обобщенного отражения включается в регуляцию действия и, включаясь, выполняет в нем разные функции (например, формальные обобщения обладают минимальным регуляторным потенциалом).

3. Было выявлено также регуляторное «равноправие» теоретических и эмпирических обобщений, при этом в функции «носителей» обобщения могут выступать фактически любые микро- и макрохарактеристики задачи.

Отмечается также, что имеет место особая разновидность эмпирических обобщений, присущая практическому мышлению и отражающая многоаспектность, многоплановость, многокачественность ситуации деятельности. «Если обычное обобщение фиксирует гомогенное (общее) в гетеро- и гомогенном ряду явлений, то рассмотренная разновидность фиксирует гетерогенное (различное) в гетерогенном ряду явлений. Такое обобщение является синтезом, «сращиванием» в единое понятие различных существенных характеристик, присущих разным сторонам, аспектам (техника, технология, социально-психологические и психологические характеристики работников) *ситуации* деятельности» [13, с. 20]. Необходимо отметить, что свойства такого рода ситуационных понятий практически не исследовались непосредственно. Кроме того, неспособность обобщений практического мышления вычленять общее в общем или различном фактически не доказана, также как не доказано и обратное.

Если считать, что развитие познания человека идет лишь в направлении построения сложной системы надситуативных зна-

чений или системы понятий, то вне поля зрения остается целый пласт, связанный с практическим сознанием, которое, очевидно, не находится постоянно на уровне житейского здравого смысла, «так вплетенного в человеческую жизнедеятельность, что в его актах, в отличие от теоретического мышления, человек не в состоянии подняться над частными обстоятельствами жизни» [8 с. 218]. Речь идет о практическом знании, которое глубоко вплетено в широчайшие области человеческой жизнедеятельности, в которых он действует и поступает вполне разумно и рационально, не поднимаясь до специальных теоретических обобщений и не строя систем научных объяснений по поводу своей жизненной или профессиональной практики. Поскольку все чаще говорится о «приоритете практической жизни над всяким совершенным знанием», то необходим анализ последней с точки зрения наличия в ней собственных механизмов накопления и структурирования опыта.

Можно предположить, что субъект выводит знания о ситуации из понятия соответствующей ситуации, однако, очевидно, что прежде всего не через понятие, например, «знакомства» он понимает, знает ситуацию знакомства и совершает в ней какие-либо осмысленные шаги. Кроме того, такого понятия мы иметь и не можем в силу сложности и многоплановости объекта, куда, например, могут входить элементы и психологического и социального и физического характера, а также определенная последовательность событий. Скорее речь должна идти об индивидуальной концепции «знакомства», которую имеет каждый субъект и о которой, как показывает опыт, он может сказать гораздо меньше, чем реально знает, поскольку «практические умения человека, его профессиональные знания «о том, как делать» не могут быть исчерпывающе выражены в виде общезначимой системы точных определений, инструкций и указаний» [8 с. 211]. Другими словами, не понятие «знакомства», а обобщенная модель ситуации «знакомства» реально определяет уровень практического знания о знакомстве. Здесь можно вспомнить Аристотеля, отметившего, что «некоторые, не будучи знатоками общих вопросов, в каждом конкретном случае поступают лучше иных знатоков общих правил» [3, с. 180].

В рамках контекстной теории интеллекта отмечается, что адекватное поведение в рамках некоторой ситуации не обязательно предполагает компетентность и в академических услови-

ях. Так, ребенок, который на вопрос о сходстве яблока и апельсина говорит о форме (несущественный признак), адекватно ведет себя, если его просят достать *фрукт* (существенный признак) из ящика [53]. Исследуя деятельность завсегдатаев скачек, Дж.Сисайт и Дж.Лайкер отмечают, что когда эти люди (с низким уровнем интеллекта в традиционном понимании) сталкиваются с субъективно важной задачей, они способны демонстрировать то, что является одной из главных характеристик академического интеллекта — абстрактное мышление.

В классификации В.Ф. Асмуса признаки тех или иных предметов и явлений могут быть отнесены либо к группе, отражающих их собственную сущность, как вещей независимых от частного опыта отдельного субъекта, либо в группу признаков, включенных в специфический жизненный контекст и потому существенных лишь в рамках данного контекста, где они могут выступать в качестве системы условий, целей или средств [5]. Поскольку в реальной жизни субъекта предметы могут входить в самые разные контексты, становясь значимыми элементами тех или иных ситуаций, сфера проблемности и сложных обобщений выходит далеко за рамки теоретического знания.

Если говорить о том, что ситуация задает «угол зрения» под которым рассматривается объект, то эта идея не является сколь-нибудь новой и широко представлена, например в исследованиях гештальт-психологов. Однако ситуация здесь всегда уникальна и не включена через некоторую генерализацию в структуру опыта. Ведь очевидно, что возможность использования стакана, например, для забивания гвоздя может быть открыта «здесь и сейчас», однако, важно, что обеспечивает подобную гибкость — силы, возникающие внутри самой ситуации или *связь данной ситуации с более общей, отражающей общий принцип действия*. И хотя к «ситуации» применяется такая характеристика, как «прегнантность», неясно за счет чего субъект оценивает ее как «правильную — неправильную» или соответственно более или менее возможную. Если существует логика по которой те или иные элементы либо могут либо не могут быть включены в ситуацию и субъект в состоянии оценить вероятность тех или иных событий, то встает вопрос, на чем строится эта логика, если очевидно, что не на понятии той или иной ситуации. Если говорить, что это возможно благодаря «переходу»

объективной ситуации в субъект, то все же характер этой «ситуации в субъекте» остается мало изученным.

Отмечается, что в определенных обстоятельствах ситуация «заставляет самого испытуемого осознавать составляющие собственного опыта, обозначать их» [20 с. 6], что указывает на уже имеющееся в теории различие этих двух сторон практического опыта субъекта. И несмотря на то, что функцией ситуационной модели не является рефлексия всеобщего принципа, он тем не менее должен быть имплицитно заложен в ней, благодаря чему действующий субъект в состоянии за частными обстоятельствами усмотреть более общую связь событий и организовать свои действия адекватно не только частным условиям, но и ситуации в целом (как на микро-, так и на макроуровне). В противном случае практик не мог бы накапливать опыт, независимый от пространственно-временных границ данной ситуации и всякое непредвиденное изменение выступало бы значительным препятствием на пути осуществления цели, преодолеть которое нельзя иным путем, кроме как через теоретическое исследование проблемы. Если я знаю, как организовать элементы ситуации, чтобы, например, заключить деловой контракт, то мое знание не теряет силу в других обстоятельствах и из совершенно других элементов я сформирую ту же (в морем понимании) ситуацию. Это же означает, что она находится в структуре моего опыта в обобщенном виде, хотя и не в форме теоретического построения.

«Точные по времени и месту действия возможны при особом устройстве структур профессионального опыта: они формируются не как конкретные и жесткие, а как абстрактные и гибкие. Неопределенность содержится в них в качестве позитивной составляющей» [38, с. 17]. В другом месте мы читаем: «Практическое мышление, описанное Липманом, Богеном и другими учеными и исследованное Рубинштейном — это лишь одна из ранних его форм, но возможны и развитые, сложные его проявления, требующие высоких уровней обобщения, но не сводящихся к теоретическому мышлению» [20]. Как видно не только сложность, но и абстрактность структур опыта все чаще отмечается разными авторами. Необходимо отметить также, что появляются такие понятия, как «ситуационное» и даже «действенное понятие» [51]. Однако в целом в психологии до сих пор не принято говорить о других носителях обобщения, кроме

понятий (восходящего по мере приближения к сущностному проникновению в действительность от эмпирического к теоретическому уровню) и обобщенных образов. При исследовании развития теоретического мышления такая схема является понятной и необходимой, особенно если учесть, что под развитием мышления обычно и понимается формирование именно теоретического, а не какого-либо другого мышления. Однако при даже самом первом приближении к проблеме практического мышления может возникнуть ряд неясностей, которые по существу до сих пор не устранены. В связи с тем, что других обобщений кроме эмпирических и теоретических пока не выделено, встает вопрос, на каком типе обобщения строится практическое мышление. Необходимо отметить, что определяя его специфику через его цели и задачи, через условия в которых оно протекает, мы не выразим ее полностью, не показав, прежде всего, специфику того знания, структур опыта на которых оно строится и посредством которых и происходит необходимое взаимодействие абстрактного (обобщенных структур практического опыта) и конкретного. В противном случае всегда есть основания для критики выделения практического мышления как специфической формы мышления. Даже будучи специфическими, обобщения практического мышления часто остаются «особыми эмпирическими», а значит — отражающими лишь случайные связи объектов. И хотя границы существенного значительно расширены (принцип динамической существенности [13]), признаков обобщений, характерных для практического мышления уже достаточно для того, чтобы оно вообще вышло за рамки рассмотрения его с точки зрения линии эмпирическое — теоретическое, поскольку оно формируется и живет в своем специфическом контексте. С этой точки зрения более приемлемо считать эмпирическое обобщение началом для развития как сложных теоретических, так и не менее сложных практических обобщений. Д.Н. Завалишина, анализируя данную проблему, отмечает, что «применительно к практическому мышлению, возможно, правильнее было бы говорить не о теоретических и эмпирических, а об абстрактных и конкретных обобщениях...» [14, с. 135], кроме того, «сама проблема обобщения должна выступать как проблема его полиморфности (разные уровни, типы, функции в решении) [14, с. 5].

Попытка преодолеть монополию теоретического понятия в области средств абстрагирования осуществляется с помощью изучения особенностей и регулятивных возможностей образного мышления [4, 7, 35]. Однако рассмотрение его и прочих средств обобщения как «предпонятийных» в целом отражает априорное представление о наивысшей ценности знания теоретического. Возможно, это связано с тем, что практическое мышление до сих пор предполагало мышление в конкретных видах практической деятельности, не касаясь практической сферы личности в целом. Если не исходить из того, что теоретическое знание есть знание относительно более универсальное (поскольку практическое также не ограничивается знанием цеха или рабочего места), то его большая познавательная ценность не является очевидной.

Зависимость от цели, задачи, ориентация на конкретную ситуацию могут послужить поводом для снижения статуса практического знания, однако эта зависимость не может быть абсолютной, поскольку структуры практического опыта помимо определенных алгоритмических программ должны включать и обобщенные, универсальные структуры, имеющие эвристический характер, что важно для формирования новых способов взаимодействия с ситуацией в случае возникновения каких-либо препятствий.

Известно, что глубокое проникновение в гущу частных обстоятельств деятельности отражает не уровень познания, эмпирическую направленность, а особенность практического отношения к ситуации, где частное выступает в качестве материала, упорядочиваемого посредством обобщенных структур. «В этом смысле практическое отношение виртуально: оно дает возможность осмысленно действовать в каждом конкретном случае, не превращая его частную специфику в неукоснительный принцип» [8, с. 221]. Поскольку без учета деталей невозможны адекватные действия в ситуации, а без обобщенных структур — перенос в другие условия, то правильнее говорить об их глубоком синтезе, характеризующем практическое мышление [19]. Способность в конкретной ситуации вычленивать признаки, существенные для ее преобразования требуют такой их организации, в которой они уже имеют место как абстрактные признаки абстрактной ситуации. С другой стороны, утверждается, что если деятельность теоретического плана может быть оценена настолько, насколько

ко она свободна от связей частного характера, то практик, напротив, настолько свободен в своей сфере, насколько в состоянии опосредовать свои действия внешними, конкретными условиями, приспособлявая их под свои цели [52]. Умение *придавать значение* тем или иным аспектам конкретной ситуации невозможно без погружения в гущу частных обстоятельств, которое в данном контексте как раз необходимо для того, чтобы быть свободным от этих частных обстоятельств.

Необходимо отметить также, что критерии оценки теоретического знания, судя по всему неприменимы к практическому. Для научного осмысления здесь кроется определенная сложность, так как «как вообще можно изучать, анализировать и, значит, теоретически рассуждать о том, что по самому своему способу существования выходит за рамки всякого теоретического отношения?.. Практическое знание... не может быть только «знанием о», но должно обладать качествами «знания-события», «знания для»... «знания в» мире [8, с. 213, 217]. Трудность заключается, прежде всего, в отсутствии достаточно разработанной традиции анализа «практического» знания вообще. Если первое проявляет себя в процессе проговаривания, то второе — в процессе «продельвания», так как функция структур практического опыта заключается, прежде всего, в обеспечении успешного преобразования ситуации. Таким образом, чем более он универсален, обобщен, тем меньше зависимость субъекта от частных обстоятельств. Подобно тому, как теоретик за несколькими частными принципами ищет более общий, универсальный закон, практик за частными принципами действия (стратегиями, алгоритмами...) ищет универсальный (алгоритм построения алгоритма, выбора стратегии). И если я перевожу эту структуру в план теоретического осмысления, то имеет место ее преобразование. При этом часто считается, что теоретическое знание организует и определяет свое практическое воплощение непосредственно, не будучи переведенными на язык действия, организующий процесс реализации знания. По всей видимости, для того, чтобы знание «о вещах» воплотилось в реальное движение конкретных событий, процессов необходимо, чтобы оно было представлено на языке собственно практического знания, которое не превращает всякий процесс в объект анализа по типу теоретической деятельности, а, напротив, переводит знание об объекте в знание процессуальное. О подоб-

ном взаимоотношении абстрактных практических и теоретических структур пишет, в частности, Хоффман [51]. Другими словами, что бы я не говорил, практически я знаю лишь столько, сколько в состоянии осуществить, реализовать. Просто это можно выразить словами одного психотерапевта-практика: *«Я не знаю, что надо делать в той ситуации, но знаю точно, что оказавшись в ней, я буду знать, что делать»* или одного из испытуемых: *«Когда я пытаюсь объяснить свои действия, я начинаю решать какую-то совсем другую задачу, которая реально не стояла и потому больше похожа на попытку оправдать свои действия, хотя, когда я что-то делаю, я точно знаю, что это имеет определенный смысл, ну, то есть я понимаю, что я делаю».*

Это в свою очередь говорит о возможности подлинно творческого в практическом мышлении. По всей видимости, алгоритмы, стратегии, являясь результатом практической деятельности, затем включаются в нее в качестве подчиненных элементов, в то время как системообразующим фактором являются обобщенные структуры, относительно которых те или иные действия имеют смысл. Кроме того, в той или иной степени обобщенные ситуационные структуры не должны являться целиком производными от опыта, эмпирии (как некоторые схемы, в которых просто отсутствуют частные признаки), в противном случае два понятия «практическое» и «мышление» не могут стоять рядом. Другими словами, практическое мышление должно обеспечивать возможность выводить общие стратегии из еще более обобщенных «метадеятельностных» структур. В таком случае творческий потенциал личности выражается не только в рациональном осмыслении действительности, но и в практическом ее освоении, то есть в поиске новых принципов взаимодействия со средой, в генерировании новых поведенческих программ, что может оказаться даже более значимым в системе ценностей конкретного человека.

Хотя предметный уровень практического мышления непосредственно связан с ситуацией, как элемент структуры практического опыта сама она фактически не исследовалась. Понятие «ситуативного концепта», введенного В.Н. Пушкиным при исследовании решения задач визуального содержания не было перенесено в сферу собственно практической ситуации.

Таким образом, если говорить о ситуационном знании как об обобщенных ситуационных структурах (а не только как об

эпизодических моделях), то возникает целый ряд новых проблем, интересных не только потому, что «они служат сформированной на основе многолетнего опыта базой для более общих и абстрактных... «сценариев» в семантической памяти», но, прежде всего, потому что «фактически сама модель (*ситуации*) становится главной целью процесса понимания, в то время как репрезентация текста (*семантическая модель*) по большей части является лишь средством достижения этой цели [9, с. 164]. И если «обще-принятые понятия и категории, используемые для интерпретации действительности, на самом деле являются понятиями и категориями, соответствующими нашей модели действительности» [9, с. 82], то эта модель должна иметь сложную обобщенную структуру, чтобы соответствовать абстрактным понятиям. Филлипов, например, отмечает, что ситуация, представлена субъекту живой действительностью, одновременно содержит общее и особенное, единичное, случайное и закономерное, сущность и явление, причины и следствия, тождество и противоречие, единство, взаимодействие и борьбу.

Ситуация и обыденное сознание.

Само понятие практического мышления имеет две трактовки. Во-первых, — мышление, связанное с действием, во-вторых, — мышление повседневное, связанное с обыденной жизнью (Э.Штерн, Гизе, С. Скрибнер). «Повседневная практическая жизнь обыденна. Это погружение в уже готовый, данный мир, будь то приобретение опыта, размышление, оценка или действие. Между тем, все это — продуктивные и интенциональные функции опыта, благодаря которым важные свойства объектов существуют как бы незаметно. Вещи, цели, действия как бы представляют себя сами из-за их скрытых сущностей..., комплексы состояний, результаты, поступки выявляют себя из скрытых употреблений... интенциональное представление, из которого, в конце концов, все берет начало, остается необъясненным» [24, с. 122]. Как видно, обыденное познание рассматривается в качестве предпосылки всякого знания, что отмечается и в ряде других работ [22, 27, 48]. Отмечается преобладающая роль во влиянии обыденного сознания на социальные процессы, происходящие в обществе [41]. Обыденное сознание по существу представляет собой базис, фундамент, на котором строятся высшие формы практического и теоретического мышления.

Отмечается, что теоретическое познание «всегда застаёт и предполагает допредикативное и дорефлексивное понимание или первичное понимание..., которое вполне может оказаться намного глубже, чем понимание высокоинтеллектуализированное и во всеоружии новейших познавательных приемов» [44, с. 72.]. М.Хайдеггер, глубоко анализируя проблему понимания в обыденном сознании, отмечает, что человек всегда есть «бытие-в-мире», «здесь-бытие», он «открыт миру», «настроен на мир», захвачен им. Понятие о тех или иных вещах или событиях, по его мнению, не начинается с того, что мы мыслим о них, а дается нам вместе с ними, с их употреблением, с участием в происходящих событиях, поэтому такого рода знание имеет место до всякой науки только потому, что мы уже умеем обращаться с вещами. До того как мышление становится специфической формой познания, оно имеет форму, слияния с самой практической деятельностью, где «не человек мыслит, а мышление захватывает человека», так что он знает мир уже до всякого размышления о нем. Человек не может сначала оказаться в ситуации, и лишь потом понимать ее, но уже имея первичное, «пред-понимание» ситуации, он способен расширить границы своего знания. Таким образом, только прочно укорененный в бытии индивид обладает действительным познанием.

Л.С. Выготский отмечает, что «как только мы оторвали мышление от жизни..., мы закрыли сами себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определить образ жизни и поведения, изменить наши действия» [10]. С нашей точки зрения мышление в повседневной жизни есть в большей степени мышление практическое, но связанное не столько с деятельностью на предприятии или в учреждении, сколько с практикой отдельного субъекта, постоянно решающего какие-то повседневные проблемы, широта и значимость которых для него не меньше, а может быть и больше производственных. Отражая те или иные стороны действительности, обыденное познание обеспечивает адекватность поведения субъекта. При этом «знания, имеющие значение и многократно реализующиеся в практике, не обязательно рефлекситуются, но закрепляются, фиксируются» [8, с. 58]. Таким образом, наряду со специфическими видами практики большое значение имеет более общее изучение практической сферы личности.

В силу того, что «живая действительность», в которую субъект погружен, дается ему через ситуацию, опыт, существенный для организации своих действий и жизни в целом имеет ситуационный характер. М.М. Муканов отмечает, что в логике традиционного рассудка ситуации могут выступать в качестве эталона [28]. Сам повседневный опыт — это опыт организации определенных ситуаций, контроля за событиями происходящими в ближайшем и далеком окружении. Поэтому понимание механизмов повседневного мышления должен строиться на материале анализа человеком реальных ситуаций, радикалы которых могут проникать в самые разные сферы действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. — М., 1989.
2. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии. Вопросы психологии., 1996, № 2. С. 73—85.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. — М., 1984
4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства, М., 1994.
5. Асмус В.Ф. Логика. М. 1947.
6. Бассин Ф.Б. К проблеме осознаваемости психологических установок // Проблема установки. Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н. Узнадзе; Под ред. Прангишвили. Тбилиси, 1979.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии, 1979, №2. с. 47-56.
8. Быстрицкий Е.К. Практическое знание в мире человека // Заблуждающийся разум: многообразие внеучного знания. М., 1990.
9. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. М., Прогресс, 1989.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений. — М., Педагогика, 1983. — Т.1,2,3.
11. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. М., 1982.

12. Драпак Е.В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического. Канд.дисс. Ярославль, 1994.
13. Завалишина Д.Н. Обобщение в практическом мышлении // Общение и мышление в конкретных видах практической деятельности. Ярославль, 1984. С. 19-20.
14. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
15. Звегинцев В.А. К вопросу о природе языка. — Вопросы философии, 1979, № 11, с. 75.
16. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1984
17. Карпов А.В. Закономерности организации познавательных и регулятивных процессов в структуре операторской деятельности // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. Ярославль, 1990. С. 29-35.
18. Корнилов Ю.К. О мышлении в производственной деятельности // Мышление и общение в производственной деятельности. Ярославль, 1981. с. 10-34.
19. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.
20. Корнилов Ю.К. О проблеме практического мышления // Мышление, общение, практика. Ярославль, 1986. с. 3-7.
21. Корнилов Ю.К., Мехтиханова Н.Н. Процесс изучения мышления как объект психологического анализа // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. Ярославль 1989. с. 18-31.
22. Кукушкина Е.И. Познание, язык, культура. М., 1984.
23. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М. 1980.
24. Лукман Т. Конституирование языка в повседневной жизни // Концептуализация и смысл. Новосибирск. 1990. С. 120-138.
25. Лычагина Г.Б. Оценивание в мыслительной деятельности руководителя // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, 1980. С. 143-149.
26. Макарычев С.П. Понимание и противоречие. Красноярск 1990.
27. Мотрошилова Н.В. Истина и социально-исторический процесс познания. М. 1977.

28. Муканов М.М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте. Автореф. канд. дис. М., 1980.
29. Панкратов А.В. Использование интервью при изучении мышления в профессиональной деятельности // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. Ярославль, 1989. с. 55-63.
30. Поваренков Ю.П. Психологический анализ закономерностей познания производственной ситуации // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. Ярославль, 1990. с. 125-136.
31. Прангишвили А.С. Проблема установки на современном уровне ее разработки грузинской психологической школой // Проблема установки. Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н. Узнадзе. Под ред. Прангишвили. Тбилиси, 1979.
32. Розов М.А. Методологические особенности гуманитарного познания // Гуманитарное познание. Новосибирск. 1986. С. 33-54.
33. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
34. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М. Изд-во АН СССР, 1958.
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
36. Русина Н.А. Метафора и ее роль в построении субъективной картины мира // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991. с. 29-33.
37. Смирнов С.Л. Понятие образа мира и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983.
38. Стрелков Ю.К. Перцептивный мир, Действие и структуры профессионального опыта // Мышление и субъективный мир. Ярославль. 1991. с. 14-19.
39. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
40. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.
41. Федотова В.Г. Истина и правда повседневности // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М. 1990. с. 175-209.
42. Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса. Психологический журнал. 1986, №1, с. 14-22.

43. Фихте И.Г. Сочинения. Т.2. СПб.,1993.
44. Хайдеггер М. Бытие и время // Сочинения. М., 1993. с. 3-45.
45. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
46. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Автореф. докт. дис. М., 1990.
47. Чхартишвили Ш.Н. Установка и мышление. // Проблема установки. Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н. Узнадзе. Тбилиси. 1979.
48. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М., 1978.
49. Aebli H. Denken: das Ordnen des Tuns. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart, 1980. Vol.1, 2.
50. Berry G.W., Irvine S.H. Bricollage: sarages do it daily // Practical intelligence. Ed. R.G. Sternberg and R.K. Wagner. Cambridge Un. Press. 1986.
51. Hoffman I. Die Welt Der Begriffe: Psychologische Untersuchungen zur Organisation des Menschliche Wissens. Berlin, VEB Deutcher Verlag der Wissenschaftler, 1986.
52. Scribner S. Thinking in action: some characteristics of practical thought // Practical though. — N.Y., 1984. P.13-29.
53. Ceci St.G. and Liker G. Academic and nonacademic intelligence: an experimental separation // Practical intelligence. Ed. R.G. Sternberg and R.K. Wagner. Cambridge Un. Press. 1986.

С.А. Трифонова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ВНЕШНЕГО» И «ВНУТРЕННЕГО» ПЛАНОВ
ПРИ ПОСТРОЕНИИ СИТУАЦИИ*

Проблема организации опыта, структурирования знаний — одна из центральных проблем в теории практического мышления. В связи с этим к числу самых распространенных относится гипотеза ситуативной природы этой организации. Хотя психологии ситуации сегодня уделяется достаточно большое внимание, в ней не удается пока найти подхода, адекватного проблеме практического мышления.

Между тем, само понятие «ситуация» достаточно широко используется как в обиходной речи, так и в различных научных дисциплинах. Известный исследователь в области психологии ситуации Д. Магнуссон [12] выделяет основные причины, которые побудили сделать ситуацию предметом психологического анализа: онтогенетическое развитие любого человека протекает в актуальных ситуациях, через которые мы встречаемся с миром, формируем наши концепции мира и развиваем собственные специфические способы поведения; — поведение не может существовать иначе как в связи с определенными ситуативными событиями и не может быть понято и объяснено изолированно от ситуации; — роль ситуации и ситуационных условий в эмпирических исследованиях в психологии и возможность изменения индивидуального поведения посредством изменения решающих аспектов окружения.

Однако, содержание данного понятия до сих пор имеет весьма размытые границы. Возможно, это связано с тем, что среда вообще может быть рассмотрена в диапазоне континуума от микро- до макроуровня или расположена в порядке приближения к индивидуальному восприятию и реагированию. На данный момент существует как минимум три точки зрения на эту проблему.

Во-первых, так как «ситуация» — понятие не только психологическое, она еще достаточно часто в психологических иссле-

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а

дованиях остается явлением «объективным», как «система внешних по отношению к субъекту условий». Во-вторых, поведение человека представляется как результат постоянного, активного взаимодействия его личностных характеристик с меняющейся физической и социальной средой. Именно исходя из этого А.В. Филиппов и С.В. Ковалев отмечают, что преобразование, реконструкция отраженной субъектом действительности в целостные и завершенные квазисистемные конструкты является одним из универсальных свойств психики. Универсальность данной закономерности свидетельствует о необходимости выделения «психологической ситуации» [10]. И наконец, пытаясь ответить на вопросы: почему разные люди весьма различно воспринимают одни и те же ситуации, почему они, обладая примерно равным набором стратегий, выбирают неодинаковые приемы разрешения проблем, психологи стали рассматривать ситуацию глазами самого субъекта, с позиции его внутреннего мира и «внутренней реальности», т.е. в качестве некоторого субъективного образования [2,3].

Мы считаем, что поведение индивида не является простым следствием воздействующих на него объективных обстоятельств, а существенно зависит от субъективного восприятия и истолкования совокупности внешних событий, т.е. от определения индивидом ситуации. Еще С.Л. Рубинштейн (1957) указывал, что внешние причины действуют через внутренние условия, т.е. воздействие внешнего объекта опосредуется обусловленной им деятельностью субъекта.

Выделенные из объективной реальности совокупности явлений (при этом внешняя среда содержит не только предметную и функциональную форму, но и совокупность общественных и межличностных отношений) организуются в некоторое целостное образование только в связи с актуальной позицией самого субъекта в окружающем мире. То есть со стороны субъекта должна присутствовать психологическая готовность, имеющая потребностный характер, к включенным в генезис ситуации условиям и обстоятельствам. После того, как потребности приводят к возникновению ситуации, дальнейшее ее формирование тесно связано с возникновением личностного смысла для субъекта отраженной психической совокупности обстоятельств. И только после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает де-

терминировать конструктивную активность субъекта, опосредовать весь спектр ее проявлений [8, 10].

Ситуация переживается субъектом как нечто целое, обладающее определенной структурой (в повседневной жизни это выражается в таких высказываниях как «наличное состояние дел», «существующее положение вещей», «обстановка» и т.д.). Однако, надо отметить, что субъект сам создает эту структуру условий и обстоятельств, например, когда сталкивается с необходимостью что-то предпринять, сделать, решить проблему. Если отражаемая субъектом ситуация не согласуется с имеющимися у него образованиями (знаниями, целями, потребностями и т.д.), то ситуация взаимодействия превращается в проблемную ситуацию. Проблемная ситуация становится предметом мышления субъекта, происходит осознание сути рассогласования, что выражается в структурировании проблемы. При этом у «субъекта формируются не только определенные, адекватные его индивидуальным особенностям и арсеналу средств излюбленные приемы решения задачи, но формируется определенное видение ситуации, склонность структурировать ее определенным способом» [7, с. 61].

Как пишет Л.И. Анциферова [2, с. 6], «весь опыт жизни, а также предвосхищаемое будущее закрепляется в минитеориях в виде систем значений и значимостей, убеждений и ценностей — они-то и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта». Именно через такие модели мы постигаем действительность, и наше внутреннее представление о мире является определяющим моментом в мышлении, чувствах и действиях. Если человек неверно в той или иной степени воспринимает ситуацию, то можно предположить, что он как субъект и деятель проживает одну ситуацию, а физически находится в некоторой другой. Ситуация — это не реальный мир, а наше представление о нем, это то, что мы знаем, предполагаем. Между реальностью и ее когнитивным соответствием существуют различия. Однако, при этом человек проживает эти реальные или мнимые обстоятельства как внешние, заставляющие его действовать определенным образом.

Исходя из анализа данной проблемы нами за основу было взято, как наиболее соответствующее с нашей точки зрения, следующее рабочее определение ситуации: ситуация — это субъ-

ективный образ реального события, как оно конструируется и репрезентируется в мозгу его участника.

В данном экспериментальном исследовании мы поставили перед собой цель выявления специфических форм организации, упорядочивания субъективного опыта в процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью. В исследовании была сделана попытка объективирования этого процесса через изучение различных способов отображения наглядных ситуаций:

1) через описание наглядного материала; 2) через вопросы, которые могут показать, что субъект определяет как неизвестное, как проблему; 3) изображение в рисунке данного материала.

В основе выбора методов исследования лежит положение о том, что наиболее близким аналогом реальных ситуаций являются ситуации, создаваемые с помощью свободных инструкций, в частности, обращенных к рефлексии изображений (Е.Ю. Артемьева). И в качестве стимульного материала был использован набор из нескольких картинок, изображающих различные ситуации (как из повседневной жизни, так и с «нереальным», необычным сюжетом).

Подбор стимульного материала обусловлен следующим. 1. Под влиянием технического прогресса во многих видах трудовой деятельности главная нагрузка легла на процессы приема и переработки информации. Большинство практических задач стали включать в себя работу с визуальными стимулами. 2. Все ситуации, изображенные на картинках, характеризуются наличием в них действующих лиц (одного или более). Это обусловлено тем, что отдельный человек с его деятельностью есть «только часть происходящего целого» [6]. Все люди, с разной степенью осознанности, в своей повседневной практике проектируют межличностные ситуации и участвуют в них, стремясь к достижению тех или иных целей. 3. Использование соответствующим образом задуманных стимульных событий с целью их истолкования широко распространено в проективных интерпретационных методах исследования личности (Розенцвейг, ТАТ). Они основаны на использовании неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности, а так же на механизме проекции, который детерминирует описание предметов и явлений

внешнего мира. Выделение признаков, рассматриваемых в качестве существенных, отбрасывание несущественных, сопоставление, создание в результате максимально адекватной гипотезы и т.д. все это пронизано личностным смыслом. Таким образом, можно сказать, что стимульная ситуация приобретает смысл не просто в силу ее объективного содержания, а вследствие личностного значения, придаваемого ситуации обследуемым.

Набор из 6 основных картинок был получен в результате свободной классификации 55 картинок, относящихся к различным областям жизнедеятельности человека. На этом этапе эксперимента участвовали 25 испытуемых обоего пола, с различным уровнем образования и родом занятий, разного возраста. Они должны были распределить картинки в группы, которые бы объединяли ситуации, сходные по содержанию. Затем их просили дать условные вербальные обозначения выделенным группам и выбрать из каждой группы картинку, которая является с их точки зрения наиболее ярким ее представителем, т.е. типичную ситуацию.

Обработка результатов: строилась матрица сходства ситуаций, изображенных на картинках, которая обрабатывалась методом кластерного анализа. В итоге было построено частное семантическое пространство, состоящее из 6 основных кластеров:

- 1) нереальные ситуации: «которые не могут быть на самом деле», «абстракция», «неопределенное», «феномен» и т.д.;
- 2) детство: «взрослые и дети», «детские игры»;
- 3) спорт: «самосовершенствование человека через спорт», «проблема здоровья»;
- 4) человек и его мир: «профессиональная деятельность», «увлеченность чем-либо», «созерцание внешнего мира», «люди с их скрытыми желаниями» и т.д.;
- 5) экстремальные ситуации: «несчастный случай», «происшествие»;
- б) обыденные жизненные ситуации: «что-то повседневное», «бытовые сцены» и т.п.

Из каждой группы было выбрано по картинке, которая получила максимальное число выборов как ситуация, наиболее типичная для данной группы. Эти картинки, таким образом, различались по смыслу.

Именно эти картинки использовались в качестве стимульного материала на следующем этапе исследования, где задача испытуемого состояла в том, чтобы:

1) в условиях свободного рассматривания описать предъявляемые ему картинки. В данном случае использовалась инструкция: «Опиши картинку» [3], с помощью которой возможна актуализация структур, характеризующих отношение к объекту (ситуации), а не только его свойства;

2) спросить как можно больше об этой картинке. Цель состояла в том, чтобы испытуемый сформулировал любое количество вопросов, которые он считает необходимым задать, чтобы в случае получения ответов на них он мог охарактеризовать и объяснить событие, изображенное на картинке;

3) воспроизвести в рисунке то, с чем работал испытуемый на предыдущих этапах. В эксперименте принимали участие 24 человека с различным уровнем образования и родом занятий, в возрасте от 16 до 45 лет. В результате было получено 58 описаний и 58 рисунков, изображающих ситуации, представленные в стимульном наборе. В целях количественной обработки во всем многообразии описаний были выделены наиболее общие и ярко выраженные смысловые единицы (по аналогии с категориями в контент-анализе), используемые испытуемыми. Условно они были определены следующим образом: 1. — описание предметов ситуации и их расположение; 2. описание героев ситуации и предикативных отношений между ними; 3. — описание скрытого смысла ситуации; 4. — описание оценки, отношения испытуемого к изображаемому или его элементам. Первые два мы условно отнесли к «описательному» типу отражения ситуации, а третий и четвертый — к «объяснительному» типу. Заметим, что все эти типы могут существовать в одном описании одновременно.

Затем подсчитывалось общее количество высказываний, относящихся к тому или иному типу. В результате, весь массив данных распределился на три основных группы. Так, если испытуемые использовали лишь до 35% высказываний «объяснительного» типа, а остальные «описательного» — то они относились к одной группе (I). Другая группа испытуемых характеризовалась использованием от 65 до 100% высказываний «объяснительного» типа (II). Еще одна группа испытуемых заняла промежуточное положение, используя от 35 до 65%

«объяснительных» высказываний (III). На этом основании все испытуемые были разделены на три основные группы по степени предпочтения определенных типов описания ситуаций.

Таблица показывает среднее арифметическое число случаев определенных типов описания, встречающихся в данных группах испытуемых:

Тип описания	I группа	II группа	III группа
1	0.8	0.44	0.66
2	1.00	0.85	0.66
3	0.60	0.88	0.76
4	–	0.59	0.33

Далее, наряду со структурными аспектами, анализировались в описаниях и динамические параметры выстраиваемых испытуемыми ситуаций. Ведь «в качестве причин того или иного поведенческого акта выступает как правило не отдельное событие, а система событий, или ситуация» [9, с. 26]. Несмотря на то, что в инструкции не оговаривалась необходимость обращения к прошлому и будущему, субъекту, для полного представления о сути ситуации, нужно было включить ее в некоторый контекст, в частности, временной. По нашим данным, анализ и воссоздание вероятных событий, действий, переживаний и мыслей персонажей, отнесенных либо к предшествующим, либо к последующим моментам ситуации, составляет 25% от всего описания.

Для нас наибольший интерес представляют I и II группа испытуемых, т.к. они обладают более яркими различиями между собой (III группа занимает промежуточное положение между ними и обладает характеристиками как I, так и II гр.). Поэтому мы остановимся на рассмотрении качественных отличий между I и II группами, которые заключаются, таким образом, в следующем.

I группа — 25% испытуемых — характеризуется тем, что раскрывает смысл ситуации в основном через описание предметного мира ситуации и взаимоотношений ее героев как между собой, так и с другими элементами ситуации. В данном случае затрагивается лишь «внешний план» изображенной ситуации, без привнесения в описание своего личного отношения к ситуации в целом или ее элементам. Полностью отсутствуют субъек-

тивные оценочные суждения. Несмотря на то, что в описаниях есть указания на какой-то скрытый смысл ситуации, акцент на нем не делается. Описания этого типа кратки и достаточно бедны. По сути, это «зеркальное» отображение, которое не вносит в описываемое личностного отношения к изображенному [3].

Пример: Испытуемая Е.З., 18 лет, студентка: «Деревенское утро. Работают женщины. Выносят деревья, почему-то из сарайки. Куча ящиков, спиленные деревья. Мужчина с палками, ветками на заднем плане. Явно деревня, дома деревянные. День не очень солнечный. Осень. Может зима...Нет, осень. Здесь, наверное, лесопилка происходит, — деревья подстригают. Как это называется, не знаю... А, трудовой день».

Для данной группы также характерно и то, что только половина испытуемых описывает ситуации в полном ее динамическом развитии от прошлого к настоящему и далее перспективы на будущее или использует лишь два временных параметра (обычно, настоящее и будущее). У остальных испытуемых описания ситуаций относятся только к актуальному моменту.

II группа — 41,7% испытуемых — используют способ отображения, допускающий неоднозначность, гибкую систему значений. Для описаний характерно сочетание как «описательного», так и «объяснительного» типов. По нашему мнению, здесь происходит «выход за пределы «конкретной ситуации: происходит расширение объема ситуации и ее трансформация, расширяются рамки восприятия и оценка происходящего. К решению поставленной задачи привлекаются собственный опыт и знания описывающего, представления о нормах и традициях, свои чувства, переживания и мысли по поводу увиденного.

В этой группе было обнаружено два случая «однопозиционного» описания, т.е. разные по смыслу и содержанию ситуации имели примерно одинаковую структуру, были объединены одной общей темой, значимой для субъекта. Так, испытуемая И., 16 л., школьница: две разные ситуации, которые условно можно обозначить как быденная ситуация «Люди отдыхают на пляже» и абстрактная композиция с фантастическим сюжетом, были обобщены одной темой «Взаимоотношения человека и природы» (природа дает шанс понять человеку, что он — ее часть и должен беречь ее).

Таким образом, в описаниях этой группы затрагивается система личностных смыслов, т.е. отношение субъекта к миру, связанное с его мотивами, его общей направленностью. Испытуемые этой группы в описаниях выражают свое понимание тех отношений, которыми объединяются включенные в ситуацию объекты, не только через простое указание объектов и героев ситуации (как это делают испытуемые I группы), но и через их оценочную детализацию и сложные предикативные отношения. Пример: Испытуемая И., 16 л., школьница: «Человек где-то в горах, он слился с природой. Кроме лыж у него ничего нет. Природа дает ему лестницу и говорит ему: «Давай я тебе помогу, но ты отнесись ко мне как я к тебе». Природа чиста... Человек задумывается: «Почему я не могу сделать у себя на земле такую же гармонию? Почему я порчу природу?..» До этого здесь ничего не было, не было этого человека, этой лестницы, по которой природа предлагает ему подняться в красивый мир без зла. Потом этот человек уйдет... И лестницы не будет... Но она останется у человека на всю жизнь в душе».

Для 90% испытуемых этой группы типично описание ситуации во всей ее полноте, т.е. стремление показать не только обстановку, действия и мысли персонажей, отнесенные к моменту, изображенному на картинке, но и воссоздать какие-то вероятные события, как предшествующие, так и последующие, дать анализ причинно-следственных связей. Приведем показательный пример. Испытуемая Е.А., 24 г. так описывает одну из картинок: «Бытовая ситуация. Вероятно, молодой человек что-то сказал или что-то сделал — так, что жена упала в обморок. Он стоит и оправдывается перед врачами. Врач делает свое дело. Медсестра пререкается с молодым человеком. Вероятно, мужчина пьющий, все это сказалось на их отношениях. Он только оправдывается перед этими людьми и не пытается даже ей помочь... Они так и будут жить вместе. По всей вероятности, женщина будет болеть. Так и будут жить, ведь они прожили так достаточно долго».

Следующий этап анализа — анализ вопросов, задаваемых испытуемыми по поводу ситуаций, изображенных на картинках. Основываясь на том, что картины, рисунки и т.п. рассматриваются как своеобразные проблемные ситуации [5], «которые представляют собой данные без выраженного вопроса, но содержащие такие условия, которые порождают вопросы» и необ-

ходимость нахождения ответов на них, мы считаем, что данный методический прием способствует переходу испытуемого к более творческому типу поиска решения.

Надо сказать, что вопрос всегда находится на границе между знанием и незнанием, он выражает тенденцию перехода от знания неполного и неточного к более полному и точному. В мыслительной деятельности, кроме того, вопросы выполняют такие важные функции, как регулятивная, рефлексивная, стимулирующая, функция выражения проблемной ситуации [11].

Вопросы помогают уточнить, а возможно и трансформировать ту структуру ситуации, которая сложилась у субъекта при ее описании. Уточняются не только основные предметные компоненты ситуации, но и причинно-следственные связи между ними, основные взаимодействия.

В вопросах наиболее ярко проявляется один из важнейших этапов структурирования ситуации, лежащий в основе построения всех других связей и отношений, группировок — это выделение ее главных и второстепенных компонентов. В первую очередь задаются вопросы, касающиеся главных героев ситуации, или, если это нереальная ситуация, самых непонятных ее элементов, наиболее существенных с точки зрения испытуемого. Главные действующие лица наделяются внешними особенностями (т.е., как они выглядят), а так же когнитивными, эмоциональными и поведенческими характеристиками (мысли, чувства, желания, возможности, действия и поступки и т.д.), наиболее значимыми, по мнению испытуемых, для понимания предъявляемого стимульного материала. Второй по значимости компонент ситуации, затрагивающийся вопросами, — это другие действующие лица ситуации (второстепенные), их взаимоотношения между собой и с главными героями, как они связаны и взаимодействуют. Интересно, что они могут быть и предполагаемыми, т.е. отсутствовать в наглядной ситуации, но быть значимыми для понимания ситуации в целом. Например, к картинке, изображающей происшествие с двумя мужчинами, помогающими третьему (видимо, пьяному) подняться, задается вопрос типа % «Как к нему относятся члены его семьи?». И наконец, третий блок вопросов касается предметных характеристик ситуации, обстоятельств и условий, в которых протекает событие. Они могут быть как общие («Название населенного пункта?», «Где находится эта лаборатория?»), так и более конкретные, непосред-

ственно касающиеся увиденного («Из под чего эти ящики?», «Какое это время года?»). Отметим, что в нереальных ситуациях с фантастическим сюжетом количество вопросов этого блока резко увеличивается, т.к. испытуемые пытаются выяснить, с чем приходится иметь дело более или менее «понятному» герою этой ситуации. Таким образом, из всего многообразия элементов в ситуации в первую очередь выделяются люди с характерными для них особенностями, а также элементы среды, обладающие наибольшей «функциональной нагрузкой».

Во-вторых, данный этап эксперимента позволил выделить индивидуальные способы понимания данной ситуации и выстраивания ее структуры. В основном эти приемы характерны для испытуемых II группы. Наиболее часто используются следующие способы:

1. Понимание происходящего с помощью смены перспективы наблюдения, т.е. умение встать на точку зрения непосредственного участника данной ситуации («Что я здесь делаю?», «Что это передо мной?», «Почему я должен плыть, а он бежит бегом?» и т.п.).

2. Обращение к предполагаемому собеседнику или аудитории с целью иметь представление о точке зрения на данную ситуацию значимого другого («Что вы чувствуете, когда смотрите на эту картинку?», «Как вы воспринимаете этих людей?», «Правильно ли я понимаю эту ситуацию?», «Не будет ли разгадка этой тайны для нас чем-то неожиданным?» и т.п.) — т.е., диалогичность.

3. Использование своих профессиональных знаний, стереотипов общения в повседневной жизни, собственной системы представлений об окружающем мире и т.п. («Какие имена подходят людям на переднем плане?», «Диаметр этого шара? Какова его плотность?» и пр.).

4. Учет динамических аспектов актуальной ситуации, касающихся ее будущего развития или прошлых событий («Когда же встретятся эти герои еще?», «Какая участь ждет молодых девушек?», «Как он здесь очутился?» и т.д.). Действительно, только ограниченную часть постоянно меняющихся событий можно отнести к мгновенным ситуациям. Процесс — это основной динамический элемент ситуации, которая характеризуется как развивающаяся, меняющаяся.

5. Возможность идти не только от выделения характеристик элементов ситуации и их организации, но и от гипотезы, объясняющей всю ситуацию в целом, к ее анализу («Какова конкретная причина этой ситуации?», «Что же произошло на самом деле?» и др.). Это может также проявляться в том, что испытуемый начинает выяснять смысл данного сюжета и кто его автор («Реальная ли эта фотография или вымысел художника?», «Для чего она была сделана?»), особенно это характерно для «нереальных», необычных изображений («О чем говорит эта композиция?», «Откуда ее взяли?», «С какой тематикой это связано?» и др.). Сопоставляя результаты этих двух последовательных серий эксперимента, мы можем предположить, что в основе различий в способе описания ситуаций между двумя наиболее ярко выраженными группами испытуемых лежат различия в уровне формулируемых проблем, которые испытуемые пытаются решить, когда принимают задачу на описание. Это выражается в том, что построение и структурирование ситуации начинается тогда, когда ситуация становится проблемной. Для того, чтобы ситуация стала проблемной ситуацией, в ней должно быть обнаружено какое-то противоречие. В данном случае это противоречие может заключаться в том, как отношения в предъявляемой ситуации соотносятся с тем, как ситуация представлена для самого испытуемого (с его познавательной схемой). Испытуемый описывает ситуацию определенным образом и задает именно такие вопросы, потому что они представлены в этой схеме. В результате накладывания такой схемы на реальность и происходит структурирование. В зависимости от того, какая это схема, ситуация будет структурироваться определенным образом. Вероятно, именно поэтому для испытуемых I группы характерно «зеркальное» отражение наглядного материала, т.к. предъявляемые ситуации не стали для них проблемными. В отличие от этой группы, II группа испытуемых характеризуется тем, что в описаниях и вопросах идет попытка разрешения проблемной ситуации, которая у них возникла, происходит ее оценка и выход за пределы наличного положения дел, и в итоге, преобразование и структурирование субъектом ситуации под себя. Однако, данное предположение требует дальнейших исследований.

И в завершении эксперимента испытуемым надо было решить еще один тип задачи — воспроизвести в рисунке то, над

чем работал испытуемый на предыдущих этапах (изобразить стимульную ситуацию и пояснить свой рисунок). Подчеркнем, что рисование — это специфическое средство познания и отражения предметов и явлений реального мира. Задача изобразить целую сцену или картину из жизни, в данном случае определенные ситуации, активизирует представления субъекта не только об особенностях отдельного предмета, взятого изолированно, но и о предметах в их жизненных связях и соотношениях, заставляет по новому их осмысливать. Сформировавшиеся представления о той или иной ситуации в процессе их воссоздания дополняются новыми чертами.

Наиболее ярко это проявляется в рисунках испытуемых II группы. Только 22% рисунков этой группы достаточно точно изображают то, что присутствовало на стимульной картинке: герои ситуации, предметы и их предикативные отношения. 15% рисунков отличаются от стимульного материала, но лишь в некоторых своих элементах. Эти элементы могут изображать, например, субъективные ощущения от увиденного. Так, испытуемая Т.Н., 18 л., студентка, на практически точном рисунке, зеркально отражающем описываемую картинку, размашистыми движениями рисует пятиконечную звезду, что, по ее мнению, передает ощущение странного, непонятного, неопределенного от этой ситуации. Остальные 63% рисунков указывают на то, что исходные ситуации трансформированы до неузнаваемости. Это выражается в следующем: 1) наиболее ярко и четко выделены главные и второстепенные компоненты ситуации; 2) появляются новые герои и элементы, которых не было в исходной ситуации, и соответствующие отношения между ними. Какие-то элементы или герои, незначимые с точки зрения субъекта для передачи смысла ситуации вовсе исчезают из таких рисунков; 3) очень часто появляются символические изображения. Пример: испытуемая Е.А., 24 г., руководитель детской театральной студии, исходную ситуацию (комната, стоит мужчина и указывает на непонятный предмет в виде шара) в своем рисунке изображает как множество звезд и планет. Рисунок объясняется так: «Это попытка передать ощущение, что мы можем это видеть, описать. Но нам это все равно недоступно, мы не можем передать это, и ближе это нам не становится. Человек пытается понять себя через мир, его вещи». Для сравнения приведем описание этой ситуации: «Это огромная башня, в которой расположены разные

предметы, вещи. В нее может прийти человек, чтобы уйти от суеты. Человек идет с чувством, что башня умеет разговаривать, может сказать, что человек хочет... В все находят какой-то выход... Кто-то ходит часами, кто-то только 15 минут... Не нужно специальной подготовки для этой башни. Видимо, человек в этой форме (шаре) увидел нужное ему, нужную мысль. Он сомневается, насколько это верно. Он постоит еще, махнет рукой и выйдет из этой башни». Можно сказать, что для этой группы рисунков характерны более личные, частные, «некодированные» обозначения.

В I же группе все полученные ситуации характеризуются точной передачей предметов, героев ситуации. В рисунки не привносится ничего лишнего, никаких новых элементов, присутствуют лишь те, которые изображены на стимульной картинке. Очень часто встречается точное копирование мелких незначимых деталей.

Следует отметить, что в формировании определенного типа содержания как в описаниях, так и в рисунках проявляется индивидуальность видения, присущая каждому испытуемому, ведь визуальное сообщение — это своеобразный текст, допускающий разные уровни восприятия и анализа. Ориентированность на выделение в изображении того или иного типа содержания связана с профессиональными знаниями, привычными значениями из обыденной жизни и т.д. Образ, складывающийся в процессе восприятия отражает объективную действительность и одновременно содержит отпечаток принадлежности воспринимающему и действующему субъекту.

Исходя из анализа всех данных этого экспериментального этапа, можно говорить о том, что мы получили существенные различия между двумя группами испытуемых в способах отображения ситуаций на разных типах задач. Это позволило нам выделить два основных типа отображения наглядных ситуаций, которые мы условно обозначили как: I тип, характерный для I группы испытуемых — «плоскостное» (зеркальное) отображение ситуаций, которое выражается в том, что для построения ситуации используется лишь ее «внешний» план;

II тип, характерный для II группы испытуемых — «объемное» отображение, в котором для построения ситуации используются как «внешний», так и «внутренний» планы, существенно затрагивающие систему личностных смыслов.

В заключении отметим, что всесторонний анализ результатов нашего исследования, полученных в процессе применения таких методических приемов, как описание, вопросы, обращенные к стимульной ситуации, рисунки:

1) дал возможность увидеть, что в процессе построения субъективного образа ситуации, ее модели, происходит структурирование этой ситуации, т.е. выделение главных ее героев, элементов среды, обладающих наибольшей «функциональной нагрузкой», предикативных отношения между ними; — учет динамических аспектов актуальной ситуации, т.е. включение этой ситуации в некоторый контекст, в частности, временной;

2) показал существование двух наиболее ярко выраженных типов отображения наглядных ситуаций: «плоскостной» и «объемный»;

3) выявил индивидуальные способы понимания наглядной ситуации и выстраивания ее структуры, такие как смена перспективы наблюдения, диалогичность, использование профессиональных знаний и стереотипов общения и др.

В дальнейшем продолжение исследований может быть направлено на изучение: а) индивидуальных особенностей, которые, возможно, находят свое отражение в процессе построения ситуации у испытуемых; б) того, каким образом поведение человека, его действия зависят от определенного типа отображения ситуации; в) особенностей построения, структурирования и т.п. ситуаций, определенных перспективой наблюдения за ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриевская В.В. Отображение структуры наглядной ситуации в устной речи младших школьников. // Вопросы психологии. — 1979. — № 1.

2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1.

3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. — М., 1980. 4. Барабанщиков В.А. Динамика зрительного восприятия. — М., 1990.

5. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М., 1982.

6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
7. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. — Ярославль, 1984.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
9. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики.// Психологический журнал. — 1982. — № 1.
10. Филлипов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса.// Психологический журнал. — 1986. — № 1.
11. Шумакова Н.Б. Роль вопроса в структуре мышления.// Вопросы психологии. — 1984. — № 1.
12. Magnusson D. Wanted: A Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations / Ed. by D.Magnusson. N.Y., 1981. — p. 9-32.

Е.В. Конева, Н.А. Токаренко
УЧЕБНЫЕ ЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ*

Усвоение учебных знаний и их использование на практике неоднократно становилось предметом изучения представителей психологической науки. Значительный объем исследований отечественных психологов посвящался закономерностям школьного обучения и последующего применения полученных знаний. Разработка этих проблем началась примерно в 60-х годах с создания психологических теорий учения: концепции содержательного обобщения В.В. Давыдова, поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, приемов умственной деятельности Е.Н. Кабановой-Меллер. Интерес исследователей привлекал не только процесс собственно включения вновь получаемой информации в систему когний учащихся, но и закономерности использования усвоенных знаний при решении предлагаемых школьникам учебных задач, а также при выполнении заданий, связанных с техническим конструированием [5].

Между тем роль учебных знаний не ограничивается применением их в самой учебной деятельности и даже в техническом творчестве. Для профессионального, а не школьного, образования более актуальной проблемой является связь получаемой информации с последующей практической деятельностью. Будучи тесно связанной с вопросами эффективности профессиональной подготовки, эта проблема актуальна в любых социально-экономических условиях. В настоящее время она приобретает новое звучание в связи с появлением таких форм получения образования, как, например, платное обучение, получение второго высшего образования в сокращенные сроки и т.д. Вкладывая в обучение собственные средства, потребитель образовательных услуг становится более требовательным к практической ценности получаемых знаний. Таким образом, проблема эффективности образования становится не просто внутренним делом соответствующих государственных и коммерческих структур, но

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а

и одним из условий будущей конкурентоспособности учащихся на рынке труда, а, следовательно, становится для них высокозначимой.

В последние годы она формулируется как проблема «переноса» учебных знаний в профессиональную практическую деятельность [1]. Степень ее разработанности на данный момент представляется невысокой. Сама по себе постановка проблемы «переноса» не является абсолютно новой. Ее формулировку мы встречаем в 1960 году в работе М.Н. Лисиной [6]. Однако и поныне психологическая наука фактически не располагает методами, которые могли бы способствовать эффективной профессиональной деятельности выпускника учебного заведения сразу после получения квалификации или с максимально коротким периодом профессиональной адаптации. Выпускник начинает чувствовать себя специалистом лишь через несколько лет самостоятельной работы, а для работодателя наличие опыта профессиональной деятельности в соответствующей сфере является более предпочтительной характеристикой претендента на рабочее место, чем наличие у того документа об образовании.

Психологические детерминанты описанного явления, разумеется, многообразны, а решение вопроса не может быть простым и однозначным. Перспективным подходом к проблеме может оказаться рассмотрение ее через призму теории мышления в практической деятельности. Его специфика выражается прежде всего в направленности на преобразование действительности, а не на передачу знаний, индивидуализированность когнитивных, учет при решении мыслительных задач не столько особенностей объекта, сколько свойств взаимодействующей системы «субъект-объект» (или «субъект-субъект» в случае общенческих проблемных ситуаций). В качестве одной из важнейших особенностей, определяющих специфику практического мышления, многие авторы называют специфику присущего ему обобщения, специфику «упаковки» опыта профессионала [3]. Опыт в практическом мышлении приобретает формы, наиболее удобные для использования данным субъектом за счет включенности в этот опыт индивидуальных качеств и способностей профессионала, его возможностей получения информации об объекте и способов воздействия на объект. За счет этого достигается высокая действенность единиц опыта в конкретной практической ситуации.

Сказанное не означает, что в когнитии, формируемые профессионалом в процессе освоения им деятельности, не включаются знания, полученные им в ходе обучения. Однако эти знания имеют иную по сравнению с единицами практического мышления форму представленности. Предназначенные для передачи в процессе обучения, учебные знания являются обезличенными, лишенными большинства черт той ситуации, в которой они потенциально могут быть использованы. Другими словами, для их применения требуется определенная адаптация их к способам функционирования практического мышления. Возможно, такого рода адаптация касается не всего объема знаний, полученных при обучении. Теоретически возможны следующие варианты взаимодействия учебных и практических знаний: 1) учебные обобщения существуют параллельно с практическими и используются при решении мыслительных задач в разных пропорциях в зависимости, например, от индивидуальных качеств профессионала; 2) практические обобщения полностью вытесняют учебные или же связь между ними настолько опосредованна, что фактически не подлежит изучению; 3) учебные обобщения определенным образом трансформируются в практические, создавая для последних необходимую базу.

Используя вместе с понятием «знания» понятие «обобщения», мы подразумеваем, что обобщения являются своего рода единицей знания, оперируя которой, мы получаем некоторые возможности количественной оценки изучаемых нами феноменов.

Перед исследованием были поставлены следующие цели.

1. Выявить, какие виды обобщений используются профессионалами при разрешении проблемных ситуаций, возникающих в ходе практической деятельности.

2. Выявить формы взаимодействия учебных и практических обобщений и факторы, определяющие характер этого взаимодействия.

В качестве объекта исследования нами были выбраны проблемные ситуации, которые разрешаются в профессиональной деятельности учителей средних школ. Проблемная ситуация, будучи элементом деятельности, предъявляющим наивысшие требования к мышлению профессионала, одновременно актуализирует его знания и опыт, что делает ее адекватным объектом для изучения интересующих нас феноменов. Предмет исследо-

вания (функционирующие в мышлении обобщения) был сознательно заужен: мы изучали психологические знания испытуемых и практические обобщения, касающиеся психологических особенностей партнеров по общению (учеников, коллег, администрации) и средств взаимодействия с ними. Это было сделано из соображений удобства интерпретации полученных данных, так как знания по преподаваемому предмету и методике его преподавания, которые, естественно, также функционируют в мышлении педагога, как правило, не являются достоянием психолога-исследователя. Выбирая психологические знания и соответствующие практические обобщения, мы подразумевали, что психология изучалась учителями в вузе, она же составляет необходимую базу для выработки инструментов практической деятельности.

Испытуемыми явились 52 преподавателя-предметника общеобразовательных государственных школ г. Ярославля и г. Гаврилов-Яма Ярославской области разного возраста. Большинство испытуемых составляли женщины.

Методика

1. В качестве одного из методов использовалась модификация теста Р.С. Немова «Педагогические ситуации», направленного на изучение педагогических способностей учителя на основании того, какой выход он находит из предложенных ему эпизодов педагогической деятельности (7). Поскольку основное содержание методики представляет собой по сути описание проблемных ситуаций в деятельности учителя, мы сочли возможным предъявить их испытуемым именно как проблемные ситуации, соответственно полностью изменив инструкцию теста. В нашем исследовании она звучала следующим образом: «Перед Вами — ряд затруднительных педагогических ситуаций, имеющих место во взаимодействии учителя с учениками. К каждой ситуации предлагается несколько вариантов решений. Ознакомившись с содержанием каждой ситуации, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования такой, который, по Вашему мнению, является наиболее подходящим. Попробуйте обосновать свой выбор с психологической точки зрения». После того, как испытуемый давал ответ (как правило, очень лаконичный), он получал дополнительную инструкцию: «Представьте, что Вы читаете учебную лекцию и объясняете

свое решение студентам педвуза. Или, может быть, Вам легче представить, что Ваше обоснование будет включено в учебник по педагогической психологии. Как бы Вы его тогда сформулировали?»

Изучение полученного текстового материала проводилось с помощью метода контент-анализа. Единицами анализа являлись слова и словосочетания, обозначающие используемые испытуемыми обобщения. Обобщением, строго говоря, является каждое слово. Однако нас интересовали понятия, обладающие двумя признаками. Во-первых, они должны быть связаны с профессиональной деятельностью испытуемых как специалистов — педагогов. Во-вторых, это были психологические термины или их житейские аналоги. Например, элементы субъективной классификации испытуемыми их партнеров по общению: «неуравновешенный ученик», «неаккуратный ученик». Или выработанные учителем способы взаимодействия с ними: «дать детям возможность проявить себя». Эти, так же как и другие выделяемые нами единицы, включались испытуемыми в обоснование решений предлагаемых проблемных ситуаций, так что ответы испытуемых почти полностью состояли из подобных обобщений.

Квалифицируя обобщения как учебные или практические, мы исходили из следующих особенностей интересующих нас единиц знаний.

Учебные обобщения являются результатом теоретической деятельности, встроены в систему понятий соответствующей науки, лишены признаков индивидуальности использующего их субъекта, не учитывают особенности взаимодействующей системы, имеют устойчивую вербальную формулировку. В этой формулировке, как правило, содержатся научные психологические термины, не характерные для обыденного сознания, она может сопровождаться ссылкой на психологическую литературу («в учебниках пишут...»).

Практические обобщения, напротив, формируются в процессе практической деятельности, связи с другими понятиями обычно отсутствуют (обобщение может функционировать изолированно, в конкретной ситуации), обобщения индивидуализированы, т.е. отражают свойства взаимодействующей системы, обычно трудновербализуемы. В экспериментальных условиях приобретают вербальную формулировку, которая включает

слова и выражения, не встречающиеся в научной и учебной литературе.

2. В протоколах были выделены 180 высказываний учителей, наиболее отвечающих критериям практического обобщения. После этого был применен метод экспертов: выделенные высказывания предлагались экспертам — психологам, задача которых состояла в нахождении научного аналога приведенных практических обобщений.

3. Среди полученного с помощью предыдущей процедуры материала были отобраны ответы, наиболее совпадающие у разных экспертов. Они были предъявлены учителям со следующей инструкцией: «Вам будут предложены некоторые положения научной психологии. Ваша задача — ответить на следующие вопросы. Согласны ли Вы с приведенным положением? Известно ли оно Вам из личного опыта или Вы читали об этом в книгах, слышали на лекциях? Руководствуетесь ли Вы на практике этим положением (применяете, учитываете)? Если да, то в каких случаях, ситуациях это положение применимо? Как можно сформулировать это положение практическим языком (более жизненным, житейским)?»

4. Группе испытуемых предлагались их собственные обобщения вместе с их теоретическим аналогом (каждому из испытуемых 5-6 пар высказываний). Задачей учителей было оценить по 5-бальной шкале приемлемость каждого высказывания для практической деятельности.

Вторая и третья процедура планировалась нами для выявления, насколько отражены учебные знания в обобщениях, формулируемых в ходе практической деятельности. Мы полагали, что, если практические наработки «узнаются» профессионалами в их теоретических аналогах, то это может свидетельствовать о формировании практических обобщений на базе учебных. В противном случае можно говорить о происходящем в ходе практической деятельности замещении одних обобщений другими. Четвертый методический прием был применен для выявления субъективной приемлемости для испытуемых обоих видов обобщений.

Результаты и их обсуждение

Высказывания учителей, полученные в ходе первой экспериментальной процедуры, несмотря на инструкцию обосновы-

вать ответы с научных психологических позиций, предполагающих безличность и высокий уровень абстракции, в большей своей части содержали элементы субъективности и ситуативности. Испытуемые конкретизировали условия ситуации и средства ее решения исходя из собственного опыта, собственных мотивов и целей, при этом часто включая свои индивидуальные особенности в детерминанты возникновения проблемной ситуации и в способы ее решения. В результате учебные обобщения составили гораздо меньшую часть по сравнению с практическими. Значительное количество высказываний не удалось отнести ни к той, ни к другой группе. Такого рода обобщения мы назвали смешанными. Например, «Ученику надо внушить уверенность в себе», «Страх и злость сейчас не действуют. Это вызывает неприятие учителя».

По форме обобщения (независимо от того, учебные они, практические или смешанные) могут представлять собой закономерности («Отрицательное отношение к учителю вызывает снижение интереса к учебе»), суждения о собственных личностных качествах и мотивах («Я не люблю конфликтовать»), классификации («Ученики бывают разные — одни упрямые, другие неупрямые, третьи любят высмеивать других»). Большую группу составляют обобщения, имеющие форму должествования («Надо работать на каждого ученика»).

С точки зрения содержания обобщения учителей можно разделить на несколько групп.

1. Касающиеся особенностей партнеров по общению. Например, «Есть три типа забывающих тетради: просто забывают; специально забывают, лень учиться; те, у которых тяжелая обстановка в семье — родители пьют, настроение низкое, рассеянность».

2. Касающиеся личностных свойств учителя как профессионала и особенностей его ролевых функций. Например, «Учитель — это не тряпка, над которой можно экспериментировать, а человек со своими взглядами и требованиями».

3. Касающиеся приемов взаимодействия с партнером по общению. Например, «Если я постараюсь понять ученика, то и он постарается меня понять».

Ответы испытуемых-учителей позволяют сделать предположения относительно следующих вариантов взаимодействия учебных и практических обобщений.

1. Учебные и практические знания существуют как не связанные друг с другом, причем первые используются в ходе теоретического рассуждения, осмысления действительности, вторые — для построения деятельности.

Например, один из наших испытуемых выразил согласие с теоретическим обобщением «Коллектив не может существовать без лидера, руководителя. В школе эту функцию осуществляет педагог». Данное положение представляет собой аналог собственного обобщения этого испытуемого «Учитель — это пастух, а ученики — овцы». На вопрос, откуда испытуемому известно положение о коллективе и лидере и используется ли оно им на практике, он ответил, что об этом писал еще педагог Макаренко, но он, испытуемый, фактически узнал об этом не из книжки, а из наблюдения за деятельностью других учителей, после чего и сам взял этот принцип на вооружение.

2. Практические обобщения сформированы на базе учебных, став более содержательными за счет наполненности личным опытом, элементами индивидуальности.

Например, на предложенное испытуемому положение «Факторы непроизвольного внимания — новизна, необычность, неожиданность» (аналог практического обобщения «Ученики не ожидают моей реакции, и это запоминается») он отвечает: «Да, согласен, это научная психология, тема «Непроизвольное внимание и методы работы с ним». Наибольшее внимание привлекает к себе яркое, ранее не встречаемое, не ожидаемое в ситуации. Внимание активизируется, все запоминается и усваивается лучше. Можно использовать при работе с материалом — наглядные пособия, иллюстрации, демонстрации. И в общении тоже действует это.» Распространяя известное данному испытуемому теоретическое положение на сферу общения, он достигает присущей практическим обобщениям индивидуализации, так как учитывает свои особенности как субъекта общения.

3. Практические знания вытесняют, заменяют учебные, так как по каким-то причинам не согласуются с ними.

На предложенное экспериментатором положение «Совместная деятельность, заинтересованность общим делом способствует улучшению взаимоотношений, взаимопониманию, повышает сплоченность» (аналог практического обобщения «Конфликтующих надо сближать, давать им общие дела, подчеркивать плюсы друг друга») испытуемый ответил: «Нет, кол-

лективизм убивает личность. Коллектив — стадо, там скорее развиваются стадные принципы. Общие дела ни к чему, человек должен заниматься собой. Во взаимовыручку не верю. Все учителя ненавидят общие дела.... Они ничего не развивают».

С разновидностями того же самого варианта мы фактически сталкиваемся еще в двух случаях. Первый — когда испытуемый самостоятельно сформировал обобщение, и оно, по мнению испытуемого, соответствует одному из теоретических положений, хотя в действительности отражает другую сторону деятельности. Так, оценивая по просьбе экспериментатора тезис «Адекватная самооценка способствует личностному росту, самоактуализации», педагог говорит: «Да, согласна, сама пришла к этому. По человеку видно, что у него дисбаланс, трения внутри себя, и это тормозит мотивы, стремления. Если у ребенка гармония внутри, он спокоен, проблемы не мешают развитию».

Вторая группа случаев касается практических обобщений, для которых экспертам не удалось подобрать адекватного аналога, причем весьма вероятно, что он отсутствует в принципе. Например, «умный не станет унижать учителя, дурака же надо подавить своей властью, чтобы дальше заткнулся, а может быть, и задумался».

В ходе следующей экспериментальной процедуры испытуемые оценивали собственные практические обобщения и их аналоги, изложенные с помощью экспертов на языке научной психологии, с точки зрения их приемлемости для практической деятельности. Удалось подобрать выборку, состоящую лишь из 10-ти испытуемых. Это связано с тем, что большинство высказанных обобщений различными экспертами «переводилось» по-разному, в результате всего для десяти испытуемых оказалось возможным найти 5-6 пар их собственных формулировок, «перевод» которых разными экспертами был одинаковым.

Тенденции предпочтения того или иного вида обобщений не обнаружено (оценки различаются незначимо). Всеми испытуемыми отмечалось, что «одни высказывания — обобщенные, научные, другие — более житейские, практические, но это об одном и том же разными словами». Комментируя свои оценки испытуемые подчеркивали, что теоретические формулировки, по их мнению, более полно отражают происходящее, практические отражают не целостно, только какую-то из сторон реальности, теоретические больше подходят для докладов, общения

на конференциях, для общения с людьми, имеющими соответствующую профессиональную подготовку. Вместе с тем научные формулировки обобщены, не подходят для действия, практические же конкретны, позволяют достичь взаимопонимания в общении с учениками, содержат информацию о действии. Интересен тот факт, что ни один испытуемый не признал практические обобщения как свои собственные. Можно было услышать противоположные мнения относительно «своих» обобщений: «да, а ведь так и есть, я и сама так делаю (думаю)» или «ну и фраза, как такое мог сказать учитель!»

Полученные результаты позволяют говорить о различиях между учебными и практическими обобщениями с точки зрения их места и способов использования в мышлении профессионала. Прежде всего, очевидно, что практические обобщения применяются значительно более часто. Можно с высокой долей вероятности предполагать, что они и более эффективны. В данном случае под эффективностью мы понимаем скорость разрешения проблемных ситуаций, возникающих в реальной деятельности, и субъективную удовлетворенность решением. Дефицит времени, являющийся одним из основных черт практического мышления, требует наличия когнитивных образований, «готовых к применению» [4] в данной конкретной ситуации. Обобщения, сформированные профессионалом в ходе трудовой деятельности, являются именно такими образованиями. Можно привести ряд доказательств этого положения.

Во-первых, практические обобщения образуются на базе индивидуальных и личностных качеств субъекта. Это хорошо заметно на обобщениях, связанных с приемами разрешения проблемной ситуации. В общенческой проблемной ситуации, в сущности, используется тот арсенал средств общения, который субъект использует и в обыденной жизни или какая-то его часть. По крайней мере, трудно ожидать применения в трудовой деятельности общенческих приемов, совершенно несвойственных человеку в быту. Субъект не воспринял бы предлагаемых теорией общенческих средств, не имея для этого соответствующих внутренних предпосылок. Сказанное является одним из выражений неоднократно отмеченной исследователями мышления в практической деятельности закономерности: субъект практического мышления познает свойства не объекта, а взаимодейст-

вующей системы, отражая результаты этого познания в соответствующих обобщениях.

Указанный путь индивидуализации знаний не является единственным. Не менее важными в этом отношении представляются присущие субъекту способы выделения из потока деятельности проблемных ситуаций, а также возможности восприятия тех признаков, которые позволяют отнести данную ситуацию к тому или иному месту в субъективной классификации.

Во-вторых, обобщения, действующие в трудовой деятельности, «привязаны» не просто к определенной проблемной ситуации, а к каждому конкретному этапу ее разрешения. Как показано нами ранее [2], субъект по-разному классифицирует проблемные ситуации в зависимости от того, на каком этапе разрешения он находится в данный момент. С помощью методики Келли установлено, что на протяжении решения одной и той же задачи она может помещаться профессионалом в разные субъективные классификации, основанные, например, вначале на возрасте партнера по общению, затем на его половой принадлежности, далее на приемах взаимодействия с ним (или воздействия на него). Соответственно актуализируются адекватные каждому этапу обобщения. Причем они легко извлекаются из психологического арсенала субъекта в силу их высокой востребованности в данный момент, а значит, существуют условия для того, чтобы они были использованы при выработке решения задачи. Заметим, что ситуативность как свойство обобщений профессионала-практика обнаружена также в исследованиях Л.П. Урванцева [8].

В то же время есть основания полагать, что учебные обобщения также участвуют в процессе мышления. В большинстве случаев они составляют предпосылки для формирования практических когний, однако иногда, по-видимому, сами по себе являются элементами решения мыслительной задачи.

Можно сделать предположение о существовании ряда детерминант, обуславливающих преимущественное присутствие в решении учебных или практических обобщений.

Первая из них — индивидуальные свойства субъекта мышления. Учебные обобщения приемлемы для деятельности в той мере, в какой они совпадают с аналогичными образованиями, выработанными самостоятельно. Так, чтобы в процесс работы практика с проблемной ситуацией включилось, например,

обобщение «взрослый теряет авторитет, если начинает полагаться на запреты, давления и приказы», поиск решения должен быть ориентирован на принятие партнера и установление с ним именно партнерских отношений. А для этого, в свою очередь, необходимо наличие у субъекта решения соответствующей общенческой направленности, которая, конечно же, реализуется не только на работе, а является свойственной данному человеку во всех ситуациях взаимодействия. В этом случае рекомендации, изложенные в литературных источниках гуманистического толка, близки к обобщениям, формируемым профессионалами с такой направленностью. Соответственно они легко усваиваются в процессе обучения и естественным образом актуализируются в исследовании, проводимом по методике, подобной нашей. В обычных условиях, в повседневной деятельности, они, скорее всего, не вербализуются профессионалом и присутствуют в неосознаваемой форме. В случае же несовпадения приведенного выше учебного обобщения с индивидуальной направленностью профессионала можно ожидать, что им будут использоваться выработанные без опоры на учебные знания обобщения типа «если учащийся не выполняет указаний учителя, к нему необходимо применять жесткие меры» или «только с помощью принуждения можно добиться необходимой для работы атмосферы». То же самое относится к обобщениям, касающимся личностных особенностей и ролевых функций учителя как профессионала (например, «Учитель должен быть только направляющим, ведущим»). Такого рода обобщения основываются на личностно обусловленных особенностях реализации профессиональных функций субъектом, выработавшим данное обобщение.

Второй детерминантой, вероятно, является степень присутствия в учебных программах педвуза необходимых профессионалу сведений. Проще говоря, если в ходе профессиональной подготовки субъект не имел возможности получить необходимые знания, он заполняет «пробелы» собственными обобщениями. Аналогии практических обобщений, как легко убедиться на основании полученных нами результатов, представляют собой положения социальной психологии, психологии общения, психологии личности. Несмотря на то, что соответствующие дисциплины преподаются будущим педагогам, у них, по их свидетельству, остается впечатление, что «психологию преподавали фрагментарно, формально и на невысоком уровне».

Третьим фактором, влияющим на соотношение в мышлении учебных и практических обобщений, с полным правом можно считать степень проблемности эпизода, в котором они используются. Доказательством этому положению могут служить данные нашего исследования, проведенного со студентами-психологами, работающими без отрыва от учебы по специальности, неработающими студентами того же факультета и психологами-практиками, выпускниками факультета психологии (исследование проводилось совместно с Г.А. Ткаченко и Е.А. Пац).

Испытуемых просили выделить в научной и учебной литературе, а также в конспектах учебных лекций содержательные единицы, подходящие, с их точки зрения, для практического использования. Эти единицы, в сущности, представляли собой учебные обобщения и выглядели примерно следующим образом:

- каждый ребенок имеет право самодетерминировать свою жизнь;
- залог успеха в консультировании — умение задавать вопросы;
- консультанту нужно говорить на языке клиента.

Испытуемым-психологам предлагалось также привести примеры практических ситуаций, в которых могут быть использованы выделенные ими единицы. Работающие испытуемые рассказывали обычно о реальных эпизодах, не работающие студенты — о прогнозируемых. Судя по полученным результатам, многие выделенные учебные обобщения действительно встраиваются в структуру практической деятельности в том смысле, что испытуемые описали ситуации, в которых актуализируются полученные знания. Однако почти все описанные эпизоды, вероятнее всего, не являлись проблемными ситуациями. Так, обобщение «консультанту нужно говорить на языке клиента» студентка проиллюстрировала следующим примером: «Я проходила практику на заводе и не употребляла сложных психологических терминов». Кроме того, многие испытуемые находили применение учебным обобщениям лишь в быту, для регулирования взаимоотношений в семье и воспитания ребенка, а также для того, чтобы, по словам одной из испытуемых, «знать, блеснуть эрудицией». Такое применение учебных обобщений примерно в два раза чаще встречается у неработающих студентов,

чем у работающих. Профессиональные психологи дали подобные ответы только в 2% случаев.

Правда, в отдельных, очень редких случаях воспроизведенные испытуемыми эпизоды содержали некоторые характеристики проблемных ситуаций, в частности, эти моменты деятельности прерывали ее ход, требовали от испытуемого немедленного поиска путей выхода из затруднения. Причем это были действительно профессиональные проблемные ситуации. Например, обобщению «залог успеха в консультировании — умение задавать вопросы» у испытуемой соответствовала следующая ситуация: «Я консультировала сотрудницу, она говорит и затем не знает, что сказать. Я задаю ей открытый вопрос, и она продолжает молчать». Таким образом, казалось бы, по мере становления профессионала увеличивается легкость, с которой он оперирует полученными в вузе знаниями в практической деятельности (количество примеров такого использования выше у работающих студентов, чем у неработающих и у профессионалов по сравнению со студентами). Однако это оперирование происходит не в сфере разрешения проблемных ситуаций. Следовательно, в те моменты деятельности, когда ее ход относительно спокоен, субъект может пользоваться учебными обобщениями, если же ситуация обостряется и становится проблемной, у него возникает потребность, как показало исследование с учителями, в индивидуализированных и реализуемых когнитивных. Таким образом, опытному профессионалу, по видимому, легче, чем новичку, использовать учебные знания для объяснения различных психологических реалий, но не для построения деятельности, особенно если она связана с проблемностью.

Материалы исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. При разрешении проблемных ситуаций профессионалы (в данном случае — школьные учителя) используют обобщения, выработанные в ходе практической деятельности.

2. Когнитивные образования, функционирующие в профессиональной деятельности, отличаются от тех обобщений, которые составляют предмет обучения.

3. Учебные обобщения функционируют в практической деятельности главным образом вне проблемных ситуаций.

4. Существует несколько вариантов взаимодействия учебных обобщений с аналогичными практическими образованиями.

5. Имеется ряд детерминант использования учебных знаний в практической деятельности: соответствие учебных знаний личностным особенностям профессионала; оснащенность профессионала соответствующим учебным материалом; степень проблемности ситуаций практической деятельности.

Заключение

Среди форм взаимодействия учебных и практических обобщений наибольший интерес, на наш взгляд, представляет образование профессионалом новых когний на основе полученных в ходе обучения знаний. Тот факт, что известна основная направленность этого процесса — индивидуализация и познание свойств взаимодействующей системы) не позволяет выявить механизм происходящей трансформации. Лишь его изучение может стать основой оптимизации процесса профессионального образования с целью создания условий для формирования практических обобщений уже в ходе обучения. Тем не менее некоторые замечания можно сделать на основе полученного на данный момент материала. Так, формирование необходимых для деятельности категориальных систем облегчит создание в процессе обучения условий для выделения студентами собственных проблемных ситуаций и выработки средств их разрешения. Достижение этой цели возможно путем организации специальных активных занятий по типу тренинговых.

Остается открытым вопрос о том, что происходит с теми знаниями, которые не соответствуют установкам, интересам и другим элементам личностной структуры профессионала: остается ли этот запас сведений невостребованным и со временем забывается или же его использование не осознается субъектом деятельности. Ответ на этот вопрос, вероятно, невозможно получить в ходе исследования, представляющего собой поперечный срез, так как для этого необходимы сведения о динамике представленности учебных обобщений в когнитивной структуре выпускников вузов, находящихся на разных ступенях профессионализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М.,1997.
2. Конева Е.В. Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализуемости и реализуемости знаний. Ярославль,1997. С.31-45.
3. Корнилов Ю.К. О различиях метакогнитивной учебной и профессиональной деятельности. // Там же, с. 21-30.
4. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль,1982. 77 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.,1975.
6. Лисина М.И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов // Вопросы психологии, 1960, № 5. с. 153-161.
7. Немов Р.С. Психология. Т.3. М., 1995.
8. Урванцев Л.П. Наглядные обобщения и интуитивные оценочные суждения в мышлении профессионала-практика // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль, 1997.

А.В. Варенов
МЫШЛЕНИЕ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЗНАНИЙ*

В первой части настоящей работы вниманию читателя представлена часть главы из книги известного немецкого психолога Й. Хоффманна «Мир понятий» (Hoffmann J. Die Welt der Begriffe: Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1986. — 172 s.)¹.

Во второй части, в месте с комментариями относительно приведенной работы Й.Хоффманна, приведена точка зрения автора статьи на проблему репрезентации знаний с точки зрения практического мышления.

Репрезентация и действия контекстуального знания

К репрезентации понятий всегда относится информация о контексте, в который укладываются относящиеся к понятиям объекты и явления. Мы воспринимаем объекты всегда в определенном месте и в определенное время, в пространственно-временной связи с другими объектами. Рассматриваемые взаимосвязи репрезентируются неслучайно. Объекты выступают всегда в одинаковых или малоизмененных взаимосвязях с другими объектами, в одинаковом или малоизмененном контексте. Автомобиль и бензобак взаимосвязаны больше и чаще объединяются, чем автомобиль и кресло-качалка.

Но не все контекстуальные взаимосвязи накапливаются в качестве обобщенных знаний. В качестве понятийных признаков репрезентируются валидные коррелирующие друг с другом и поведенчески-значимые отношения. Мы назвали их горизон-

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

¹ Перевод с немецкого был сделан автором работы в 1995 году. На наш взгляд, приведенный отрывок представляет интерес не только для исследователей, работающих в русле когнитивной психологии, но и для исследователей, занимающихся проблемами практического мышления. Автор заранее просит извинения за трудности прочтения и осмысления текста, вызванные стремлением передать авторский стиль изложения. Структура главы и структура предложений выдержана в соответствии с текстом оригинала.

тальными связями и поведенческими признаками. Эти признаки репрезентируют наблюдаемые и переживаемые объекты, относящиеся к понятию, в типичном контексте.

Таким образом, если рассматривать репрезентацию контекстуальной информации через призму объектного понятия, то контекстуальную информацию можно рассматривать как признак этого понятия. Однако сами контекстуальные признаки ссылаются на понятия, которые отражают пространственно-временные взаимосвязи в памяти. Признаки понятий, такие как, например, «лес», «кухня», «путешествие», ссылаются на понятия, которые не относятся к отдельным объектам, а образуют сложные пространственно-временные организации куска нашего окружающего мира и нашей деятельности. Эти понятия являются единичными носителями контекстуальной информации.

Чем будет определяться какой кусок окружающего мира будет охвачен в понятии и как можно описать структуру этого понятия?

Мы предполагаем, что здесь действуют связи подобные связям при образовании объектных понятий. Решающим в образовании понятия является его функциональная организация нашего поведения. Там, где в реализации нашего поведения возникает потребность, ограничивается место, отрезок времени или последовательность событий, возникает соответствующее понятие. Так, понятие «кухня» фиксирует место, понятие «лето» — отрезок времени, понятие «авария» — последовательность событий. К образованию понятия ведут потребности, возникающие из индивидуальной и общественной организации нашей жизни. Языковое закрепление обеспечивает ему общественное распространение. Так, понятие «ренессанс» имеет значение в основном в истории искусств, но существование слова делает это понятие, все же, общедоступным. Неспециалисты, с трудом понимая значение слова «ренессанс», усваивают более или менее дифференцированное представление о понятии.

При рассмотрении структур сложных понятий мы исходим из того, что для ее развития должны применяться признаковые категории, описывающие объектные понятия. Кроме этого сложные понятия должны иметь возможность характеризоваться через сенсорные признаки, через вертикальные и горизонтальные отношения, через поведенческие и оценочные (аффективные) признаки. Таким образом, мы рассматриваем

структуру сложных понятий как относительно объединенную сетку различной важности признаков.

Мы хотим показать использование наших описательных средств на примере, который мы взяли из работы Шмукка (1985). «Взятое нами понятие «кухня» испытуемые ассоциируют с признаками как «плита», «холодильник», «кухонный стол», «мойка» и т.д., то есть в кухне обычно воспринимаются объекты. Ассоциируется также более общее понятие, как «жилое помещение» и менее общее — «место для приготовления пищи», свидетельствуя этим наличие вертикальных отношений, как составной части.

Кухня ассоциируется также с посудой, как ограничение к хранению посуды. Поведенческие признаки дают ссылку на деятельность, которая типично реализуется на кухне — готовить, выпекать, мыть посуду, есть и т.д..

Пример «кухни» не доставляет оценочных признаков, но интуитивно ясно, что «кухня» обладает другой аффективной оценкой, чем «авария». Таким образом, очевидно, что сложное понятие может быть связано с оценочной информацией.

Оценочные признаки понятия имеют разные веса. Это находит выражение в частоте соответствующих ассоциаций. Плита, например, важный признак для кухни, важнее, чем стул, стол или, может быть, жаркое.

Признаки связаны друг с другом посредством отношений. Посуда локализована в кухонном шкафу. Еда находится на кухонном столе. Плита — инструмент для приготовления пищи.

Если сравнить репрезентацию понятия «кухня» с репрезентацией понятия «молоток» (их структурные образы), кажется, что не существует большого различия их структур. Существенная разница состоит в том, что сенсорные и поведенческие признаки понятия «молоток» намного элементарнее соответствующих признаков понятия «кухня». Сенсорные признаки как рукоятка, ручка, шляпка молотка едва ли разложимы далее, на следующие составные части. В то время как в качестве сенсорных признаков понятия «кухня» выступают: плита, холодильник, мойка и др., которые могут быть разложены далее. Это относится и к поведенческим признакам. Поведенческий признак «бить-забивать» — ссылается на элементарную последовательность действий, в то время как поведенческий признак, как «готовить», «жарить» или «печь», несет выражение общего по-

веденческого направления, которое может быть еще дифференцировано на многие способы.

Все понятия служат отражением абстрагированных явлений в потоке событий. Начиная с отдельных осмысленных действий над классами объектов до сложных пространственных структур. Образованные понятия могут быть описаны единственно через признаки. Как много признаков характеризует понятие, зависит только от сложности отражаемых им явлений. Сложность понятия будет его функциональное применение. Понятие, репрезентирующее сложные пространственно-временные связи, структурируется в памяти как все другие понятия. Эта репрезентация отличается от репрезентации объектного понятия исключительно сложностью обстоятельств, через которые она представлена.

Событийные типы — подход Кликса

Предположение о существовании контекстуальных понятий не ново. Уже Бартлетт (1932) доказал влияние таких понятий на воспроизведение рассказов. Затем их воздействие исследовалось в различных связях. Можно говорить о действии схем, об ограничивающих представлениях на прием, накопление и воспроизведение информации. Однако применение концепта схема к объяснению феномена человеческой памяти, в последнее время вновь критикуется. Сущность критики состоит в упреке о неудовлетворительном разделении приема информации в структуре репрезентации и приема в процессе переработки информации. По нашему мнению следует различать: с одной стороны, структуру репрезентации информации и, с другой, процесс, который связывает накопленную структуру на приеме и переработке актуально предложенной информации.

Здесь необходимо представить подход Кликса к дифференциации структурных свойств репрезентации сложных пространственно-временных связей. Кликс различает сингулярные объектные понятия, которые репрезентируются по сходству классифицируемой массы объектов и, так называемые, событийные типы, которые классифицируют сложные события по ситуационным свойствам.

Событийные типы репрезентируют информацию о часто повторяющихся событиях повседневной жизни. Сам тип вытекает из действия события, которое в своем течении всегда одно-

образно. Завтрак, посещение клиники, езда к месту работы, чтение лекции и т.д., предлагаемые Кликсом примеры типичных событий, которые в отдельности всегда другие, но все же, в общей структуре воспринимаются однообразными. Информация о таких типичных событиях, по Кликсу, репрезентируется в форме связанной сетки понятий. Связи между понятиями были названы семантическими отношениями.

Они могут отличаться по своему качеству. Рассмотрим следующие виды отношений:

- первый носитель действия, он — актер события,
- второй носитель действия, он — реципиент события,
- место события,
- инструмент и объект события,
- конечное отношение, исходящее из цели события.

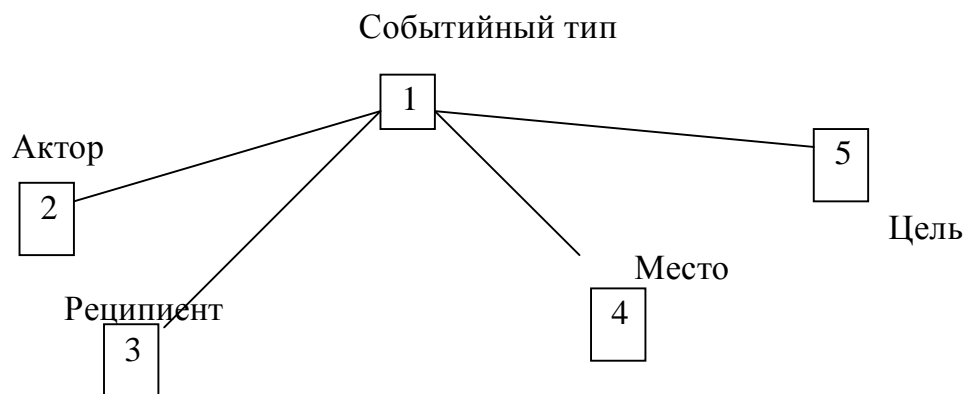


Рисунок демонстрирует структуру, относящуюся к событийному типу «учеба» (1). В качестве 1 носителя действия представлено понятие «учитель» (2), в качестве 2 носителя действия — понятие «ученик» (3). Место события характеризуется понятием «школа» (4) и цель — понятием «знание» (умение) (5).

Событийный тип натягивается на центральное понятие, в данном случае «учеба», которое называется семантическим ядром.

Событийные типы могут быть иерархически организованы. Так, событийному «учеба», выше стоящий тип может быть

— «информирование». Ниже стоящий — «преподавание музыки», «учеба в университете».

Кликс предполагает, что каждому событийному типу может быть определена семантическая оболочка, образующая прочную рамку, внутри которой реализуются относящиеся к типу события. Существуют квазиобщие признаки, которые должны, по крайней мере, наполняться понятиями, которые принимают внутри событийного типа специальные функции.

Это поясняется следующим примером: «При событийном типе «заправка» (субстантивированное существительное) объект-инструментальные отношения связываются в семантическую оболочку через понятие «жидкость».

Можно набирать нефть, бензин, жидкий газ, но не камни, деревья и т.д. «Можно представить, что в семантической оболочке возникают двойные взаимосвязи. Во-первых, через понятие типичных: носителя действия, объекта, инструмента, места и цели, и, во-вторых, через признаковую комбинацию, которая должна обеспечить событийному типу соответствующее место в сетке понятий.

Таким образом, мы видим мысленную модель событийного типа, которая соответствует предположению о репрезентации определенного типа контекстуальных понятий. Речь идет о понятиях, отражающих взаимосвязи, возникающие при исполнении целенаправленной деятельности. То, что репрезентация деятельностно-обусловленного знания играет особую роль в регуляции нашего поведения, едва ли нуждается в особых комментариях.

Функции контекстуальных знаний

Контекстуальные знания служат повышению эффективности переработки информации. На первом месте здесь стоит возможность образования ситуационно правильного ожидания. Благодаря контекстуальному знанию, одновременно с идентификацией объекта, возникает информация о типичном контексте, в котором обычно выступает объект. Этот контекст содержит информацию о пространственном или временном соседстве объекта (события), о возможном поведении объекта, о поведении по отношению к объекту.

В качестве примера рассмотрим «посещение кинотеатра». Соответствующее контекстуальное понятие содержит информа-

цию о месте кинотеатра в нашей родной местности, об обычном времени начала сеанса, о наличии гардероба и т.д. Таким образом, мы предоставляем себя в распоряжении понятийной структуры информирующей нас, что и где обычно бывает в кинотеатре. При входе в кинотеатр мы ожидаем увидеть контролера. Если мы видим автоматический барьер, то, одновременно с идентификацией этого барьера, мы уже представляем себе его функцию. Функция входного контроля должна узнаваться тотчас, т.к. барьер занимает место контролера.

Узнавание здесь показывает, что идентифицируемым объектом занимает место в структуре актуального контекстуального понятия, посредством которого устанавливается, как мы будем вести себя по отношению к этому объекту.

К сожалению, пока отсутствуют данные, чтобы описать в деталях механизм, который представлен здесь только феноменологическим описанием.

Уже должно быть ясно, что контекстуальные знания существуют необходимо. Первая, и возможно важнейшая, функция контекстуального знания состоит в создании структурированных предпосылок для концентрации наших процессов переработки информации на единственном сегменте окружающего мира, который служит для реализации релевантного актуально направленного поведения.

Контекстуальные понятия создают также предпосылки для эффективного накопления информации. Существенный эффект состоит здесь в интеграции пространственной и/или временной частей в единое целое.

Давайте представим себе, что мы слышим визг тормозов, затем треск и шум разбитого стекла, и затем сигнал полицейской сирены. Все это, объединяясь, принуждает нас к представлению аварии. Интеграция принятой информации основывается на существовании понятия «авария». Однако, едва ли, мы образуем эти понятия в нашей памяти. Возможно, мы узнаем воспринимаемое соотношение вещей как примерно отвечающее накопленным понятийным структурам и репрезентируем их как взаимосвязанное единое целое. Так могут объединяться в единое сложные пространственно-временные структуры.

Понятно, что с таким уплотнением информации связана значительная редукция затрат на переработку и хранение ин-

формации, которая однако должна приобретаться с потерей части деталей информации.

Степень интегрированности контекстуального понятия является также важной предпосылкой для эффективной коммуникации. Словом, которое обозначается контекстуальное понятие, может передаваться сложное событие. Можно представить себе, как должно звучать подробное объяснение того, что произошло, если мы не располагаем понятием «авария».

Этот пример обращает внимание на широкие функции контекстуальных понятий. Информация репрезентируется в них, чтобы можно было дополнить неполноту описания ситуации. Дополняются необходимые элементы или данные ситуации просто через соответствующую информацию из памяти, из структуры понятия.

Таким образом, мы видим три важные функции контекстуальных знаний: контекстуальные понятия доставляют структурированные предположения

1) для концентрации процессов переработки на актуальном контексте событий релевантном источнику информации и условиям поведения,

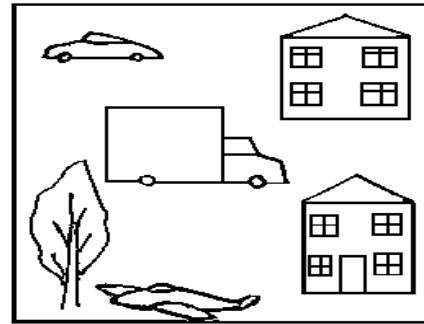
2) для эффективности и быстроты интеграции большого объема структур раздражителей в когнитивное целое, и

3) для процессов переработки предлагает дополнение к неполно принятой информации.

Мы хотим теперь более подробно остановиться на некоторых эмпирических положениях о соответствующем влиянии контекстуальных знаний.

Функция управления вниманием контекстуальных знаний

К анализу контекстуальных знаний и их влиянию на селективный прием и накопление информации чаще всего идут следующим путем: обычно предъявляют испытуемому такой раздражитель, что его опознание, с первого предъявления, дает контекстуальное понятие, или способствует этому. В сравнении к этому, предъявляется такой раздражитель (или в таких условиях), что такого узнавания не происходит. Во влиянии этих вариации на прием и накопление предъявляемой информации отражается влияние контекстуальных знаний. Примером этому может служить рис. , использовавшийся в исследовании Мандлера и Ритха (1977).



Обе картинки содержат одинаковые объектные признаки: два дома, два автомобиля, дерево и самолет. На левом рисунке они расположены так, что оба автомобиля необходимо видятся на улице, на краю улицы стоят оба дома и дерево, и над этим летит самолет. Рисунок может быть упорядочен как целое понятие, которое мы можем назвать «уличная сцена». Правый рисунок не позволяет это сделать. Такие, организованный и неорганизованный, рисунки предъявлялись испытуемым на короткое время. После фазы запоминания различной продолжительности проверялось, с помощью техники повторного узнавания, какая информация о рисунке сохранилась. В результате было обнаружено, что понятийные отношения объектов и их пространственное положение относительно друг друга лучше запоминаются при организованном рисунке, чем при неорганизованном.

Здесь содержится прямая информация о рисунке, который обеспечивает узнавание контекстуального понятия. Уличная сцена узнается только тогда, когда, типичные объекты представлены в типичном, для улицы, расположении. Мы предполагаем, что некоторые свойства рис. ответственны за узнавание соответствующего контекстуального понятия. Процессы переработки концентрируются на этих свойствах и связывают объекты, и их отношения, через узнавание в единое целое. Вместе с этим пренебрегается переработкой деталей информации передаваемых рис. Например, для идентификации уличной сцены обычно несущественен вид домов или автомобилей. Достаточно их просто узнать. Это предположение было подтверждено результатами исследования Фридмана (1979). Он предлагал своим испытуемым хорошо знакомые картинки с типично структурированным контекстом. Например, рис. вокзала, кухни или детского садика. Также предлагались рис. с необычным, для типичного контекста, объектом. Так на вокзале находился паровой каток, в детском саду — светофор, на кухне — кресло-

качалка. Во время рассматривания рис. регистрировались движения глаз испытуемых. Было установлено, что для типичного контекста с типичными объектами фиксация глаз значительно короче. Нетипичные объекты, наоборот, фиксировались много чаще и продолжительнее.

В аналогичном исследовании Антес, Пенгланд и Метцлер (1981) предлагали своим испытуемым сложные сцены на 100 мс. Понятно, что при таком коротком времени предъявления деятельность по узнаванию объектов протекала хуже для неожиданных, чем для ожидаемых в этом контексте объектов.

Необходимо упомянуть и о результатах исследования Бидермана, Меццаноте и Рабиновича (1982). В этом исследовании испытуемым предъявлялись сложные рисунки сцен на 150 мс. Непосредственно по окончании они должны были ответить, находились ли определенные объекты на определенных местах на рисунке. Ответ длился дольше, если в контексте сцены находился необычный объект. Из этого можно заключить, что идентификация сцены предшествует идентификации объектов.

В совокупности эти эксперименты показывают, что при восприятии сложных визуальных структур узнавание структур обобщенного контекстуального понятия, когда такое дается, является первичным, и, в сравнении с этим, переработка сингулярных подструктур — вторична. Продолжительности времени предъявления от 100 до 150 мс достаточно, чтобы стало возможным глобальное узнавание сцены. Подструктуры, ожидаемые в данном контексте, идентифицируются как составные части общей структуры, мимолетно, на верность общей структуре. Необычные подструктуры, в сравнении с этим, тянут на себя внимание и, если на это имеется время, детально перерабатываются. Если для детальной переработки времени не дается, то они могут остаться не рассмотренными. Степень переработки подструктуры будет определяться не только своим соответствием общей структуре, но и своей визуальной броскостью.

Выгода общих свойств, использующих подструктуры для идентификации контекста, имеет четкую связь с закономерностью идентификации отдельных объектов. Здесь же может быть показано существование общей структуры раздражителей, которая управляет идентификацией объектов. Это соответствие заставляет нас ожидать, что в иерархии сложных понятий име-

ются первичные понятия, с помощью которых наглядная однородность понятия дополняется через идеальный образ (Тверски и Хеменвей, 1983).

Могут возникнуть спекулятивные рассуждения: А что есть понятие кухня (которое несет, прежде всего, свойства первичного понятия)? Пытаясь найти пример для иерархии контекстуального понятия, становится ясно, что найти эти различия труднее, чем при категоризации множества объектов. Особенно недостает понятий для дифференциации предлагаемых первичных понятий (как вокзал, магазин, жилая комната и т.д.). Это означает, что едва ли возникает функциональная необходимость для образования контекстуальных понятий большей дифференцированности. Функция контекстуальных понятий состоит, прежде всего, в доставке структурированной основы для глобальной ориентации поведения.

Контекстуальное понятие может связываться не только с пространственной частью, но и с временным простираем раздражителей. Понятие «авария», «лекция», «путешествие» — дают тому пример. Подструктуры понятия расположены здесь только во временной последовательности. Здесь переработка общей структуры понятия должна происходить после узнавания цепочки подструктур, когда можно будет из этой цепочки сделать вывод о целом. Музыкант, например, после прослушивания нескольких тактов, может узнать музыкальное произведение. Это должно также доказывать существование и влияние общей структуры на переработку и накопление своих частей. Пример этому дает исследование Бревера и Дуррес (1983). Испытуемым предлагалась видеозапись, на которой люди выполняли различные деятельности в конторе. Сущность изменений в эпизодах состояла в том, что на одних эпизодах можно было узнать цель деятельности, а на других нет. Влияние этих вариаций на последующее воспроизведение было однозначным. Возможность интеграции отдельных действий в целенаправленную деятельность значительно улучшает деятельность по воспроизведению куска событий.

Другим примером типичной ситуации эпизодического приема информации является чтение текста. Здесь также видно влияние контекстуальных знаний на селективный прием и накопление информации. Интересный пример доставляет исследование Эберлеха и Вендера (1984). Их испытуемые читали текст, ко

торый описывал оказание первой помощи пострадавшему в аварии. Часть испытуемых читала текст, чтобы потом воспроизвести реальные действия. Другая часть — чтобы описать личность главного действующего лица. После этого предлагались предложения для узнавания, и замерялось время узнавания. Результаты показали, что содержание текста узнается быстрее для действительно поставленной цели, чем содержание текста для другой цели. Таким образом, постановка цели читающему, ведет к избирательности наблюдения и репрезентации той информации, которая значима для реализации цели. Необходимо отметить, что она может осуществляться только тогда, когда имеются структуры, которые устанавливают, какое содержание значимо, например, для описания личности. Для этого необходимо иметь понятие «личность», которое будет избирательно направлять процессы переработки информации при чтении на релевантную информацию.

Эффект первичности. Объяснение управляющего вниманием влияния контекстуального знания

Важное влияние активированных контекстуальных понятий состоит в облегчении и ускорении узнавания структур, соответствующих текстуальных понятий. В литературе этот эффект отмечается как «эффект первичности». Он исследовался преимущественно на задачах по узнаванию слов. Испытуемые различают так быстро, как только могут, последовательность букв алфавита, содержится ли там слово естественного языка.

Узнавание происходит быстрее, если перед этим было идентифицировано семантически близкое слово. Таким образом, идентификации предшествует «первоначальная» ускоряющая идентификация.

Метод позволяет также доказать влияние контекстуальных семантических связей. Так, Мох (1984) показал, что «эффект первичности» может наблюдаться между парами слов, которые явно связаны контекстуально. Например, гвоздь — молоток, обои — клей и т.п. В особенности интересен тот факт, что через добавочную контекстуальную информацию изменяется сила эффекта. Например, слово «гвоздь» в предложении «Он заколачивал гвоздь», уменьшает время реакции для идентификации слова «молоток» и повышает для слова «ножницы». Этот результат наблюдался во многих других подобных исследованиях,

подтверждая тем самым наше предположение о разделении и относительной самостоятельности объектных и контекстуальных понятий. Для объектного понятия «гвоздь» «молоток» как и «ножницы» относительно незначительный признак. Но для сложного понятия «забивать гвоздь» — молоток, как типичный инструмент, все же значим более, чем ножницы.

Эффект первичности изучался и на названиях объектов (Циммерманн, 1984). В пробной серии экспериментов выяснялись типичные объекты для контекстов: рыбный магазин, ванная комната, крестьянская усадьба и т.д. Изготавливались рисунки соответствующих объектов. В первой серии испытуемым предлагалось назвать нарисованный объект как можно быстрее, первым пришедшим в голову словом. Сущность вариации состояла в том, что предъявляемые рисунки следовали: либо в случайном порядке из раз личных контекстов, либо блоком из одного контекста. Результаты показали, что через контекстуальную связь, во-первых, меньше вариация названий объектов, во-вторых, меньше время называния. Таким образом, знание контекста, во-первых, ограничивает понятийную упорядоченность ожидаемых объектов, во-вторых, ускоряет процесс упорядочивания.

Во второй серии опытов испытуемым предлагались сложные рисунки, содержащие либо все объекты одного контекста, либо объекты всех контекстов вместе. Испытуемый должен был назвать как можно быстрее первым пришедшим в голову словом отмеченный стрелкой объект. Был обнаружен равный эффект и в этой серии. Называние объекта на организованном в один контекст рисунке ведет к понижению вариабельности названий, по сравнению с называнием на неорганизованном рисунке. Время называния также снижается.

Этот эффект можно объяснить тем, что с активацией контекстуального понятия начинается активация признаков соответствующих понятий. Эта преактивация может быть ответственна за то, что указанные объекты узнаются быстрее. Здесь мы обращаемся уже к модели способной объяснить эффект первичности, в отличие от интерактивной модели сеточного механизма Рутельхарта и МакКлеланда (1982). Если мы будем понимать понятийную репрезентацию как интерактивный сеточный механизм, который может не только пассивно активировать, но и может выходить на контроль процессов, в смысле активации и тормо-

жения понятий, то наше предположение дает перспективные основания для объяснения эффекта контекста.

Интеграция информации через контекстуальные понятия

В этом разделе приводятся экспериментальные доказательства интегрирующего влияния контекстуального знания. Под интеграцией информации мы понимаем вывод пространственного и/или временного распределения информации по единому коду.

Многokrратно используемый метод для такого доказательства состоит в анализе влияния контекстуальных знаний на свободное воспроизведение списка слов. Слова списка выбираются так, что составляющие его понятия относятся к одному контексту (Хоффманн, 1980). Построчно дается типичная ситуация: «Врач обследует больного стетоскопом», или «Полицейский преследует вора на машине» и т.д.

Врач обследует больного стетоскопом

Полицейский преследует вора машина

Домохозяйка моет окно тряпкой

Слова списка предъявлялись испытуемому несколько раз. При этом слова одного контекстуального понятия давались максимально вперемешку.

После каждого предъявления слова списка свободно воспроизводились. В обработке нас интересовало, каким образом используются контекстуальные взаимосвязи для организации списка слов в памяти. Обработка данных в свободном воспроизведении частоты встречаемости соседних слов проводилась методом кластерного анализа. Результаты обработки показывают, что контекстуальные связи всегда сильнее определяют последовательность воспроизведения. Контекстуальные взаимоотношения слов (понятий) воспроизводились большинством испытуемых взаимосвязанными.

Для интеграции информации в тексты, вероятно, играют роль два вида контекстуальных понятий, которые следует отличать друг от друга.

С одной стороны мы обладаем знанием о структурном строении определенного текста. Мы знаем, например, что сказка или, вообще рассказ, начинается обычно со вступления, в котором сообщается место или время действия и представляется главный герой. Затем обычно представляется цель истории. На

конец, рассказывается фабула, которая может состоять из одного или нескольких эпизодов и в конце следует развязка истории. Приведем другой пример: ученые очень точны при сообщении о своем эмпирическом исследовании. Их сообщение выглядит так: вступление с литобзором, постановка вопроса, обоснование метода, описание метода, представление результатов, обсуждение результатов, выводы.

Теперь, благодаря многочисленным исследованиям, известно, что такое знание положительно влияет на прием и интеграцию информации.

Систематичность расположения информации в тексте улучшает деятельность по воспроизведению сообщаемой информации. Так же во время чтения в памяти осаждаются структурные свойства. Если структурное содержание текста может произвольно изменяться так, что оно отклоняется от ожидаемой структуры, ухудшается связнопонимаемое воспроизведение текста (Кинч, Мандел, Кознинский, 1977).

Дальнейшие исследования установили, что знание о структурном сооружении текста ведет к тому, что при чтении разыскиваются структурно-адекватно связанные друг с другом места текста и структурно-адекватная информация (Ван Дейк, Кинч, 1983).

Наряду с неспецифическими структурными знаниями на переработку информации текста оказывает влияние специфическое содержание контекстуального понятия. Особенно это видно в исследовании Бовера, Блэка и Тернера (1977). Они предлагали своим испытуемым простые тексты, описывающие стереотипную активность, как посещение ресторана, утренний завтрак, посещение врача и т.д. Предполагалось, что для таких событий имеются контекстуальные понятия, которые репрезентируются в памяти обычным ходом вещей. Влияние контекстуальных понятий доказывалось тем, что текст читался быстрее, если последовательность высказываний о событиях в тексте соответствовала последовательности событий, которая была репрезентирована в памяти испытуемого.

Ухудшались, также, воспоминания испытуемых, если содержание текста отличалось стереотипами, относящимися к ситуации. Если высказывания к ситуации в тексте следовали в случайном порядке, то воспроизводились они в типичной последовательности.

В другом исследовании Блэк и Бовер (1979) показали, что деятельность по воспроизведению контекста не зависит от наличия в тексте других контекстуальных понятий. Относящаяся к контексту информация интегрируется в единое целое и влияние на этот процесс оказывает только информация, относящаяся к этому контексту.

В переработке текстов, таким образом, могут взаимодействовать два вида контекстуальных понятий в смысле интеграции информации. Во-первых, это понятия, которые дают знания об основных структурных свойствах текста. Во-вторых, понятия, которые репрезентируют содержание текста в памяти.

Интегрирующая сила контекстуальных понятий является необходимой не при любых условиях. Так, когда возбуждена только какая-то часть контекстуального понятия, общая понятийная структура ощущается как груз. Часто бывает необходимо избавиться от части отношений, которые мало или совсем непонятны. Так возникает необходимость в дополнительной информации, чтобы достигнуть содержательного единства. Кликс назвал этот феномен «становлением отношений». Кажется, что необходим некий объем контекста, который необходим для его интерпретации. Приведем пару примеров. Связь между лесом и косулей не нуждается в дальнейшем контексте. Это связь односоставная. Связь между художником и кисточкой будет полной в том случае, если она будет показана через художника, который пользуется кистью в качестве инструмента. Эта связь двусоставная. Финальные отношения между мытьем и уборкой — пример трехсоставных отношений. Эта связь будет полной, если будет указан носитель действия и объект, который моют.

Может показаться, что затраты на идентификацию отношений систематически увеличиваются с их становлением. Контекстуальные взаимосвязи, в которых предполагаются отношения, задействуются только тогда, когда эти отношения вызывают процессы идентификации и переработки (Энгелькамф, 1980; Хоффманн, 1983). Отдельные отношения могут освобождаться без ограничений взаимосвязей контекстуального понятия. Для этого необходимо определить качество контекстуальных отношений.

Связанное с контекстом дополнение информации

Активация контекстуального понятия через подструктуры контекстуальных событий дает возможность дополнения знаний, выбранных из актуальных информаций. Приведем пример: в тексте сообщается, что парашютист прыгнул с высоты три тысячи метров. Из наших знаний мы можем добавить, что он, вероятно, прыгал из самолета. Если мы читаем, что змея ловит мышь, то мы можем добавить, что, очевидно, мышь будет съедена.

Исследования показали, что подобные дополнения возникают спонтанно.

Испытуемые воспроизводят информацию, которая в тексте не содержится. Однако добавление состоит в одной семантической связи с предложенной информацией. Добавляться могут — события, инструмент, место или ожидаемые последствия. Таким образом, можно предположить, что эта информация была репрезентирована как признак соответствующего контекстуального понятия.

После нескольких минут, отведенных для запоминания, немногие испытуемые могут различить фактически предложенную информацию и добавленную (Кинч, 1974; Брансфорд и Франк, 1971). Очевидно, добавленная информация содержится составной частью текстовой репрезентации, являясь, таким образом, неразличимой с фактически данной информацией.

Возможно, подобным способом структурируются наши контекстуальные знания. То, что пробелы могут быть заполнены фальшивыми знаниями, вряд ли возможно. Это происходит редко и на деталях событий.

Заключение

Контекстуальные знания выполняют важную функцию в эффективности нашей переработки информации. Концентрация деятельности по переработке на отдельных подструктурах данной (предъявленной) информацией сберегает от расточения наши когнитивные ресурсы. Контекстуальное знание делает возможным сведение сложных пространственно-временных структур в единую структуру. Вместе с этим появляется возможность чрезвычайно уплотнить необходимую для переработки информацию. Наконец, контекстуальное знание позволяет осуществить дополнение недостающей информации при приеме и нако-

плении неполных структур. Оно может, также, оказывать влияние на подходящий способ поведения.

Мы предполагаем, что контекстуальное понятие репрезентирует сложные пространственно-временные взаимосвязи, обладая закономерностями объектного понятия. Контекстуальные понятия могут, как все другие понятия, иметь признаки понятий и структурироваться в равных формах. Контекстуальные знания может накапливаться контекстуальным вложением объекта как признака контекстуального понятия.

Цитируемые примеры исследований мы интерпретируем всегда как отпечаток влияния контекстуальных понятий. Это может быть следствием того, что рассматриваемое влияние снижается на мимолетно-требующих образования структурах и увеличивается на стабильных контекстуальных понятиях. У нас, пока, отсутствует метод, чтобы разделить влияние долговременных структур памяти от влияний мимолетно-образующихся структур памяти (Кликс, 1984). Эта проблема тесно связана с массой цитируемых примеров, так как контекстуальные знания относятся к структурам памяти, которые оказывают продолжительное влияние на эффективность нашей переработки информации.

Обсуждение работы Й. Хоффманна.

В приведенном выше отрывке, прежде всего, вызывают интерес, введенные Й.Хоффманном термины «поведенческое понятие» и «контекстуальное понятие». С какой целью вводит Й.Хоффманн эти термины? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Для российского читателя Й. Хоффманн известен как автор книги «Активная память», из которой явствует, что Хоффманна, как исследователя, интересует проблема репрезентации знаний. Книга, глава из которой только что была представлена Вашему вниманию, продолжает то же направление исследований.

В своих работах Й. Хоффманн рассматривает когнитивную систему человека в целом и ее элементы с двух точек зрения: 1) с точки зрения управления человеком собственным поведением, и 2) с точки зрения структурной организации репрезентированных знаний.

Поскольку Й. Хоффманн исследует когнитивные процессы человека, он с необходимостью исследует, прежде всего, поня-

тийные структуры. В своей книге «Активная память» он пишет: «Понятийное расчленение мира является одним из самых фундаментальных когнитивных достижений человека. Если бы человек не обладал такими когнитивными средствами, то каждый новый объект, например, видоизмененный трамвайный вагон, или часы с необычным циферблатом и т.п., требовал бы от него исследования этого «неизвестного» объекта, прежде чем он мог бы на него адекватно реагировать».

Однако, несмотря на ведущую роль понятийной формы фиксации знаний у человека, наличием только этой формы репрезентации, на наш взгляд, не возможно объяснить все многообразие поведения субъекта. Практика и эксперименты убедительно показывают, что субъект в организации своего поведения руководствуется не только понятийными знаниями. Да и сам Й. Хоффманн отмечает, что «к репрезентации понятий всегда относится информация о контексте, в которой укладываются относящиеся к понятию объекты и явления».

Рассматривая особенности знаний, относящихся к контекстуальным и поведенческим, и их структуру, Й. Хоффманн делает вывод, что эти формы знаний репрезентируются аналогично понятийной: «Мы предполагаем, что здесь действуют связи подобные связям при образовании объектных понятий».

Согласно Й. Хоффманну «поведенческие программы» и «контекстуальные знания» образуются по той же схеме, что и понятие, и точно также структурируются: «Понятия, репрезентирующие сложные пространственно-временные связи, структурируются в памяти как все другие понятия. Эта репрезентация отличается от репрезентации объектных понятий исключительно сложностью обстоятельств, через которые она представлена».

Таким образом, введя термины «поведенческое понятие» и «контекстуальное понятие», Й. Хоффманн отождествил процесс образования понятия с другими когнитивными процессами, часть из которых ранее рассматривалась как навык, а протекание другой части до сих пор остается практически не исследованной (что признает и сам Й. Хоффманн). Таким образом, Й. Хоффманн отождествляет то, что так стремилась развести формальная логика — чувственное и умозрительное познание. В

этой части, на наш взгляд, Й. Хоффманн делает неоправданное допущение².

Процесс образования понятий — это уникальное изобретение человека, которое нетождественно любому другому когнитивному процессу, поскольку образование понятий протекает по законам либо формальной, либо диалектической логики (В.В. Давыдов), т.е. по разработанной человеком схеме.

Более того, схема познания путем умственных действий по законам формальной логики изначально разрабатывалась в противовес чувственному, основанному на восприятии познанию или познанию путем манипуляции и взаимодействия с объектами. Согласно этой схеме, знание существенных свойств объектов можно получить только в результате мысленных операций, а не в результате операций (взаимодействия) с объектом. Поскольку только в мысли появляется возможность отстраниться от объекта и приблизиться к его «рациональной идее», «очищенной» от аффективности деятельности чувств. Знания, полученные с помощью средств формальной логики, по определению фиксируются в понятии. Соответственно, использование каких-либо других средств для получения знания не может привести к образованию собственно понятия³.

Дальнейшее развитие науки привело появлению новой логической схемы для получения знания — диалектической. Появление этой схемы приводит к пересмотру точки зрения на процессы обобщения. Так, согласно В.В. Давыдову, процессы

² Следует отметить, что точка зрения Й.Хоффманна сближается с точкой зрения В.В. Давыдова, согласно которому теоретическое понятие может существовать на уровне наглядно-действенного мышления. Однако В.В. Давыдов, в отличие от Й. Хоффманна, стремится доказать, что на уровне наглядно-действенного мышления возможно существование обобщения, произведенного по законам диалектической логики. Й. Хоффманн же просто не рассматривает этот аспект, сразу введя допущение, что обобщение невербальных знаний происходит по законам формальной логики.

³ Исследования Л.С. Выготского это подтверждают. Ребенок, не пользующийся средствами логики, может образовать синкрет, комплекс или «житейское понятие», которое понятием как таковым еще не является.

обобщения, протекающие по схеме формальной логики не способны привести к образованию собственно научных, теоретических понятий. Субъект, производящий обобщения в рамках формальной логики, по мнению В.В. Давыдова, способен достичь только уровня эмпирического понятия (обобщения), поскольку формальная логика не преодолевает эмпирического уровня взаимодействия с миром. Диалектическая же схема познания, достигая подлинно теоретического уровня отражения объектов и явлений, позволяет выделить в объектах (явлениях) подлинно существенное, которое фиксируется в теоретическом понятии.

Таким образом, термин «понятие» может обозначать различные формы и уровни обобщений. Й. Хоффманн же, по-видимому, не дифференцирует научные понятия от эмпирических понятий, житейских понятий, синкретов и комплексов. Но даже если он рассматривает и сравнивает «поведенческие понятия» и «контекстуальные понятия» с «житейскими понятиями», то ставить знак равенства между этими формами знаний только на основании приведенных им данных несколько преждевременно, особенно в случае с «поведенческими понятиями».

Контекстуальные понятия, которые рассматривает в своей работе Й. Хоффманн, по характеру обобщения более соответствуют комплексам, описанным Л.С. Выготским, нежели собственно понятиям. Во-первых: в комплексе происходит объединение различных объектов по различным основаниям (в понятии же обобщение производится по единому основанию). Во-вторых, то, что «объекты выступают всегда в одинаковых или малоизмененных взаимосвязях с другими объектами, в одинаковом или малоизмененном контексте», еще не означает, что характер взаимосвязи объектов соответствует наличию существенного признака у понятия. Такая взаимосвязь, может носить случайный характер, не отражая причинно-следственных отношений между объектами одного контекста, в отличие от фиксации свойств понятием (по определению).

Кроме того, знание последовательности событий имеет место уже у животных: собака знает, что, после того как хозяин надел ботинки, он пойдет на улицу. Однако в этом случае мы

воздерживаемся (возможно, пока) от того, чтобы говорить о понятийной форме обобщения⁴.

Мы полагаем, что следует четко разводить процесс образования понятий (особенно научных, теоретических), от процессов обобщений, протекающих в повседневной и практической деятельности.

Такая постановка вопроса исходит как из логических оснований, так и из принципа деятельностной опосредованности формирования и развития психики. Согласно этому подходу психика формируется и развивается в деятельности. Из этого следует, что особенности деятельности формируют соответствующие им психические механизмы. Подтверждением этому служат данные многочисленных исследований, проводимых советскими психологами.

Теоретический анализ особенностей практической и теоретической деятельностей и серия проведенных экспериментов, позволяют нам утверждать, что теоретическая и практическая деятельность, решая различные задачи, обуславливают формирование различных механизмов мышления, обслуживающих эти виды деятельности.

Для достижения целей научной, теоретической деятельности субъекту необходимо отражение мира в понятийной форме, которая предполагает построение особым образом упорядоченной картины мира. Эта упорядоченность строится на рациональном характере законов логики, которые направлены на получение объективного, независящего от конкретного субъекта, знания. Более того, согласно определению, в понятии фиксируются существенные свойства объекта (явления), которые в свою очередь обладают свойством постоянства, неизменности во времени, т.е. научная деятельность изначально ориентирована на получение неизменного во времени и независящего от субъекта знания (абсолютного знания).

Практическая деятельность — это деятельность, осуществляемая конкретным субъектом, в конкретных условиях, и ориентированная не на объективное, независимое (оторванное) от субъекта, неизменное знание, а на знание того, с помощью ка-

⁴ В этом аспекте нам кажется более привлекательной точка зрения Кликса, который в подобных случаях употребляет термин «событийный тип».

ких действий субъект может достичь требуемого результата в конкретной ситуации. Это знание, целью которого является достижение определенных изменений (результата).

Таким образом, требования, предъявляемые (целями деятельности) к характеру знаний практика значительно отличаются от требований, предъявляемых к знанию научному, теоретическому. Отсюда можно заключить, что и характер обобщений, производимых субъектами каждой деятельности — также различен. И если в случае с теоретиком мы можем смело говорить о понятийной форме производимых им обобщений, то в случае с практиком, на наш взгляд, следует говорить о «непонятийных» формах обобщений.

Конечно же, в процессе своей деятельности, практик, несомненно, пользуется и понятиями, но он вряд ли целенаправленно вырабатывает понятия и строит понятийную⁵ (научную) картину мира. Скорее он пользуется имеющимися в культуре понятиями, применяя их сообразно возникающим в ходе практической деятельности задачам⁶. Точно также и теоретик вряд ли постоянно находится в процессе выработки понятий и пользуется только понятийными структурами для осуществления своей деятельности. Практик неизбежно решает теоретические задачи, а теоретик практические, что отмечали многие исследователи, начиная с С.Л. Рубинштейна. Именно это и дает право утверждать, что не

⁵ Мы предполагаем, что практик должен с необходимостью вырабатывать понятия, но это будут житейские (в лучшем случае эмпирические), а не научные понятия. И это, по-нашему мнению, прежде всего те понятия, которые Й. Хоффманн и ряд других авторов называют объективными. Процесс образования понятий этого класса значительно отличается от процесса образования научных, теоретических понятий (в работе В.В. Давыдова «Виды обобщений в обучении» это различие проанализировано очень хорошо). При образовании научных понятий субъект может пользоваться только средствами диалектической логики, а при образовании житейских понятий, у каждого субъекта может быть своя собственная стратегия обобщения. Что было доказано в исследованиях Дж. Брунера.

⁶ Причем существуют данные, согласно которым практики, несмотря на имеющиеся у них научные знания, в практической деятельности используют собственные, «житейские» модели объектов и явлений, весьма далекие от научных представлений.

существует отдельно практического и отдельно теоретического мышления. Мы также придерживаемся этой точки зрения. Более того, мы предлагаем модель, которая, на наш взгляд, позволяет объяснить как различие практического и теоретического мышления, так и их сходство.

Согласно нашей точке зрения понятийная форма обобщения и формы обобщений, производимые в ходе практической деятельности, строятся на едином механизме, который мы назвали «ситуационная модель». Другими словами ситуационная модель выступает метамоделью для различных форм обобщений, которые призваны конкретизировать некоторое «первичное знание» о мире. Мы предполагаем, что этим первичным знанием является знание объектов и способов (взаимо) действия с объектами, т.о. ситуационную модель можно представить как механизм, с помощью которого субъект фиксирует: объекты, способы взаимодействия с этими объектами и результаты этого взаимодействия.

Учитывая тот факт, что субъекту более выгодно знать *способ построения* действия⁷, чем запоминать действия, мы считаем, что механизм ситуационной модели связан с обобщением способов построения действия.

Поскольку наиболее адекватным описанием параметров действия является описание **события**, на феноменологическом уровне, действие ситуационной модели, представляется как фиксация субъектом некоторой последовательности событий — ситуации.

Под «событием» мы понимаем — обнаруженное субъектом положение и/или изменение в существующем положении дел (как в материальном плане, так и в идеальном), обычно связанное с воплощением замыслов (планов) какого-либо лица (группы лиц).

Именно знание последовательности событий мы и считаем первичным знанием, на котором строится и практическое и теоретическое мышление. Мы полагаем, что на уровне ситуационной модели практическое и теоретическое мышление тождественны. Дальнейшее уточнение и детализация первичного знания

⁷ В.В. Давыдов, предлагая концепцию формирования теоретического мышления, говорит о формировании у учащихся особых умственных действий, что фактически означает — обучение способу построения этих действий.

в практике и теории расходятся в соответствии с целями каждой из деятельностей.

Стараясь получить из знания простой последовательности событий знания причинно-следственной взаимосвязи событий и действий, практик и теоретик, на наш взгляд, идут разными путями. Так, если теоретик в процессе познания ориентируется на создание, выработку понятий, то практик, по нашему предположению, создает «ситуативные модели», обобщая в них личные знания, необходимые для достижения целей практической деятельности.

Именно в этом и заключается, на наш взгляд, различие между практическим и теоретическим мышлением. Попробуем кратко его сформулировать.

Мы уже отмечали, что понятийная форма обобщения представляет собой внеличное максимально отстраненное (независимое) от субъекта знание свойств объектов и явлений, обладающих свойством неизменности во времени (именно таким атрибутом обладают существенные свойства). В противоположность этому «ситуативная модель» практика — это личное знание. Это знание собственных возможностей воздействия на объекты и знание тех свойств объектов, которые являются существенными в данной конкретной ситуации. Другими словами, форма знаний практика — это «относительное личностное» знание, по сравнению с «объективным абсолютным» знанием теоретика.

К сожалению в настоящий момент мы не можем дать такого же развернутого анализа различий между ситуативной моделью и понятием, как это сделал В.В. Давыдов для теоретического и эмпирического понятий. Однако мы надеемся, что, не смотря на все трудности такого исследования, в ближайшем будущем мы сможем более детально изучить и описать структуру ситуативной модели, поскольку это направление представляется нам весьма перспективным.

М.А. Харлуков
ВОПРОС КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СИТУАЦИЕЙ*

Современная наука использует понятие ситуации во многих сферах прикладного знания, и вкладывает в этот термин один из четырех смыслов: 1) объективные окружающие объекты, 2) фактор опосредующий личностную активность, 3) результат сложного взаимодействия между субъектом и окружающей действительностью, 4) некое непосредственно субъективное образование. При этом подразумевается что личностные реакции неотделимы от ситуативного контекста и не подлежат анализу вне его, а также постулируется тот факт, что все онтогенетическое развитие индивидуума протекает в наличных активных ситуациях и результат этого взаимодействия составляет некий субъективный опыт, который играет важную роль в дальнейшей эволюции личностного контекста индивидуума. Также неоспоримо то, что определяющую роль в восприятии ситуации и взаимодействии с ней берут на себя субъективные структуры человека, которые неким образом встраиваются в то пространство окружающей действительности которое и составляет данную ситуацию. Таким образом понятие ситуации широко используется в современной науке и имеет множество смысловых оттенков применительно к той области, в которой оно используется.

Особое место в этой проблеме занимает вопрос, предстающий как в узком так и в широком смысле, и представляющий собой модель субъект — объектного диалога в ситуации. В контексте ситуационных взаимодействий вопрос и является тем связующим звеном между различными как объектными так и субъектными активными системами, которые так или иначе включены в ситуацию и влияют на нее в качестве составляющих. На основе результатов взаимовлияний этих подсистем (действующих на основе диалогической модели «вопрос — ответ — вопрос») и строится целостная картина наличной ситуации. Особенно ценным в вопросе как объекте исследования на материале ситуативных взаимодействий является то, что посредством тщательного анализа структуры вопроса в целом и отдельных его осо-

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

бенностей мы получаем возможность проследить (учитывая объективную совокупность ситуационных элементов) непосредственно недоступный нашему наблюдению процесс субъективного реагирования, результатом которого будет является процесс объективного реагирования (доступного непосредственному наблюдению) — наличное ситуативно обусловленное поведение. Исходя из вышесказанного мы считаем более корректным и продуктивным по отношению к реагированию субъекта в ситуации вопрос «почему он так поступил?» а не «как он поступил?», так как для раскрытия сути ситуационных моделей требуется причинная а не следственная направленность изыскания. Попытка раскрыть в ходе анализа вариаций вопросного реагирования субъекта в актуальной ситуации имеющие место ситуационные взаимосвязи и стала целью проведенного нами исследования.

В исследовании в качестве испытуемых участвовало 50 человек, выборка не варьировалась по одиночным показателям и была набрана по случайному принципу. Суть предлагаемого задания заключалась в следующем: испытуемым предлагалось представить что в результате неизвестного события действующий персонаж ситуации, которым они и являются полностью потерял память. Затем испытуемым описывались те события, которые произошли с персонажем за пять минут до потери памяти, а также общая обстановка на данную минуту. Целью задания было восстановить цепочку события, результатом которой стала потеря памяти или узнать как можно больше о происходящем. Правила выполнения задания предлагались такие: после изложения условий в течении минуты испытуемые должны были предложить вариант действия персонажа, которым они являются; затем они могли задать экспериментатору один вопрос касающийся данной ситуации, на который экспериментатор мог ответить только «да» или «нет»; затем предлагалось опять действовать в течении минуты и так далее. Также экспериментатор пояснял что он является ушами и глазами персонажа и может передать его ощущения. Задание считалось законченным в случае раскрытия искомым событий, в случае отказа от дальнейшего решения, в случае прекращения решения экспериментатором из за ухода рассуждения испытуемого в сторону от решения (невозможность решить задание), и в случае отказа испытуемого от действий.

В результате проведенного эксперимента выборка распределилась так: 19 человек успешно решили задание, 12 испытуемых отказались от дальнейших действий, 14 остановили задание, решение 5-ти испытуемых было прервано экспериментатором в связи с уходом от основной сути решения.

В результате анализа результатов была выявлена следующая предполагаемая структура ситуации: ситуация представляет собой следующие элементы — «ключ», включающий основную информацию для построения ситуативной модели; и семантическую сетку, включающую в себя ключевое поле, состоящее из различных ключевых линий, и элементы ситуации, связанные с ними по смыслу вторичными смысловыми линиями. Отличительной чертой реакций испытуемых был «ситуативный шок» на первых минутах решения, что выражалось в затрудненном процессе придумывания действий, излишней внимательности к деталям и невозможности полностью субъективно принять ситуацию. Однако в случае преодоления барьера ситуативного шока (что выражалось в полном включении в ситуацию на личностном уровне) испытуемые успешно преодолевали также и оценочную доминанту мышления, переходя к смысловой доминанте. «Ключ доминанта» (то есть целенаправленный поиск «ключа», содержащего решение) в виде смысловой линии состоящей из объектов, связь которых содержала информацию о искомом событии, начинала свое действие при наличии первичной адаптации. Характерной чертой для вопросов была направленность на межличностные отношения в ущерб предметным; а отличительной чертой действий была их направленность вовне, в ущерб субъективным ощущениям и собственной персоне. Важным для решения оказалась способность отличить несоответствие детали ситуации обычным условиям. Некоторые испытуемые даже не акцентировали внимание на этом вследствие ситуативной неопределенности, которая стала результатом ситуативного шока. В результатах удалось заметить прямую позитивную зависимость между связанностью вопросов и действий и решением задания. В случае разрыва между ними (действия случайные, цель их не исследование активной ситуации а возможность задать вопрос) испытуемый как бы абстрагировал себя от наличной ситуации, что и мешало ему путем вычленения ключевой зависимости достичь искомого решения, так как этот

ключ находился в активном действенном поле и выпадал из умозрительного поля зрения.

В данном случае (субъективное включение в активную ситуацию) имеет смысл говорить о равноправности действия и вопроса и их познавательной связанности для субъекта. Вопрос как средство, позволяющее оценить ситуацию, интерпретировать ее и затем управлять ей приобретает большую значимость при включении в активную ситуацию. Вопрос выступает суть как элемент субъект-ситуативного диалога, результатом которого является построение субъективной модели наличной ситуации, которая активизируется при наличии схожих ситуативных условий. Вопрос берет на себя функцию ситуативного контроля за элементами действительности, выполняя роль познавательного фильтра с элементами действительной сферы в рамках сложившейся первичной ситуативной модели. Этот фильтр может выполнять как положительную, так и отрицательную роль в процессе отражения ситуации как элемента объективной действительности. Так как вопросная линия сильно зависит от первичной модели, то следовательно, чем более статичной она является, тем более усложняется процесс адаптации к ситуации, требующий значительной степени динамичности. В реальных условиях субъект всегда находится в зоне ситуативной адаптации, так как ситуация всегда имеет активные компоненты, которые изменяются под влиянием различных факторов; и субъект вынужден отслеживать эти изменения для наиболее точного отражения действительности. Поэтому задачей исследования в области ситуации должно стать максимальное приближение ситуативной модели исследования к реальным, динамичным условиям для многостороннего и полного включения субъекта в заданный конструкт (во избежание искажений восприятия ситуации и, следовательно, искажения ситуативных реакций).

Структура вопроса и его влияние на объективизацию процесса изучения ситуации испытуемым в большой степени зависят от первичного восприятия ситуации, на основе которого вырабатывается первичная модель ситуации, исходя из которой субъект и выбирает дальнейшую линию ситуативного поведения. В данной работе структура вопроса представлена несколькими типами:

1. Вопрос — продолжение наблюдения — этот вопрос содержит познавательно-исследовательский компонент контроля

за ситуацией, он выполняет функцию ориентировочной реакции.

По направленности этого вопроса можно выделить:

а) вопрос — продолжение наблюдения вовне (вокруг)

б) вопрос — продолжение наблюдения вовнутрь (на себя)

2. Вопрос — продолжение действия — этот вопрос отражает познавательно-деятельностный компонент контроля за ситуацией, он выполняет функцию взаимодействия с объектами, включенными в ситуацию.

По направленности также выделяются:

а) вопрос — продолжения действия вовне (вокруг)

б) вопрос — продолжение действия вовнутрь (на себя)

3. Комбинированный вопрос — в этом вопросе сочетается функция продолжения действия и продолжения наблюдения, этим вопросом выполняется функция ситуативного контроля, основанного на гипотезах первичной модели ситуации.

Как видно из результатов, комбинированные вопросы в большей степени способствуют поиску смыслового ключа, так как захватывают более широкую область ситуации, но при использовании их в рамках первичной субъективной модели достаточно далекой от искомой, они лишь уводят решение в сторону. Использование же вопросов 1,2, особенно в случае первичного применения наблюдения, а затем и действия, приводит к верному решению с большей долей вероятности.

Относительно смыслового ключа ситуации имеет смысл выделить вопросы — «катализаторы», находящиеся в области «поля решений», которое включает некоторое количество элементов ситуации которые имеют смысловую ассоциативную зависимость от центра этого поля — «ключа» (или ключевой линии) и соединяются подобными, но более слабыми связями между собою по мере удаления от центра к воображаемой периферии. По существу такое поле в виде смысловой сетки (паутины) охватывает все элементы ситуации, но фактически по периферии эти связи настолько слабы, что позволяют считать такие элементы несущественными. Не следует однако считать что такие смысловые сетки ситуаций имеют обязательно один общий центр. Это могут быть не только уницентрированные поля, но и полицентрированные паутины, имеющие сложные межцентровые связи внутри своих семантических пространств. Возможны и случаи отсутствия единого центра как такового, вместо него

выступают вплетенные в различных областях сетки ключевые элементы, подлежащие ситуативному контролю со стороны субъекта (эти случаи характерны для ситуационных систем, имеющих большую степень личностной наполняемости значениями, не имеющих четко регламентированных конструкторов по взаимодействию с ними — это ситуации свободных ассоциаций, зависящих почти целиком от субъекта; эта ситуативная свобода может выливаться в возникновении «плавающих» или свободновозникающих исключительно субъективных ключей (нечто подобное происходит при внутреннем диалоге человека с бессознательным)). Так или иначе при вхождении субъекта в активную ситуацию идет процесс адаптации, который при успешном развитии и выявляет основные семантические элементы и связи между ними, что позволяет субъекту реагировать адекватно в заданных ситуативных условиях. Направление конструктивной адаптации как раз и определяется центростремительным движением по семантической цепи к ключу ситуации. Тем не менее, как и показывают результаты, это движение может сопровождаться и центробежными тенденциями в зондировании ситуации — в некотором роде «соскальзываниями» с доминантной линии. В результате неконструктивной же адаптации возникает длительный вторичный ситуативный шок (первичный ситуативный шок в той или иной степени возникает при вхождении в ситуацию), который и мешает дальнейшей адекватной оценке при развитии смысловых векторов. Как показали результаты, около 52 процентов испытуемых в данном исследовании испытали вторичный ситуативный шок, который и стал причиной выхода из ситуации из-за невозможности дальнейших конструктивных взаимодействий с ней. Первичный ситуативный шок выражался в ознакомительных реакциях со стороны субъекта и его не полной включенностью в предлагаемую ситуацию, а также характерной разорванностью между вопросом и действием. В случае же неадекватного (непродуктивного) ознакомления с ситуацией следует говорить скорее не о пассивной, а об малоактивной включенности субъекта. Развитие этапов взаимодействия субъекта с ситуацией можно представить в виде следующей таблицы:

Название этапа	Описание этапа
1) Первичный шок	Первое ознакомление с наличной ситуацией, попытки контакта с ней
2) Включение \ невключение в ситуацию	Принятие либо неприятие личной активности в наличной ситуации
3) Познавательные и оценочные реакции \ непродуктивные, случайные реакции	Закрепление статуса активного персонажа, расставление первичных приоритетов; либо отсутствие дальнейшего закрепления, беспорядочные реакции
4) Нахождение семантической линии ключа и ее развитие \ вторичный шок	Центростремительное исследование ситуации, направленные на разрешение поставленной цели; либо обеднение способов реагирования и редуцирование поля включенности
5) Нахождение ключа, построение адекватной модели ситуации, продуктивное завершение \ непродуктивное завершение — выход	Достижение ключа, проверка правильности, его оформление в ситуативную модель, резервирование ее для дальнейших контактов; либо выход из ситуации из-за субъективной невозможности к ее вскрытию

Для первых трех этапов характерны вопросы — продолжения наблюдения, для четвертого этапа характерны вопросы — продолжения действия, а для пятого этапа отличительной чертой является сужение области требуемой к изучению данным вопросом (в время как на первых четырех этапах испытуемые вопросом стараются захватить как можно большую область наличных элементов).

Н.Н. Мехтиханова
Исследование практического мышления:
методические проблемы*

В силу специфики объекта познания перед психологией наиболее остро стоят проблемы совершенствования методического аппарата. Если в других областях знания определяющими факторами научного успеха преимущественно оказываются находки в организации эксперимента (новые условия эксперимента, новые способы и количество опытов, необычные способы взаимодействия экспериментальных переменных), то методы традиционной психологической науки даже при самой оригинальной и тончайшей перестройке не в состоянии зафиксировать специфику мышления личности в реальной действительности. Это обуславливается тем, что именно включенность объекта нашего исследования в практическую деятельность детерминирует особенности его мышления.

Чтобы изучить какой-либо психический процесс обычно выбирается наиболее подходящий способ его объективирования, т.е. такие внешние проявления внутреннего процесса, в которых будет как можно более полно отражаться внутренний процесс, а затем вызываем этот процесс и фиксируем его проявления. Под объективированием мы понимаем получение таких объективно фиксируемых проявлений психической деятельности человека, в которых отражаются в той или иной степени внутренние исследуемые психические феномены испытуемых. Перед исследователем всегда стоит проблема выбора наиболее адекватного способа объективирования психического.

Проблема объективирования еще не исчерпывает внутренних проблем методов исследования психики. Мало иметь фиксированный во внешнем протекании психический феномен, мало просто описать его: необходимо перейти от описания к его объяснению, т.е. «к раскрытию закономерных связей психических явлений» или хотя бы к «включению фактов, добытых исследованием в контекст науки».

Этот сложный, но незаменимый переход к анализу и реконструкции фиксированного явления возможен лишь на основе

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

знания принципиального отношения между внешним проявлением психики и внутренней его природой. Только такое знание позволит нам правильно и однозначно интерпретировать результаты исследований. Получение такого знания и собственно реконструкция психического феномена на его основе является содержанием интерпретации полученного внешнего проявления психической деятельности.

Проблемы объективирования и интерпретации входят составной частью в любой метод исследования, будь то тест или эксперимент. Практическое их решение происходит в течение трех основных этапов проведения психологического исследования любым из методов: на подготовительном этапе (выбор стимульного материала, подбор испытуемых, выбор способа объективирования психического процесса и т.п.), на основном этапе (проведение собственно испытания, т.е. процесс объективирования), на заключительном этапе (обработка, анализ и интерпретация результатов).

Проблемы объективирования и интерпретации являются взаимообусловленными, глубинными, содержательными аспектами методов и пронизывают все организационные этапы работы психолога. При включении личности в практическую деятельность «лабораторные» трудности исследования мышления значительно углубляются. Во-первых, возрастает роль «контекста» решаемых профессионалом задач и перед экспериментатором встает проблема изучения профессиональной деятельности субъекта мышления, места в ней мыслительных задач, их характеристика. Во-вторых, выбор способа объективирования мышления строго ограничивается внешними характеристиками деятельности испытуемого. В третьих, изменяется собственно процесс объективирования мышления — он в большей мере обусловлен личностно-деятельностными характеристиками субъекта, стоящими перед ним многочисленными целями деятельности, особенностями вербализации. В четвертых, интерпретация протокола мышления субъекта профессиональной деятельности, кроме требования к знанию «контекста» задачи, должна отразить дополнительные особенности объективирования и строиться с их учетом. Поэтому целесообразным представляется подробное рассмотрение методической стороны исследований мышления (проблем объективирования и интерпретации), выполненных в отечественной и зарубежной психоло-

гии, чтобы отметить пути преодоления трудностей при исследовании мышления профессионала.

В общей психологии накоплен немалый опыт исследования мышления. Вместе с тем, следует отметить недостаточное внимание психологов, исследующих мышление, к анализу используемых методов. Имеющиеся обзоры и классификации крайне малочисленны. Часто в работах нет четкого обоснования использования того или иного метода, встречаются исследования, где «инструменту работы» отводится незначительное место.

Основным методом получения данных о процессе мышления является эксперимент. Л.Л. Гурова впервые в контексте исследований мышления дает четкое определение психологического эксперимента, указывая, что варьируемыми параметрами эксперимента могут быть содержание задач, уровень их трудности, форма предъявления и т.п.

Но, как считает А.М. Матюшкин, современные экспериментальные работы по психологии мышления уже требуют методической перестройки. Совершенствование эксперимента должно идти не через решение технических проблем методики проведения эксперимента, — способов регистрации и обработки результатов, — а через создание принципиально новой модели эксперимента.

Поэтому особое значение приобретает разработка содержательных аспектов эксперимента по исследованию мышления, а именно проблем объективирования и интерпретации.

Процесс объективирования мышления в значительной степени определяется также оптимальным способом объективирования мыслительного процесса. В настоящее время Охлссоном выделяются 4 основных способа «измерения» мышления: 1) запись движения взгляда; 2) протоколы «мышления вслух»; 3) запись манипулятивных движений; 4) запись движений по поиску информации.

Объективирование мышления через действия, совершаемые испытуемым в ходе решения задач широко использовалось в известных работах Н.Майера и Л.Секея.

Позднее в связи с развитием техники в исследованиях получает разработку еще один способ объективирования мышления — через глазодвигательные реакции.

Все больше исследователей обращается к использованию физиологических показателей при исследовании мышления —

КГР, пульсу, энцефалограмме; показателей эмоциональных состояний; показателей деятельности речевого анализатора. Несомненно, что все эти приемы можно назвать способами объективирования мышления лишь в очень широком смысле, как и все деятельностные проявления во время решения задач. Пока эти способы не являются специальными именно для психологии мышления и имеют свои, далеко еще не полностью изученные закономерности и взаимоотношения с основной деятельностью. Однако важно то, что в каждом из этих исследований показатели физиологической активности анализируются в сопоставлении с вербальными отчетами самого различного характера.

В качестве ведущего способа объективирования мышления большинство отечественных психологов используют «мышление вслух» в процессе решения задачи. По поводу использования этого способа существуют самые разнообразные мнения. Так, А.В. Брушлинский считает метод «мышления вслух» разновидностью методики наблюдения, когда экспериментатор просто наблюдает за рассуждающими вслух испытуемыми. И.С. Якиманская рассматривает метод «мышления вслух» как важный источник знаний об особенностях образного мышления, вместе с тем отмечая его слабую разработанность для исследований в этой области. В число вспомогательных относит его Л.Л. Гурова. Несомненно, что причиной таких разногласий в оценке метода «мышления вслух» при единодушном использовании являются разные понимания его.

По-видимому, как способ объективирования мышления метод «мышления вслух» не может иметь самостоятельной ценности, не будучи включенным в психологический эксперимент. Именно так, в конечном счете, и построены все указанные исследования мышления, именно поэтому в них получены ценные результаты.

Значительным достижением отечественной психологии является теоретическая разработка проблемы внутреннего механизма объективирования мышления через вербализацию. В классических работах было показано, что возможность исследования процесса мышления через вербализацию обусловлена диалектической взаимосвязью мышления и речи. Так, Г.С. Костюк считает, что единство мышления и речи выражается прежде всего в значении каждого слова, а также в процессе наименования объектов, выступает в каждом суждении, в нали-

чии внутренней речи в процессе мышления. Последний факт, как известно, экспериментально доказан.

Нетождественность мышления и речи для большинства ученых видится в различии функций мышления и речи в деятельности людей, в различии законов развития и функционирования мышления и речи, в возможности существования мышления без речи и существования речи без мышления.

Эти идеи легли в основу огромного числа исследований в отечественной психологии мышления.

Зарубежные исследователи отводят объективированию через вербализацию значительное место, т.к. любая другая информация о поведении во время решения задач анализируется с использованием самых разнообразных вербальных отчетов испытуемых. При этом подчеркивается значение вербализации как специфически человеческой формы объективирования внутренних процессов. Среди различных видов вербализации особое значение придается «мышлению вслух» как существенно отличному от других видов вербальных отчетов — интроспекции, ретроспекции и др.

Вместе с тем, исследователи вынуждены отстаивать правомерность использования вербализации при изучении мышления в полемике с представителями бихевиоризма, отвергавшими вначале любые вербальные показания, а позднее — «мышление вслух». Сторонникам вербализации как главного способа объективирования мыслительного процесса необходимо доказать, что вербальные протоколы, полученные в правильно организованном эксперименте могут дать достаточно полную и достоверную информацию о мыслительном процессе. Такое доказательство обычно строится путем сопоставления данных вербализации и других способов объективирования мышления. Если в результате анализа и тех и других данных вырисовывается сходная картина мышления, а данные вербализации оказываются не менее информативными, чем другие, то предполагается, что вербальные протоколы являются достаточно полными, и наоборот.

В ряде работ вербальные протоколы самого различного характера сопоставляются с данными поведения, в других исследованиях протоколы «мышления вслух» сопоставляются с данными глазодвигательной активности.

С проблемой полноты вербальных данных неразрывно связана, что их решение проводится одновременно. Надежность понимается в том смысле, что в протоколах вербализации отражаются именно внутренние процессы мышления, а не что-либо другое.

Наиболее существенный вклад в обоснование правомерности использования вербализации как способа объективирования мышления сделан Эриксоном и Саймоном и их последователями. По мнению Эриксона и Саймона, «вербальный комментарий может быть главным заданием и лишь «случайным» к главному. Вербализация может быть или совпадающей или ретроспективной. Между восприятием информации и ее вербализацией могут происходить различные виды промежуточных процессов. Субъект может говорить об особенных событиях или его можно попросить сделать обобщения». И далее авторы доказывают, что эти и другие вариации обстоятельств, при которых имеет место вербализация могут иметь существенное влияние на то, что вербализуется и на интерпретацию вербальных данных.

Основанием для деления вербальных протоколов является величина между моментом приобретения информации и ее вербализацией; 1) если информация вербализуется во время, когда испытуемый обращается к ней, то это совпадающая вербализация (мышление вслух, совпадающие пробы); 2) если субъект комментирует когнитивный процесс, который произошел какое-то время назад, то это ретроспективная вербализация.

Наиболее детально авторы рассматривают протоколы совпадающей вербализации и предлагают ее модель. Если информация репродуцируется в форме, в которой она была приобретена, т.е. происходит произнесение информации, хранимой в вербальном коде, то это 1-ый уровень вербализации. Если между обращением к информации и вербализацией происходит промежуточная запись в вербальный код информации, которая не была дана изначально в вербальной форме, то это 2-й уровень вербализации. К третьему уровню вербализации относятся случаи, когда произнесение субъектами происходит после промежуточных процессов развертки и фильтрации, промежуточных заключений и генеративных процессов.

Когда происходит вербализация 1-го уровня, то, согласно модели, «мышление вслух» не изменяет направление и структуру когнитивных процессов. В случае вербализации уровня 2 модель

предполагает, что выполнение задания может быть неполной, но направление и структура процесса выполнения задания будет оставаться незначительно измененной. При 3-ем уровне вербализации все эти изменения значительно увеличиваются. Причины различной полноты протоколов авторы объясняют процессами хранения, переработки и восстановления информации.

Эриксон и Саймон доказывают, что хотя протоколы вербальных отчетов и могут быть неполными, но это еще не означает, что та информация, вторая у них уже имеется — невалидная, а вербальные данные являются ценными и надежными источниками информации о когнитивных процессах.

На основании теоретических разработок Эриксона и Саймона выполнено несколько исследований — Деффнером, Гениусом и Хейдеманном. В фундаментальном труде Деффнера, одном из немногих, специально посвященных изучению метода «мышление вслух», экспериментально подтверждается пригодность этого метода как инструмента эмпирического исследования путем сравнения результатов решений «вслух» и «про себя» по варьируемым признакам задач. В качестве экспериментального метода получения информации о мышлении «про себя» использовалась запись траектории движения глаз.

Анализ результатов позволил сделать несколько выводов: во-первых, представленность процесса мышления в протоколе «мышления вслух» зависит от типа задания, от его сложности и способа предъявления, от хода решения; во-вторых, протоколы «мышления вслух» и содержание кратковременной памяти в 50% случаев соответствуют друг другу. В-третьих, обработка знания с «мышлением вслух» происходит дольше при всех типах заданий, хотя и не для всех субъектов, но при этом нет связи с качеством результатов. В-четвертых, достоверные различия при сравнении способов решения были получены в наглядных задачах, где при решении «вслух» и «про себя» наблюдались различные стратегии.

В работе Гениуса и Хейдеманна также проверялась согласованность между вербализацией экспериментальной группы и движением их глаз. В работе было подтверждено, что внутренний мыслительный процесс достаточно полно и надежно вербализуется, а сама вербализация не влияет на качество решений, но у многих испытуемых способствует более тщательной его ор-

ганизации. Гипотеза о полноте и надежности вербальных протоколов подтверждается также многими исследованиями.

Противоположные данные, показывающие, что в вербальных протоколах не отражаются, главным образом, неосознаваемые компоненты решения, свидетельствуют о недостаточности использования только вербальных данных при исследовании мышления. Аналогичного мнения придерживаются некоторые отечественные психологи.

Полнота и надежность вербальных протоколов определяется не только наличием неосознаваемых компонентов в процессе решения. Исследователи вынуждены решать также проблему взаимовлияний двух целей деятельности испытуемого в эксперименте по исследованию мышления. Эта проблема представляется нам одной из центральных на основном этапе проведения эксперимента, т.е. в процессе объективирования мышления.

В обычных условиях человек, решая задачу, чаще всего не имеет более никакой дополнительной цели, кроме нахождения решения. Испытуемый в лабораторных условиях дополнительно к этому стремится выполнить исследовательскую задачу. Эта задача может состоять в самонаблюдении и отчете о нем, само это рассуждение и отчет могут быть разными. Но во всех случаях собственно процесс мышления должен как-то взаимодействовать с процессом (или процессами) решения этих дополнительных исследовательских задач. Такие взаимовлияния также могут быть информативными для исследователя и использоваться им при интерпретации, их также важно учитывать, оценивая ход и результаты объективирования. Впервые такие взаимовлияния стали обсуждаться при использовании интроспективного метода.

К. Дункер, получив с помощью метода «мышления вслух» интересные результаты, значительно усовершенствовал и исследовал этот метод. Именно он начинает анализировать причины неполноты протокола и показывает две из них. 1) Некоторые фазы мыслительного процесса сразу же ведут к их конкретной конечной реализации, а поэтому не могут быть ясно отмечены. 2) Многие фазы не появляются в протоколе, т.к. сразу же подавляются субъектом, ибо они слишком «условны, пробны», иногда слишком глупы для того, чтобы перешагнуть преддверие проговаривания слова. Таким образом, личность посредством свое-

образного «фильтра» допускает к оформлению в речи не всякое содержание мысли.

Одной из первых работ, содержащих систематический анализ рассуждений испытуемого, является книга де Гроота «Мышление и выбор в шахматной игре». Он продолжает исследовать причины неполноты протокола, рассматривая, как сильно мышление и отчет о мышлении мешают друг другу. С одной стороны, добавочная инструкция «думать вслух» необходимо в некоторой степени влияет на мыслительный процесс, с другой — мышление, сконцентрированное на самом себе, должно как-то препятствовать отчету о нем.

Как бы дополняя К. Дункера, де Гроот называет еще ряд причин неполноты протокола. Некоторые шаги и фазы мыслительного процесса остаются под порогом сознания и не отражаются в протоколе. Феномены, что приходят в сознание, упускаются из-за быстрого движения мысли. Это косвенно подтверждается опытами А.Н. Соколова. Произносимые слова не могут поспевать за быстрым движением мысли. Субъект вынужден или опускать шаги, или умышленно замедлять мышление. Формулирование иногда требует больших усилий и большего времени, чем субъект мог бы потратить на высказывание без нарушения целостности мыслительного процесса (этот вывод был позднее подтвержден и исследован в работе Эриксона и Саймона). Наконец, субъект может преднамеренно скрывать свои шаги, если, например, он обнаружит ошибку в ходе решения до ее вербального оформления.

Рассматривая влияние рассуждения вслух на мышление, де Гроот указывает, что рассуждение замедляет само мышление: для словесного выражения некоторых моментов мышления требуется дополнительное время и дополнительные усилия. В то же время субъект должен думать на более высоком уровне сознательной организации, чем он обычно это делает. Это в некоторой степени устраняет возможность интуиции.

Очень важно, что де Гроот критикует общую ситуацию эксперимента: она далека от реальной, существующей в спортивной игре, т.к. испытуемый не имеет соответствующей мотивации, он не сам формулирует свою задачу, не ответственен за нее, не учитывает силы и стиль соперника и т.д. Однако де Гроот не находит возможного влияния этого обстоятельства на общую тенденцию процесса мышления.

Изучение влияния вербализации на мыслительный процесс Эвертом было, по-видимому, первым специально предпринятым экспериментальным изучением «мышления вслух». Затем было выполнено большое количество исследований в рамках изучения влияния инструкции (инструкции, побуждающей к вербализации) на протекание мышления. Как правило, изучение влияния вербализации сводилось к определению влияния на два основных внешних показателя решения задач — на время решения и на качество решения. Многочисленные экспериментальные данные позволяли делать самые разноречивые выводы.

Часть исследователей пришли к выводу, что требование вербализации улучшает качество решения, как в смысле увеличения правильно решенных заданий, так и в смысле совершенствования стратегий решения. Некоторые исследователи придерживаются противоположных взглядов. В ряде работ влияние вербализации на качество решения задач ставится в зависимость от степени трудности задач.

Более единодушны исследователи оказываются в отношении влияния вербализации на время решения задач — большинство ученых экспериментально подтвердили, что вербализация ведет к замедлению обработки проблем. Хотя Ф. Мерц отмечает и обратные случаи. А Эриксон и Саймон исходят из того, что замедление наступает лишь в невербальных заданиях.

В работах Деффнера, Мерца и Францера влияние вербализации на мыслительный процесс проводится с учетом ряда аспектов экспериментальной ситуации (возраст испытуемых, «внутреннее говорение», слушание собственного голоса и др.). По данным Мерца, внутреннее говорение не оказывает достаточного действия на процесс решения, а результаты группы, в которой мешали услышать собственный голос, оказались самыми высокими.

Вопрос о взаимовлиянии вербализации и мышления неоднократно обсуждался и в работах отечественных психологов. Так, О.К. Тихомиров считает, что вербальные отчеты испытуемых не отражают в полной мере процесс мышления; вербализация оказывает влияние на ход решения задачи; вербализация является результатом невербальной активности, т.е. их влияние оказывается взаимным; вербализуются прежде всего высоковероятные характеристики невербального смысла.

Анализ экспериментальной ситуации при исследовании мышления впервые был предпринят в работе В.М. Бондаровской и М.Л. Смутьсон, где показано, что общение экспериментатора и испытуемого оказывает влияние на ход решения задачи. Позднее отмечено, что всякая экспериментальная ситуация, в строгом смысле слова, это ситуация общения. Влияние ее на особенности организации и содержание мышления также экспериментально доказано в работе М.И. Воловиковой. Испытуемый в различные моменты решения в разной степени ориентируется на экспериментатора.

В отечественной психологии накоплен значительный опыт в процессе интерпретации данных вербализации в ходе решения задач, т.е. заключительном этапе экспериментального исследования мышления. Главным принципом всех способов интерпретации является сопоставление реального хода решения с объективно-логической программой решения той же задачи.

Ценные результаты были получены путем применения при интерпретации данных «мышление вслух», метода анализа речевых формулировок и переформулирований. Применение этого метода исходит из положения о том, что процесс выражения мысли в слове есть процесс развития самой мысли. Творческим развитием метода переформулирований явился метод микросемантического анализа, разработанный А.В. Брушлинским. В нем изучение мыслительного процесса основано на систематическом углубленном анализе малейших, едва заметных смысловых оттенков переформулированной задачи испытуемым.

В работах Л.В. Путляевой был предложен оригинальный способ интерпретации речевых протоколов с учетом речевых пауз, разделяющих высказывания. Автором показано существование скрытых, не выражаемых в словах или движениях, периодов мыслительного процесса, причем процесса активного. Внешне они представлены одинаково — в виде пауз, но по своему характеру являются различными и несут ценную информацию о мыслительном процессе.

В целом ряде исследований рассуждения испытуемых продуктивно рассматриваются как диалогическая речь. В работах Г.М. Кучинского интерпретированы вербальные данные с позиции внутреннего диалога. Вывод автора о том, что «внутренний диалог испытуемого и совершаемые им действия являются двумя существенными и относительно самостоятельными компо-

нентами мыслительного процесса», в определенной степени ставит под сомнение способы доказательства полноты и надежности вербальных протоколов, применяемые в зарубежных исследованиях.

По мнению И.Н. Семенова, в протоколе «мышления вслух» достаточно полно представлено мышление на иерархически соподчиненных уровнях мыслительной деятельности при решении творческих задач — предметном, операциональном, рефлексивном и личностном. А речевые высказывания выполняют различные функции относительно поиска решения и разделяются в соответствии с этими функциями. Соотнесение высказываний с эталонными нормативами решений позволяет охарактеризовать продуктивную продвинутость поиска.

Прием визуального представления информации, содержащейся в протоколе «мышления вслух», в виде «дерева решений», «графа решения задачи», несомненно, облегчает их обработку, делает более строгой и унифицированной интерпретацию результатов.

Таким образом, использование в экспериментах по изучению процесса мышления объективирования через вербализацию является широко распространенным и достаточно обоснованным; при этом признано, что внешняя речь в протоколе «мышления вслух» не полностью отражает процесс мышления. В то же время остается неясным: а) отражает протокол только мышление или и другие компоненты лабораторной деятельности; б) как именно отражается собственно мышление, все ли мыслительные проявления несут равнозначную информацию о мыслительном процессе.

Наиболее разработанным аспектом в проблеме взаимовлияний различных целей деятельности испытуемого в эксперименте оказываются взаимовлияния вербализации и мышления. Вместе с тем, имеющиеся данные носят противоречивый характер, т.к., по нашему мнению, не учитывают личность испытуемого, включенного в лабораторную деятельность и деятельность вообще.

Включенность субъекта в реальную деятельность предполагает изменение в общей организации исследования мышления, а именно, создание специальной стратегии работы. Включенность субъекта в деятельность вносит дополнительные проблемы в процессы объективирования и интерпретации. В то же время,

сам процесс объективирования через вербализацию требует экспериментального изучения, поскольку его особенности однозначно не описаны в психологии.

Особую значимость указанные аспекты приобретают при исследовании мышления профессионала. Поэтому нами было предпринято специальное изучение индивидуальных характеристик испытуемых, определяющих процесс объективирования мышления через вербализацию.

Описание эксперимента.

Материал. Для решения испытуемым предлагались матричные задачи Равена. Выбор задач определялся тем, что они, во-первых, имеют несколько уровней трудности, и для каждого испытуемого можно подобрать задачи определенной трудности; во-вторых, в задачах такого типа испытуемый всегда найдет какой-либо ответ и сможет объяснить его себе как правильный. Нам это было необходимо для того, чтобы у испытуемого трудоемкость рассуждения вслух не смешивалась с трудностью самой задачи. Кроме того, бралась еще логическая задача «Суахили», чтобы проследить особенности рассуждения вслух при решении задач разных типов.

Испытуемые. В эксперименте принимали участие 27 человек, имеющих разнообразные специальности. Профессиональная неоднородность выборки должна была обеспечить выявление возможных влияний профессионализации на характер результатов каждого испытуемого, а также минимизировать влияние профессионализации на общий результат.

Процедура эксперимента. Эксперимент проводился в несколько этапов. Первый этап — подготовительный — проводился для адаптации испытуемого к экспериментальной ситуации. Материалы этого этапа впоследствии не анализируются. Вторым этапом — решение задач «вслух» и «про себя». Первоначально испытуемому предлагалось несколько пробных задач Равена для определения уровня оптимальной трудности для данного испытуемого. Затем несколько задач испытуемый решал «про себя». Фиксировалось время решения каждой задачи, а также особенности поведения испытуемого во время решения (шепот, высказывания, обращения к экспериментатору и т.п.). После небольшого перерыва (10 минут) проводилась следующая серия — решение задачи с рассуждением вслух. Сначала предъ-

являлась пробная задача, на которой испытуемый как бы учился рассуждать вслух, понимал, что от него требуется. Затем предъявлялись основные задачи Равена и логическая задача. Весь ход рассуждений испытуемого записывался на магнитофон, а затем протоколировался письменно. На предварительных этапах достигалась полная адаптация испытуемого к магнитофону. Если испытуемый в ходе рассуждений надолго замолкал, то ему напоминалось о необходимости рассуждать вслух.

На третьем этапе проводилось нестандартизированное интервью, в котором испытуемого подробно расспрашивали об особенностях их работы в эксперименте. Выяснялись следующие вопросы: легко или трудно ему было рассуждать вслух; в чем именно заключались трудности рассуждения вслух; помогало или мешало рассуждение вслух решению задач и каким образом; чем отличалось решение задач «вслух» и «про себя»; все ли испытуемый говорил вслух и если не все, то по каким причинам; одновременно или нет происходило решение задачи и рассуждение вслух; в какой из задач было легче рассуждать вслух и почему; происходило ли научение рассуждению вслух от задачи к задаче; есть ли у испытуемого повседневная привычка рассуждать вслух и в чем она проявляется.

Результаты эксперимента. На основании интервью, взятом у испытуемых на завершающем этапе эксперимента, произведено деление всех испытуемых на две основные группы: испытуемые, которым легко рассуждать вслух (70,2% или 19 человек) и испытуемые, которым трудно рассуждать вслух (29,6% или 8 человек).

Данные интервью также показали, что внутри группы испытуемых, которым легко рассуждать вслух, существует деление на две подгруппы: испытуемые, которым рассуждение вслух помогало в решении задач (8 человек) и испытуемые, которым оно не помогало (11 человек).

Получено в среднем по три протокола решения задачи Равена вслух, всего 81 протокол, и 27 протоколов решения вслух логической задачи.

Анализ и обсуждение результатов. Как показали эксперименты, однозначная зависимость между вербализацией и показателями решения задач может быть выделена только внутри групп испытуемых, по-разному склонных к вербализации. Рассмотрим эти влияния.

1. Влияние «мышления вслух» на количественные показатели решения задачи. Традиционно в психологии мышления главным количественным показателем принято считать время решения задачи испытуемым. В ходе нашего эксперимента фиксировалось время решения задач Равена «вслух» и «про себя», а затем средние показатели времени решения трех задач соотносились между собой в каждой из трех выделенных групп.

В группе «Т» (испытуемым, которым трудно говорить и решать задачу одновременно) из 8-ми человек у шести время увеличилось. В группе «ЛН» (легко, но не помогает в решении) время увеличилось у семи человек из одиннадцати. Напротив, в группе «ЛП» (легко и помогает) у шести человек из восьми при переходе к рассуждению вслух среднее время решения задачи уменьшилось. Мы не можем говорить о статистической достоверности этих различий, поскольку даже у одного испытуемого время решения в разных задачах варьировало значительно, и средние значения времени не могут служить точным показателем изменений, однако общие тенденции прослеживаются достаточно четко.

Единодушно признаваемый многими учеными факт увеличения времени решения задачи при одновременной вербализации не подтвержден в наших экспериментах. Очевидно, здесь существуют более сложные зависимости, ведущей из которых следует признать склонность испытуемых к вербализации.

2. Влияние «мышления вслух» на качественные показатели решения задачи. К качественным показателям решения задачи можно отнести качество решения (верное — неверное) и развернутость хода решения.

По показателю «качество решения» наметилась однозначная тенденция только в группе испытуемых «ЛП» (легко и помогает). Почти все испытуемые этой группы многие задачи, которые они решали «про себя», решили не верно, хотя затем «вслух» решили правильно задачи такого же уровня сложности. В других группах зависимости между правильностью решения и решением «вслух» и «про себя» замечено не было.

Качественный показатель «полнота протоколов» представлен более разнообразно у различных групп испытуемых. Испытуемые, которым трудно было рассуждать вслух («Т»), говорили с большими паузами (10-12 секунд). Большая часть протоколов их рассуждений состояла из слов «так, сейчас, ага, да-а...», меж-

ду которыми иногда произносились более или менее развернутые фразы, например, «такие элементы есть везде, а эти им эквивалентны» или «здесь нужно взять первую фигуру и достроить ее до последней...». Рассуждение носило неравномерный характер, общая схема протоколов такова: длительная пауза, перемежающаяся словами типа «угу», «сейчас» и т.п., затем — развернутое высказывание, а за ним — снова пауза с указанными словами, после которой — снова высказывание и т.д. Такая закономерность наблюдалась у всех испытуемых группы «Т».

Иная картина в группе «ЛН» (легко, но не помогает в решении). Паузы в рассуждениях имеются довольно редко и более кратковременны (3-4 сек.). Рассуждения носят развернутый характер, часто в виде комментариев своих действий: «Я сейчас сравниваю все три фигуры по диагонали...», «Буду действовать методом исключения». Эта особенность явно выражена у семи испытуемых из 11-ти. Особенно выделялась одна испытуемая, которая рассуждала практически без пауз, рассуждения ее были развернуты и хорошо сформулированы. Например, «В верхнем ряду имеющейся системы мы наблюдаем следующую закономерность...», «Вероятнее всего, здесь происходит суммирование данных нам в первом ряду фигур». Такой развернутый характер рассуждений имеет явную направленность на экспериментатора, испытуемый рассуждает для него. Это подтверждается в интервью. Испытуемые говорили, что, рассуждая вслух таким образом они спокойно могли в это время решать задачу «про себя». Кроме того, обнаружился следующий факт: во время особых затруднений в ходе решения задачи речь испытуемых этой группы приближалась к «паузной» речи испытуемых группы «Т» — начинали чаще встречаться слова типа «так, вот, значит», с паузами между ними. По всей видимости, в этом случае испытуемым уже трудно было распределять внимание между решением задачи и рассуждениями вслух, они в этом отношении становились похожими на испытуемых группы «Т».

Третья группа — «ЛП» (легко и помогает в решении), имела свои особенности. Развернутых сформулированных рассуждений здесь почти не встречалось, речь носила неструктурированный характер. Испытуемые часто использовали слова, понятные только им самим — «кривулька», «тубик», «приятный», «вот эта», «сюда», «туда» и т.д. Паузы в ходе рассуждений были небольшими и встречались довольно редко.

В ходе интервью на последнем этапе эксперимента выяснилось, что испытуемые при рассуждении вслух высказывали не все мысли, которые у них возникали. Исключение составил один испытуемый, который утверждал, что проговаривал все, что думал, но при этом у него были отмечены чрезвычайно высокие показатели времени решения. Причины неполноты рассуждений вслух остальными испытуемыми назывались следующие: одновременно возникает слишком много мыслей, а говорить можно только что-нибудь одно (16 человек), мысль протекает быстрее, чем высказывание (24 человека назвали эту причину), не все выразилось в словах (22 человека), не все казалось существенным и нужным, чтобы говорить (18 человек). Это подтверждает данные исследователей, что словесный отчет не может полностью отразить ход мыслительного процесса.

Некоторые испытуемые группы «ЛН» говорили, что в ходе рассуждения высказывали совсем не то, что думали по поводу задачи, поскольку для них это не представляло особой трудности, а проговаривать мысли, относящиеся непосредственно к задаче — значит искусственно тормозить ход решения. Аналогичного мнения относительно искусственной задержки решения придерживаются испытуемые группы «Т».

Испытуемые группы «ЛН» также отмечали, что не все успевали проговаривать во время рассуждения вслух, но сам процесс рассуждения вслух как бы организовывал, упорядочивал их мысли.

3. Влияние некоторых особенностей экспериментальной ситуации на «мышление вслух». Прежде всего мы пытались проследить, как особенности задачи влияют на процесс рассуждения вслух. В известных экспериментах А.Н. Соколова и Б.Ф. Баева рассматривалось влияние содержания и характера мыслительной задачи на вербализацию. Подчеркивается, что труднее всего вербализуется решение задачи, в которой образные компоненты преобладают над понятийными, т.е. в задаче наглядно-образного типа. В наших экспериментах зависимость между типом задачи и трудностью вербализации была сложнее.

После эксперимента испытуемому предъявлялись все задачи, которые он решал вслух и предлагалось выбрать, какую из них, по его мнению, решать вслух было наиболее удобно. Испытуемые обычно сразу же выделяли задачу логическую и проти-

вопоставляли ее матричным задачам. Но характер этих противопоставлений был различен в разных группах.

В группе «ЛП» 5 испытуемых из 8-ми сказали, что логическую задачу особенно легко решать вслух, при этом некоторые отметили, что иначе ее решать невозможно. Двое испытуемых этой группы считают, что им все равно, какую задачу решать вслух. Только один испытуемый признал логическую задачу не совсем удобной для решения вслух.

В группе «ЛН» 7 человек из 11-ти утверждали, что логическую задачу решать вслух решать трудно, — «Тут надо отвлеченно думать». Остальные 4 человека этой группы особой разницы решения задач «вслух» и «про себя» не почувствовали.

В группе «Т» было равномерное распределение мнений: трем испытуемым легче было решать вслух матричные задачи, трем — логическую, и двум — одинаково трудно и то, и другое.

4. Влияние некоторых других факторов на вербализацию. Влияния тренировки на вербализацию выявлено не было. Научения рассуждению вслух в ходе эксперимента не происходило: испытуемые, которым было легко рассуждать, почувствовали это сразу; испытуемые, которым трудно было рассуждать, так и не привыкли к этому, хотя условия эксперимента (поэтапное решение многих задач) создавали такую возможность.

Изначальная склонность испытуемых к рассуждению вслух подтвердилась данными самоотчета: у всех испытуемых группы «ЛП», кроме одного, есть повседневная привычка рассуждать вслух при решении любых задач. В группе «Т» такой привычки нет ни у одного испытуемого. В группе «ЛН» так решают задачи двое испытуемых, но редко.

В эксперименте не было выявлено и зависимости между склонностью к вербализации и половозрастными, и профессиональными характеристиками испытуемых. Незначимость профессиональных умений испытуемых для их склонности к вербализации также свидетельствует в пользу нетренируемости процесса рассуждения вслух в ходе решения задачи.

Проведенный анализ экспериментов позволяет сделать следующие выводы.

1. В ходе проведения лабораторного изучения мышления испытуемые проявляют различную склонность к объективированию мышления через вербализацию. В нашем эксперименте выделено три группы: группа испытуемых, которые склонны к

рассуждению вслух и которым такое рассуждение помогает в ходе решения задачи; группа испытуемых, которые склонны к рассуждению вслух, но им такое рассуждение не помогает в решении; группа испытуемых, которые не склонны к рассуждению вслух и для которых оно затрудняет процесс решения.

2. Влияние рассуждения вслух на процесс мышления оказывается не столь однозначным, как это представлено в современных исследованиях, а зависит от склонности испытуемых к вербализации.

Итак, индивидуальные проявления в ходе экспериментального изучения мышления оказываются сложными психологическими образованиями, особенности которых необходимо учитывать как на этапе организации эксперимента, так и в ходе интерпретации данных. Для этого требуется дальнейшее изучение выделенного феномена «склонности испытуемых к вербализации по ходу решения» в направлении познания его механизмов.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Бондаровская В.М., Смутьсон М.Л. О влиянии общения экспериментатора с учащимися на ход решения ими задачи //Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тез. Всесоюзн. симп. Л., 1-3 дек. 1970. С. 39
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.
3. Воловикова М.И. К проблеме общения испытуемого и экспериментатора в ходе психологических опытов по изучению мышления // Новые исследования в психологии. 1979. №2. С.12-18.
4. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
5. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М., 1965.
6. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т.1. С.357-440.
7. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск, 1983.
8. Майер Н. Мышление человека // Психология мышления. Под. ред. А.М. Матюшкина. М., 1965.

9. Матюшкин А.М. Вопросы методики экспериментального исследования психологических закономерностей творческого мышления // Научное творчество. М., 1968.
10. Мехтиханова Н.Н. К проблеме использования метода самонаблюдения в исследовании мыслительных процессов // Мышление. Общественная практика. Ярославль, 1986.
11. Путьяева Л.В. О роли пауз при решении задач с использованием технических схем. // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. Ярославль, 1971.
12. Секей Л. Знание и мышление // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965.
13. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
14. Якиманская И.С. Направление исследований образного мышления // Вопросы психологии. 1985, №5. С.6-16.
15. Davis, J.H., Caroy, M.N., Foxman, P.N. & Tarr D.B. Verbalization, experimenter presence, and problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. 8.
16. Deffner, G.: Lautes Denkenuntersuchung zur Qualitat eines Datenerhebungsverfahrens-. Frankfurt: Peter Lang, 1984.
17. Eriksson, K.A., & Simon, H.A.: Verbal reports as data // Psychological review. 1980. 87.
18. Ewart, P.H., Lambert, J.F. Part 11: The effect of verbal instructions upon the formation of a concept // J. gen. Psychol. 1932. 6.
19. Franzen, U. & Mers, F.: Einflu: des Verbalisierens auf die Leistung bei Intelligenzprufungen: Neue Untersuchungen. Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie. 1976. VIII.
20. Gagne, R., Smith, E. A study of the effects of verbalization on problem-solving // J. of Exp. Psychol. 1962. Vol. 63. n.1.
21. Glucksbergs, S., Weisberg, R. Verbal behavior and problem solving: some effects of lablling in a functional fixedness problem // J. of Exp. Psychol. 1966. vol. 71. n 5.
22. Groot, de A.D. Thought and choice in chess. Paris: Mounton & Co. The Hague, 1965.
23. Harris, M., Evans, R. The effects of modeling and instructions on creative responses // J. of Psychol. 1977. 86.
24. Johnson, D. Formulation and reformulation of figure-concepts // The American Journal of Psychology. 1961. V.3.

25. Merz, F. Der Einfluss DEs Verbalisierens auf die Leistung bei Intelligenzaufgaben // Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. 1969. 16.
26. Osiel, L.J., Osiel, L.D., Kochen, R.N. Effects of instruction's set on production of creative responses // J. Psychological reports. 1972. Vol. 31. n1.
27. Pholan, J.G. A replication of a study on the effects to verbalize on the process of concept attainment // Journal of Psychology. 1965.59.
28. Ray, W.S. Verbal compared with manipulative solution of an apparatus-problem // American Journal of Psychology. 1957.77.
29. Rhemus, D. und Heydemann, M. Lautes Denken beim Bearbeiten von RAVEN-Aufgaben // Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. 1984. Band XXXI. Heft 2.
30. Rommetveit, R., Kvale, S.W. Stages in concept formation. IV: A temporal analysis of effects of an extra intention to verbalize // Scandinavian Journal of Psychology. 1965. 6.
31. Stein, L. Conscious mediating processes in a problem solving task // Journal of experimental Psychology. 1966. V. 71. n.2.

В.К. Солондаев
О СМЫСЛОВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ПРАКТИКА *

Отечественные и зарубежные психологические исследования проблемы мышления в контексте реальной деятельности выявили ряд характерных отличий непосредственно вплетенного в реальную деятельность мышления от мышления в искусственной лабораторной деятельности. С.Л. Рубинштейн писал, что «...мышление должно выступить во всей своей конкретной сложности, во взаимосвязи общих процессуальных и личностных моментов» [14, с.138]. В связи с этим, становится особенно актуальной выработка общего концептуального подхода к исследованию практического мышления, так как именно в контексте реальной деятельности оказываются весьма существенными личностные особенности субъекта мышления, которые определяют и арсенал доступных средств решения, и некоторые требования к результату. В настоящей статье мы попытаемся дать предварительную формулировку некоторых положений, которые позволили бы содержательно и процессуально охарактеризовать специфику практического мышления и его отличия от других видов мышления.

Первые шаги в этом направлении, как нам представляется, можно сделать, используя теорию деятельности А.Н. Леонтьева, раскрывающую взаимовлияние и взаимоформирование деятельности и личности. «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта» — пишет А.Н. Леонтьев [11, с.81]. Деятельность предметна, отражение мира, с которым человек вступает в практический контакт, определяется и порождается самими процессами, осуществляющими этот контакт, в том числе и процессом мышления. С одной стороны существует предметная реальность, а с другой — деятельность субъекта, включающая в себя как внешние, так и внутренние процессы. В деятельности возникают значения предметов и явлений мира, которые, *во-первых*, производятся обществом и «имеют свою историю в развитии языка, в развитии форм общественного сознания, в них выражается движение

* Работа финансируется Российским гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а.

человеческой науки» [11, с.147]. *Во-вторых*, существует и другая сторона жизни значений — «их функционирование в процессе деятельности и сознания конкретных индивидов... В этой второй своей жизни значения индивидуализируются и субъективизируются...» [11, с.147].

В сознании конкретных индивидов происходит процесс возвращения значений к чувственной предметности мира. Функционирование значений в осуществлении реальных жизненных связей субъекта — необходимая предпосылка их отнесенности к чувственным впечатлениям [11, с.148]. При этом чувственно-предметная отнесенность значений в сознании субъекта может реализоваться через сложные цепи мыслительных операций. В рамках деятельностного подхода знания, опыт, получаемые и используемые в мышлении выступают именно как знания субъекта. Значения, в том числе и фиксированные в языке, связаны с личностным смыслом, возникающим как одно из следствий деятельности — взаимодействия субъекта и объекта. «Функционируя в системе индивидуального знания, значения реализуют не самих себя, а движение воплощенного в них личностного смысла... в системе сознания субъекта, а не в качестве его предмета или продукта, значения вообще не существуют иначе, как реализуя те или иные смыслы...» — пишет А.Н. Леонтьев [11, с.153]. Ниже мы рассмотрим процесс мышления в контексте реальной деятельности с точки зрения личностных смыслов.

Используя терминологию М. Хайдеггера, можно сказать, что именно «*о-смысленность*» — особенности личностного смысла решаемой практиком задачи в значительной мере характеризует не только практической задачи от учебной, но, например, и те многочисленные особенности знаний и мышления практиков, которые описаны в работах Ю.К. Корнилова, Е.В. Коневой, А.В. Панкратова и др. [8, 9, 10, 12, 13, 16, 18]. Конечно же, речь идет не о том, что учебная задача лишена личностного смысла, а практическая имеет его. Безусловно, все значительно сложнее, можно говорить только о различиях смысла, но весьма существенных. Такой подход основывается на идеях С.Л. Рубинштейна, отмечавшего, что одна и та же (с объективной точки зрения) задача может выступать в разном качестве по отношению к разным людям, приобретая для них различные смыслы, а «чтобы приблизиться к мышлению в его конкретной

реальности, нужно как бы выйти в новое измерение, рассмотреть мышление в личностном плане» [14, с.139].

Процесс практического мышления начинается с объективной ситуации, содержащей в себе конфликт, — стимульной ситуации, переходящей затем в проблемную ситуацию, на основе которой практик сам строит мыслительную задачу [8, 10, 12, 13]. На этапах перехода к проблемной ситуации от стимульной и построения мыслительной задачи личностный смысл, заданный отношением мотива деятельности данного конкретного практика и самостоятельно определенной им субъективной целью действия в сложившейся ситуации играет, на наш взгляд, определяющую роль. Продуктивный экспериментальный подход к изучению личностных смыслов, предложенный Е.Ю. Артемьевой [2, 3, 4, 5, 6], имеет значительное внутреннее сходство с исследованиями практического мышления, ведущимися на кафедре общей психологии Ярославского государственного университета. Е.Ю. Артемьева называет субъективной семантикой систему смыслов, соотнесенных с историей индивидуальной деятельности [2, с.11]. Доказано наличие разнообразных частных семантик, взаимодействие которых порождает единый смысл объекта, в том числе семантик, относящихся к объектам профессиональной деятельности. Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков и В.П. Серкин [5, 6] предлагают модель структуры субъективного опыта, состоящую из трех слоев (образ мира, картина мира, перцептивный мир). Для нас особенно интересно наличие в структуре субъективного опыта профессиональной составляющей, факт связи этой структуры с особенностями профессиональной деятельности.

Е.Ю. Артемьева и Ю.К. Стрелков [4] описывают проявления переноса профессиональных стереотипов обращения с объектами на объекты, не являющиеся профессиональными — перенос профессиональных клише отношений и позиций [4, с.54]. Можно говорить, что индивидуальный, практически непередаваемый профессиональный опыт оказывает существенное влияние на способ выбора смыслового контекста при встрече с многозначным объектом, и не только с многозначным объектом, но и с объектом профессиональной деятельности. Интересно, что, как считает, Ю.К. Стрелков, сам профессиональный опыт «...скрыт не только от наблюдателя, но и от самого субъекта

труда» [17, с. 15]. По мнению А.Н. Леонтьева смысл не осознается как таковой, а переживается (в том числе и эмоционально).

Для анализа практического мышления может оказаться бесполезным еще раз вернуться к началу и проследить проблему личностного смысла как она была поставлена А.Н. Леонтьевым в контексте теории деятельности. Прежде всего необходимо предварительно охарактеризовать различие между различными деятельностями, которое обуславливает различия между мышлением, непосредственно вплетенным в практическую деятельность и мышлением в лабораторной или учебной деятельности.

С точки зрения А.Н. Леонтьева деятельность порождается мотивом, в котором опредмечивается потребность субъекта деятельности. На уровне деятельности в целом всегда реально действует не один, а несколько мотивов, находящихся в иерархической взаимосвязи. Деятельность отличается от действия, направленного на достижение конкретной цели, данной в определенных условиях. действие включает в себя операции, не имеющие собственной цели. Первое различие между действием и деятельностью заключается в том, что деятельность в отличие от действия не прекращается при достижении поставленной человеком цели. Так можно проверить, является ли активность субъекта деятельностью или действием. В приводимом А.Н. Леонтьевым примере — «будет ли студент читать учебник, если ему не нужно сдавать экзамен» — отчетливо проявляется вся сложность дифференциации действия и деятельности. Одна и та же форма активности может быть как действием, так и деятельностью, а определение того, чем именно она является становится весьма непростой задачей (в том числе и для экспериментального исследования).

Другое отличие действия от деятельности состоит в совпадении для деятельности мотива и предмета (любая деятельность предметна), на который она направлена. При этом предмет деятельности является целью действия, тогда действие имеет собственный предмет (цель), но не имеет своего мотива. Мотив действия — вне его самого, он включен в предмет и мотив той деятельности, в составе которой появилось действие.

Когда речь идет о решении практических задач, а именно на материале решения различных задач традиционно строятся эксперименты по исследованию мышления, чаще всего начинают с фиксации отличий задач практических от учебных, или ла-

бораторных [8, 10, 12, 13, 18]. Но при изучении мышления именно в контексте деятельности мы сталкиваемся с интересной проблемой. Широко известное определение А.Н. Леонтьева — задача есть цель, данная в определенных условиях — не фиксирует задачу на уровне деятельности, а определяет ее в контексте действия, включенного в некоторую деятельность, остающуюся за рамками задачи. Таким образом задачный подход неявно подталкивает к рассмотрению мыслительной задачи не в контексте, а именно в контексте действия, независимо от той деятельности, в которую включено действие.

Здесь возникает вопрос: можем ли мы назвать деятельность (в значении, придаваемом этому термину А.Н. Леонтьевым) теоретической? Иначе говоря, вопрос касается природы различий между видами деятельности, того, имеют ли эти различия структурный, или содержательный характер. В действительности достаточно часто встречаются такие деятельности, которые содержательно оказываются «промежуточными» между теоретической и практической. Подчеркнем, что безусловно существуют различия между деятельностью, например, руководителя и ученого, школьника и педагога. Вопрос заключается в том, как мы должны фиксировать эти различия — как различия в структуре, в составе элементов, образующих деятельность, или как различия содержания структурно одинаковых, но социально и исторически различно сформировавшихся форм и видов деятельности. Приведем такой пример: деятельность биржевого аналитика, работающего в брокерской фирме, скорее всего будет признана практической на уровне деятельности (направленной на получение максимально возможной прибыли за счет точного прогноза изменения ситуации на рынке), но на уровне содержания действий (направленных на изучение ситуации на рынке) эта деятельность выглядит как познавательная, и на этом уровне достаточно сложно зафиксировать различия между деятельностью биржевого аналитика и содержательно сходной деятельностью преподавателя экономики.

Скорее всего, вопрос о различии практической и теоретической деятельности вообще нельзя решить в «общем виде» — для всех случаев. Необходимо, во-первых, специальное обоснование того, является ли в данном конкретном случае изучаемая активность данного конкретного субъекта деятельностью, а не

действием, и, во-вторых, обоснование того, какой именно деятельностью она является.

Достаточно большое число исследований практического мышления зафиксировали ряд его важных особенностей, например отличия мышления профессионалов различной степени подготовленности и опытности и др. [9, 10, 12, 13, 18], но эти особенности проявляются скорее на уровне действия, чем деятельности. Процесс решения практиком производственной задачи отличается от процесса решения учебной или лабораторной задачи. Сам факт этих различий уже не требует доказательств, их изучение безусловно необходимо. Но при рассмотрении мышления в контексте деятельности встает вопрос единства мышления. Мышление учителя и мышление ученика — это одно мышление, или нужно говорить о существовании двух онтологически различных видов мышления?

На наш взгляд, мышление онтологически едино, а его содержательные и процессуальные особенности определяются характером той деятельности, в контексте которой мышление изучается. Поэтому в первую очередь необходимо охарактеризовать, хотя бы приблизительно, различия между практической и теоретической деятельностью.

Вначале кратко обрисует схему мыслительного процесса с точки зрения его смысловой детерминации. Начальный этап — стимульная ситуация. Она, как правило, содержит объективный конфликт и требует от практика совершения действий, необходимых для преодоления реального сбоя в осуществлении деятельности, или для предупреждения возможного сбоя. Переход стимульной ситуации в проблемную — достаточно сложный и далеко не полностью изученный процесс. Стимульная ситуация воспринимается субъектом с точки зрения мотива деятельности, но, поскольку всякая деятельность полимотивирована, нужно говорить о видении ситуации с точки зрения сложившейся иерархии мотивов. Именно отношение мотива и цели действий субъекта определяет для него смысл и видение сложившейся ситуации.

В реальной деятельности, являющейся достаточно завершенным социальным образованием, диапазон возможных действий, а значит и целей, в той или иной возникающей ситуации всегда ограничен. Приведем один достаточно грубый, но яркий пример таких ограничений: врач не может отказать в приеме

больному, вытолкав его за дверь без объяснений, но и не может для лучшего ухода и наблюдения взять больного к себе домой, хотя, рассуждая абстрактно, приходится признать, что в некоторых ситуациях подобные решения были бы оптимальными. Конечно, это — крайний и наиболее яркий пример, но менее явных ограничений гораздо больше — есть определенный круг вопросов, которые никогда не решают с первым лицом организации и круг вопросов, которые решают только с первым лицом организации, набор тем, на которые врач может говорить с больным, или менеджер с клиентом и т.п. Чаще всего эти ограничения замечаются только при их нарушении, когда возникает специфическая ситуация непонимания — «почему он так себя ведет» с одной стороны, а с другой — «я делаю что-то не то». Важно, что эти социальные ограничения принципиально неустранимы, в любой деятельности они всегда имеют место, хотя ограничения и модифицируются с течением времени. С другой стороны диапазон возможных действий ограничен иерархией мотивов субъекта, причем мотивационные ограничения значительно отличаются от социальных, примеры которых мы привели выше. Иерархия мотивов определяет диапазон «субъективно адекватных целей», в отличие от «социально адекватных целей». Кроме того, существуют предметные, объектно детерминированные ограничения, задающие диапазон «объективно адекватных целей».

Конечно, такая дифференциация ограничений во многом условна, некоторое сомнение вызывает необходимость различения социально и объективно адекватных целей, которые часто оказываются слиты воедино в сознании субъекта. Но во всяком случае, как показало наше исследование, сохраняется различие между внешними и внутренними по отношению к субъекту ограничениями диапазона действий. Таким образом оказывается, что диапазон возможных смыслов каждой возникающей в деятельности стимульной ситуации, хотя и может быть очень велик, но не бесконечен.

Картину реального процесса мышления в практической деятельности значительно усложняет то, что сложившаяся у субъекта иерархия мотивов может быть представлена в его сознании с разной степенью адекватности. Субъективное целеполагание представляет собой особый и малоизученный процесс.

Для анализа мыслительного процесса в реальной деятельности важно то, что уже стимульная ситуация как бы удваивается и существует в двух планах: внешнем — деятельностном, социальном; и смысловом — внутреннем, субъективном. Между этими планами могут возникать рассогласования, выявленные нами в ходе работы с коллективом учителей школы-интерната.

Администрация школы-интерната сформировала запрос на снятие психологического напряжения, возникшего в педагогическом коллективе. Нами была разработана и реализована программа рефлексивного практикума для сотрудников школы в рамках концепции развития рефлексивной культуры И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [7, 15]. В ходе реализации программы были выявлены основные ситуации, вызывающие сбои в деятельности педагогов, основные ограничения диапазона действий. Оказалось, что основным источником напряжения было неосознаваемое рассогласование внешних и внутренних ограничений диапазона действий.

Среди различных критериев успешности разрешения практических задач всеми педагогами в разной форме указывался такой критерий, который мы обозначили как «демонстрация статуса педагога» — необходимость добиться того, чтобы ученик подчинился, признал необходимыми предъявляемые к нему требования без какого-либо их обсуждения, обоснования, или изменения. Этот критерий успешности решения мало осознавался педагогами до проведения рефлепрактикума, что связано в первую очередь с его низкой социальной приемлемостью «в таких вещах признаваться неприятно даже самому себе» — по выражению одного из участников. В то же время педагоги отмечали и необходимость смягчения учебных требований в соответствии со сниженными возможностями детей, и тот факт, что в жизни за пределами интерната учащимся вряд ли очень сильно понадобятся многие школьные предметы, отмечали и то, что они не могут обосновать для учеников необходимость многих дисциплин. Осознание как самого факта, так и содержания рассогласования ограничений диапазона действий привело к статистически значимому снижению общей тревожности у участников рефлепрактикума, которое отмечалось и самими педагогами.

В данном случае имело место рассогласование осознанного и неосознаваемого смысла возникающих в деятельности сти-

мульных ситуаций, что приводило к построению неразрешимых в сложившихся условиях мыслительных задач и вызывало эмоциональное напряжение. Интересно, что уже осознание социально неприемлемых ограничений диапазона действий привело к снижению субъективно переживаемой проблемности стимульных ситуаций, на основе которых педагоги стали формировать уже другие мыслительные задачи, что выявилось в ходе рефлепрактикума.

Таким образом можно говорить, что только в некоторых случаях внешние и внутренние ограничения диапазона действий на этапе стимульной ситуации совпадают. Приведение их в соответствие часто является достаточно сложной работой, которая затрудняется в первую очередь низкой осознанностью этих ограничений. Часто на этапе стимульной ситуации практики не видят рассогласования внешних ограничений при отсутствии рассогласования внутренних, что создает специфические ситуации, такие, например, как описанная выше, когда практик не может больше игнорировать несоответствие своих представлений о возникающих на работе ситуациях (которые субъективно не вызывают затруднений) с объективно имеющим место постоянным снижением продуктивности (качества) по основным показателям (что для руководителя субъективно является серьезной проблемой). Субъективная проблемность в таких случаях может появиться, когда к сотруднику будут применены штрафные санкции.

Важно и то, что при наличии, например, жестко определенной программы действий в ситуации может возникать конфликт, связанный с тем, что практик вынужден совершать действия, являющиеся для него субъективно бессмысленными, когда заданная извне цель не согласуется или противоречит доминирующей мотивации. В этом случае имеется рассогласование внутренних ограничений, но отсутствует рассогласование внешних, тогда практик часто даже не может объяснить, в чем заключается трудность, наличие которой для него субъективно несомненно. В описываемом случае примером такого рассогласования была необходимость ведения занятий в начальной школе по многим предметам (экология, обеспечение жизнедеятельности, гигиена), которые содержательно вполне укладываются в программу по природоведению при одновременном сокращении количества часов, выделяемых на русский язык, чтение и математику. Педа-

гоги в таких случаях часто вообще не могут объяснить, почему им трудно вести новые предметы, содержание которых им хорошо знакомо.

Собранный материал позволяет сделать вывод о том, что в процессе мышления, непосредственно включенного в реальную деятельность, ведущим является личностный смысл возникающих ситуаций, именно смысл определяет содержание мыслительной задачи, формируемой на основе стимульной ситуации. Стимульная ситуация переходит в проблемную, когда изменяется ее личностный смысл. Принципиальная конечность внешних и внутренних ограничений диапазона действий приводит к тому, что в процессе деятельности у практика формируется представление не только о типичных ситуациях, но и о возможном диапазоне смыслов этих ситуаций, как было показано нами ранее [16]. Реальное изменение смысла ситуации, его выход за пределы предполагаемого диапазона (сложившейся профессиональной семантики в терминах Е.Ю. Артемьевой) само по себе создает проблему формирования и осознания нового смысла, приведения его в соответствие сложившемуся диапазону. Так возникает необходимость описания и изучения особого вида проблемных ситуаций, специфичных для мышления практика — ситуаций изменения смысла действий, что является предметом продолжаемых нами в настоящее время исследований.

При разборе ситуаций, описанных педагогами в ходе рефлепрактикума со студентами педагогического университета, выявилось характерное отличие студентов от педагогов — практиков: студенты связывали диапазон ограничений способа действия с иерархией мотивов, которая содержательно выходила за пределы ситуации. Действия студента по решению задачи, возникшей в ходе производственной практики, или вполне практических задач по сдаче экзаменов, поиску необходимой литературы получают смысл в соотношении с мотивацией основной — учебной, познавательной деятельности, предмет которой — изменение самого субъекта, а не достижение внешнего по отношению к субъекту результата (например, определенного уровня освоения учебной программы).

Возвращаясь к вопросу о различии практической и теоретической деятельности, можно сказать, что это различие имеет не структурный, а содержательный характер, а основное различие определить как различие в содержании мотивов деятельно-

сти и целей действия. В практической деятельности и мотив, и цель содержательно однородны, находятся в одной области (часто внешней по отношению к субъекту — необходимость материально обеспечить себя, получить определенный предметный результат — изменение предмета деятельности и т.п.), а в учебной, познавательной — теоретической деятельности цель действия соотносится с содержательно отличающимся мотивом — студент читает научную литературу для достижения изменений в себе — изменения социального статуса (стать дипломированным специалистом), увеличения своей компетентности для будущей профессиональной деятельности и т.п. Конечно, в практической деятельности также происходят изменения самого действующего субъекта, но не они являются основным мотивом деятельности.

При таком определении различий между практической и теоретической деятельностью остается невключенной мотивация самореализации, самоактуализация в профессиональной деятельности. Мы считаем, что при достижении высокого уровня развития личности в ходе деятельности, когда мотивы самореализации и самоактуализации занимают доминирующее положение в иерархии мотивов, различия между практической и теоретической деятельностью в большой мере нивелируются, основанием для такого предположения служат материалы Н.А. Алюшиной, Ю.А. Репецкого, И.Н. Семенова [1], Е.В. Коневой [8], которые обнаружили, что успешные профессионалы высокого уровня, рационализаторы, изобретатели, у которых ярко выражен мотив самоактуализации, в решении практических задач проявляют особенности, характерные для мышления в теоретической деятельности. Иными словами, высокоразвитая личность может изучаться и как субъект теоретического мышления, и как субъект практического мышления.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Алюшина Н.А., Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Рефлексивная психология и акмеология успешного управленца. Москва – Сочи, 1998 –108 с.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. Автореферат дис.... докт. психол. наук. МГУ, 1987.
3. Артемьева Е.Ю. Семантические и мыслительные корреляты успешности профессиональной деятельности дизайнера //

Мышление и общение в производственной деятельности. — Ярославль, 1981. — С.50-56.

4. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. — Ярославль, 1988. — с. 52-66.

5. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структуры субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление, общение, опыт. — Ярославль, 1983. — с. 99-108.

6. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Структура субъективного опыта: семантические и другие слои // Мышление и субъективный мир. — Ярославль, 1991. — с. 9-14.

7. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого — акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М. РАГС, 1998. — 250 с.

8. Конева Е.В. Психологический анализ репродуктивных компонентов мышления профессионала в реальной деятельности. Дис. . канд. психол. наук. — Ярославль, 1986.

9. Конева Е.В. Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала // Практическое мышление: специфика обобщений, природа вербализации и реализуемости знаний Ярославль, 1997. — С 31-46.

10. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. — Ярославль, 1982. — 77 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. 304 с.

12. Панкратов А.В. Особенности познавательной регуляции индивидуальной системы деятельности руководителя // Мышление, общение, практика. — Ярославль, 1984. — с. 36-47.

13. Панкратов А.В. Субъектность как одно из свойств обобщений практического мышления // Практическое мышление: специфика обобщений, природа вербализации и реализуемости знаний. — Ярославль, 1997. — С 46-52.

14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. — 147с.

15. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. — Запорожье, ЗГУ, 1992. — 224с

16. Солондаев В.К. Индивидуальные обобщения в процессе решения практических задач. Дис.... канд. психол. наук. — Ярославль, 1999. —140с.

17. Стрелков Ю.К. Перцептивный мир, действия и структуры профессионального опыта // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991. — с. 14-19.

18. Wagner R.K., Sternberg R.G. Tacit knowledge and intelligence in the every day world // Practical intelligence. Ed. R.G. Sternberg and R.K. Wagner. Cambridge Un. Press. 1986.

Р.Р. Гайнанов
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК: ПОПЫТКА
СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНСТРУМЕНТОВ*

Исходной посылкой русской культурно-исторической психологии является утверждение о том, что психические процессы человека возникают одновременно с новыми формами поведения, в котором люди изменяют материальные объекты, используя их как средство регулирования своих взаимодействий с миром и между собой [4,131]. Эти средства, несомненно, оказывают существенное влияние на условия жизни, но помимо этого они также оказывают обратное влияние на самого человека, вызывая в нем изменения в его психических процессах, свойствах и состояниях.

Л.С. Выготский рассматривал орудия труда, всевозможные инструменты как компоненты культуры. В процессе своего развития человек усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления.

Культурное развитие заключается в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система исчисления и др. [1]

Двумя основными формами культурного поведения, по Выготскому, являются использование инструмента и человеческого языка. Выготский вводит в психологию инструментальный метод, «так как он основан на раскрытии «инструментальной функции» культурных знаков в поведении и его развитии» и далее «есть основание полагать, что изобретение и употребление этих знаков в качестве вспомогательных средств ... с психологической точки зрения представляют структуру поведения, сходную с изобретением и употреблением орудий» [1, 16].

Развивая некоторые положения Выготского, Пейн считает фундаментальным тот факт, что мышление человека штамповано используемыми инструментами, или можно сказать так, что человек есть то, какими инструментами он пользуется. [8, 191]

Не безынтересно отметить, что П.П. Блонский, чьи идеи, возможно, повлияли на Л.С. Выготского, любил повторять, что

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а

человек есть «homo socialis» и «homo technicus» или иначе «человек инструментальный».

Хотя важнейшая роль инструментов в формировании человека, так или иначе, признается большинством исследователей, остается немало областей, связанных с пониманием инструмента и взаимодействия человека с инструментом, которые практически только обозначены в некоторых теоретических обобщениях.

Феномен инструмента является очень сложным и многообразным. Одной из главных особенностей инструмента является его двойственность: инструмент одновременно материален и идеален, он может выступать как средство изменения действительности, и как объект, по отношению к которому применяются средства изменения. В роли инструмента, по крайней мере, материального может выступать любой объект окружающей действительности, включенный в операциональную систему субъекта. Помимо этого, инструмент в силу многоплановости существования, можно рассматривать, во-первых, с точки зрения объекта, опять же материального или некоторой психической конструкции, во-вторых, с точки зрения его прямых функций, в-третьих, с точки зрения его косвенных функций. К указанным сложностям следует добавить отсутствие четкого определения инструмента: от довольно узкого представления об инструменте как материальном орудии до довольно широкого представления, например, интеллект как инструмент.

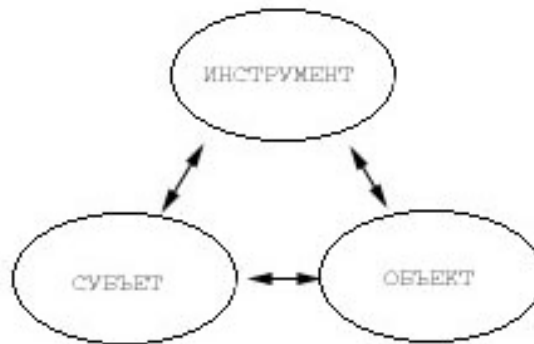
П. Рабардель в своей монографии приводит несколько концепций относительно природы инструмента и его функции. Данные концепции очень разнообразны и, в некоторых моментах, даже противостоят друг другу. Различные авторы, при обращении к инструменту, делая упор на ту или иную особенность инструмента, по-разному определяют сущность инструмента.

Подводя итог точкам зрения и гипотезам относительно инструмента Рабардель указывает на то, что инструмент выступает в роли сложного синтетического продукта, в котором инструмент является одновременно медиатором, знанием, оперантом и средством действия. При изложении наших взглядов на проблему инструмента мы коснемся двух моментов: медиаторности инструмента и определения видов инструмента как средства действия.

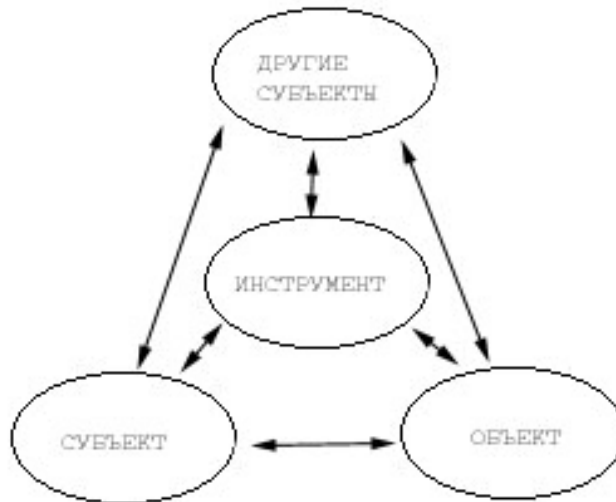
Инструмент — медиатор

Инструмент единодушно рассматривается как промежуточная целостность, как посредник, «созданный человеком и помещенный им между собой и объектами своего воздействия» [6]

Традиционно промежуточное положение инструмента представлялось, как показано на рисунке 1.

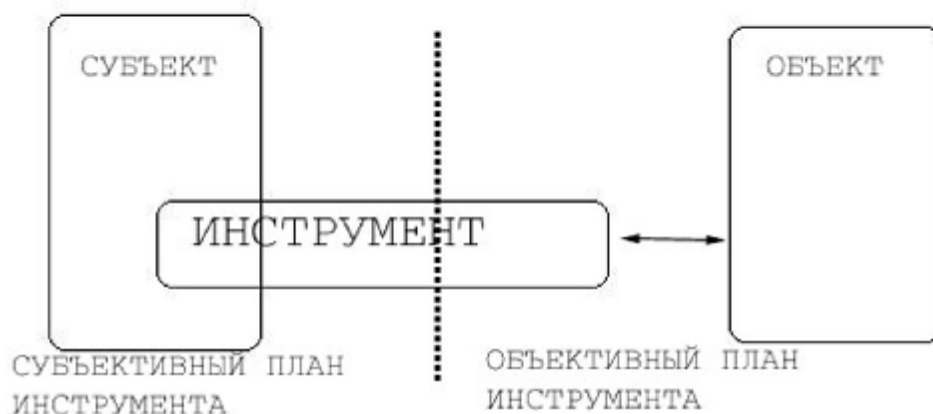


Некоторые авторы дополняют эту модель еще одним полюсом, где человек вступает во взаимоотношения с другими людьми, либо непосредственно, либо опосредованно, через инструмент.



На наш взгляд, подобная схема не отражает действительной включенности инструмента в реальной жизни человека, тем более, если исходить из факта существования инструментов не только как материальных объектов, но и психологических форм.

Мы считаем, что это промежуточное положение инструмента необходимо изобразить следующим образом:



Человек не имеет прямого доступа к объекту как к таковому, этот доступ для него всегда опосредован моделями восприятия и переработки информации, моделями поведения и деятельности. Подобные модели формируются, в первую очередь, на основе используемых инструментов. На наш взгляд, организм человека (в частности рука) изначально выступает как инструмент, который тоже определяет некоторые базовые модели поведения, восприятия и мысли. Поэтому, в данном случае, имеет смысл говорить о некоторой степени сложности инструментального взаимодействия.

Рассматривая взаимодействие «человек — мир» с такой точки зрения, можно видеть, что человек при таком взаимодействии оперирует непосредственно инструментами и естественно, что при таком взаимодействии («человек-инструмент-мир») происходит, прежде всего, взаимовлияние «человек — инстру-

мент». Человек научается думать и, соответственно, действовать так, как ему позволяет действовать логика функционирования инструмента. Вполне возможно, дуализм нашего мышления есть продукт того, что в нашем распоряжении имеется две руки (руки как первоначальный инструмент, который позволяет нам вступать в активное взаимодействие с миром).

В свою очередь, инструмент не является абсолютно независимым от человека, и здесь человек пытается приспособить инструмент к своей логике действия, создавая или перестраивая инструмент, тем самым, объективируя субъективную структуру психических процессов, свойств и состояний.

Таким образом, для нас открывается как минимум два направления исследования:

Во-первых, направление, связанное с исследованием влияния отдельных характеристик инструмента на психологию человека. Где, на наш взгляд, можно говорить о нескольких группах характеристик:

- группа динамических характеристик (например: усилие, скорость, периодичность и т.п.)
- группа статических характеристик (размер, форма, составные части инструмента и т.п.)
- группа операциональных характеристик (включает данные о том, насколько взаимодействие с инструментом регламентировано, структурировано.)
- группа функциональных характеристик инструмента.

При этом мы считаем необходимым принимать во внимание то, что человек взаимодействует с инструментами не только в ситуации, какой-либо деятельности, но и в ситуации простого оперирования объектами, в обыденной жизни. Это объекты, включенные в систему действия или деятельности, окружают современного человека с раннего детства и влияют на него не менее глобально, чем инструменты профессиональной деятельности.

Во-вторых, направление, связанное с исследованием общей организации самого инструмента как объективированной модели сознания инструментального человека. Сразу необходимо отметить, что речь идет не столько о влиянии человека на инструмент, сколько об отношении к инструменту как объективному (насколько может быть объективным наше восприятие) источнику информации о свойствах человеческого сознания. Попро-

буем пояснить на примерах: мы считаем, что можно говорить о таких свойствах организации инструмента:

- Наличие результата; применение инструмента подразумевает получение определенного результата, результат выступает в качестве критерия оценки применимости инструмента, поэтому можно говорить, что для инструментального человека крайне важен результат.
- Структурность; инструмент, тем более сложный, представляет собой определенную структуру. Наличие подобных структур и стремление к созданию определенных структур есть еще одна характеристика сознания человека.
- Критериальность; применение и использование инструментов предполагает опору на какие-то критерии, например, оценка возможности применения инструмента или изменения свойств инструментального воздействия. Человек в своей жизни постоянно оперирует определенными критериями.
- Выборочность; с развитием инструментальной базы человека все больше проявляется данное свойство, некоторые инструменты, оказывая влияние на окружающий мир, действуют выборочно, изменяя одни характеристики окружения и не затрагивая другие, на наш взгляд, это характеристика сознания инструментального человека.
- Повторяемость; возможность повторного применения инструмента одна из важнейших его характеристик, попытки повторения также являются неотъемлемой частью психологии человека.

Инструмент — средство действия

Обращаясь к рассмотрению инструмента как средства действия мы хотим отметить, что многие противоречия и сложности, которые возникают при анализе инструментов и инструментальной деятельности, являются результатом неучитывания той или иной формы инструмента. Снятие многих противоречий может быть достигнуто путем комплексного отношения к инструменту, при котором учитываются все формы инструментов и инструментального действия.

Поэтому, в дальнейшем, мы попытаемся упорядочить представления об инструменте как средстве действия, в частности.

Как отмечает Рабардель, сущность действий, по отношению к которым инструмент выступает средством, весьма разно-

образна:

- преобразование материального объекта при помощи ручного орудия: *материальный инструмент*;
- когнитивное принятие решения, например, в ситуации управления динамической средой: *когнитивное орудие*;
- управление собственной деятельностью: *психологический инструмент*;
- семиотическое взаимодействие с семиотическим (знаковым) объектом или другим субъектом: *семиотическое орудие* [8, с.101]

Взглянув на данное перечисление можно сразу отметить, что эти инструменты принадлежат разным реальностям — одни существуют в виде материальных объектов, другие — как некоторые психические образования.

Поэтому мы считаем необходимым различать в первую очередь инструменты психологические и материальные. Отметим только, что для Рабарделя, который также считает необходимым рассмотрение инструмента как комплексной целостности, инструмент представляет собой целостность, содержащую одновременно артефакт (или часть артефакта) и схему или схемы использования, мы выделяя инструменты психологические и материальные хотим подчеркнуть возможность исследования акцентирующегося либо на материальном плане, либо на психологическом плане, либо на обоих планах.

Попробуем далее рассмотреть содержание этих двух больших групп материальных и психологических инструментов.

Первые — это различные орудия труда, знаки, регулирующие наше поведение. Эта группа не является однородной, мы считаем, что здесь можно выделить как минимум две подгруппы инструментов — знаковые (это всевозможные указатели, знаки, символы, сюда необходимо отнести и слова) и физические (здесь, прежде всего, понимаются ручные орудия и технические системы для преобразования окружающей действительности).

Мы не думаем, что имеется необходимость для обоснования выделения в группе материальных инструментов подгруппы физических инструментов, так как именно к орудиям и техническим системам для преобразования материальных объектов обращались исследователи в первую очередь, именно инструменты этой подгруппы выступали первоначально как предмет философской рефлексии в работах Ф. Бекона, К. Маркса [9].

Кроме того, именно данная подгруппа инструментов ассоциируется с житейским понятием инструмента.

Выделение подгруппы знаковых инструментов обосновано, на наш взгляд, введением в поле анализа инструмента социального фактора, здесь имеется в виду не столько взгляд на инструмент как на носитель социальной, культурной информации, а тот факт, что в процессе развития социум, и в частности группа, начинают формировать специфические орудия, функциональным назначением которых является регуляция социальных отношений в широком и узком смысле этого понятия.

Инструменты данной подгруппы выступают как посредники при взаимодействии субъекта с другими субъектами, а не объектами как в случае с инструментами физическими. Конечно различные физические инструменты так же включены и несут на себе функции межсубъектной коммуникации, но для них это скорее косвенная функция, а не основная как для всевозможных знаков, символов, эмблем и т.д. Данное положение уже предполагает существование определенной специфики подобных инструментов (например, эти инструменты воздействуют, вероятно, на иные структуры личности, нежели инструменты физические), поэтому мы считаем целесообразным выделение этих инструментов в отдельную подгруппу.

Приступая к раскрытию второй группы инструментов, необходимо сделать некоторые предварительные замечания. Как указывает Рабардель, рассмотрение инструмента с точки зрения материального объекта не может быть полным, это рассмотрение должно включать в себя схемы использования данного инструмента субъектом, так как инструмент становится инструментом только тогда, когда он включен в определенную деятельность субъекта и, следовательно, субъективно значим. Тем самым признается важнейшая роль субъекта и субъективного плана в инструментальном действии, и еще шире, деятельности. В данное время в психологии, при анализе субъективного плана, широко используется понятия схема, модель, сценарий.

Схема — это активная организация пережитого опыта, которая интегрирует прошлое. Согласно Ж. Пиаже развитие схем происходит благодаря процессам ассимиляции объектов в уже существующих схемах и аккомодации существующих схем к новым объектам и ситуациям. Материальные инструменты, отражаясь в психическом мире человека, существуют в нем в виде

схем, которые представляют эти инструменты с точки зрения их свойств и функций.

Для нас важно, что первоначально схемы формируются на основе ассимиляции и аккомодации к внешним по отношению к субъекту объектам. Тем самым мы переходим к рассмотрению второй группы инструментов.

Вторая группа — это инструменты психологические.

Из выше сказанного следует, что материальные инструменты непременно имеют и психологическую презентацию. Таким образом, группа психологических инструментов должна содержать в себе инструменты или презентации инструментов физических и знаковых. Естественно, что эти инструменты не являются копиями их материальных аналогов, так как схема не может быть точным аналогом объекта и непременно содержит определенного рода опущения, представляя наиболее существенную информацию, с точки зрения субъекта, об инструменте. Поэтому целесообразно говорить, что в психологическом плане содержатся материальные инструменты разной степени абстракции и схематизации. Эти инструменты мы обозначим как реальные — реально существующие, но представленные в психологическом плане.

Данная подгруппа инструментов является так же переходной при формировании отвлеченных понятий и формальных операций (по Пиаже), так как операции «представляют собой действия, которые, прежде чем они стали выполняться на символах, выполнялись на объектах. Они перенесены внутрь, так как выполняются в мысли, не утрачивая при этом своего естественного характера действия». [7, с.594]

В этом состоит главная особенность этой подгруппы, хотя для этих инструментов и существует определенная отвлеченность, но они всегда сохраняют атмосферу действия с материальным объектом, поддерживая ограничения которые накладываются на действия материального аналога.

Помимо реальных инструментов у человека имеется ряд инструментов, которые имеют только психологическую презентацию и используются субъектом для саморегуляции.

Среди подобных инструментов необходимо выделить отдельно инструменты социальные. В психологическом плане на наш взгляд, роль социальных инструментов выполняют правила, нормы, табу.

Выделяя данные инструменты в отдельную подгруппу, мы отмечаем специфичность, не сводимость к другим подгруппам инструментов.

Специфичность данной подгруппы, во-первых, в том, что они представляют собой инструмент для регуляции на личностном уровне психологической жизни субъекта. В то время как знаковые инструменты используются для межличностной коммуникации.

Специфичность данной подгруппы, во-вторых, проявляется в способе передачи. Эти инструменты передаются исключительно косвенным путем, т.е. при помощи других инструментов. Одновременно не являясь частью этих инструментов, поэтому нельзя сводить эти инструменты к реальным инструментам как к схемам, выработанным на основе материальных инструментов.

Социальная регуляция при использовании этих инструментов является целью, которая подчиняет себе общее функционирование инструмента, посредством которого осуществляется передача от субъекта субъекту.

Кроме вышеперечисленных, вероятно, психологический план обладает еще одним специфическим инструментом или группой инструментов, это абстрактные инструменты и инструменты обобщения и абстрагирования (в качестве примера можно привести арифметические, логические операции, операции анализа и синтеза). На наш взгляд, выделение подобной подгруппы инструментов обосновано в первую очередь тем, что ряд инструментов с трудом вписывается в другие подгруппы.

Необходимо пояснить, конечно, логические операции, вероятно, формируются на основе реальной деятельности с материальными объектами и тогда можно говорить, что это те же реальные инструменты с высокой степенью абстракции, но тогда можно говорить, что существуют определенные уровни абстракции, выше которых у инструментов появляются некоторые специфические качества, в частности неограниченная область применения. На основании подобных заключений мы считаем необходимым выделение подгруппы абстрактных инструментов.

Таким образом, классификация инструментов выглядит следующим образом:

ИНСТРУМЕНТЫ				
Психологические			Материальные	
Реальные	Социальные	Абстрактные	Физические	Знаковые

На наш взгляд, данная систематизация различных видов инструмента отличается полнотой и одновременно отражает различные аспекты инструментальной деятельности, ее специфику.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. №4. С.5-19.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций М.: Академия педагогических наук, 1960.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: «Педагогика-пресс», 1993.
4. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: «Когито-Центр», Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.
6. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. Тбилиси, Издательство «Мецниереба», 1973.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
8. Рабардель П. Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов). М.: Институт психологии РАН, 1999.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М., «Педагогика», 1973.

Н.В. Ключева
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СКАЗКИ

Сказка — хранилище народной мудрости, черт национального характера, реалий быта минувших дней, общечеловеческих ценностей и идеалов. Сказка оказывает влияние на формирование жизненного сценария, развитие этнического характера, который лежит в основе индивидуального. Каждый народ имеет свои национальные сюжеты. В сказку вкладывается народная жизненная и социальная философия, определяемая бытом и историей народа.

К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр. Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены индивидуальности, Часто они даже не имеют имен. Их характеристики исчерпываются двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Выдающийся психоаналитик и психиатр Б. Бетелльхейм написал замечательную книгу «Полезность и значение волшебной сказки», где обобщил опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Он считал, что причиной нарушений в поведении и общении является потеря смысла жизни, обрести который может помочь литературное произведение. Такое произведение должно завладеть вниманием ребенка, возбудить его любопытство, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции. Кроме того, такое произведение должно способствовать повышению уверенности ребенка в себе и своем будущем. Всем этим требованиям удовлетворяет народная сказка.

Сказка является произведением искусства. Значение сказки различно для каждого человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый открывает в ней собственное решение насущных жизненных проблем.

Особенно важна именно народная сказка, передающаяся из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые многими людьми. Над сказкой трудятся миллионы людей, отбрасывая неважные детали, что делает ее сгустком человеческой

мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания.

Каковы же психологические механизмы влияния сказки на развитие ребенка?

Механизм идентификации. По определению К. Юнга идентификация — это бессознательная проекция какой-либо личностью себя на нечто иное, будь то другая личность, какое-либо дело, местоположение или что-либо другое, способное обеспечить способ существования. В русских народных сказках главным героем, как правило, является младший из трех братьев, дурак, падчерица, то есть герой, чем либо обделенный. Это положение главного героя способно вызвать сочувствие и сопереживание читателя. Ребенку легче отождествить себя с неумелым, внешне неприглядным персонажем, чем с сильным и уверенным в себе героями были, мифов или басен. Мало кто из детей идентифицирует себя с Муравьем из басни И. Крылова «Стрекоза и Муравей».

В сказке происходит **освоение морально-этических норм поведения**. Для примера, в русских народных сказках при изображении женского образа акцент делается на таких женских качествах как трудолюбие, домовитость, скромность, терпение (Рукодельница, Марья-искусница). Сказки наполнены ситуациями морального выбора. Ребенку трудно разобраться с неопределенной ситуацией, когда не понятно кто хороший, кто плохой. В сказках героини лишены избыточной психологичности, они понимаемы ребенком: плохой герой совершает отрицательные поступки, хороший — добрые.

Благодаря сказке, ребенок, имеющий эмоционально-личностные проблемы, имеет возможность снять их уникальность. «Оказывается, не я один такой слабый и беспомощный». Происходит это чаще неосознанно.

Получение нового опыта через сказку. Сказка предлагает ребенку различные модели поведения. У ребенка в результате прослушивания, прочтения или драматизации сказки строятся «внутренние модели внешнего мира» (А. Бандура). Кроме того, через сказку дети приобретают качества, необходимые для решения трудных ситуаций. В каждой сказке заложено противоречие, столкновение доброго и злого начала. Выход из ситуации зависит от использования различных ресурсов (эмоциональных, интеллектуальных, мотивационных и др.).

Катарсис и снятие психо-эмоционального напряжения. Сказочные сюжеты представляют метафоры смутных чувств, живущих в душе ребенка, которые не поддаются эмоциональному выражению. Снятие эмоционального напряжения происходит в следующей последовательности: нарастание напряжения, его пик, расслабление. Сюжет многих сказок построен в этой же логике: встреча с противником, борьба, победа героя. Примерами таких сказок являются «Лягушка-царевна», «Кашей-Бессмертный», «Змей-Горыныч».

Каждый возраст имеет свою психологическую задачу. Именно поэтому, для каждого возраста существуют свои сказки. 2-3 года (на оральной стадии развития) — стремление к аутоэротическому наслаждению на фоне страха деструктивных влечений отражается в особенностях сказочных сюжетов (съедание героя — «Колобок»). 4-5 лет — решение бессознательных конфликтов при преодолении родительских запретов, попаданий в экстремальные ситуации и выходу из них («Маша и медведь», «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят»). 5-7 лет — эдипов комплекс, совершенствование супер-эго и расширение защитных механизмов эго. На этой стадии появляются сказки для мальчиков и девочек. В сказках для мальчиков отсутствует мать, как правило, это сказки об отце и трех сыновьях. Для девочек — сказки о мачехе и падчерице.

Сказка является элементом культуры народа, отражая его жизненную философию. Исследователи русских народных сказок отмечают их особенности: поэтичность, остроумие, задушевность, правдивость, сочетание детской наивности с глубокой мудростью, реалистичным взглядом на жизнь. Для русского национального характера присущи способность быть и оставаться ребенком, непосредственно и самозабвенно, доверчиво почитать сиюминутное настроение. Русский живет спокойно, без напряжения. Стремление к совершенству у русского является наивным и ребяческим, беспочвенным идеализмом, мечтательной сентиментальностью (сказка о Емеле). Непредсказуемость и сумасбродность связана с эмоциональностью и экспансивностью. Русский таит в себе целый заряд напряженности, своеобразную мощь бытия, пламенное сердце, порыв к свободе и независимости. Русские мало предприимчивы, просты и доверчивы. Одним из главных персонажей русской сказки является Иван-дурак. Он как правило, имеет неприглядный вид. Но убогость внешняя

контрастирует с внутренней красотой — душевной силой и благородством. Это обнаруживается при испытаниях героя. Старшие братья — умники, никогда не выдерживают испытаний, моральной несостоятельны, думают только о себе и награде. Они едут по счастливым дорогам, а младший по дороге несчастья, но именно он находит счастье. Смысл русских сказок заключается в том, что от человеческого ума, учености, воли мало что зависит. Истина открывается человеку в тот момент, когда и его душа находится в состоянии восприимчивой пассивности. Отсюда русские пословицы «везет дуракам», «бог дураков любит» «Дуракам — счастье». Про русского человека говорят: »Он живет под знаком своего сердца». Сердце и совесть — это русские добродетели. Самое невзрачное, скромное, всеми презираемое существо обладает в русских сказках внутренней красотой. Некоторые пословицы русского народа отражают эту сказочную идею: «С лица воды не пить», «Не все золото, что блестит», «Не на красоту смотри человека, а на душу». Умных людей в России почитают, перед волевым склоняются, фантазерам дивятся, но более всего любят человека сердечного, а если он и совестливый, то его почитают как святого.

В практике нашей работы с детьми мы используем сказку как инструмент для психологической диагностики (тест «Незаконченные сказки Л. Дюсси), психологической коррекции в комплексе с игротерапией, куклотерапией, драматизацией, а также для развития творческого воображения детей (в комплексе с методиками ТРИЗа). Не заменима сказка и в работе со взрослыми. Это не травматичный способ прояснения ситуации, в которой находится клиент, а также довольно «мягкий» способ психологической помощи.

Ф.Ю. Быстрова
ИССЛЕДОВАНИЕ МИФОВ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРАХ С
ПОМОЩЬЮ СКАЗОК*

Сегодня в сферу действия мифологического мышления мы можем отнести не только суеверия и т.п. «пережитки прошлого, но и новые явления — из сферы пропаганды, рекламы, из политической психологии, когда мышление опирается не на реальные факты, а на создаваемые и распространяемые мифы о тех или иных товарах или политических деятелях» [2, с. 88]. Так же складываются мифы о «новых русских», о людях редких профессий. Например, мифическими свойствами наделяет экстрасенсов. Они сами помогают создавать миф о себе, говоря о своих сверхъестественных возможностях. Мифом можно назвать представления об инопланетянах.

Современные исследователи справедливо считают, что «поведение человека в какой-нибудь ситуации зависит от того, как эта ситуация им воспринимается» [3, с. 100]. Наше исследование проходило в период накануне выборов, поэтому было особенно интересно посмотреть, как преломляются усилия имиджмейкеров в сознании населения, какие факторы, кроме их усилий, оказывают влияние на мифологическое мышление. Из четырех типов социально-политических представлений, выделенных Г.Г. Дилигенским [4] нас интересует мифологический тип. Ситуация информационного дефицита, опора на стереотипы и разрозненные впечатления, приписывание персонажу позитивных и негативных событий в обществе, вообще — склонность наделять своего героя мифическими чертами — все это характерно для предвыборной ситуации.

На первом этапе исследования с помощью анкетного опроса была получена первичная информация о политических лидерах, были выбраны наиболее известные политические деятели: российские, иностранные, исторические, и местные, ярославские. Интересно, что для оценки политиков разными социальными группами выбирались неодинаковые качества: у рабочих это — приверженность закону, принципиальность, умение гово-

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а, выполнена под руководством Ю.К. Корнилова

ритель, честность, способность добиваться реальных результатов; у интеллигентов — своеобразие, привлекательность личности, доброта, гуманность, обаяние, эффективность деятельности; у предпринимателей — стремление к установлению диктатуры, чувство черного юмора...

На втором этапе мы попытались выявить типологию политических деятелей с помощью техники репертуарных решеток Дж. Келли. При этом к 19 политикам, отобраным на первом этапе, мы добавили как 20-й элемент списка новый персонаж — идеального политического деятеля. По результатам анализа выделены 6 групп политиков, внутри каждой группы политики обладают сходными качествами.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. Сталин, Гитлер, Ленин; | 2. Лукашенко, Кучма, Клинтон, Тэтчер; |
| 3. Ельцин, Хрущев; | 4. Путин, идеальный политический деятель, Шойгу; |
| 5. Жириновский, Зюганов; | 6. Лисицын, Волончунас, Мизулина, Тишковская, Загидуллин, Вахруков. |

Заметно от общей выборки отличаются варианты деления на группы, выявленные у женщин и у испытуемых старше 30 лет. Так, женщины объединили Ельцина с Лукашенко, Кучмой и Клинтоном и образовали группу женщин-политиков: Мизулина, Тишковская, Тэтчер. Путин у них — единственный политик, соотносимый с идеальным политиком.

Зато для старших испытуемых с идеальным политиком соотносится только Тэтчер, в особую группу объединяются Ленин и Зюганов, а в группу местных политиков попадают не только Шойгу, но и Путин.

Сами характеристики в их словесном оформлении в прямом и точном соответствии с теорией повторяют известные всем стереотипы, фиксируют «факты» и т.д. Приведем несколько примеров, показывающих, что широкая публика хорошо и прочно усваивает сведения из СМИ:

— Жириновский — клоун, хулиган, у него отец адвокат, отгаскал Тишковскую за волосы.

— Хрущев — сын пастуха, сажал кукурузу, руководил строительством жилья, стучал ботинком в ООН в 1962 г., народ звал его «Батя».

— Зюганов — врет про коммунизм, он не за народ.

— Тэтчер — железная леди.

На третьем этапе исследования нам хотелось посмотреть, как понимаются испытуемыми эти усвоенные стереотипы, как они мыслятся в действии. Мы предполагали, что эти знания о политиках у наших испытуемых могут раскрыть себя только в некоторой достаточно определенной ситуации [2], что только достаточно актуальный контекст может раскрыть полную картину представлений населения о политических лидерах.

Такой контекст мы попытались создать с помощью той или иной известной сказки, оборвав ее посередине и предоставив испытуемому возможность завершить ее самостоятельно. При этом к сказочным героям подключался взятый для исследования политический деятель. Таким образом вся известная метафорическая мощь сказки как обобщенной и очень типичной ситуации сочеталась с прожективным приемом исследования.

Сегодня сказка широко используется в психологии [4, 5, 6, 7]. С одной стороны, в сказке нашли отражение некоторые существенные изменения и конфликты в сфере социальных и семейных отношений. С другой — сказка как бы отрывает слушателя от обыденной обстановки, приобщая его к особой ирреальной волшебной атмосфере. Сказка позволяет свободно фантазировать, раскрывать свой внутренний мир. Сказка — это «особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обыденной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами» [7].

При выборе стимульных сказок мы опирались на самое распространенное их деление: сказки с чудесным содержанием, бытовые и сказки о животных [4]. Для исследования мы применили три очень популярные сказки: «Репка», «Теремок» и «Чудо-Юдо». Испытуемые с интересом включались в исследование. Некоторые из них возражали, что политики не подходят в качестве персонажей сказок. Но на деле все испытуемые с легкостью подставляли политиков в сказку и придумывали ее продолжение и концовку. Они стремились подстроиться к стилю сказки, подражали сказочному языку. Более того, испытуемые охотно комментировали и дополняли новый вариант сказки, уточняли детали, а также интересовались целью исследования. Нередко они приводили аналогии из современной жизни.

В качестве предполагаемых героев сказки были отобраны 6 политических деятелей, представителей каждого типа, получен-

ного с помощью методики Келли. Это были: Б. Ельцин, В. Жириновский, А. Лисицын, А. Лукашенко, В. Путин, И. Сталин. Испытуемым давалась простая инструкция: «Сейчас я расскажу Вам сказку. Придумайте, пожалуйста, ее продолжение». В ходе эксперимента проводилась свободная беседа, испытуемым задавались вопросы:

- Кого бы могла позвать внучка? (сказка «Репка»)
- Кто бы мог прийти? (сказка «Теремок»).
- Кто бы мог выйти? (сказка «Чудо-Юдо»)
- Что могло бы случиться дальше?
- Что Вам представляется?
- Какой он, герой сказки?
- Как можно закончить сказку?
- Что могло бы произойти, если бы был другой герой?
- Что можно добавить? и т.п.

Велось протоколирование высказываний испытуемых. Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым. Время проведения исследования — март-апрель 2000 года.

В эксперименте приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 63 лет, 32 человека в возрасте до 30 лет, 28 — после 30, из них 26 мужчин и 34 женщины. Профессиональный состав: 29 человек рабочих профессий — портные, водители, слесари, почтальоны, рабочие; 31 человек представителей интеллигенции — архитекторы, врачи, учителя, технологи, преподаватели, студенты.

Для анализа данные из протоколов были расположены отдельно по сказкам, а внутри сказок сгруппированы по отдельным политикам. Приведем для иллюстрации некоторую часть высказываний испытуемых на примере сказки «Репка».

— Высказывания о Лукашенко:

Он хохол, значит хозяйственный, сильный, серьезный. Но это все цари. Они далеки от народа. В этой сказке не должно быть царей.

— Высказывания о Жириновском:

Он комик. Не захотел тянуть репку, нарывался на конфликт. Кричал: «Бабку в Лефортово, а репка пусть гниет в земле». Он клоун. «Однозначно! Вы будете под моим руководством, вы глупые, а я умный». Дал каждому зверьку назначение. У него все разом получается. Он активный... Всех разогнал: «Вы мне мешаете». Оторвал ботву, оторвал внучку от бабки. На помощь

никого не звал. Он самостоятельный. Думает, что у него все получится. Он обошелся бы только разговорами.

Жириновский бы с внучкой сфотографировался. Попросил бы большую долю от репки.

Уже на примере этих протоколов видно, что испытуемые с большой свободой и выразительностью проецируют свое представление о политике на предложенную ситуацию. Перед нами не стереотипы, не застывшие качества, а предполагаемое поведение героя и, одновременно, — оценки испытуемым этого поведения, отношение к нему. Видно также, что сама интерпретация некоторого качества или стереотипа совсем не однозначна у разных испытуемых. Интересно и то, что это поведение политика и оценка его нередко весьма противоречивы, как это бывает в жизни. И как это бывает в мифологическом мышлении, когда герой и сильный, и слабый, и высокий и низкий и т.п.

Поведение политических лидеров нередко различается даже в тонких деталях. Так, Жириновский будет действовать в одиночку, так как он других считает дураками. Сталин «не стал бы сам тянуть, а позвал бы своих соратников. Жуков все репы вытянет, не откажется». А Ельцин, как бы в стиле сказки, «позвал Черномырдина, тот не справился, позвал Кириенко, потом Примакова, потом Степашина... Вызвал Путина...»

Живо и действительно характеры лидеров в их бытовой, сказочной интерпретации раскрываются и на материале сказки «Теремок». Так, Ельцин «в горшок не влезет. Залез и разбил... Он — русский медведь, большой, неуклюжий...» Или: «Полез, разломал. «Ну, небольшая ошибочка вышла, мы новый построим». Он — строитель. Действует — как на него найдет, а потом неделю лежит на боку, пьет, советы слушает». Здесь, в этом описании ситуации и поведения героя ясно просматривается отношение к политику — во всей его сложности и противоречивости. Да, медведь, но наш, русский и понятный.

Другие испытуемые разворачивают этот же характер с меньшей симпатией, а то и с осуждением: «...плюхнулся на лучшее место и ничего не делает. Это медведь, слон в посудной лавке. Все развалил, а как будто благо сделал. Мышка — это народ, на ней все держалось». Или: «Приватизируем горшок... А я хочу половину! Забота о себе — качество всех политиков».

Очень выразительно политики вырисовываются в контексте сказки «Чудо-Юдо». Жириновский «мог бы победить, он

бесстрашный». Или: «Обложил матом, и змей больше из воды не вылезал». И совсем другой в этой сказке Путин. Путин побеждает, а часто и умиряет змея. «Твердым словом убедил» или «запутал ему головы так, что не распутать». Он «повязал змея и в соху запряг». «Победил змея, за ним народ, который ему доверяет». Путин даже объединяется с Кучмой и Лукашенко против Чуда-Юда НАТО.

Мы попытались объединить мифы о политических деятелях, отразившиеся в нашем материале, в синтетические портреты. Конечно же эти портреты получились противоречивыми. В то же время благодаря нашим «незаконченным сказкам» они весьма выразительны, динамичны, пронизаны симпатиями и антипатиями, вообще — отношением к этим людям. Наши испытуемые решали сказочные задачи за того или иного лидера, проектировали поведение этих лидеров таким, которое казалось им наиболее естественным для них.

Мифы о Ельцине:

Ельцин часто выбирался героем сказки «Теремок». Он стал воплощением образа русского медведя: большой, неуклюжий, неповоротливый, косноязычный, лежит на боку и ничего не делает. Действует только когда на него найдет. Сил у него уже мало, репку вытянуть не сумел. Теремок и репка сравниваются со страной: развалил страну-теремок, не вытянул страну-репку. Со змеем сам справиться не может, позвал войска. Змея может одолеть только тем, что перепьет. «Змей уже лежит, а Борис Николаевич еще сумел с моста в речку упасть».

Сквозь негативные высказывания явственно просматривается доверительная симпатия к этому когда-то мощному русскому медведю, все грехи-то которого тоже удивительно понятные, русские.

Мифы о Жириновском:

Он и Путин чаще других выбирались персонажем по всем сказкам в целом. Жириновский — главный герой сказки «Репка», Его часто называют клоуном, комиком, нагловатым, придурковатым. Он нарываясь на конфликт, ругается матом. Он активный, самостоятельный, никого не зовет на помощь, энергичный, рискованный. У него все получается легко, а дело опережает мысль. От репки попросил бы большую долю или ос-

тавил ее гнить в земле. Любит командовать. Может обидеть маленьких (зверей в теремке). Занял место президента (горшок в сказке «Теремок»), но герой Путин его прогнал. Змея побеждает тем, что ругается, сбрасывает на него атомную бомбу или плещет в него водой. Как правильно действовать он знает только на словах. Противоречивость энергичного и рискованного деятеля, который обижает маленьких, — только кажущаяся, т.к. весь образ пронизан юмористическим отношением к «несерьезному» лидеру.

Мифы о Лисицыне:

Из сказок Лисицын чаще всего появляется в «Теремке». Через все высказывания проходят по сути два очень разных мифа. Первый опирается на внешность и фамилию лидера. Он рыжий, хитрый, толстенький, гладенький, правильный, холеный, хвалит себя, уговорами попадает в теремок, а сам ничего не делает. Второй исходит из знаний о его делах. Он хороший хозяин теремка — области. По крупицам добывает необходимое, защищает, собирает налоги. Богатырь, действует не как лиса, а по закону. Ему не хватает сил, власти, чтобы наладить жизнь. На помощь в борьбе, со змеем зовет команду «Шинник».

Мифы о Лукашенко:

Чаще оказывается героем сказки «Чудо-Юдо». Он не робкий. Применяет словесное убеждение, — с помощью переговоров и застолья добивается того, что змей становится хорошим. Лукашенко напоминает дядю Степу, детского доктора, ему можно довериться. Он сильный, серьезный, хозяйственный. На борьбу с Чудом-Юдом зовет Лисицына, в теремке заключает договор о торговле с соседями. Похож на зайца с усами. Сквозь все высказывания просвечивает главный мотив — идея единства, объединения.

Мифы о Путине:

Он — самый распространенный герой всех сказок, главный герой сказки «Чудо-Юдо». Мифы о нем наиболее абстрактные и противоречивые. Известная на то время информация плохо увязывалась с чаяниями и надеждами, которые для многих связывались с Путиным. Он герой, всемогущий спаситель народа, похож на богатыря Данилу Путьяевича. Молодой, энергичный,

добросовестный, могучий, полковник КГБ, занимается кикбоксингом. Мудрый и дипломатичный. Вытянет репку — страну, легко одолеет змея — всех своих врагов. В то же время он — мышонок невзрачный, суслик, маленький мальчик. Вызывает чувство заботы (у женщин). Милый, лапочка, идеал мужчины. Он говорит «Давайте все вместе», объединяется с Кучмой и Лукашенко в борьбе со змеем. Наконец, еще одна версия: реально он ничего не сделал — забрал репку. Не надо было на него надеяться, он не помощник. В то же время Путин — свой, он представитель простого народа. Он — «третий сын, самый простой, но самый хороший». В то же время он воплощает идею сильной власти: «Надо теремок тройной колючей проволокой обнести». Чаще, всего звучит мотив о том, что «только он один сможет». И эти ожидания плохо увязываются с полетом на военном самолете и с «прогулкой» на подводной лодке, демонстрациями, характерными скорее для Жириновского.

Мифы о Сталине:

Сталин чаще других политиков выступает персонажем сказки «Теремок». Он — деспот, тиран, каратель. Строгий отец народа, сильный, политик, сердитый, твердый, доводит дело до конца. Жадный: власть — одному. Действует так: решает сослать домик на Колыму, или расстрелять его жителей. В то же время он «стрелял только тех, кто ему мешал, крестьян не трогал». Он провел в Теремке чистку. Выбрал жабу в помощники, репку тянуть позвал Жукова. С Чудом-Юдом сразу расправился, силой или запугиванием. Метнул в змея огнем.

Подводя итоги нашей маленькой попытки взглянуть на политических лидеров через призму сказки, хотелось бы отметить два несомненных обстоятельства. Во-первых, такой взгляд дает существенно более богатый и живой материал о сегодняшнем видении у наших испытуемых. Полученные в такой форме сведения дают значительно больше возможностей для практических психологов, политологов, т.к. они непосредственно связаны с ситуацией. Сама эта «ситуативно-метафорическая» форма еще ждет специального исследования.

Во-вторых, такой путь исследования дает новые сведения о мифологическом мышлении, о его результатах. Дальнейший анализ этих материалов может дать сведения о том, как строится проблема в условиях дефицита данных, по каким законам

домысливается, достраивается задача. Такой индивидуальный анализ протоколов с позиции психологии мышления еще предстоит выполнить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. — М.,1996. — 352с.
2. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. — Ярославль, 1997.
3. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Чудо воображения. — Новосибирск.1975.
4. Пропп В.Я. Морфология сказки. М., 1969. — 169с.
5. Ранк О. Мифорождения героя. М. — Киев, — 1997.
6. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. М.,1997. — 160с.
7. Тумина Л.Е. Кружок «Сочини сказку». М., 1995.

Л.И. Белова
К ВОПРОСУ ОБ АУТИСТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ*

Среди различных видов мышления мышление аутистическое занимает особое место. Оно плохо соответствует традиционному определению мышления, так как вроде бы не стремится к отражению «объективной реальности». Оно по сути дела не изучалось теми методами, которые обычно используют для исследования мышления. Но особенно важно то, что мышление это кажется не характерным для здорового человека, его обычно связывают с различными отклонениями от нормы. Это — мышление при некоторых психических заболеваниях. Это — сновидное мышление или специфическое мышление ребенка — детский аутизм.

Совсем иначе трактуется аутистическое мышление в работах Блейлера, Рибо и ряда других психологов [1, 3]. Если отталкиваться от их взглядов, то любое мышление можно представить состоящим из двух важных составляющих: аутистической и реалистической. Более отчетливо эта идея звучит у Рибо, который говорит о воображении и «рацио», как образующих единое мышление. Для нас важно то обстоятельство, что при таком подходе снимается исключительность мышления аутистического. Одновременно это означает, что аутистический компонент должен присутствовать в любом мышлении, что обычное мышление — это своеобразная гармония, «равновесие» между реалистической и аутистической составляющими [4]. Мы попытались, опираясь на известные работы Блейлера и Рибо, рассмотреть различные случаи нормы и патологии мышления как динамическое взаимодействие этих составляющих. Блейлер подчеркивает, что «Аутистическое мышление во многих отношениях противоположно реалистическому».

Реалистическое мышление представляет действительность; аутистическое мышление представляет себе то, что соответствует аффекту. Целью реалистических функций является создание правильного познания окружающего мира, нахождение истины. Аутистические функции стремятся вызвать представления, окрашенные аффектом (в большинстве случаев аф-

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 99-06-00220а

фектом удовольствия) и вытеснить представления, окрашенные противоположным аффектом. Реалистические механизмы регулируют наше отношение к внешнему миру; они служат для сохранения жизни, для добывания пищи, для нападения и защиты; аутистические механизмы создают непосредственно удовольствие, вызывая окрашенные удовольствием представления, и не допускают неудовольствия, преграждая доступ представлениям, связанным с неудовольствием. Таким образом, существует аутистическое и реалистическое удовлетворение своих потребностей. Тот, кто удовлетворяется аутистическим путем, имеет меньше оснований или вовсе не имеет оснований к тому, чтобы действовать» [1].

Реалистическое мышление заставляет отслеживать и анализировать неприятные ситуации, запоминать их и в последующем действовать, опираясь на полученный ранее негативный опыт, избегая повторения ошибки и опираясь, таким образом, на логическое мышление. Если мы начинаем работать с неприятными внешними переживаниями (или с ситуациями, окрашенными неприятными внешними переживаниями), не стараемся их забыть, не прячемся, создавая иллюзорные защиты. Таким способом одновременно преодолеваем свой страх, неуверенность перед тем или иным событием. В результате получаем удовлетворение, т.е. положительно окрашенный аффект.

В данном случае мы, несмотря на неприятные ощущения, начинаем размышлять и отслеживать, совершаем необходимые действия для исправления ошибки, что приводит к смене отрицательного аффекта на положительный. Блейлер пишет об этом: «В реалистическом мышлении в нашей жизни и в наших поступках большое число влечений и желаний игнорируется, подавляется в пользу того, что является субъективно важным [1, с. 115]

Рассмотрим примеры гармоничного взаимодействия логического и аутистического мышления, когда они дополняют друг друга, т.е. являются составными частями одного механизма.

Пример 1.

Девушка А. 15 лет влюблена в красивого одноклассника. Неоднократно рассматривая себя в зеркало, находила свою внешность непривлекательной от излишней полноты, на которую также намекали ее близкие.

В мечтах она представляла себя стройной, красивой, в романтической обстановке с молодым человеком, который в дей-

ствительности не обращал на нее внимания. Мечты мало удовлетворяют ее, и она начинает исправлять свою внешность. Соблюдает диету, занимается спортом. Изменения ее внешнего облика приносят ей реальное удовлетворение и надежду нравиться своему избраннику.

В данном примере мечты девушки, окрашенные сильными положительными эмоциями, наслаждением, доставляют ей удовольствие. Но образ, о котором она мечтает, резко отличается от ее настоящего внешнего облика. Получается, что, вспоминая о том, какая она на самом деле, девушка испытывает чувство недовольства, разочарования.

Блейлер также считает, что «некоторые из наших представлений, и те из наших представлений, и те именно, которые окрашены сильными эмоциями т.е. представления, которые в большинстве случаев побуждают нас к аутистическому мышлению амбивалентны» [1, с. 117].

Итак, в данном случае идет именно гармоничное дополнение одного вида мышления другим. Желание быть красивой формирует образ идеала, к которому стремится девушка. Совершая ряд действий, она приходит к определенному результату. Аутистическим мышлением формируется образ, логическое мышление помогает критически оценить свои возможности и наметить план действий. Положительный и отрицательный аффект в данном случае служат той силой, которая позволяет реализовать мечту.

«Небольшая степень аутизма должна быть с пользой привнесена в жизнь. Определенная односторонность полезна для достижения некоторых целей. Нужно представить себе цель более желанной, чем она есть на самом деле, чтобы повысить свое устремление к ней, не нужно детально представлять себе все трудности и их преодоление в противном случае человек не сможет приступить к действию до ясного осмысления и энергия его ослабеет [1, с. 122].

Пример 2.

Подросток 13 лет не принят одноклассниками, является объектом для шуток и насмешек, которые сносит покорно и безропотно. Внешне не привлекательный, тихий, незаметный. Мальчик много мечтает. Он представляет себя сильным уверенным, потому что занимается одним из видов восточных единоборств, вместе с учителем мудрым Брюсом Ли, который стано-

вится для него героем, примером. Просматривая фильмы с его участием, мальчик представляет себя рядом. Иногда он видит сны, в которых одерживает победу над своими обидчиками. Однажды, собрав все свои силы, он начинает заниматься в секции Ушу, становится спортивнее, увереннее. Меняется его внешний облик. Он держится прямо, походка становится легкой, движения плавными. У мальчика появляются друзья. Он нравится себе и начинает нравиться другим.

В данном примере мы также встречаемся с амбивалентностью аутистических переживаний. Образ сильного борца, вызывает положительные эмоции. Но знание, что в действительности это не так, критическая оценка своих внешних данных и ситуаций разрушает иллюзию, вызывает уныние. Однако желание быть сильным оказывается сильнее, а внешность вызывает раздражение, обиду на себя.

Таким образом, два противоположных аффекта в сочетании с аутистическим мышлением, формирующем мечту и реалистическим мышлением, позволяющим критически оценить ситуации и свои возможности, являются пусковым механизмом, побуждающим к действию, к творческой деятельности, результат которой превращение мечты в реальность.

Рассмотрим примеры, где аутистическое мышление имеет частичный перевес над логическим.

Пример 1.

Девушка Л-а 16 лет мнительная, внушаемая, в семье младший ребенок. Сильно ревновала родителей к старшему брату, считая, что его любят больше. Была недовольна своей внешностью, часто слыша замечания о полноте от своих родственников. Решила стать стройной и начала соблюдать диету, заниматься спортом. Рассматривая себя в зеркале испытывала недовольство, почти отвращение особенно когда нащупывала складки жира на спине. Мечтала стать красивой, носить облегающую одежду укороченную по моде, старалась быть похожей на фотомодели, запечатленные на страницах журналов. Хотела стать эталоном современной красоты. Надеялась, что в подобном облике будет самой любимой в семье.

Умеренное питание и гимнастика способствовали снижению веса. Девушка стала интересней привлекательней — близкие ее хвалили за сильный характер. Довольная собой она продолжала худеть. Со временем она стала худой, из-за избыточной

потери в весе щеки ее ввалились, кожа стала сухой и бледной, волосы потеряли свой естественный блеск и стали выпадать, руки и ноги высохли и казались очень тонкими. Девушка, не замечая происходящих с ней перемен, была всем довольна. Лишь изредка жаловалась на усталость. Под воздействием настроений временами бывала возбужденной, подвижной или плакала по ничтожному поводу. Все больше уменьшая порции еды, считала калории употребляемых в пищу продуктов и очень боялась опять поправиться. Уговоры брата и родителей о необходимости есть нормально, о том, что худоба не красит ее, слушать не хотела. Или, соглашаясь с ними, потихоньку выбрасывала пищу или, поев, вызывала у себя рвоту. Каждый вечер с удовлетворением смотрела на себя в зеркало, раздеваясь перед сном.

Странное поведение девочки, нарастающее истощение, которое она не замечала, заставило родителей обратиться за помощью к врачу — психиатру. После обследования был поставлен диагноз «нервная анорексия».

В данном случае мы наблюдаем сначала взаимодействие аутистического и логического мышления. Аутистическое мышление создает идеальный образ, опираясь на желания — красота это только способ привлечь внимание родителей и быть любимой в семье. Логическое мышление позволяет понять свое не соответствие образу или созданному эталону. Ожидание этого несоответствия вызывает раздражение, амбивалентность чувств в данном случае, переход от наслаждения, желания быть как в мечте и осознание своего не соответствия этой мечте являются толчком для проявления силы воли, которая в первое время работает в нужном направлении и дает положительный результат. Но затем аутистическое мышление начинает доминировать логическое становится слабей. Рассматривая себя в зеркале, девушка находит себя красивой, и словно не видит настоящую себя в нем, т.е. в данном случае полностью находится во власти иллюзии. Положительный аффект в данном случае почти полностью гасит отрицательный. Под его влиянием происходит искажение волевого процесса, действие направленно на разрушение своего собственного тела, на самоуничтожение. При этом что девушка не сомневается в том, что поступает правильно. Лишь изредка она начинает сомневаться в правильности своих действий после беседы с близкими или врачом. В данном случае логическое мышление, периодически проявляясь, является тем мостиком, кото-

рый соединяет с реальностью и позволяет увидеть себя со стороны.

Пример 2.

Мальчик 10 лет по характеру мнительный легко внушаемый, неуверенный в себе. Боится учителя по математике и по этому плохо отвечает у доски, не справляется с контрольными работами, когда видит ее, забывает все, что знал. «Мне кажется, что она на меня смотрит, и не могу писать».

Мальчик придумывает средство защиты, чтобы написать контрольную — нужно в людном месте присесть и 20 раз коснуться рукой земли.

Выполняя это действие, он понимает, что выглядит смешно, но с другой стороны, выполняя его, он испытывает облегчение, страх и тревога проходят. Не менее странная мысль приходит к нему — если 20 раз присядешь на глазах у всех людей, то все будет хорошо, и этот ритуал защищает не только от учителя по математике, но и от других неприятностей. Своеобразная гарантия покоя и стабильности. С одной стороны мальчик понимает, что данная мысль нелепа, с другой стороны находит в ней опору, особенно подкрепляя ее соответствующим действием, и мобилизует свое волевое усилие. В данном случае мальчик верит в мысль и действия. Данная мысль опирается на желание быть защищенным, на ощущение покоя, уверенности, которое появляется после выполнения действия. Чувство амбивалентно, совершая действия, ребенок испытывает неудобство, стыд, но стремление ощутить уверенность и безопасность сильнее.

В данном случае аутистическое мышление доминирует над логическим. В психиатрической практике данное состояние называют абсессивно компульсивным расстройством.

Мальчик мучается, что вынужден совершать подобные действия, что зависит от них. Он хочет от них избавиться, но одновременно понимает, что они являются для него опорой, т.к. и мысли и действия, в конечном счете, подкрепляются сильным положительным аффектом — появляется удовлетворение и вера в свои силы.

Совершение странного действия на виду у всех нарушает общепринятые правила, т.е. идет самоутверждение, снятие запрета, внутреннее раскрепощение, снятие напряжения, на смену которому приходит ярко выраженное положительное ощущение, аффективное удовлетворение, облегчение.

Ребенок ощущает гармонию с собой и с миром, ребенок снимает противоречие, так как в данном случае он боится не только учителя математики, он боится всего, любой трудности. На вопрос «Чего ты боишься больше всего» отвечает: «Я боюсь всего». Иными словами, он боится жить, действовать самостоятельно. Так, начав с проблемы малой, мы выходим на более глубокие противоречия.

Аутистическое мышление в данном случае является источником мысли, не поддающейся критической оценке, с осуществлением которой человек вынужден мириться.

Блейлер пишет, что у ребенка отсутствует опыт, необходимый для овладения логическими формами мышления и для познания возможностей, лежащих во внешнем мире. Если у ребенка появляется фантазия, то она легко получает перевес в смысле аутизма. В данном случае в своей работе Блейлер имеет в виду то, что у здорового ребенка в возрасте от 2-х до 5-и лет мал опыт соприкосновения с реальностью, поэтому дети легко применяют и трудно сопоставимые с логической точки зрения понятия. В своей игровой деятельности могут использовать стул в качестве самолета или поезда. К мягкой игрушке или кукле относится как к живому существу. С накоплением опыта и развитием способности логически мыслить это проходит.

Точнее сказать, играя с предметом, ребенок воображает его в том или ином качестве, которое не соответствует общепринятому предназначению предмета. Подобные рассуждения мы встречаем в работе Рибо, посвященной развитию творческого воображения [3]. В ней он отмечает, что воображение в своем развитии проходит 2 периода. В первом периоде при развитии у детей оно доминирует над рассудком:

Вначале воображение свободно и независимо, так как у ребенка мало опыта, недостаточные представления о реальности. Интеллект (рассудок) развивается медленно, на более поздних этапах есть небольшой период на котором обе эти интеллектуальные формы стоят друг перед другом, как соперничающие силы. С возрастом у ребенка накапливаются нужные знания и опыт, который позволяет рассуждать, мыслить логически, сопоставлять воображаемое с реальным, делать соответствующие выводы.

Если возьмем рисунки детей в возрасте 3-х – 4-х лет, то можем увидеть часто бесформенные каракули, которые обознача-

ются детьми как мама, папа, дом, машина и т.д. Ребенок в возрасте 6-ти — 7-ми лет уже старается передать детальное изображение, максимально близкое к реальности.

Таким образом, из наблюдений Рибо следует вывод, созвучный с выводом Блейлера, что на определенном этапе развития у детей аутистическое мышление (воображение) имеет перевес над реалистическим мышлением; если появляется та или иная фантазия, то на определенный период времени, пока длится игра. В остальное же время ребенок выполняет предписания взрослых и делает то, что от него требуется, часто не задумываясь.

У человека взрослого рассудок доминирует над воображением и помогает адаптироваться к тем или иным жизненным условиям.

При шизофрении независимо от возраста мы наблюдаем, что аутистическое мышление полностью доминирует над реалистическим. В связи с этим Блейлер пишет: «Реалистические механизмы регулируют наше отношение к внешнему миру, они служат для сохранения жизни, для добывания пищи, для нападения и защиты. Иными словами можно сказать, что реалистические механизмы позволяют человеку лучше приспособиться (адаптироваться) в окружающей его среде. Больной шизофренией в первую очередь теряет способность к адаптации в жизни общества»...«Аутистические функции стремятся вызвать представления, окрашенные аффектом (в большинстве случаев — аффектом удовольствия) и вытеснить представление, окрашенное противоположным аффектом» [1].

Пример 1.

Больной К. 17 лет считал, что наделен необычными способностями: умеет читать мысли людей, воздействовать на погоду, на поведение людей. Способности стал у себя замечать после солнечного затмения. «Обратите внимание, — говорил он, — у меня испортилось настроение, и солнце закрыла туча, а теперь я радуюсь, и солнце светит». Со взрослыми разговаривал как с равными, не соблюдая дистанции, со сверстниками беседовал снисходительно или молча слушал. В основном находился в хорошем настроении, был благодушен. Объяснял, что все явления, события в реальности происходят под действием его силы. При попытке разубедить и объяснить случайную связь в последовательности явлений начинал сердиться, отказывался слу-

шать. Становился все более замкнутым, мало общался с друзьями, т.к. не имел общих интересов. На уроках часто мечтал. Стал слабо успевать в школе. Участь в выпускном классе, беспечно рассуждал о том, что благодаря своим способностям успешно сдаст экзамены. Целыми днями ничего не делал, запирался в комнате и читал книгу «О белой и черной магии», содержание которой толком передать не мог.

В данном примере мы видим, как аутистическое мышление полностью вытесняет логическое. Несмотря на низкую успеваемость в школе, разрыв с друзьями, потерю интереса ко многим другим увлечениям юноша считает, что все хорошо. Мы видим, как он постепенно выпадает из жизни, сфера его деятельности становится все меньше и меньше, он теряет активность и во внешней жизни присутствует лишь формально. Все больше погружается в созданный им мир иллюзий. Он словно спит, и любые попытки разбудить его вызывают раздражение и гнев. Раньше, желая быть первым, он стремился больше знать, занимался спортом, имел много друзей. Теперь юноша равнодушен, пассивен. Не нужно проявлять волевое усилие для удовлетворения желания, так как он знает, что наделен необычными способностями и проявляет их, и это вполне удовлетворяет его. В психиатрии данное состояние называется бредом величия. Подтверждения своей необычности юноша видит во всех внешних явлениях, которые истолковывает так, как ему удобно и устанавливает также в порядке важном для него.

Свои достижения в прошлом юноша также приписывает сверхспособностям и силе. «Они появлялись уже тогда, но я не придавал им значения», — утверждает он и отмечает, что успехи получались с легкостью, без малейшего усилия, как бы сами собой.

«Аутизм отнюдь не пренебрегает понятиями и связями, которые даны опытом, — пишет Блейлер, — но он пользуется ими лишь постольку, поскольку они не противоречат его цели, т.е. изображению неосуществленных желаний как осуществленных» [1].

В данном примере мы наблюдаем полный уход от реальности, потерю интереса к внешней жизни, снижение адаптации.

Пример 2.

Девочка 5 лет, стала вести себя как собачка: становилась на четвереньки, пыталась лаять, дышать, высунув язык, как собачка,

забиралась под стол и требовала, чтобы еду ей приносили именно сюда, пыталась спать под столом. Придумала себе прозвище и очень сердилась, если кто-то называл ее по имени. На вопрос: «Как тебя зовут, девочка?» отвечала: «Я не девочка, а собачка Линда».

Родители девочки сначала не придавали значения этой игре, но после того, как она длилась несколько месяцев, обратились к врачу. Отвлечь ребенка от игры в собачку можно было не надолго, объяснения, что девочка не может быть собачкой, также пользы не приносили.

В последующем выяснилось, что странности в поведении появились еще до игры. В возрасте 2-х — 3-х лет девочка называла себя только в третьем лице: «она пошла», «она села», сверстников сторонилась, играть с ними не стремилась и очень часто застревала на какой-либо игре или сказке. Могла играть месяц или больше, на что-то новое переключалась с трудом. Игра в девочку-собачку и появилась после того, как в гостях девочка увидела щенка коккер-спаниеля Линду. Рассматривая себя в зеркало, она говорила: «Мама, скоро на мне вырастет кудрявая шерсть, как у Линды, а на носу появится черная точка». Если взрослые не соглашались, девочка сердилась и настаивала на своем.

В данном примере описано проявление бреда перевоплощения у ребенка. Здесь доминирует аутистическое мышление, которое опирается на желание ребенка быть собачкой, точнее «девочкой-собачкой», и сопровождается сильными положительными эмоциями. Игра поглощает ребенка целиком, его невозможно отвлечь, сюжет игры примитивен, т.к. у ребенка еще мало знаний и опыта.

Опоры на логическое мышление быть не может, т.к. оно еще не сформировано, что может быть одной из причин данного заболевания. Может быть неудовлетворенное желание, пришедшее из глубокого детства.

С раннего детства девочка росла в условиях эмоциональной депривации со стороны матери. Ощущала себя ненужной, незащищенной. Стремясь привлечь внимание родителей, ребенок пытается быть необычным, в последнем случае и девочкой, и собачкой. Ребенок в начале говорит: «Я не девочка, а маленькая собачка Линда», позже она добавляет: «И девочка тоже». Увидев щенка, к которому много внимания, которого любят, девоч-

ка старается походить на него. Своим странным поведением ей удается привлечь к себе внимание родителей, ощутить себя нужной, защищенной.

Может быть, неосознанно она боится расстаться с образом собачки, вернувшем внимание и заботу родителей. Неудовлетворенное желание стимулирует развитие аутистического мышления, реализуясь в иллюзии.

Ребенку в данном случае вернуться к реальности сложнее, чем взрослому, так как опыт и знания у него малы. С другой стороны, все что происходит с девочкой, мы можем отнести к шизотипическому диатезу или шизофреническому эпизоду, который может развернуться во время возрастного криза, а затем пройти без следа.

Пример 3.

Больная А. 14 лет. Преморбид: по характеру спокойная, внушаемая, послушная, зависимая от матери, несамостоятельная в суждениях.

Была нежеланным ребенком в семье. Родители мечтали о мальчике. Мать раздражала в ребенке медлительность, неловкость, средние способности. Родители чаще делали замечания, сравнивали, ставили в пример других, чем хвалили. Девочка старалась быть хорошей, во всем стремилась угодить папе и маме. Делала то, что от нее ждут, говорила то, что хотят услышать. Словом все, лишь бы только нравиться родителям.

С возрастом стала понимать, что к другим детям родители относятся иначе, что их любят не за успехи, а просто так и принимают со всеми недостатками. Поняла, что, во всем слушаясь родителей, сознательно подавляла в себе многие желания и редко получала за это похвалу. Постепенно ее поведение начинает изменяться и выходит за рамки, установленные взрослыми. Девочка делает все наоборот, общается со сверстниками из неблагополучных семей, поздно возвращается домой, успевает в школе. Она нарушает запреты, установленные родителями, и получает от этого удовольствие, т.к. ее желание обратить на себя внимание исполняется. В обращении с родителями становится дерзкой, грубой. Попытки наказать или переубедить вызывают еще большее сопротивление с ее стороны. Она убегает из дома или прячется от родителей в комнате. Говорит, что никому не верит. Все ее преследуют и желают зла. Она замечает, что подруги в школе странно смотрят на нее, постоянно говорят о ней,

следят за ней. Кажется, что видит в толпе знакомых людей, наблюдающих за ней. Все, что происходит, неслучайно: любая встреча, разговор, замечание имеют свой смысл и постепенно занимают свое место в формировании образа преследования. Фабула образа ширится и растет, впитывая все новые события. На вопрос «Почему к тебе относятся враждебно родители, подруги?» отвечает: «Я стала другой». Она сама чувствует в себе изменения, но не вполне осознает их.

В данном случае мы наблюдаем, как особенности воспитания и характерологические особенности личности (преморбид) влияют на содержание аутистического мышления. Воспитываясь строгими, требовательными родителями, девочка, выполняя их требования, ждет хоть немного одобрения. Она хочет быть любимой родителями и поэтому выполняет все их требования. Подавляет возникающие иные желания, а также чувство обиды, потому что все ее старания мало удовлетворяют родителей, постоянно завышающих планку и ничего не дающих взамен. Т.о. родители своими действиями разрушают сказку о «хорошей послушной девочке», в которую с таким усердием играет их ребенок. Сказка или иллюзия разрушаются, и девочка понимает, что старается напрасно. Отношение родителей многократно подтверждает, что они не любят ее, и она никогда не сможет стать такой, как им хотелось бы. Ее главное желание не может быть удовлетворено. Разочарованный ребенок перестает стараться и теперь делает все наоборот. Неверная реакция родителей, по-прежнему стремящихся наказать и запретить, только обостряет ситуацию. Они становятся врагами. К числу врагов относятся и подруги, осуждающие ее. Девушка создает свой образ, противоположный прежнему. Нарушая запреты родителей, она испытывает противоречивое чувство: с одной стороны наслаждение, с другой стороны понимает, что таким образом не добьется их расположения к себе. Зависимость от родителей сохраняется.

Реальный мир не принимает ее ни хорошей, ни плохой, поэтому он воспринимается враждебным, а родители и бывшие друзья становятся преследователями.

Аутистическое мышление базируется в данном случае на неудовлетворенном желании и подкрепляется отрицательным аффектом. Логическое мышление в данном случае не помогает. Девушка особенно антагонистично враждебно настроена к родителям.

Важную, в данном случае, роль играет и сильно выраженный положительный аффект: удовольствие, наслаждение, получаемое девочкой при совершении поступков, на которые был наложен родительский запрет.

Девушка проявляет, реализует себя через неправильные, негативные поступки, и получаемое при этом удовлетворение гасит голос разума, логики. Вновь созданная сказка о «сильной, непокорной девушке» кажется ей совершенной. Для окружающих и родителей и в этой роли она остается плохой, и реальность, связанная с ними, становится враждебной. Девушка, создавшая свой новый мир, изменившая себя, не принимает ее.

Логическое мышление проявляется только после лечения и особенно после того, когда родители принимают, наконец-то, своего ребенка. Желание девушки достигнуто, но какой ценой. В данном случае аутистическое мышление полностью доминирует над логическим, и только лечение и изменение обстановки в микросоциальной среде частично возвращает логическое мышление в форме критической оценки своего поведения.

Пример 4.

Юноша, 17 лет. Преморбид: до болезни это тихий, застенчивый, несамостоятельный в суждениях мальчик, зависимый и неуверенный. Воспитывался в неполной семье мамой и бабушкой, которые стремились выполнять любые его желания, во всем потакали и баловали.

В школе был робок, незаметен. Дружил с такими же тихими, скромными мальчиками, сторонился сильных и шумных, старательно учился, очень любил, когда его хвалили и ставили в пример другим. Дома мог быть грубым, несдержанным по отношению к близким, требовал исполнения своих желаний. С возрастом запросы росли, и маме трудно стало удовлетворять притязания сына. В школе старался быть положительным, считал себя умнее и талантливее сверстников. Ребят, которые дрались, баловались, учились хуже него, в тайне призывал. Уважением одноклассников не пользовался, т.к. сторонился более сильных сверстников или заискивал перед ними, старался угодить учителям.

В возрасте 16 лет стал испытывать «приливы сил», повышенное настроение, временами даже возбуждение (гипоманиакальное). В голове мысли проносились в быстром

темпе, возникало множество интересных идей, казалось, что все может.

Возбуждение сменялось раздражительностью, слезливостью, слабостью, апатией. Поведение юноши изменилось: он стал более общительным, появились новые друзья. Знакомства заводил беспорядочно, неразборчиво. Со старыми друзьями встречался редко, т.к. у него появились новые интересы. С матерью был ласков, если что-нибудь хотел от нее, груб и нетерпелив в случае отказа. Стал невнимательным, начинал несколько дел сразу и ни одно не доводил до конца, потерял интерес к учебе, снизилась успеваемость, но юношу это мало волновало. Временами был с матерью слишком открытым, рассказывал о силе, данной ему творцом для переустройства мира: «создание мира только для добрых и справедливых людей». Или становился наоборот замкнутым, не приходил домой ночевать. С кем был и где — не говорил.

Изменения в поведении юноши, его высказывания о «переустройстве мира» воспринимались окружающими, как нелепые, беспочвенные, привели близких к решению обратиться к психиатру за консультацией.

В данном примере мы рассматриваем, как условия воспитания и характерологические особенности личности формируют содержание аутистического мышления на тему экспансивного бреда. Возможно, аутистическое мышление в данном случае базируется на нереализованном желании быть лучшим, быть признанным. Желание, которое слабовольная, эгоцентрическая личность с завышенной самооценкой не смогла реализовать в реальном мире, т.к. столкнувшись с трудностями, от которых предпочитал уходить, а не преодолевать. Аутистическое мышление создает иллюзию о силе, данной творцом для создания мира добра и справедливости. Юноша, безусловно, в этом новом мире будет главным, уважаемым, будет иметь привилегии и власть над другими людьми. Возможно, иметь власть над людьми, и есть истинное желание юноши. Подобные мечты подкрепляются сильным положительным аффектом, а любое соприкосновение с реальностью, говорящей, что все не так на самом деле, вызывает раздражение и гнев.

Люди, которые пытаются разубедить его, становятся врагами, в том числе и мать, заставившая обратиться к психиатру.

«А если они не захотят принять новый мир, — рассуждает больной, — я их заставлю, пользуясь своей силой».

Получается, что в тихом, зависимом мальчике, благодаря потаканию и вседозволенности, проявился эгоистичный, властолюбивый диктатор. Реальность не устраивает юношу, т.к. он не способен преодолевать многие трудности, с которыми сталкивается. Поэтому он стремится создать новый мир для себя, где удовлетворит все свои потребности и желания.

Аутистическое мышление опирается и на положительный и на отрицательный аффект. Положительный аффект сопровождает мечту. Отрицательный аффект возникает при соприкосновении с реальностью и тоже подкрепляет убеждение о необходимости изменить ее. И в основе, как я уже говорила выше, лежит желание власти и признания, возникшее на почве завышенной самооценки и эгоцентризма. Логическое мышление здесь полностью подавляется аутистическим. Юноша не в состоянии оценивать правильно свои суждения и поступки даже на фоне лечения. Он формально соглашается с врачом и говорит то, что от него хотят услышать.

Существует ли аутистическое мышление у здорового человека? Рассмотренные случаи показали, что существует и во многом помогает ему достичь определенной цели. Блейлер считает, что небольшая степень аутизма должна быть с пользой привнесена в жизнь. Определенная односторонность полезна для достижения некоторых целей. Нужно представить себе цель более желанной, чем она есть на самом деле. На какое-то время цель для человека является мечтой, и не имеет ничего общего с реальностью. Чем ярче эта мечта, тем сильнее желание реализовать ее. И человек совершает ряд действий, чтобы воплотить мечту в реальность. В данном случае деятельность человека носит творческий характер. У субъекта существует определенный мотив, который направляет и побуждает его деятельность.

Нужно отметить, что аутистическое мышление создает мечту (опираясь на положительный аффект). Реалистическое мышление помогает правильно оценивать возможности реализации этой мечты наяву, с учетом собственных способностей субъекта и внешних условий. Скажем человек в воображении возводит прекрасный замок, а может построить небольшой дом.

Реалистическое мышление определяет пределы той или иной фантазии созданной аутистическим мышлением или отво-

дит определенное место для нее в действительности [2, с.102]. А.Н. Леонтьев пишет: «Предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется он может, быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, в мысли. Главное, что за ним стоит потребность, что она всегда отвечает той или иной потребности».

Результатом гармоничного взаимодействия аутистического мышления с реалистическим является реализация его потребности в действительности, за счет выполнения ряда последовательных действий, которые (действия) являются следствием того или иного мотива.

Реалистическое мышление позволяет оценить насколько уместно то или иное желание, т.е. насколько реальны условия для его выполнения.

Размышляя на что потратить последние деньги (на хлеб или книгу) человек разумный выберет хлеб. Желание купить книгу останется не реализованным. Человек будет мечтать о книге и будет сыт. Его действия их мотив будет понятен окружающим.

А если, наоборот, человек купит книгу на последние деньги, он останется голодным, зато реализует свою мечту.

Второй вариант покажется менее понятным окружающим, вызовет удивление, недоумение, так как действие и мотив в этом случае идут вразрез с общепринятыми правилами и представлениями. И подобный поступок назовут странным. Но для человека совершившего его, он будет вполне логичным, и с его точки зрения правильным он сделал выбор более важный для себя.

Деятельность здоровых людей, ее мотив, понятен окружающим. В своем поведении люди не идут вразрез с общепринятыми правилами морали и этики. Хотя единичные их поступки могут отступать от общепринятых норм. Имеются в виду насущные потребности, самое необходимое для существования индивидуума. Реализация этих потребностей стоит на первом месте. Можно иметь в виду биологические, физиологические потребности человека: еда, питье, сон, безопасность. И эти наиболее простые и вместе с тем очень важные потребности человек удовлетворяет, опираясь на реалистические механизмы в своем сознании.

Блейлер пишет, что реалистические механизмы регулируют наше отношение к внешнему миру: они служат для сохранения жизни, для добыывания пищи, для защиты от нападения.

Круг потребностей так же определяется культурным и социальным уровнем, в котором живет человек. Чем он выше; тем выше требования предъявляет к себе человек, тем более глубоко выражено понимание им моральных, нравственных и этических норм принятых в обществе. Благодаря реалистическому мышлению человек может отказаться от желаемого в пользу более значимого с точки зрения его высших принципов и моральных критериев, то есть более высоких мотивов, которым может быть подчинена его деятельность на протяжении всей жизни.

Но данный мотив может быть также отражением его стремлений, желаний, высокой мечты, созданной аутистическим мышлением. Здесь мы можем говорить о творчестве поэтов, художников, ученых, которое сочетает в себе богатую внутреннюю жизнь, направленную на реализацию во вне за счет активной деятельности.

Дальнейшая польза аутизма заключается в том, что он представляет благодатную почву для упражнения мыслительной способности. Ребенок умеет гораздо меньше, чем взрослый человек рассуждать о том, что возможно и что невозможно. Однако в его фантазиях его комбинаторные способности повышаются настолько же, как и его физическая ловкость в подвижных играх [1].

Вся деятельность ребенка выражается в той или иной игре. Мотив игровой деятельности ребенка не всегда понятен для взрослого, за исключением тех вариантов, когда она является подражательной. У ребенка не всегда есть четко сформированное представление о результате. Игра легко меняет сюжет, который подсказывает фантазия. В отличие от деятельности взрослых, деятельность ребенка является более гибкой, лишенной планомерности, четкости, полной неожиданных промежуточных действий. Мотив так же не постоянен, он легко меняется и меняет направление игры, ребенок не отягощен стандартами. Взрослый совершает действия в определенном порядке, и если по какой — либо причине этот порядок нарушен, часто пребывает в растерянности. Косность взглядов, обрастание привычками затрудняет принятие нового. Ребенок принимает изменения событий легко, как в игре. Аутистическое мышление может

формировать новые варианты для достижения результата, и ребенок использует их все. Не имея четких целей, мотивов, меняя направление игровой деятельности за счет свободного движения, фантазии и удивляясь полученному результату ребенок познает мир, проявляет себя и начинает понимать что собственно говоря он хочет. Меняя один вид деятельности на другой, одну фантазию на другую, он учится собранности, последовательности, целенаправленности действий, за счет приобретаемого опыта. Детская игра часто кажется взрослым непонятной, сумбурной, хаотичной. Но именно в игре ребенок учится намечать определенные цели и отслеживать возможность их исполнения, то есть результат.

Таким образом, аутистическое мышление у ребенка, имеющего малый запас опыта действует свободно, фантазия не имеет границ. Но именно аутистическое мышление способствует развитию реалистического мышления, побуждая ребенка к творческой деятельности, то есть к игре.

Ребенок двух лет стремится осуществить свою мечту, например (Леви-Брюль) превращает свой стул в паровоз, он смотрит на проблему глобально, детали мало волнуют его. И только потом, поднакопив опыт, пытается передать тот или иной образ, или виденный предмет во всех деталях и уже оценивает возможность передать увиденное или представленное. Аутистическое мышление, как форма появляется у ребенка на более ранних этапах чем реалистическое. Оно расплывчато, и как бы вбирает в себя всю информацию внешнего мира, но бессистемно, и часто опирается на удовольствия или неудовольствия. Игра для ребенка является возможностью реализовать свои желания.

Подведем некоторые итоги. Мотив действия у взрослого и ребенка может быть не всегда понятен, так как может включать в себя ряд промежуточных действий, подчиненных внутренней логике человека. Поступки больных шизофренией нам кажутся не мотивированными, но для больных они имеют свою внутреннюю логику закономерность. В реальной жизни больной не видит ни цели, ни мотивов. Реальность является для больного второстепенным планом вплоть до полного игнорирования в зависимости от формы заболевания.

Блейлер пишет, что одним из важнейших симптомов некоторых психических заболеваний является преобладание внут-

ренной жизни, сопровождающейся активным уходом из внешнего мира. Более тяжелые случаи полностью сводятся к грезам..., в более легких случаях мы находим те же самые явления в меньшей степени.

Больной шизофренией живет внутренней жизнью — активной, полной событий, необычных происшествий, но скрытой от глаз. В иллюзорном мире, созданном аутистическим мышлением он часто занимает ведущую роль, владеет миллионами, решает глобальные проблемы и т.д. В своих грезах он полностью и беспрепятственно реализует свои цели, потребности, желания. Все что не сбылось в реальной жизни, реализовалось с легкостью в мире созданном аутистическим мышлением. И этот мир для больного более важен, чем окружающая действительность. Действительность, которая своевременно не представила возможности, не создала условия для исполнения желаний, не удовлетворила потребности, а стала источником трудностей, неприятия и непонимания для больного. Подобный эгоцентризм часто встречается в рассуждениях больных, а зачастую и здоровых людей. Работает принцип: не я живу для мира, а мир существует для меня. Бесспорно, у человека есть желания, цель, есть мотив для активных действий, для проявления себя во внешнем мире, для удовлетворения своих потребностей. Но отсутствует сила способствующая реализации. Можно назвать ее творческой энергией или вдохновением. Или силы этой оказывается слишком мало для преодоления препятствий. В аутистическом мире нет препятствий или они вполне преодолимы, так как хозяином данного мира является сам больной, создавший его для себя. И в данном случае вся жизненная сила, творчество направлено на расширение границ иллюзорного мира. Нестандартность странность в поведении больных обусловлено тем, что они как бы живут в двух мирах.

Блейлер отмечает, что французские психологи во главе с Жане предполагают, что реалистическая функция является наиболее сложной, так как реалистическое мышление нарушается под влиянием болезни гораздо легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план.

У некоторых больных реалистическое мышление сохраняется на рудиментарном уровне удовлетворения естественных желаний и потребностей, простейших жизненных функций. В

других случаях, благодаря особенностям течения болезни и лечению оно восстанавливается почти полностью. Человек осознает свою болезнь и боится ее повторения. Он продолжает учиться или работать, соблюдая все правила и активно участвуя в жизни общества. Гармоничное взаимодействие аутистического мышления с реалистическим восстанавливается. Болезненное состояние возвращается редко или не повторяется совсем. Труднее всего тем, кто присутствует в реальной жизни лишь формально, тихо и незаметно, стараясь не привлекать к себе внимания. Реалистическое мышление здесь присутствует, но лишь в такой мере, чтобы окружающий мир не мешал подлинной жизни больного в аутистическом небытии. Такой человек работает по инерции, по инерции применяет свой старый опыт и знания, для поддержания своей жизни. Опыт и знания сохраняются долго, но затем подвергаются распаду, как собственно и личность, наступает слабоумие. Аутистическое мышление также гаснет, созданный мир разрушается. Если гармоничное взаимодействие аутистического мышления и реалистического способствуют расширению контакта человека с реальностью их взаимному совершенствованию, взаимному дополнению, то доминирование аутистического мышления приводит в конечном итоге к распаду личности, вследствие ее ухода от развития и реализации в реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. С.113-122.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, 304 с.
3. Рибо Т.А. Опыт исследования творческого воображения. СПб. 1901.
4. Корнилов Ю.К., Мехтиханова Н.Н. Мифологическое мышление как феномен современного общества и как вид мышления // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль, 1997. с. 88-98.

Содержание

Корнилов Ю.К. Как ситуация становится проблемной.....	3
Васищев А.А. Сущность ситуации: крайние позиции и динамические подходы.....	15
Трифонова С.А. Использование «внешнего» и «внутреннего» планов при построении ситуации.....	50
Конева Е.В., Токаренко Н.А. Учебные знания и профессиональная деятельность	66
Варенов А.В. Мышление и репрезентация знаний.....	82
Харлуков М.А. Вопрос как средство управления ситуацией.....	107
Мехтиханова Н.Н. Исследование практического мышления: методические проблемы.....	114
Солондаев В.К. О смысловой детерминации мышления практика	135
Гайнанов Р.Р. Инструментальный человек: попытка систематизации инструментов	148
Клюева Н.В. Психологический ресурс сказки	159
Быстрова Ф.Ю. Исследование мифов о политических лидерах с помощью сказок.....	163
Белова Л.И. К вопросу об аутистическом мышлении	172

Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений

Сборник статей

*Редактор А.В. Панкратов
Корректор В.К. Солондаев
Компьютерная верстка С.А. Трифонова*

*Печ. л. 12. Заказ 2987. Тираж 100.
Отпечатано в типографии Ярославского
государственного технического университета
150028, Ярославль, ул. Советская, 14а*