

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Практическое

мышление:

***специфика обобщения,
природа вербализации
и реализуемости знаний***

Сборник статей

Ярославль 1997

ББК Ю935.13а73

П69

Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний: Сб. статей / Под ред. проф. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 1997. 143 с.

ISBN 5-230-20480-X

Сборник посвящен 100-летию со дня рождения выдающегося ученого Б.М. Теплова. В сборник вошли работы, продолжающие развитие идей Бориса Михайловича в области практического мышления.

Предназначен для всех интересующихся проблемами психологии мышления.

Редакционная коллегия: канд. психол. наук Ю.К. Корнилов (отв. редактор); канд. психол. наук Е.В. Коптева, канд. психол. наук Н.Н. Мехтиханова, канд. психол. наук Л.П. Урванцев, А.В. Панкратов (отв. секретарь).

Рецензенты: кафедра педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского; проф. В.Ф. Шевчук.

Издание сборника финансировано Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 96-03-04594.

ISBN 5-230-20480-X

© Ярославский
государственный
университет, 1997

В качестве одной из важнейших особенностей, определяющих специфику практического мышления, многие авторы называют специфику присущего ему обобщения, специфику "упаковки" опыта практика. В данной книге приводятся исследования, всесторонне освещающие данную проблему. Приводятся новые данные об образном обобщении и специфике ситуативного обобщения. Рассматриваются особенности обобщений, работающих на различных этапах решения задачи. Обсуждаются экспериментальные результаты, характеризующие вербализуемость и готовность к реализации опыта профессионала. В качестве испытуемых оказываются родители и подростки, социальные работники, учителя и следователи, руководители и врачи, поэтому книга может быть полезной не только специалистам по мышлению или профессиональной деятельности, но и самому широкому кругу практических психологов.

As one of the most important peculiarities determining the specific nature of practical thinking many authors consider the character of inherent in if generalization, the specific nature of the "wrapping" of a practical worker's experience. The investigations throwing light all-round on this problem are presented in this book. New data about imaginative generalization and the specific character of situational generalization are presented in this book. The peculiarities of generalizations working at different stages of a problem-solving are considered. The experimental results characterizing ability to verbalization and preparedness to actualization of a professional's experience. Parents and teen-agers, social workers, teachers and investigators, managers and doctors act as subjects, that's why the book may be useful not only for specialists on thinking or professional activity, but also for a wide range of practical psychologists.

**Б.М. Теплов и теория
практического мышления**
(*В качестве предисловия*)

Ю.К. Корнилов

Для российской психологии Б.М. Теплов - один из самых известных ученых, сделавший очень много для развития отечественной науки. Его имя прежде всего связывают с тем направлением исследований в системе психологических наук, которое получило название дифференциальной психофизиологии. И он по праву считается основателем этой новой отрасли науки. Б.М. Теплов сделал важный вклад в развитие других областей психологической науки. Мы бы хотели остановиться на его замечательной работе "Ум полководца", традиционно относимой к проблеме индивидуальных различий, способностей. На наш взгляд, эта работа оказала решающее влияние на судьбу теории практического мышления, а в итоге и всей психологии мышления. Если сравнить представление о практическом мышлении до работы Теплова и после нее, то становится ясно, что Б.М. Теплов открыл новое направление в изучении психологии мышления. Он предложил совершенно новое и перспективное понимание самого термина "практическое мышление", поставил основные проблемы, развил новые методологические и методические идеи и принципы исследования.

Само понятие практического мышления возникло благодаря знаменитой работе В. Кёлера, при этом существовали разные взгляды на его содержание. Такие исследователи, как Э. Штерн, Гизе и др., под практическим мышлением понимали мышление, относящееся к житейским вопросам практической жизни, разрешаемым действенно-практически. Такое мышление требуется человеку из народа, который должен ручной работой, ремеслом зарабатывать себе пропитание. Другая группа исследователей, представленная прежде всего самим Кёлером, считала, что практический интеллект - это

способность к разумному, осмысленному действию. Действие признается разумной интеллектуальной операцией, если оно находится в соответствии с той ситуацией, с которой оно совершается. Свойства ситуации, с которыми соотнобразуется осмысленное действие обезьяны, определяется структурой зрительного поля.

Наиболее существенно в этих взглядах то обстоятельство, что практическое мышление всякий раз выступает как простейшая ранняя форма, которая постепенно освобождается от своих недостатков, своей привязанности к практическому действию и наглядно представленному материалу. В итоге этот вид мышления уступает место мышлению понятийному, научному, теоретическому, которое только и характерно для взрослого человека нормального развития. Интеллект рассматривается слишком интеллектуалистически, почти совсем не уделяется внимание интеллектуальным действиям.

Лишь очень немногие ученые обращали внимание на то, что судить об интеллекте человека только по познавательным моментам - слишком односторонне, неверно [3]. По сути важнее диагностировать не способность заниматься "научно", а "жизнеспособность" пациентов, т.е. их способность целесообразно вести себя в окружающей среде. Указывалось также, что мыслительные операции, непосредственно включенные в ход практического действенного разрешения задачи, требуют более изоширенной наблюдательности и внимания к отдельным частным деталям, умения быстро переходить от размышления к действию и обратно [4].

С работы Б.М. Теплова начинается новый этап в изучении практического мышления. До его мнению, практическое мышление в его высших формах свойственно профессионалам, политикам, государственным деятелям, полководцам. По Теплову работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается непрерывному испытанию практикой. Путь разрешения проблемы практического мышления Теплов видит в детальном изучении особенностей умственной работы человека в различных конкретных областях практической деятельности.

Б.М. Теплов изучает практическое мышление на материале деятельности полководца. При этом он выделяет целый ряд важнейших особенностей этого мышления. К ним, кроме уже указанных, относится работа ума в условиях практи-

ческой деятельности, свои особые обобщения, способность представлять сложное целое, образуемое разнородными объектами, решение, неотрывное от исполнения. Для практического мышления в трактовке Б.М. Теплова характерны реконструирование огромной сложности системы в данных конкретных условиях, способность предвидеть, оценивать ситуацию, "готовность" знаний к реализации. От также дает подробную характеристику задачи, решаемой практическим умом.

Таким образом, Б.М. Теплову удастся решить ту задачу, которую он ставил перед собой при исследовании практического мышления - "полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления" [1, с. 255]. "Это была тонкая и, как мы сейчас понимаем, исключительно прочная работа", - замечает М.Г. Ярошевский [5, с. 29]. И действительно, именно с этой работы началось исследование практического мышления в новом и полноценном понимании. Работа Б.М. Теплова "Ум полководца" заставила совершенно по-новому взглянуть на практическое мышления, его место в иерархии видов мышления. Впервые исследуется практическое мышление не в его ранних, "детских" проявлениях, а в его развитой форме, в контексте деятельности профессионала, т.е. высокий уровень развития практического мышления. Одновременно с этим возникла и проблема практического мышления, его природы: ведь этот вид мышления уже не может отождествляться с мышлением наглядно-действенным, но и никак не совпадает с мышлением теоретическим. А это означает, что и сама система видов мышления должна быть пересмотрена.

Многих психологов удивлял сам метод, исследовательский путь, избранный Тепловым при создании этой работы. Станным казалось, что Б.М. Теплов, экспериментатор, считавший не переменным атрибутом психолога непосредственный контакт со своим объектом, принялся за "книжную" тему [5, с. 65]. Однако именно с этого факта начинается вся специфика его исследовательского подхода при изучении практического мышления. Теплов подчеркивал, что уже Аристотель пришел к понятию практического мышления не в результате экспериментов, а благодаря обобщению огромного жизненного опыта. Он применил своеобразную методику психологического изучения: использование свидетельских пока-

заний, мнения компетентных судей и высказываний самих изучаемых лиц. По мнению А.Р. Лурия, это был образец клинического изучения личности в условиях практической деятельности [5].

Но важно то, что Б.М. Теплов сам обстоятельно аргументировал идею нового пути изучения мышления. "Даже самые общие закономерности ... могут быть вскрыты не путем отвлечения в ходе исследования от предметного, жизненного содержания ... объектов, а как раз наоборот Он считал, что к вопросам психологии мышления можно подойти путем психологического анализа очень специального случая мыслительной деятельности [6, с. 3]. Он стремился преодолеть абстрактность традиционных методов психологического исследования, берущих психические процессы в отрыве от живого контекста психической жизни человека.

Эта же мысль была характерна и для С.Л. Рубинштейна, намечавшего изучение мышления в его "укорененности" в практической деятельности. Он писал о мышлении: "Расположить его в системе жизни и деятельности человека ... Повседневное мышление - в ходе повседневной практической деятельности. Укорененность его в ход жизни, повседневную практическую деятельность ..." [7]. Эта же идея стала ведущей в работах современных психологов, изучающих практическое мышление. Она присутствует неявно или четко формулируется в работах В.В. Чебышевой, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной и в более поздних работах - Н.Н. Мехтихановой, А.В. Панкратова, М.В. Максимовской, Е.В. Коневой, А.И. Нафтульева и др. Этот подход реализуется в работах Аэбли и Хасси, Дёрнера и Рабарделя, Вагнера и Стернберга. Но особенно ясно и убедительно он снова сформулирован в работе Скрибнер.

Итак, практическое мышление обнаруживает свои наиболее важные свойства, если оно изучается как часть, компонент реальной практической деятельности, профессии. Только в этом случае можно обнаружить, в чем проявляется укорененность мышления в повседневную практическую деятельность, в чем специфика непосредственной связи практического мышления с деятельностью, какие механизмы ее осуществляют. Каковы те "условия" профессиональной деятельности, в которых мышление протекает, и какое место занимает мышление в этой деятельности.

Статьи данного сборника посвящены изучению этих и подобных вопросов, впервые поставленных Б.М. Тепловым и соответствующих новому современному пониманию сути практического мышления. Наши работы представляют лишь некоторую часть исследований, которые в целом должны осуществить не аналитический, а синтетический путь изучения практического мышления, как это намечалось Б.М. Тепловым. Сегодня этот путь широко распространен в психологии, но все еще по-разному именуется в различных её областях: синтетический, клинический, этнический. Однако важно то, что этот тепловский путь является реализацией важного принципа единства психики и деятельности.

Литература

1. Теплое Б.М. Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 252-344.
2. Кёлер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян. М., 1930.
3. Липман О., Боген Г. Наивная физика. Лейпциг, 1923.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
5. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1977.
6. Вопросы психологии восприятия и мышления. М.; Л., 1948.
7. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
8. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. М., 1969.
9. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.; Л., 1965.
10. Завалишина Д.Н. Психологические механизмы решения оперативных задач. Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1968.
11. Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988.
12. Методы исследования мышления и общения в профессиональной деятельности. Ярославль, 1989.
13. Практическое мышление: функционирование и развитие. М., 1990.
14. Aebli H. Denken: Das Ordnen des Tuns. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, 1980.
15. Hussy W. Denken und Problemlösen. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart; Berlin; Köln, 1993.
16. Dörner D. Problemlösen als Informationsverarbeitung. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart, 1979.
17. Dörner D. Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in Komplexen Situationen. Rowolht, 1995.

18. Rabardel P. Microg n se et fonctionnalit  des representations dans une activit  avec instrument // Representations pour l'action. Octaves edition. Toulouse, 1993.

19. Practical intelligence. Nature and origins of competence in the every-day world. Cambridge Un. Press, 1986.

20. Scribner S. Thinking in action: some characteristics of practical thought // Practical intelligence. Cambridge Un. Press, 1986.

Практическое мышление как высшая психическая функция

Ю.К. Корнилов, А.В. Панкратов

Является ли практическое мышление "высшей психической функцией"? Если оно, как и всякое мышление, социально обусловлено, неразрывно связано с речью, усваивается ребенком в ходе общения со взрослым как элемент культуры, то что представляют собой соответствующие практическому мышлению "понятия", как объяснить "молчаливость", невербализуемость практического знания? Простое отождествление практического мышления с эмпирическим сегодня не в состоянии решить проблему практического мышления, поскольку оставляет открытыми слишком многие вопросы.

Проблема практического мышления появилась в связи со знаменитыми опытами В. Келера, опубликованными в 1917 году, в которых он обнаружил и описал "действительно" разумное, не случайное решение задач человекообразными обезьянами. Экспериментальный принцип Келера, использованный затем для изучения практического мышления маленьких детей, обнаружил глубокие качественные различия в мышлении человекоподобной обезьяны и человека, что дало основание для дальнейших поисков, выявляющих специфику именно человеческого мышления.

В то же время возникло несколько точек зрения на саму проблему "практического мышления". Это мышление с самого начала трактуется как "наглядно-действенное мышление", "способность к разумному, осмысленному действию"

(Келер), или же как мышление, относящееся к житейским вопросам практической жизни, разрешаемым действительно практически (Штерн). Эти точки зрения существуют и сегодня в новом обличьи. Дальнейшие исследования показали, что практическое мышление имеет свои сложные развитые формы у взрослого человека, профессионала, при этом оно никак не может быть сведено к эмпирическому мышлению, к простейшим формам мышления.

Работы последних лет в США, Германии, Франции, России обнаруживают не только сложность, но и значительную теоретическую важность проблемы практического мышления. В качестве его отличительных черт сегодня называют его направленность на преобразование (а не на объяснение) действительности; специфичность его обобщений, которые адекватны ситуациям действия, а не упорядочению, передаче; индивидуализированность практического мышления и знания, когда познаются свойства не исследуемого объекта, а всей взаимодействующей системы, включая условия и средства действия; наконец, невербализуемость практического мышления, которую американские ученые называют афористично "молчаливое знание".

Сегодня мы должны обратиться к исследованиям практического мышления, выполненным классиками российской психологии - Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, поскольку в них необычайно остро обсуждаются названные проблемы практического мышления: в чем его социальная и знаковая природа, какова его связь с речью. Эти работы были выполнены в 30-е годы, когда, кроме работ Келера и его ближайших последователей (Бюлера, Штерна, Элиасберга, Гизе, Беме и др.), были уже известны исследования "человека как активного деятеля в среде" М.Я. Басова и книга "Наивная физика" О. Липмана и Х. Богена, дающие новый взгляд на проблему практического мышления.

В 1930 году Л.С. Выготский написал работу "Орудие и знак в развитии ребенка". Работа содержит в концентрированном виде ряд основных положений культурно-исторической теории развития психики и прямо соотносится с другими его работами на эту тему, но именно в ней Л.С. Выготский раскрывает и аргументирует свое отношение к проблеме практического мышления.

Высоко оценивая знаменитую работу В. Келера, Л.С. Выготский отмечает, что в позднейших исследованиях многие авторы проводили "прямое сравнение практического интеллекта ребенка с аналогичными действиями обезьяны". Так, по данным К. Бюлера, самые ранние проявления практического интеллекта ребенка были очень похожи на действия шимпанзе; они совершенно не зависимы от речи. К. Бюлер устанавливает в высшем смысле важный в генетическом отношении факт, что до речи существует инструментальное мышление... Действительно, практическое мышление ребенка предшествует, таким образом, первым начаткам его речи, составляя, очевидно, самую первичную в генетическом отношении фазу в развитии интеллекта [1, с. 7-8].

По мнению К. Бюлера, однако, "и в позднейшей жизни человека... инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления", что, по мнению Л.С. Выготского, неверно, не подтверждается экспериментально. Одну из своих задач он видит в том, чтобы показать, что речь существенно изменяет структуру "практически разумной операции ребенка".

С точки зрения Выготского "прекрасные, систематически проведенные исследования О. Липмана и Х. Богена" по своим выводам мало расходятся с положениями К. Бюлера.

Наивный опыт, касающийся физических свойств окружающей его объектов и собственного тела, который накапливает и адекватно структурирует ребенок в отличие от обезьяны, по мнению Выготского, определяется чисто биологическими моментами, коренящимися в биологическом развитии человека и шимпанзе [1, с. 40].

Чтобы наметить отправную точку для собственного исследования, Л.С. Выготский указывает на работу Гийома и Меерсона (1930), исследовавших употребление орудий обезьянами. По их мнению, "поведение обезьян аналогично поведению человека, страдающего афазией, то есть поведению человека, у которого выключена речь [1, с. 13]. Тогда каковы по структуре все практические действия ребенка, какова история их возникновения? Признавая, что все предшествовавшие исследования "вскрывают связь между развитием человеческих форм деятельности и их биологическими задатками [1, с. 14], Выготский подчеркивает, что остается нераскрытым "новый тип отношения к среде, характерный для

человека, новые формы деятельности, которые привели к развитию труда как определяющей формы отношения человека к природе, связь употребления орудий с речью [1, с. 14]. В наших опытах с передачей содержания картин путем словесного описания и путем игрового действия мы могли констатировать глубочайшие изменения, вносимые в процесс восприятия речью" [1, с. 18]. Это же наблюдалось и путем сравнения решения задач глухонемым и слышащим ребенком. При вступлении в действие речи... восприятие перестает быть "работой зрительного поля". Отсюда Выготский делает важный вывод: решать задачу молча еще не значит решать ее без помощи речи. Из исследования символических речевых форм деятельности и практического интеллекта вытекало, - пишет далее Выготский, - что это процессы, имеющие абсолютно различные корни. Проследивая психическое развитие ребенка, психологи установили, что на протяжении целого периода развития символических процессов речь, сопровождая обычную деятельность ребенка, обнаруживает эгоцентрический характер, существуя в принципе отдельно от действия, параллельно ему.

В противовес такому подходу Л.С. Выготский считает, что "величайший генетический момент во всем интеллектуальном развитии, из которого выросли чисто человеческие формы практического и познавательного интеллекта, состоит в соединении двух первоначально совершенно независимых линий развития [1, с. 21-22]. Далее он стремится развить и обосновать эту мысль. Он считает, что манипулирование у ребенка совершенно преобразуется, как только в него включается речь. "Ребенок не просто действует, пытаясь достичь цели, но одновременно говорит", - пишет Л.С. Выготский, имея в виду уже первые эксперименты с ребенком по методике Келера. Причем речь усиливается всякий раз, когда ситуация становится более трудной, а попытки помешать речи даже иногда останавливают действие. Все это позволяет Выготскому предположить, что "проговаривание и действие ... являются единой сложной органической функцией" [1, с. 22]. Возникает единство восприятия, речи и действия, которое приводит к перестройке законов зрительного поля.

Л.С. Выготский высказывает еще одно предположение, что "эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять функцию примитивного речевого мышления - мыш-

ления вслух" [1, с. 23]. Если у ребенка интеллектуальную функцию выполняет эгоцентрическая речь, то в развитом поведении взрослого эту интеллектуальную функцию выполняет внутренняя речь, что, по его мнению, хорошо согласуется со взглядами Д. Уотсона [1, с. 23].

Что же отличает, по данным Л.С. Выготского и его сотрудников, действия ребенка, владеющего речью, от действий животных? Их отличает "свобода в операциях", независимость от структуры непосредственно данной зрительной или практической ситуации", ребенок легче освобождается от "вектора, направляющего внимание непосредственно на цель; может вводить в процесс решения задачи объекты, которые не находятся в зрительном поле; отыскивать и подготавливать те, которые могут стать полезными для решения задачи, планируя дальнейшие действия". Эта картина, нарисованная Л.С. Выготским, хорошо согласуется с описаниями практического интеллекта у Липмана и Богена, наивной физики ребенка в отличие от интеллекта обезьян, остающегося в пределах оптического поля.

Среди новообразований, которым подвергались практические операции благодаря включению в них речи, Л.С. Выготский выделяет два: во-первых, операции ребенка становятся менее импульсивными; во-вторых, его собственное поведение становится объектом преобразования.

С помощью речи, считает Л.С. Выготский, в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается и его собственное поведение. Слова, направленные на разрешение проблемы, относятся "и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям" [1, с. 24]. С помощью речи ребенок "создает рядом со стимулами, доходящими до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение" [1, с. 24]. Поэтому то поведение ребенка обретает относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации. Эти вспомогательные стимулы (речь) теперь не только средство социального контакта, но и средство воздействия на самого себя, средство автостимуляции. По утверждению Выготского, ребенок не изобретает новые формы поведения. Источник развития деятельности лежит в социальном окружении ребенка. Как и М.Я. Басов, Выготский считает, что

"ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, а через другое лицо" [1, с. 23].

Для Выготского важно, что "ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, ... привносит таким образом социальный момент в свое действие и определяет ... будущий путь развития своего поведения ... Его поведение социализируется" [1, с. 30]. Ситуация представляется ему как задача, поставленная экспериментатором так, что за ней все время стоит человек, независимо от того, присутствует он непосредственно или нет.

Поведение очень маленьких детей в процессе решения задачи представляет собой "сплав двух форм приспособления - к вещам и к людям". Но путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека, это "центральная трасса развития практического интеллекта".

Активность ребенка может быть описана как беспорядочная смесь прямых попыток достичь желаемого объекта, эмоциональной речи, попыток достичь объект путем словесной формулировки способов, обращений к экспериментатору за помощью. "Ребенок, обращаясь за помощью к экспериментатору за помощью в критический момент, показывает таким образом, что он знает, что нужно сделать для достижения цели, ... что план решения в основном готов, хотя и недостаточен для собственных действий ...". Ребенок не только планирует свою деятельность, но и организует поведение взрослого. Маленький ребенок все еще синкретически смешивает человека и вещь, когда он разговаривает с объектом, "обращаясь со словами так же, как с палкой" [1, с. 31].

Однако, когда ребенок лишается возможности обращаться к взрослому, тогда эта социально организованная функция переключается на эгоцентрическую речь, и указания на путь решения задачи постепенно приводят его к их самостоятельной реализации. В последнем параграфе рассматриваемой главы Л.С. Выготский описывает известную сегодня схему того, как "речь становится интрапсихической функцией". Речь ребенка, прежде сопровождавшая его деятельность, перемещается все более и более к поворотным и начальным моментам процесса, начиная опережать действие, освещая задуманное, но еще не реализованное действие. Тогда речь начинает доминировать над действием, руководит им... Рождается планирующая функция речи" [1, с. 35]. И дальше у

Выготского мы находим лишь различные уточнения этой мысли: речь начинает прогнозировать и направлять действие; начинает готовить предварительное решение проблемы...

Странным образом в рассуждениях Выготского о практическом мышлении традиционные функции мышления передаются речи, управляющей действиями. Само же мышление вообще исчезает из поля зрения автора.

Таким образом, "наивная физика" и "график решения" Липмана и Богена, все это, по мысли Выготского, - важная часть особого механизма "рядов стимулов второго порядка", имеющих символическую (подобно речи) природу и, в конечном счете, социальное происхождение. Выготский убедительно показывает, что существует форма символической деятельности, направленной на организацию практических операций. Ему, на наш взгляд, не удастся показать близкую связь именно этой формы с речью. По-видимому, внутренние организации речи и практических операций хотя и имеют общее происхождение, в то же время характеризуются разной направленностью и разным содержанием. Нельзя согласиться и с простым отождествлением этой специфической символической деятельности и речи.

Исключительная роль речи в возникновении и функционировании "рядов стимулов" как основы практического мышления остается только гипотезой. Однако в подтексте работ Выготского можно усмотреть также и другой возможный неречевой путь становления практического мышления как высшей психической функции.

Характер социального влияния, опосредования, порождающего особый мир стимулов второго порядка, его проявления - раскрываются в некоторых фактах поведения ребенка. Ребенок вступает в отношения с ситуацией через другое лицо (взрослый, экспериментатор), и для него любая задача поставлена человеком, он всегда (зримо или незримо) присутствует для ребенка в любой ситуации. Поэтому "путь к вещи" для него лежит через взрослого.

Ряды "стимулов второго порядка" должны представлять собой обобщения, иначе они не могут быть использованы в новых условиях. Но разве обобщения всегда и непременно закрепляются только в речи? Необходимо исследовать важнейший этап их возникновения, чтобы хотя бы очень

предварительно наметить возможные пути решения этой проблемы.

Приблизительно в то же время, что и работа Выготского, выходит книга С.Л. Рубинштейна "Основы психологии" (1935), в которой практическому мышлению посвящена специальная глава. В ней С.Л. Рубинштейн дает последовательное изложение исследований практического мышления и их критический анализ. Затем он рисует собственную картину природы практического мышления, опираясь на проанализированные исследования.

По мнению С.Л. Рубинштейна, самая ранняя форма мышления - разумное действие - зарождается у человека в труде. Труд как мышление - это исходная форма мышления. Не подлежит сомнению, что генетически первичной интеллектуальной операцией было разумное действие [2, с. 304]. С.Л. Рубинштейн дает критерии, позволяющие отличить "разумное действие" от слепых проб и ошибок. Во-первых, это опосредованность знаниями созерцания у человека в отличие от мышления у келеровских обезьян, управляемого лишь отношениями непосредственно видимого, "оптического" поля. Во-вторых, действительно разумное действие должно соотносываться с ситуацией и условиями, исходить из них, учитывать их. "Мы совершаем мыслительные операции и тогда, когда ... оставаясь в рамках наглядной ситуации, решаем любую практическую задачу, если только мы ее решаем осмысленно - с учетом объективных условий, в которых совершается наше действие [2, с. 303].

Постепенно добываемые знания о мире складываются в "наивную физику" - "наивное, теоретически не опосредованное знание физических свойств окружающих предметов и своего собственного тела" [2, с. 331]. Теперь в корне меняется характер мышления. "Разумное действие" соотносится не с оптической структурой, которая определяла действия обезьян в опытах Келера, а с физической структурой. Физическая и оптическая структуры чаще всего не совпадают. Интеллект проявляется в этих условиях в разрушении оптической структуры, в абстракции от нее и в преобразовании ее элементов в физическую структуру [2, с. 336].

Если первоначально наглядное мышление устанавливает зависимость между вещами в пределах непосредственно данной операции, решает задачи "... на основе условий непосред-

ственно данной ситуации”, то затем меняется само чувственное непосредственное содержание созерцания, так как в него проникают, вырастают наши знания окружающей действительности. "В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно воспринимаем то, что нам дано. Наши знания отражаются в нашем созерцании. Самые способы действия, которыми располагает действующий и решающий задачу практического мышления субъект, зависят не только от его личного, но и от социального опыта. Через них в ситуацию практического мышления проникают знания, которые не даны субъекту в виде понятий и общих положений, но которыми субъект пользуется, поскольку они осели в определенных способах оперирования с вещами" [2, с. 335].

Таким образом, обсуждая природу "наивной физики", открытой Липманом и Богеном, Рубинштейн намечает особый путь формирования практического мышления у человека, выводя его из труда и способов действия, способов оперирования с вещами человека в труде, имеющих социальную природу и не сводящихся к понятиям и общим положениям. Роль знаков в практическом мышлении по мнению С.Л. Рубинштейна выполняет не речь.

"Наглядное мышление, - пишет С.Л. Рубинштейн, - довольствуется обычно очень неадекватными образами; его наглядное содержание находится в очень несовершенном соответствии с его интеллектуальным содержанием; это служит источником конфликтов и причиной несовершенства примитивных форм наглядного мышления [2, с. 312]. Вот почему наблюдается постепенная интеллектуализация образа, превращения его "... во все более адекватный знак" этого содержания; во все более свободную от вещного содержания схему. Конечным этапом интеллектуализации образа, которая делает его наглядным выражением мысли, является переход от вещного представления, которое изображает мысль, к схеме, которая ее символизирует [2, с. 314].

Таким образом, наглядное, созерцаемое, по мнению С.Л. Рубинштейна, не может быть выражением мысли, мыслимое отношение мы можем просто видеть, вновь и вновь обращаться к нему, так как оно непосредственно представлено в наглядном, созерцаемом более или менее адекватно, более или менее замаскировано другими многочисленными

вещными деталями. В отличие от образа схема только символизирует мысль. Ее нужно знать, быть способным воссоздать в вариантах конкретного, в образах, каждый из которых по-своему воспроизводит бы мысль. Только в этом случае схема "работает", выполняет свою познавательную функцию, ибо своего содержания у нее нет.

Практическое мышление, по С.Л. Рубинштейну, имеет действительную природу, поэтому особое место в своем анализе он уделяет действию. "Практическое действие, - пишет С.Л. Рубинштейн, - является интеллектуальной операцией, поскольку, не отражая, а преобразуя действительность, она, осуществляя свою цель, соотносится с объективными условиями той ситуации, в которой оно совершается. Действие, таким образом, не есть мышление, а есть его орудие. "Практическое действие ... частично заменяет мыслительную операцию по предвидению и предварительному учету некоторых последствий, вытекающих из предварительных этапов решения задачи, и является постольку как бы непосредственным компонентом процесса решения задачи" [2, с. 366].

Действуя, изменяя, мы выявляем новые свойства или отношения, узнаем скрытые, но существенные качества вещей. Если же действие осуществляет замысел, то тогда в нем аккумуляровано правильное, адекватное знание ситуации действия, и тогда оно "является средством выражения мышления" [2, с. 334].

Может быть, главной для С.Л. Рубинштейна является задача отстоять свою идею единства мышления. Соглашаясь с Липманом по поводу существования двух различающихся форм интеллекта, он не может согласиться с истолкованием этого факта как независимости друг от друга познания и разумной деятельности. "Центральное звено проблемы осмысленного, разумного действия человека - это именно переход от связи действия с практическим мышлением к связи его с мышлением теоретическим и связанная с этим перестройка и мышления и действия". Эта перестройка объясняется, по С.Л. Рубинштейну, различиями между практическим и теоретическим интеллектом в их отношении к практике.

Как и другие исследователи, С.Л. Рубинштейн специально обращает внимание на то обстоятельство, что действие человека, меняющееся под влиянием "наивной физики", определяется не только физической структурой, но и психологичес-

кой ситуацией. Оно часто рассчитано на вмешательство другого человека в эксперимент - экспериментатора. Испытуемый обращается к экспериментатору за помощью, руководствуется, наряду с физической ситуацией, реакцией на его действия со стороны взрослого человека, социальными условиями. При этом С.Л. Рубинштейн не разделяет точку зрения Выготского о связи действия со словом как решающем факторе специфически человеческого практического мышления, считая эту связь важным, но лишь "дополнительным моментом" [2, с. 337].

Таким образом, С.Л. Рубинштейн намечает особый путь формирования практического мышления у человека, выводя его из труда и способов действия, способов оперирования с вещами, имеющих социальную природу и не сводящихся к понятиям и общим положениям. Особая роль речи при этом не подчеркивается. Действуя, изменяя, отмечает Рубинштейн, мы выявляем новые свойства и отношения, узнаем скрытые, но существенные свойства вещей. Если действие осуществляет замысел, то тогда в чем аккумулировано правильное, адекватное знание ситуации действия, и тогда оно является средством выражения мышления.

По нашему мнению, в практическом мышлении не происходит полного абстрагирования от "привходящих обстоятельств", от элементов ситуации, так как способ может быть понятным только в некоторых определенных - пусть обобщенных - условиях. Опыт, обобщения практического мышления, организованные ситуативно, по мнению как Выготского, так и Рубинштейна, может аккумулироваться, передаваться и составлять основу второго ряда стимулов через какой-либо элемент самой ситуации труда, взаимодействия ребенка со взрослым. Это может быть само действие, его способ, наконец, орудие, инструмент, социальный по происхождению, аккумулирующий в себе этот способ.

Научное, теоретическое мышление стремится, как писал Рубинштейн, познать *собственные* свойства вещей и явлений, извлечь из явлений существенное, а затем понять, осмыслить, объяснить этот мир явлений, в котором мы живем и действуем. Практика важна и для теоретического мышления. Изменяя вещи, практика анализирует их и ведет к вычленению их существенных свойств. Но мышление практическое решает задачи не объяснения, а преобразования действительности,

внесения в нее изменений. Поэтому обобщения практического мышления касаются "изменяемых" свойств объектов и путей, способов их изменения.

В основе обобщений практического мышления "обобщенных рядов стимулов", регулирующих непосредственно действия, лежат обобщенные ситуации, способы и актуальные условия действия. При этом действие человека определяется не только физической, но и социальной ситуацией. Культурно-исторический путь оказывается возможным, реализуемым не через речь, а через усвоение способов действия, аккумулированных в условиях труда, в различных зафиксированных в культуре средствах действия в определенных целях при определенных условиях и адекватных принятым способам.

Внимательное чтение работы Л.С. Выготского о практическом мышлении, ее анализ и сопоставление со взглядами Липмана, Богена, Рубинштейна выявляет то важное обстоятельство, что "манипулирование у ребенка совершенно преобразуется" не под влиянием непосредственно речи, а изменение это вызывается сложными механизмами, возникновением дополнительных "рядов стимулов", для которых речь выступает лишь возможным, но не единственным знаковым средством, принятым в человеческой культуре. Важно при этом, что требуют настоящего исследования и сами эти стимулы, прежде всего - их природа. Их способность актуализироваться в новых ситуациях заставляет предположить их обобщенный характер.

Литература

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Избр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984. 400 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1935. 496 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946. 704 с.
4. Рубинштейн С.Л. Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 225-233.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.

О различиях метакогниции учебной и профессиональной деятельности

Ю.К. Корнилов

Одной из главнейших забот всякого обучения является способность учащихся применять полученные знания в новых условиях. Казалось бы, весь смысл обучения как раз и состоит в том, чтобы применять знания на практике, однако именно тут и существуют известные трудности. Так, учащийся может успешно воспроизвести преподанный материал, но затрудняется в его применении. Нередко говорят о формальном усвоении знаний, когда ученики решают задачи, которые им объяснили, и не в состоянии решать задачи на те же правила, законы, если с "такими" задачами они не встречались.

Известно, что способность применять наши знания в новых условиях обеспечивает нам мышление как обобщенное познание. Чем шире обобщение, тем на большее пространство новых условий оно распространяется. Обобщения закреплены в понятиях, организованных в сложные категориальные иерархические системы. Задача школьного, вузовского обучения состоит в формировании таких категориальных систем знания. Их сформированность давно стала важной и признанной характеристикой уровня интеллектуального развития, лежит в основе диагностики возрастной и патологической.

Такая точка зрения, в целом, несомненно, правильная, является, по-видимому, чрезмерно общей и не объясняет до конца многочисленные факты трудности "переноса" знаний в новые условия. Чем активнее выходят психологи в практику, тем чаще сталкиваются они с разнообразными фактами такого рода. В этой проблеме обращает на себя внимание необходимость применения теоретических знаний именно на практике. Вот эта самая практика, присущие ей особенности и свойства оказываются недостаточно изученными, возможно, таящими в

себе разгадку проблемы переноса. В последние годы все острее ставится проблема изучения переноса, проникновение в природу его трудностей, проблема применения теоретических знаний на практике. Однако проблема переноса вовсе не является новой.

Среди многочисленных исследований хотелось бы выделить Л. Секея, затронувшего весьма важные аспекты нашей проблемы. По его мнению, "эффективность знания заключается в его оперативной ценности, а не вербальной репродуктивности" [1, с. 364]. Он обращает внимание на существование "функциональной обобщенности, осмысленного знания" [1, с. 361]. Однако остается открытым вопрос "насколько степень функциональной генерализации исходного знания зависит от особенностей процесса обучения" [1, с. 362]. Секей, один из первых обративший внимание на ситуативность применения теоретического знания, подчеркивавший, что "предмет всегда используется индивидом для данной цели в определенном месте и при определенных обстоятельствах" [2, с. 388], приходит к заключению, что главнейшее условие переноса - "максимальный уход в обобщении от этих целей, места и обстоятельств". "В противном случае, мышление оказывается привязанным к этой ситуации ... и не может оторваться от них настолько, насколько может понадобиться при столкновении с новыми, непривычными задачами..." [3, с. 379].

Необходимым является соблюдение обоих условий: высокий уровень обобщения и наличие ситуативности - атрибута "оперативной ценности" знания. Однако эти условия выглядят противоречащими друг другу.

Здесь Секей, как и все его современники, исходит из представления о "ситуативной организации знаний" как ранней, примитивной, которая должна преодолеваться понятийной, категориальной организацией, которую отличают высокий уровень обобщения и эмансипированность от условий, обстоятельств и т. п. атрибутов ситуативного знания.

Исследования практического мышления заставляют усомниться в абсолютной правильности такого представления. Так, в работе Б.М. Теплова "Ум полководца" убедительно доказывается, что практическое мышление не сводимо к наглядно-действенному мышлению. По его мнению, практическое мышление - "работа ума в условиях практи-

ческой деятельности" [4, с. 256] - отличается от теоретического мышления не уровнем сложности, а качественным своеобразием, возникающим из его непосредственной связи с практикой.

Постепенно, после работы Теплова, появляются все новые факты, заставляющие пересмотреть наши представления об уникальности категориальных обобщений, единственно способных обеспечить перенос знаний в новые условия. Так, в работе О.И. Никифоровой исследуются "образные обобщения", которые возвышаются по своему уровню до отражения существенных свойств предметов" [5, с. 61 - 62].

В.Н. Пушкин в своих исследованиях делает вывод о том, что "видение проблемы", или интеллектуальная интуиция, ... является функцией построения таких концептуальных систем, которые имеют смысл в данных конкретных ситуациях [6, с. 118].

Он выдвигает гипотезу о том, что "психологической реальностью, прямо детерминирующей оптимальность процессов решения, является система ситуационных концептов, построенная с помощью специального кода, принимающего во внимание отношение между элементами проблемы" [6, с. 114].

Таким образом, уже в 70-е годы в литературе имеются сведения о том, что понятия, категориальные обобщения – вовсе не единственные концепции, которые могут обеспечить перенос. Более того, практическое мышление, его обобщения ситуативного типа, имея достаточно высокий уровень обобщения, не абстрагируются вовсе от параметров ситуации действия, имеют адекватные реализации средства.

Наши исследования практического мышления показывают, что его специфика заключается в направленности на преобразование [7]. Познание в теоретическом плане направлено на объяснение действительности, его интересуют собственные свойства элементов окружающего мира. Поэтому для теоретического мышления характерна созерцательная позиция при построении базы знаний, характерно стремление абстрагироваться от условий и средств получения и реализации этих знаний. В этом заключается огромная объясняющая сила теоретического знания, его универсальность, а также возможность коммуникации этого знания.

Познание в практическом мышлении направлено на преобразование, оно ищет возможности внесения изменений в те или иные элементы окружающего нас мира. Значит, его интересуют не собственные параметры или свойства элементов действительности, а параметры и свойства, поддающиеся направленному изменению и приобретающие под влиянием преобразующего действия нужные, задуманные черты.

Этим объясняются особенности практического мышления, специфика его когний. Они не абстрагируются от условий и средств преобразования, действованиа. Когний практического мышления включают некоторые параметры ситуации действованиа в обобщенном виде, что обеспечивает их адекватность преобразованию, действию, реализации в реальной действительности, а не объяснению этой действительности. Можно сказать, что субъект практического мышления познает не свойства некоторого объекта (как это происходит в случае с теоретическим мышлением), а свойства взаимодействующей системы, адекватной действию, в которую входят: 1) этот объект, 2) сам действующий субъект и 3) параметры (условия и средства) действия:



Вот почему накапливаемые знания (опыт) в этом случае индивидуализированы и почти не осознаются.

Когний практического мышления плохо поддаются вербализации, во многом не осознаются субъектом, о чем писал еще Л. Секей, называя подобные когнии "исходным знанием". Существует некоторое "исходное знание", непосредственно не обнаруживаемое в процессе мышления, но влияющее на него. ... Превращения и трансформации этого исходного знания ... не могут быть обнаружены интроспективно" [1, с. 359-360]. Сегодня эта невербализуемость, характерная для базы знаний практического мышления, стала общепризнанным фактом. Так, Вагнер и Стернберг тоже описывают один из вариантов этого явления: «Практически разумное поведение в различных профессиях, включая менеджмент, частично зависит от "молчаливого знания", ко-

торое мы разделили на три категории: знание об управлении собой, другими и карьерой » [8, с. 59].

"Молчаливое знание" плохо вербализуется прежде всего потому, что субъект использует его для построения своих действий, а не для коммуникации. В тех же случаях, когда осуществляется попытка обмена опытом, профессионал с трудом называет лишь единичные свойства объекта, отражая в названиях цели осуществляемых действий, преобразований, то есть указывая "податливости". Другие компоненты знания еще хуже поддаются вербализации [9]. Субъект, как правило, лишь "имеет в виду", предполагает "известными всем" условия совершения действия и вовсе не осознает свои средства.

Важно подчеркнуть, что эти знания обнаруживаются в ситуации действия и, при этом, могут быть осознаны субъектом. Рассмотрим некоторые условия этого осознания. Главным условием его является актуализация ситуации действия. Это может быть реальная ситуация в производственных условиях, если экспериментатору в ходе работы испытуемого удастся констатировать факт решения производственной задачи. Это может быть реальная ситуация из прошлого опыта испытуемого. Нашей исследовательской группой разработаны некоторые приемы извлечения из памяти такого рода ситуаций. Это может быть и прожективная ситуация, однако ее адекватность данной задаче еще должна быть исследована.

Уже сам факт конкретной ситуации действительности оживляет, актуализирует знания испытуемого. И в этом случае ему удастся указать много свойств объекта (в несколько раз больше, чем в первом случае). Однако при этом бросается в глаза, что называние этих свойств - особая и не простая для испытуемого задача.

Актуализация ситуации позволяет экспериментатору реализовать специальные приемы, способствующие осознанию знаний. Для этого необходимо предложить испытуемому мысленно заменить предмет, на который направлено действие, на некоторый другой. Естественное в этом случае сопоставление двух ситуаций заставляет испытуемого обнаружить различия и осознать те или иные свойства объекта.

Такое "зондирование" лучше всего удается в отношении свойств объекта, на который направлено действие. Гораздо труднее актуализировать знания средств и условий действия, то есть характеристики, свойства самого действующего

субъекта. "А если бы на Вашем месте был другой (обязательно нужно указать, кто именно), он бы так же действовал?" - спрашивает экспериментатор. Если в подобных обстоятельствах испытуемый принимает вопрос, то он часто с удивлением открывает для себя некоторые свои особенности, средства, способы и тому подобные атрибуты действия. Возможны и другие варианты "расшатывания" ситуации действия, и, в итоге, - вычленение параметров базы знаний испытуемого. Так, информативными оказываются вопросы: "А если бы решение не удалось?", "А как действуют другие?". Подчеркнем еще раз, что обязательным условием таких исследований является погруженность испытуемого в ситуацию.

Мы стремились показать, что когнитии, составляющие базу знаний взрослого человека, неоднородны по содержанию и по своей организации. Наряду с категориальными обобщениями типа понятий, направленными на объяснение, там имеются ситуативные обобщения, адекватные действию. Однако всякая когнития имеет механизмы ее употребления, механизмы ее включения в соответствующую ей деятельность. Эти механизмы - еще один вид "молчаливого знания". Они имеют характер интеллектуальных навыков, приемов, стратегий, эвристик и обеспечивают самоорганизацию мышления и деятельности. Эти специфические когнитии формируются стихийно в ходе выполнения деятельности и адекватны ей.

Так, в учебной деятельности когнитии самоорганизации обеспечивают принятие задачи, оценку ее трудности, отнесение к определенному типу задач, вычленение существенных условий и отделение их от несущественных (данных "для сюжета"), и т.п. В формировании этой "стереотипии" принимает участие и школьный учитель, и автор учебника или задачника, и вузовский преподаватель, и, конечно, сам субъект. Однако никто из них не задумывает и не планирует это формирование, не знает о существовании самоорганизации и ее средств.

Когнитии самоорганизации в профессиональной деятельности, имея общее строение и функции с учебной самоорганизацией, существенно отличаются от нее. Они, прежде всего, значительно сложнее, в них много богаче представлены мотивационно-ценностные компоненты, они непосредственно связаны с реализацией, о чем уже говорилось выше. Поскольку самоорганизация порождается в ходе деятельности и мышления и адекватна им, то само сопоставление мышления

в производственных и академических условиях охарактеризует и различия соответствующей самоорганизации. Остановимся кратко на этих различиях.

Если сопоставить общие специфические признаки производственных задач (многоплановость, непрерывность, динамичность, необозримость, действенность, необратимость) с общими признаками распространенных учебных задач, то окажется, что обычные учебные задачи характеризуются по существу противоположными признаками (одноплановость, прерывность, статичность, обозримость, недейственность, обратимость).

Остановимся на этих различиях подробнее. Специфика производственных задач проявляется, в частности, в том, что они всегда включены в живой производственный процесс, неотделимы от него, из него вырастают и в нем находят завершение. Производственник сам обнаруживает проблемность некоторых ситуаций, вычленяет в них "условия" и "требования", сам реализует найденное решение. Производственная задача, как составная часть трудовой деятельности производственника, естественно и необходимо связана со всеми ее сторонами.

Учебная задача, наоборот, оторвана от реальной деятельности. Даже если она взята из производственной сферы, она неизбежно бывает освобождена и даже очищена от тех особых связей, которыми она соединялась с производственным процессом. Это проявляется уже в том, что учебная задача *дана* учащемуся, а значит, от него не требуется умений обнаружить проблему. Учебная задача не учит искусству "видения" проблемы, которое базируется на знании обычного, нормального течения производственного процесса, на умении оценить замечаемые отклонения, "возмущения", исходя из комплекса требований к производству (план, спецзадание и т. п.).

Условия и требования к учебной задаче также уже заранее определены составителем. Это значит, что учебная задача не ставит ученика перед необходимостью поиска условий, вычленения требований. Для учащегося остается загадкой, как можно из огромного множества сторон и свойств, так или иначе относящихся к проблемной ситуации, выделить те, которые потребуются для решения, ведь в учебной задаче всегда дано ограниченное количество условий и, как правило, именно те, которые будут необходимы. Не случайно в учебной дея-

тельности нередко формальные решения, главный принцип которых - поиск подходящего способа комбинирования условий, данных без всякого анализа содержательной стороны задачи.

Если учебная деятельность текстовая, то возникает еще ряд особенностей, отличающих ее решение от решения задачи производственной. Так, неизбежен процесс чтения и понимания текста задачи, имеющий свои особые законы протекания, отличные от процесса вычленения условий в проблемной ситуации. Процесс чтения зависит от особенностей текста. Последний может быть написан таким образом, что условия задачи выступают перед учеником сразу в таком виде, в котором они войдут в решение. Составитель задачи как бы уже совершил ту интеллектуальную работу, которую совершает человек, решая производственную задачу. Ведь в производственной ситуации условия задачи не только заранее неизвестны, никем не даны, но и часто являются субъекту в замаскированном виде, повернуты для него не той стороной, выступают не в том качестве, в каком они фигурируют в процессе решения задачи. Таким образом, при решении учебной задачи не требуется выполнения того действия преобразования условий к виду, пригодному для использования в процессе решения, которое в решении производственной задачи превращается в самостоятельную сложную задачу.

Не менее велики отличия учебной задачи от производственной на заключительных этапах решения. Прежде всего, это связано с тем, что принятое решение, преодолевая каким-то образом проблемность в одной части производственного процесса, неизбежно влечет за собой те или иные изменения в других ее частях. Вот почему производственник, еще принимая решение, стремится взвесить его со всех сторон, соотнести со всеми производственными условиями. Особой оценке подвергается путь реализации принятого решения, его трудности, возможности, последствия. Как известно, в практическом мышлении найденное решение сразу же реализуется, ошибки дорого стоят, за них несут ответственность. В то же время само решение нередко принимается в условиях дефицита времени.

Освобожденная от непосредственных связей с производством, учебная задача исключает полноценный этап реализации. Ученику, принимающему решение, не нужно думать о

месте этой задачи в производстве, о ее значимости, о тех или иных последствиях принятого решения.

В отличие от производственника, ученик через свою задачу не может узнать, как она входит составной частью в основную ткань производства, в сеть его технологических, общественных, воспитательных и прочих связей. Тем самым он теряет возможность научиться "видеть" такую задачу в реальной производственной жизни.

Производство для ученика остается в таких случаях неинтересным, не связанным с познавательными задачами, не насыщенным трудностями и проблемами. Цех, рабочее место не кажутся ему наполненными значимой информацией, охваченными сложной системой связей. Принятое решение в учебной задаче всегда однозначно, не связано с сомнениями, муками, риском и жертвами. Из сферы "рассмотрения" совсем исключается характер жизненной позиции обучающегося, его отношение к производственным и социальным процессам не имеет никакого значения. Прямо противоположная картина наблюдается в ходе решения реальных производственных задач. Как видим, принцип связи личности с развитием мышления слабо реализуется в обычных учебных задачах, во всяком случае, по сравнению с реальными производственными задачами.

Если вернуться к проблеме самоорганизации мышления и деятельности, то становится ясным, что выпускники вуза, например, приходят на предприятие, не имея адекватной будущей деятельности самоорганизации. Выпускник вуза имеет теоретические, категориально организованные знания, направленные на объяснение и имеющие лишь "академическую" самоорганизацию, обеспечивающую ориентацию в учебных задачах, умение "сдавать" экзамены и зачеты, пересказывать материал, решать учебные задачи.

В отличие от него, опытный профессионал, кроме теоретических, имеет знания, адекватные действую, индивидуализированные и сопряженные с элементами ситуации. Его самоорганизация мышления обеспечивает его базу знаний специфическими когнициями, особыми механизмами ее включения в ситуацию действия и в систему профессиональной деятельности. В этом плане представитель другой профессии должен выгодно отличаться от выпускника вуза: он имеет самоорганизацию хотя и другой, но полноценной

профессиональной деятельности, он имеет работающие обобщения ситуативного типа.

На использование описанных здесь различий самоорганизации трех групп испытуемых может быть построено экспериментальное исследование, направленное на изучение ситуативно организованных обобщений, самоорганизации практического, производственного типа. По нашему мнению, перенос имеющихся знаний на практике обеспечивается именно такими, ситуативными, когнитивными и практически направленной самоорганизацией. Необходимо предпринять попытку изучения специфических метакогнитивных, которые обеспечивают применение имеющихся знаний в реальных условиях. Затем может быть проведено экспериментальное обучение выявленным стратегиям на ситуативной основе в группах, имеющих различный производственный опыт и предположительно неодинаковые возможности усвоения метакогнитивных, обеспечивающих действие. Это профессионалы, будущие профессионалы (выпускники вузов), склонные и не склонные к практическому мышлению. Очень важно исследовать ход усвоения специфических стратегий испытуемыми, имеющими уже подобные когнитивные, и начинающими "с нуля". В итоге мы проверяем гипотезу об особой роли метакогнитивных, обеспечивающих применение знаний в реальных условиях.

Литература

1. Секей Л. Знание и мышление // Психология мышления: Сб. переводов / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965. С. 343-366.
2. Секей Л. К проблеме доступности решения задач и магическое тестирование // Там же. С. 387-397.
3. Секей Л. Продуктивные процессы в обучении и мышлении // Там же. С. 366-387.
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 252-346.
5. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. М., 1982. 154 с.
6. Пушкин В.Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978. С. 106-120.
7. Корнилов Ю.К. Действенность практического мышления // Практическое мышление: функционирование и развитие / Под ред. Д.Н. Завалишиной. М., 1990. С. 23-30.

8. Wagner R. K., Sternberg R. J. Tacit Knowledge and intelligence in the everyday world // Practical intelligence. Ed. R. J. Sternberg and R. K. Wagner. Cambridge Un. Press, 1986. P. 51-83.

9. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982. 70 с.

Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала

Е.В. Конева

Одной из важнейших особенностей мышления в практической деятельности является специфическая, отличная от теоретического мышления, система структурирования опыта. Знания об объекте, с которым взаимодействует профессионал, накапливаются в форме, наиболее доступной для дальнейшего использования.

О наличии такой обработки накапливаемого профессионалом опыта неоднократно упоминалось в работах по практическому мышлению. Несмотря на это, в настоящее время нет исследований, специально посвященных изучению тех механизмов, которые использует профессионал для построения индивидуальной классификации необходимых для решения мыслительной задачи элементов. Понятно, что получение информации об этих механизмах, как и любые исследования процессуальных особенностей мышления, представляет значительные трудности. Поэтому в данной работе мы не ставим перед собой такой цели. Мы рассмотрим некоторые виды индивидуальных классификаций в практическом мышлении, по возможности сделав предположения и о способах, которыми эти классификации осуществляются.

Целью нашего экспериментального исследования было изучение различных видов классификаций, выстраиваемых профессионалами и лежащих в их основе обобщений. Испытуемыми были представители различных профессий: следователи районных прокуратур (15 человек), школьные учителя

(20 человек) и работники городских служб занятости (14 человек). Профессии отбирались нами с учетом наличия в них общенческого компонента, то есть нас интересовали те виды деятельности, в которых существенную роль играет взаимодействие с людьми (учащимися или клиентами). Такая направленность исследования обусловлена тем, что большая часть мыслительной деятельности почти любого профессионала разворачивается в сфере субъект-субъектных взаимоотношений, даже если основные профессиональные обязанности связаны с системой «субъект-объект». Сфера общения, вероятно, по своей сути более проблемна, чем сфера материальной деятельности, и представляет, таким образом, более богатый материал для исследователя.

Использовались методы стандартизованного интервью, минимального контекста и полного контекста Келли, метод незаконченных предложений с модификацией стимульного материала в соответствии с целями исследования.

Учитывая, что система знаний профессионала о различных сторонах его деятельности (в том числе и о той ее стороне, которая охватывает характерные для этой деятельности проблемные ситуации) сложна и, безусловно, имеет многоуровневую структуру, мы нуждались в какой-либо гипотетической схеме, с помощью которой можно было бы упорядочить сведения об интересующей нас стороне мышления, а именно о специфике обобщения в мышлении субъекта практической деятельности. В качестве такой схемы мы выбрали хронологическую последовательность зарождения и развития мыслительного процесса в практической деятельности или, иначе говоря, этапы разрешения затруднения, возникшего в ходе профессионального труда. Упрощенно эта схема выглядит так: возникновение проблемной ситуации — сбор информации для построения и непосредственно построение мыслительной задачи — поиск и выработка решения — реализация решения.

Разумеется, реальный процесс представляет собой более сложную картину. Этапы не обязательно последовательно сменяют друг друга, они могут пересекаться между собой, частично даже меняться местами. Тем не менее, на наш взгляд, данную последовательность возможно использовать для того, чтобы изучить особенности обобщений, характерных для разных этапов решения мыслительной задачи профессионалом.

Для полугения первичного материала мы применяли метод минимального контекста Келли. Испытуемым разъяснялось понятие проблемной ситуации и предлагался репертуарный список общенческих проблемных ситуаций в трудовой деятельности. Например: «Самая первая проблемная ситуация на Вашей профессиональной стезе», «Ситуация, которая Вам запомнится "на всю жизнь"», «Одна из самых типичных для Вашей деятельности проблемных ситуаций», и т.д. Затем из ситуаций составлялись триады и проводилась процедура выявления конструкторов в соответствии с требованиями методики Келли. Предполагалось, что испытуемыми будут названы конструкторы, характеризующие, по меньшей мере, три этапа мыслительного процесса в трудовой деятельности: возникновение проблемной ситуации, конечный этап построения задачи и конечный этап выработки решения.

Получив перечень конструкторов, мы в дальнейшем работали в основном с теми из них, которые упоминались не менее чем половиной испытуемых. Это оказалось возможным потому, что в протоколах разных испытуемых назывались одни и те же характеристики проблемных ситуаций, хотя в ряде случаев они формулировались несколько по-разному. Разумеется, присутствовали и такие особенности проблемных ситуаций, которые употреблялись лишь незначительной частью испытуемых. Данный материал мы использовали для анализа как вспомогательный.

Рассмотрим конструкторы, названные представителями разных профессий в качестве характеристики возникающих в их деятельности проблемных ситуаций.

Учителя характеризуют проблемные ситуации с помощью следующих определений.

- | | | |
|---|---|---|
| Затронуты личные чувства | - | Проблемная ситуация возникла из-за нарушения неких формальных правил и норм |
| Ситуация угрожает взаимопониманию с учениками | - | Ситуация не сказывается на дальнейших взаимоотношениях |
| Ситуация может повлиять на взаимоотношения с руководством | - | Ситуация не отразится на этих взаимоотношениях |
| Ситуация требует срочного решения | - | Ситуация может «потерпеть» с решением |

В ситуации участвует дисциплинированный ученик	– Партнер по ситуации не является дисциплинированным учеником
Ситуация эмоционально напряженная	– Ситуация эмоционально спокойная
Ситуация трудноразрешимая	– Ситуация легкоразрешимая

Конструкты, названные *работниками служб занятости*.

Партнер заинтересован в поисках работы, активен	- Партнер пассивен
Партнер приятен в общении	- С партнером неприятно общаться
Клиенту можно помочь найти работу	- Клиенту трудно или почти невозможно помочь
Клиент легко понимает работника службы занятости	- Клиенту трудно что-либо объяснить
При выходе из затруднения можно опереться на формальные правила	- Правила, регламентирующие действия в данном случае, отсутствуют

Конструкты, названные *следователями*.

От подследственного можно получить профессионально важную информацию	– От подследственного трудно (невозможно) получить информацию
От разрешения ситуации зависит профессиональный рост, карьера	– Разрешение ситуации не сказывается на профессиональном росте, карьере
Проблемность вызвана слабым знанием законодательной базы	– Проблема чисто психологическая, общенческая
Проблемность вызвана неудовлетворительной организацией профессиональной деятельности (лежит вне субъекта)	– Проблемная ситуация вызвана не внешними, а внутренними причинами
Субъект относительно свободен в выборе средств общения	– Субъект ограничен в выборе средств общения

Как видно из приведенных перечней конструкторов, испытуемые характеризуют проблемные ситуации как на этапе их возникновения, так и на этапе перерастания их в задачу, то есть с привлечением некоторых условий этой задачи. В перечнях отсутствуют, но некоторыми испытуемыми назывались в качестве характеристики проблемной ситуации ее особенности на этапе разрешения, например: «решение пришло сразу же» или «пришлось думать над этим долго, несколько дней». Иногда встречаются конструкторы, относящиеся к оценке ситуации после ее разрешения: «об этом случае я долго не могла забыть». Заметим, что к начальной фазе мышления — возникновению проблемной ситуации — относится очень немного конструкторов. По сути, из всех приведенных характеристик к данному этапу — и то с некоторыми оговорками — относятся только две: «проблемность вызвана слабым знанием законодательной базы» и «проблемность вызвана неудовлетворительной организацией профессиональной деятельности». Можно считать естественным такое «невнимание» испытуемых к существованию различных типов самих проблемных ситуаций: в практическом плане для профессионала важнее не классифицировать затруднения, возникающие в деятельности, а разрешать их. Разрешается же, собственно, не как таковая проблемная ситуация, а возникающая на ее основе мыслительная задача. Окончательное решение также в значительно большей степени связано именно с мыслительной задачей, а не с проблемной ситуацией. Поэтому в конструкторах испытуемые представляют в основном «условия» мыслительной задачи.

Таким образом, можно сделать вывод, что субъективная классификация проблемных ситуаций (в строгом смысле этого термина) у испытуемых-практиков отсутствует, по крайней мере, классифицирование проблемных ситуаций выражено слабо.

Несколько иначе обстоит дело со стимульной ситуацией. Согласно теории мышления в практической деятельности, стимульная ситуация — это какое-либо изменение в ходе трудового процесса, которое фиксируется субъектом. В отличие от проблемной ситуации, стимульная ситуация не является исключительно субъективным феноменом: она может быть отмечена и сторонним наблюдателем. Какой бы объективно острой ни была стимульная ситуация, она не обязательно влечет за собой мыслительный процесс. Нужны некоторые усло-

вия для перерастания стимульной ситуации в проблемную. При их отсутствии стимульная ситуация, будучи воспринятой, не становится предпосылкой мышления.

Стимульные ситуации хорошо вербализуются большинством наших испытуемых. Этот вывод можно сделать исходя из анализа ответов, которые давали испытуемые в соответствии с пунктами репертуарного списка. Большинство профессионалов в начале работы с репертуарным списком затруднялись описывать *конкретные* эпизоды их деятельности, которые требовали анализа и разрешения, а стремились дать названия *групп* случаев, которые так или иначе беспокоят или беспокоили их. Например, школьные учителя говорили примерно следующее: «Ну, приходится как-то реагировать, когда дети портят школьное имущество». Следователи: «Трудно с подследственными, которые плохо понимают или делают вид, что плохо понимают русский язык». Когда экспериментатор настаивал на актуализации конкретных эпизодов, относящихся к называемой испытуемым группе, выяснялось, что далеко не все эти случаи подпадают под категорию проблемных ситуаций. Например, оказывалось, что учитель, заметив рисующего на парте ученика, просто делал ему краткое замечание, а следователь откладывал допрос, чтобы пригласить переводчика для иноязычного подследственного. При этом данный выход из ситуации испытуемые рассматривают как естественный, не требующий предварительного анализа ситуации и сколько-нибудь заметного периода выработки решения. В других случаях, внешне очень похожих, испытуемые могли объяснить, почему принято именно данное решение, какое могло быть в принципе принято в данной ситуации и почему испытуемый все-таки склонился к данному решению. Таким образом, в называемые испытуемыми группы входят как проблемные, так и «непроблемные» ситуации, вытекающие из стимульной. Следовательно, профессионалы имеют субъективную классификацию стимульных ситуаций.

Основанием для обобщения в данном случае, по-видимому, служат легко фиксируемые внешние признаки эпизода, какая-либо профессионально значимая информация, получаемая субъектом визуально или на слух. В различных профессиях можно найти похожие проблемные ситуации и выделить общие для разных видов профессиональной деятельности группы. Например, у всех испытуемых выделяется совокуп-

ность ситуаций, которым мы дали условное название «нарушение партнером установленных правил». Аналогичным образом в ответах буквально каждого испытуемого содержатся ситуации, которые можно отнести к группе «несоответствие поведения партнера прогнозу». Однако эти названия групп не используются испытуемыми, предпочитающими лишь обозначить происходящее событие в терминах непосредственного восприятия. Это не означает, видимо, что стимульная ситуация не требует мыслительной обработки. Определение наличия или отсутствия в ней предпосылок возникновения проблемной ситуации — достаточно сложный процесс, который не вполне осознан испытуемыми и почти не поддается вербализации. Особенно это касается так называемой «непроблемной» ситуации, то есть такого исхода анализа стимульной ситуации, когда она не подлежит дальнейшему рассмотрению, а выходом из нее служит некоторый стандартный способ поведения, универсальный для многих характерных для деятельности затруднений.

Процесс, который протекает в случае возникновения на основе стимульной ситуации проблемной ситуации, несколько более развернут, лучше осознан и позволяет поэтому получить некоторую информацию по интересующему нас вопросу о характере действующих на этом этапе обобщений.

Есть все основания полагать, что на этапе перерастания стимульной ситуации в проблемную в действие вступают иные критерии обобщения по сравнению с вышеописанными. Проблемные ситуации классифицируются субъектом принципиально по-иному, нежели стимульные. Во-первых, как видно из перечня конструктов, при характеристике проблемной ситуации испытуемыми называются не ее внешние признаки, а более глубокие, сущностные черты. Например, если при описании стимульной ситуации испытуемые говорили главным образом о *поведении* партнера по общению, то для характеристики проблемной ситуации важными оказываются его мотивационные характеристики или стилевые особенности общения. Во-вторых, в черты проблемных ситуаций включаются личностные особенности субъекта мышления и особенности его психологических состояний. Под личностными особенностями в данном случае мы подразумеваем прежде всего некоторые черты мотивационной сферы, которые отражаются в конструктах типа «затронуты личные чувства» и «от разреше-

ния ситуации зависит личностный рост, карьера». В-третьих, присутствует тенденция выделить в проблемной ситуации аспект взаимодействия субъекта с партнером. Конструктов такого типа относительно немного: испытуемые предпочитают подчеркивать роль в развитии ситуации именно партнера, а не собственно взаимодействия с ним («с клиентом трудно договориться»). Это свидетельствует о своеобразной экстерсальности в анализе проблемных ситуаций, свойственной, возможно, большинству профессий субъект-субъектного плана. Данное положение убедительно подтверждается практикой психологического консультирования профессионалов подобного профиля, где запрос к консультанту почти всегда формулируется по типу «как изменить партнера», а не «как нам лучше общаться с ним».

Таким образом, для характеристики проблемной ситуации субъекту мышления требуются главным образом три класса ее особенностей: черты партнера по общению, собственные личностные качества (мотивация) и особенности своих эмоциональных состояний. К этому следует добавить некоторые организационные характеристики профессиональной деятельности, которые в качестве конструктов используются реже, но тем не менее составляют четвертый класс оснований для классификации проблемных ситуаций.

Данные четыре класса, как следует из полученного нами материала, по-разному представлены в мышлении профессионалов различного профиля. Это, вероятно, связано не столько с профессионально обусловленными особенностями мышления, сколько с более или менее внешними по отношению к нему обстоятельствами. Так, больше всего личностно-эмоциональных конструктов (типа «затронуты личные чувства») используется учителями. Это выражается не только в большем количестве наименований таких конструктов, но и в более высоком проценте испытуемых, назвавших соответствующий конструкт. Работниками службы занятости и следователями такого рода признаки используются мало, но по разным причинам. Деятельность в службе занятости довольно жестко регламентирована законами, правилами и инструкциями. Проблемные ситуации у этих испытуемых в большинстве случаев касаются тактики общения, во многом определяются личностными особенностями посетителя, поэтому у профессионалов

данного профиля в перечне конструкторов широко представлены именно эти аспекты проблемных ситуаций.

Казалось бы, деятельность следователя в еще большей степени подчинена законам и инструкциям. Однако в реальности они используют в работе с подследственным многочисленные приемы, находящиеся на грани правовых норм или выходящие за эту грань. Это обстоятельство нашло косвенное отражение в конструкторе «субъект относительно свободен в выборе средств общения — субъект ограничен в выборе средств общения. Некоторые испытуемые-следователи формулировали тот же самый аспект ситуации более просто: можно «нажать» на подследственного — нельзя «нажать» на подследственного. В большинстве же случаев об этой стороне своей деятельности следователи предпочитают не говорить. Помимо сознательного стремления не раскрывать психологу подобную информацию, действуют, вероятно, и подсознательные защиты, например проекция, наличие которой отражается в конструкторах, характеризующих организационные аспекты деятельности, то есть испытуемый как бы заявляет: дело не во мне и моих действиях, а в том, что начальство не может обеспечить своевременное изучение необходимой документации или не хватает аппаратуры, транспорта и т.д. Точно так же «закрыты» следователи и в отношении своей личностной включенности в развитие и разрешение проблемных ситуаций. Наши наблюдения, а также данные психологического тестирования по методике Кеттелла говорят о высокой озабоченности следователей защитой образа «Я», вопросами профессионального соответствия и профессионального продвижения. Вербально же наличие таких проблем испытуемыми отрицается. Часто в начале работы психолога со следователем последний заявляет, что в его деятельности «вообще не бывает никаких проблемных ситуаций». В дальнейшей беседе удается получить некоторый перечень сложных случаев, но по сравнению с другими профессионалами следователи реже используют для их характеристики психологическую терминологию, поэтому проблемные ситуации выглядят несколько «обезличенно».

Полученные нами перечни конструкторов дают основания для некоторых предварительных выводов о способах субъективной классификации мыслительных задач, используемых профессионалом. Конструкторы показывают, в каком направле-

нии осуществляется субъектом сбор информации о том затруднении в ходе рабочего процесса, которое необходимо разрешить. Иначе говоря, после того как ситуация расценена субъектом как проблемная, начинается построение мыслительной задачи в соответствии с теми направлениями, которые субъект считает важными в данной проблемной ситуации. Одновременно эти направления и являются основаниями, на которых базируется первичная субъективная классификация проблемных ситуаций. На основании того, какой из значимых для профессионала признаков выражен в данной ситуации в наибольшей степени, происходит ее отнесение к соответствующему типу ситуаций. С типом ситуации так или иначе связано ее решение. Эта связь, разумеется, неоднозначна. Возможно, исходя из вырабатываемых в ситуации решений, субъект осуществляет переклассификацию проблемных ситуаций. Возможно также, что первичная классификация становится более дробной, отражающей и результат ее разрешения. В любом случае, однако, можно предположить наличие общих черт решения у задач, относящихся к одному типу.

Мы проверили эту закономерность на материале решения мыслительных задач, возникающих в деятельности учителя. Данная профессия была выбрана нами по следующим соображениям. Как уже отмечалось, среди конструкторов, называемых учителями, широко представлены определения типа «затрагивают личные чувства», «угрожают взаимопониманию с учениками», «могут повлиять на взаимоотношения с руководством». По результатам кластерного анализа у большинства испытуемых данные конструкторы связаны с определением «эмоционально напряженные». Этот кластер можно условно назвать «кластером личностной значимости». Его удалось обнаружить у 16-ти испытуемых. Другой столь однородной группы среди наших испытуемых не выделилось.

В качестве стимульного материала использовались полученные от испытуемых проблемные ситуации, в которых, судя по репертуарной решетке, присутствовал, по меньшей мере, один из вышеперечисленных конструкторов. Таким образом, каждому испытуемому предлагались его собственные ситуации, количество которых несколько различалось (в среднем 4 - 5). Испытуемым предлагалось подробно рассказать, как была разрешена ситуация. Так как обычно ответы были лаконичными, использовался методический прием, по форме по-

хожий на методику незаконченных предложений. Мы просили испытуемых дополнить фразы типа:

Эта ситуация серьезна для меня, так как...;

Больше всего эта проблема затрагивает...;

От этого могло зависеть...;

Мне было непонятно...;

Чтобы все решилось и встало на свои места, необходимо было... .

Далее проводился контент-анализ высказываний. Полученные результаты подтверждают наше предположение.

В высказываниях испытуемых почти отсутствуют упоминания о партнере-ученике и его психологических особенностях. Фигурируют лишь те стороны проблемной ситуации, которые имеют отношение к профессиональному статусу субъекта мышления и его оценке им самим и вышестоящими администраторами. Это объясняется не тем, что учителя не ориентированы на партнера и сбор информации о нем. Тем же испытуемым с той же инструкцией мы предъявляли ситуации, которые в репертуарной решетке были помечены как характеризующиеся конструктом «партнер-сильный (вариант: дисциплинированный) ученик — партнер слабый (недисциплинированный) ученик». В описаниях хода решения этого типа ситуаций использовался широкий спектр психологических характеристик ученика, включающий его деловые, общенческие и личные качества.

Мы видим, таким образом, что отнесение мыслительной задачи к определенному месту в субъективной классификации обуславливает направление сбора информации, необходимой для дальнейшего анализа условий. Они, в свою очередь, не могут не влиять на конечный результат решения. Проследить это влияние на материале мышления учителя не удалось: при описании лично значимых ситуаций испытуемые по различным причинам давали неполную информацию о поиске решения, задач же, основной характеристикой которых являются психологические особенности учащихся, в полученном массиве немного. Как уже отмечалось, подобные конструкты более характерны для деятельности следователя и работника службы занятости. Эти проблемные ситуации в определенной степени лучше поддаются вербализации, что связано с некоторыми закономерностями восприятия человека человеком, которое неизбежно включено в любой общенческий процесс.

В частности, вербально оформленным является ряд компонентов социального стереотипа. Следовательно, на таких проблемных ситуациях удобно зафиксировать интересующую нас связь.

Как следует из перечня конструкторов, данных представителями этих профессий, во многих случаях характеристика партнера по общению — это и есть основное свойство проблемной ситуации, то есть фактически ее место в субъективной классификации. Но так же, как и в других типах задач, классифицирование на основании перечисленных нами конструкторов не всегда является первичным классифицированием проблемных ситуаций. Изучая субъективные представления испытуемых о партнерах по общению с помощью метода полного контекста Келли, мы обнаружили, что испытуемые используют такие характеристики, которые по правилам проведения теста личностных конструкторов следовало бы отнести к некачественным, «избыточно проницаемым» конструкторам. Например, использовались определения «мужчина», «женщина», «взрослый человек», «подросток». Однако эти определения свидетельствуют не о нарушении испытуемыми инструкции, предполагающей использование существенных признаков элементов, и не о том, что испытуемый оперирует в своей мыслительной деятельности примитивными обобщениями. Комментарии испытуемых по поводу выделяемых конструкторов показывают, что определения, подобные вышеперечисленным, являются важным фактором отнесения мыслительной задачи к определенному месту в субъективной классификации. Это относится к мыслительной деятельности в обеих рассматриваемых профессиях. Так, в представлении следователей мужчины в среднем в большей степени, чем женщины, обладают качеством, которое испытуемые обозначили как «криминальность». С точки зрения работников служб занятости, клиент-мужчина ассоциируется с такими свойствами, как пассивность в поисках работы, придирчивость к предлагаемым вариантам, уверенность в себе, низкое чувство ответственности, открытость и прямотуше, отсутствие желания и умения понравиться работодателю. Перечисленные характеристики партнеров являются важнейшими основаниями для более точного определения места задачи в субъективной классификации или для отнесения ее к другой категории задач. Это уточненное место можно было бы назвать подгруппой, однако в ряде случаев

роль подгруппы играет как раз определение «мужчина» или «женщина», а первичной категорией обобщения является «криминальность».

С вторичной категоризацией тесно связано непосредственно решение мыслительной задачи. Доказательством этого факта служит то, что испытуемые, называя определенную категорию своей субъективной классификации, всегда могли назвать и группу приемов, которую они используют для разрешения затруднений, возникающих в работе с соответствующим клиентом. (Заметим, что наличие этих приемов не означает отсутствие в ситуации какой-либо существенной новизны и, соответственно, необходимости мышления в каждом конкретном эпизоде. Речь идет об известных в теории мышления профессионала «заготовках синтезов», которые не исчерпывают собой решение мыслительной задачи, хотя и составляют его основу.) Например, выделяя среди подследственных группу «богом обиженные» (у других следователей аналогичная группа называется «старики», хотя объединяет не только лиц преклонного возраста), испытуемый описал группу приемов, которую можно обозначить как «присоединение». Для улучшения контакта с клиентом данный испытуемый рассказывает о каких-то жизненных невзгодах, которые касаются лично его: «Да, да, у меня мать тоже пенсионерка, тоже мало платят, а ведь 30 лет проработала». Аналогичным образом работники службы занятости выделяют категорию клиентов, которую все испытуемые называют одинаково — «неаккуратные». Это характеристика, в которой зафиксирован как внешний вид клиента, так и состояние документов, которые он предъявляет администратору. Элементы решения мыслительной задачи, которые «сцеплены» с данной категорией клиентов, являются индивидуализированными. Так, ряд испытуемых указывали, что в таких случаях в работу с клиентом включаются некоторые коррекционные воздействия («учтите, что важно понравиться работодателю, а внешний вид играет большую роль»). Другие испытуемые говорили о своем желании неформально, заинтересованно работать с такого рода клиентом. При возникновении в общении с ним проблемных ситуаций они предпочитают искать ее разрешение исключительно на формальной основе.

В то же время есть данные и в пользу обратного влияния окончательного решения на субъективную классификацию за-

дач. Наличие у решающего определенного приема или группы приемов решения задачи диктует поиск определенной информации, а затем и обозначение задачи в зависимости от того, соответствуют ли ее условия имеющемуся приему.

Из вышесказанного легко заключить, что, создавая субъективную классификацию клиентов (и, соответственно, субъективную классификацию мыслительных задач), испытуемые пользуются некоторыми формальными категориями, например «подростки», «многодетные матери», «работники правоохранительных органов» (попадающие в подследственные) и т.д. Однако важно заметить, что группируются эти категории клиентов совсем по другим, отличным от формальных, закономерностям. Например, у некоторых следователей «старик» объединяется с «алкоголиком». Образующаяся группа одними испытуемыми называется «люди с низким интеллектом», другими — «неудачники». У ряда испытуемых «новые русские» попадают в одну группу с «работниками правоохранительных органов». Все это еще раз подчеркивает субъективный характер создаваемой профессионалом классификации.

Таким образом, если в решаемую субъектом мыслительную задачу партнер по общению включен непосредственно (а не просто присутствует в ней формально), основанием субъективной классификации таких задач являются качества партнера, а также те приемы работы с ним, которые базируются на этих качествах.

Не будет безосновательным предположение, что субъективная классификация мыслительных задач может строиться и на прогнозируемом профессионалом предполагаемом окончательном результате решения. Об этом говорит, в частности, наличие в субъективных классификациях таких категорий партнеров по общению, как «нетрудоустраиваемые» (у работников службы занятости) и «непробиваемые» (у следователей). Возникающие с такими клиентами проблемные ситуации принимаются к решению, но поиск решения происходит на базе заранее предполагаемого негативного для субъекта мышления результата. Включенный в задачу партнер получает определение, соответствующее этому результату. В определениях, о которых речь шла ранее (например «аккуратные» или «неудачники»), итог решения мыслительной задачи никоим образом затронут не был, так как задачи с этими партнерами входили

в классификацию, построенную на материале условий задачи, а не результата ее решения.

Итак, нам удалось зафиксировать элементы субъективной классификации проблемных ситуаций на трех этапах мыслительного процесса: возникновение стимульной ситуации, сбор информации для построения условий мыслительной задачи и получение окончательного результата. Наиболее сложной и одновременно наиболее изменчивой, «текучей» является классификация, относящаяся ко второму из перечисленных этапов. Именно здесь наиболее вероятно изменение первоначально присвоенной ситуации категории, а также переход ситуации из одной части классификации в другую (например из построенной на основании требуемой для решения информации в созданную на базе заготовок синтезов для будущего решения).

Полученные нами данные, разумеется, не исчерпывают всей сложности системы структурирования индивидуального опыта субъектом мышления в практической деятельности. Рассматривая субъективные обобщения в разрезе этапов решения проблемной ситуации, мы фактически ограничились одной плоскостью и не коснулись других уровней мыслительного процесса. В частности, широкую базу для обобщений представляют собой индивидуальные возможности сбора информации, необходимой для решения мыслительной задачи. Отдельным и очень серьезным вопросом является соотношение осознаваемых и неосознаваемых обобщений, используемых субъектом. Так, получая наш материал главным образом с помощью вербальных методов, мы невольно ограничили наше исследование лишь той частью психической деятельности индивида в процессе разрешения проблемной ситуации, которая хотя бы частично осознается. Между тем, обрабатывая результаты решения учителями лично значимых задач, мы обнаружили, что наряду с общими, уже описанными ранее чертами решения, между испытуемыми имеются различия, которые позволяют разбить испытуемых на две группы. Характер различий решений между этими двумя группами позволил выдвинуть предположение, что входящие в эти группы испытуемые имеют разный уровень самооценки. Проведенная с испытуемыми методика Дембо - Рубинштейн подтвердила данное предположение. Однако по причине действия психологических защит мы не находим в перечне конструкторов упо-

минаний о самооценочной составляющей характеристики мыслительных задач.

Следовательно, на субъективную классификацию мыслительных задач накладывают отпечаток некоторые личностные особенности субъекта, в результате чего, вероятно, эта классификация приобретает иной вид, отличный от того, который мы можем представить, игнорируя эти особенности. Однако в силу небольшой выборки испытуемых, входящих в обе группы, мы не можем представить подробный анализ данной части исследования и рассчитываем обратиться к этому вопросу в дальнейшем.

Факторы, детерминирующие процесс вербализации обобщений в практической деятельности

Н.Н. Мехтиханова

Проблема трудной вербализуемости знаний профессионалами в практических областях деятельности может быть исследована в двух аспектах: 1) изучение когнитивной организации субъектов практического мышления, особенностей структурирования и передачи ими опыта; 2) выявление личностных характеристик субъектов, опосредующих вербализацию в ситуации практического мышления.

Центральной личностной детерминантой процесса вербализации в любом виде деятельности, вне зависимости от деления ее на теоретическую или практическую, является склонность субъекта к вербализации. Этот феномен описан нами ранее во многих аспектах (Н.Н. Мехтиханова, 1988, 1993, 1994). Склонность к вербализации - это относительно независимое качество личности, выражающееся в потребности, доступности и частоте употребления субъектом способа объективирования внутренних психических процессов через использование речевых знаков в актуальных для личности ситуациях. Положив в основу феномен склонности к вербализации, выделяем три группы людей: 1) субъекты, у которых

рассуждение вслух мешает мыслительному процессу (Т); 2) субъекты, которым легко рассуждать вслух, и это не влияет на мыслительный процесс (ЛН); 3) субъекты, которым легко рассуждать вслух, и это помогает им при решении задач (ЛП). Нами были предложены процедуры диагностирования склонности к вербализации, описаны особенности ее проявления, ее связь с некоторыми личностными особенностями, когнитивной сферой и др. Несомненно, что у субъектов практического мышления данный феномен также имеет место, и важным является установление взаимовлияний между теоретичностью - практичностью мышления и склонностью к вербализации.

Если предположить, что склонность к вербализации является единственной детерминантой при вербализации знаний и опыта в ситуации практического мышления, то должна быть однозначная связь между склонностью к вербализации и теоретичностью - практичностью мышления, то есть в группу трудновербализующих (Т) субъектов войдут только субъекты, обладающие характеристикой практичности мышления, а все теоретики в основном будут склонны к вербализации. В случае, если эта гипотеза не верна, то достоверным должен быть следующий факт: у субъектов практического мышления вербализация обусловлена, по крайней мере, тремя основными факторами: 1) особой формой существования знаний и опыта (Ю.К. Корнилов, 1984); 2) личностной характеристикой - склонностью к вербализации, которая в случае отнесения субъекта к варианту "трудновербализующий" будет усугублять трудности вербализации; 3) какими-либо другими личностными особенностями.

Нами была предпринята попытка экспериментального изучения двух последних факторов: взаимосвязей параметров склонности к вербализации и теоретичности-практичности мышления, а также взаимосвязей склонности к вербализации и нарушений вербализации при описании эмоций и внутреннего мира субъектом. Соответственно, эксперимент был проведен двумя сериями.

Экспериментальная серия I

Цель: изучение соотношений между теоретическим или практическим складом мышления и особенностями вербализации.

Методика. Для дифференциации индивидуальной специфики мышления по параметру "теоретичность - практичность" использовалась методика Е.В. Драпак (1994). Для определения склонности к вербализации использовалась стандартная процедура, разработанная нами и включающая наблюдение за процессом решения задачи испытуемым, интервью и специальный опросник (Н.Н. Мехтиханова, 1994). В эксперименте приняли участие 106 испытуемых в возрасте от 19 до 60 лет, разного образования и профессий. Среднее время работы с одним испытуемым 40 - 60 мин.

Результаты и их обсуждение. По результатам процедуры по определению склонности к вербализации все испытуемые были поделены на три группы: 1) группа испытуемых, которым вербализация помогает при решении задач (ЛН) - их 33%; 2) группа испытуемых, у которых вербализация не оказывает никакого влияния на решение задач (ЛП) - 33%; 3) группа испытуемых, которым трудно рассуждать вслух (Т) - 34%. Далее из каждой группы было отобрано по 20 человек, и с ними проведена методика Е.В. Драпак. Проводилась количественная обработка данных по следующим проявлениям мышления: обобщению, детализации, постановке каузальной проблемы, постановке преобразовательной проблемы. Количественные показатели, полученные для обоих типов мышления, позволили судить о степени выраженности того или иного типа для каждого испытуемого и отнести каждого испытуемого к одной из групп: с теоретическим типом мышления - их в общей выборке оказалось 18,4%; с промежуточным типом - 58,3%; с практическим типом мышления - 23,3%.

Таблица 1

Результаты методик на склонность к вербализации и теоретичность - практичность мышления

Склонность к вербализации	"Теоретики"	"Промежуточные"	"Практики"	Всего
ЛП	7	11	2	20
ЛН	4	14	2	20
Т	...	10	10	20
Всего	11 (18.4%)	35 (58.3%)	14 (23.3%)	60

Для проверки значимости различий между группами ЛП, ЛН, Т по параметру "теоретичность - практичность" нами была проведена статистическая обработка данных (см. табл. 2).

Таблица 2

**Оценка значимости различий
по параметру "теоретичность - практичность" мышления**

Сравниваемые группы:	t Стюд.	а	
ЛПиЛН	1.47	0.147	Нулевая гипотеза может быть принята
ЛПиТ	4.95	0.001	Конкурирующая гипотеза может быть принята
ЛНиТ	3.57	0.0013	Конкурирующая гипотеза может быть принята

Как видно из табл. 2, значимые различия получены между двумя группами испытуемых: группы ЛП и Т; ЛН и Т значительно различаются по параметру "теоретичность - практичность" мышления. Поэтому можно говорить о характеристиках групп ЛП и Т как специфических.

Анализ данных табл. 1 показывает, что в группе легковербализующих (ЛП) субъектов 11,7% - "теоретиков", 18,3% - испытуемых "промежуточного" типа и всего 3,3% - "практиков". В группе "трудновербализующих" - "теоретиков" не встречается, промежуточный тип представлен 16,7% от всей выборки, "практиков" - также 16,7%.

Группа испытуемых с теоретическим типом мышления характеризуется легкой вербализацией знаний, не мешающей процессу решения задачи (63,6%) и среди этой группы практически не встречаются испытуемые с личностными трудностями в процессе вербализации.

Группа испытуемых с практическим складом мышления характеризуется как плохо вербализирующая в процессе передачи знаний по ходу решения задач (71,6%). Вместе с тем в этой группе представлены и другие виды склонности к вербализации, не так значительно доминирующие, как первый (Т - 10 человек, ЛП - 2 человека, ЛН - 2 человека).

Промежуточный тип мышления оказывается не связанным со склонностью к вербализации определенного вида. В нем представлены приблизительно равномерно все виды (ЛП - 31,5% испытуемых промежуточной группы, ЛН - 40%, Т - 28,5%). Как видно, количество трудновсербализующих здесь все же меньше, чем испытуемых групп ЛП и ЛН, вместе с тем группа ЛН, как показано в табл. 2, отличается от группы Т, что, следовательно, еще раз свидетельствует о специфичности группы "практиков" по характеристике "трудность вербализации".

Как было уже сказано, в группе "практиков" отмечены и лица с легкой вербализацией, что доказывает неоднозначную обусловленность трудностей вербализации у профессионалов в практической деятельности только личностной характеристикой "склонность к вербализации". Очевидно, правомерной является выдвинутое нами выше положение о многофакторной детерминации процесса передачи знаний и опыта практиками.

Экспериментальная серия II

Целью этой серии явилось изучение личностного фактора процесса вербализации.

Ранее нами были рассмотрены некоторые личностные особенности, связанные с процессом вербализации. Но все они являлись особенностями здоровой личности. В психологии одним из приемов углубленного изучения того или иного феномена является анализ его у личности с соответствующей патологией. Особый интерес в контексте нашего исследования представляет феномен алекситимии (означает "нет слов для названия чувств"), понимаемый как неспособность к вербализации эмоций. Алекситимия является психологической характеристикой, определяемой следующими когнитивно-аффективными особенностями: 1) трудностью в определении и описании собственных чувств; 2) трудностью в проведении различий между чувствами и тактильными ощущениями; 3) снижением способности к символизации, о чем свидетельствует бедность фантазии и других проявлений воображения; 4) фокусированием в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.

Объяснение алекситимии в рамках одной из концепций - социологической - предполагает, что она связана с низким

социальным статусом, носители которого обычно имеют низкий уровень образования и словесной культуры. Имеются и физиологические концепции.

По нашему мнению, существует взаимообусловленность феномена алекситимии с таким личностным свойством, как склонность к вербализации. В совокупности оба эти фактора могут быть признаны личностными детерминантами, затрудняющими процесс вербализации знаний и опыта профессионалами-практиками.

Методика. Для измерения склонности к вербализации использовались традиционные процедуры, как в серии I. Для определения алекситимии нами была выбрана Торонтская шкала алекситимии. Группа испытуемых включала 30 человек в возрасте от 17 до 60 лет, из них 11 мужчин, 19 женщин. Среднее время работы с одним испытуемым - 40 мин.

Результаты и их обсуждение. В силу небольшого объема выборки полученные данные не могли быть подвергнуты статистическому анализу, мы ограничились лишь частотным и качественным анализом.

Таблица 3

Результаты методик на склонность к вербализации и алекситимию (количество человек)

Вид СВ	Алекситимики	Низкоалекситимичные
ЛП	1	5
ЛН	11	9
Т	4	-

Из табл. 3 видно, что наибольшее значение по показателям алекситимии и склонности к вербализации имеет средняя группа испытуемых (11 человек), которые легко вербализуют, но это не обязательное условие их успешных решений (ЛН). Примерно столько же испытуемых из группы ЛН не алекситимичны, то есть можно предположить, что механизмы вербализации у этой группы сходны.

Значительные расхождения наблюдаются в группах, противоположных по характеристикам вербализации - ЛП и Т.

Среди группы легковербализирующих оказалось 5 человек - низкоалекситимичных и только 1 - высокоалекситимичный. В группе трудновербализирующих - противоположные результаты. Все они - 4 человека - алекситимики, то есть люди, испытывающие трудности в вербальном описании своего внутреннего эмоционального состояния. Этот факт приводит к вопросу: не дублируют ли содержательно друг друга феномены алекситимии и трудной вербализуемости знаний в ходе решения задач? По нашему мнению, этот вопрос имеет отрицательный ответ. Здесь можно привести два основных аргумента: во-первых, выборка из трудновербализирующих субъектов слишком мала для однозначного ответа; во-вторых, присутствие в группе высокоалекситимичных субъектов представителя группы ЛП (легковербализирующих) свидетельствует о том, что трудность вербализации - не единственная составляющая алекситимии. Для более достоверных суждений необходимо углубленное изучение группы Т по параметру "алекситимия" с использованием методов математической статистики.

Несомненным является факт связи между алекситимией и склонностью к вербализации; причем с ростом показателей алекситимии растет трудность в вербализации по ходу решения задачи.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования экспериментально доказано существование многофакторной детерминации процесса вербализации, в частности, при мышлении в ходе практической деятельности.

Литература

1. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.
2. Мехтиханова Н.Н. Психологические особенности вербализации при исследовании психических процессов // Теория психического мышления, процессуальные особенности, специфика методов исследования. Вып. 2. Деп. в ИНИОН РАН 8.12.94, № 49958.
3. Драпак Е.В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического. Дис.... канд психол. наук. 1994.
4. Методическое пособие по алекситимии. Спб., 1994.

Наглядные обобщения и интуитивные оценочные суждения в мышлении профессионала - практика

Л.П. Урванцев

Общая для отечественной психологии тенденция все более активного участия в решении насущных практических, прикладных задач может быть конкретизирована в отношении исследования мышления как повышение интереса к проблеме практического мышления в целях оптимизации мышления профессионала-практика. Новый взгляд на практическое мышление, на его значение и специфику представлен в ставшей классической работе Б.М. Теплова "Ум полководца" [21]. На основе ее детального анализа а также собственных экспериментально-психологических исследований Ю.К. Корниловым разработана оригинальная концепция практического мышления, охватывающая его различные этапы, аспекты, механизмы [6 - 8 и др.]. Вместе с тем данная концепция порождает и некоторые вопросы, для ответа на которые необходимы специальные исследования. Ранее нами обсуждался один из них - о детерминантах интер- и интраиндивидуальных различий в практическом мышлении [23]. Вопросы о роли наглядных обобщений в мышлении профессионала-практика, об их формировании, на наш взгляд не менее важны и интересны по следующим причинам.

Особое значение для мышления профессионала-практика имеет индивидуализированность его знаний. Поэтому изучение структуры и форм репрезентации профессионального опыта заслуживает самого пристального внимания, однако именно здесь обнаруживается пока немало "белых пятен". Несомненно, значительная часть профессионального опыта представлена в невербальной форме. Кроме того, "синтезы", комплексы знаний часто "...ситуативны в том смысле, что отражают специфику профессиональной деятельности, ее зада-

чи, а не задачи обобщения знаний для всеобщего применения, для передачи" [6, с. 49]. Одна из причин недостаточной изученности данного вопроса - методические трудности, отмеченные, например, С. Д. Смирновым: "...Образ все еще остается труднодоступным для конкретно-научного исследования" [17, с. 3]. Следует также отметить такие анализируемые Ю.К. Корниловым особенности практического мышления, как невозможность в большинстве случаев ввести для его объектов строгие количественные мерки и особую важность для ситуаций практического мышления специфической мыслительной операции - оценивания, в которой проявляется накопленный опыт. Б.М. Теплое писал об интуитивном оценивании, в реализации которого, как можно предположить, наглядные обобщения играют не последнюю роль.

Как и в предыдущих наших работах, намеченный комплекс вопросов будет обсуждаться далее в основном на материале диагностического мышления врача с привлечением результатов исследований, моделирующих его. Применительно к диагностическому мышлению проблема наглядных обобщений конкретизируется следующим образом.

Интуитивным диагностическим решениям посвящено немало строк в литературе по методологии и теории диагноза [12, 20, 22 и др.]. Однако в этих работах, как и в отдельных публикациях врачей-практиков, психологические механизмы таких решений не рассматриваются, если не считать часто повторяющиеся и слишком общие ссылки на роль профессионального опыта и бессознательную реализацию определенных диагностических алгоритмов. Только более глубокое понимание того, какие когнитивные структуры, сформировавшиеся в опыте, делают возможным интуитивный диагноз и, когда они ведут к правильным решениям, позволит предотвращать диагностические ошибки. Кроме того, важно изучать, как такие когнитивные структуры формируются. Следует согласиться с М.С. Шехтером: "Лишь когда ясно виден психологический продукт, который нужно получить в результате обучения, можно правильно и целенаправленно построить методику обучения" [24]. Следовало бы добавить, что и рекомендации по профессиональному самосовершенствованию возможны при том же условии. Иначе молодой специалист обречен на пассивное ожидание того времени, когда накопленный профес-

сиональный опыт наконец-то "породит" полезные для диагностики когнитивные структуры.

Вернемся к упомянутым выше тезисам об особой роли в практическом мышлении приблизительных измерений и оценивания. Оценка отдельных симптомов, проявлений болезни – важнейшее звено в диагностическом мышлении врача. При этом особенности объекта таковы, что точное измерение и количественная оценка зачастую или невозможны, или не нужны. Это касается, в первую очередь, случаев, когда диагностическая информация представлена в наглядной форме, как, например, в рентгенодиагностике. К тому же именно такие случаи особенно интересны в контексте обсуждаемого вопроса, поскольку они как бы направляют распознавание патологии "по образному пути". Наконец, хорошо известны и трудности, возникающие при вербализации рентгенологической картины, будь это реальное изображение или представленный в памяти эталонный образ патологии. Однако, прежде чем обсуждать эту проблему более глубоко, необходимо рассмотреть некоторые взгляды на психическое явление, называемое наглядным обобщением.

С.Л. Рубинштейн выделяет три вида обобщения: генерализацию, элементарное эмпирическое обобщение и теоретическое понятийное обобщение. По сути дела, второй вид в этом перечне и есть образное обобщение, которое автор считает низшим по сравнению в теоретическим, поскольку образному обобщению недоступно отражение сущности явлений и вещей [14].

Иной точки зрения придерживается О.И. Никифорова, описывая два типа образных обобщений. Первый из них - образное обобщение у детей, не владеющих речью и абстрактным мышлением, а также у взрослых, когда предметы одного рода выступают как фон деятельности, то есть на них не направлены внимание и интерес. Формирование же второго вида образных обобщений связано с понятием: в предметах выделяются чувственные стороны, соответствующие признакам понятия, как их чувственная форма. В этом случае образное обобщение отражает существенные свойства предметов и возвышается до уровня понятийного [9]. Эта точка зрения нам более близка, и она лучше соответствует излагаемым ниже экспериментальным данным.

Отметим, что понятием "образное обобщение" обозначают и уже созданный обобщенный образ, и процесс его формирования. Обобщенный образ - это, как указывает О.И. Никифорова, система следов от однородных впечатлений, в которой выявлены и отражены отношения каждого впечатления друг к другу, причем следы от впечатлений систематизированы по принципу их типичности.

А.В. Соловьев рассматривает образное обобщение как одну из форм понятий. Понятие определяется им как познавательная структура, которая является средством решения целого класса однородных задач на основе выделения существенных признаков данного класса [19]. На наш взгляд, важно подчеркнуть, что в образное обобщение могут входить и признаки, не существенные для данного класса, но значимые для выполнения определенной деятельности, в процессе которой обобщения формируются.

По-разному решается и вопрос о соотношении образных обобщений и "собственно понятий". Один из подходов считает последние более высоким уровнем обобщения. Однако О.И. Никифорова, подчеркивая взаимосвязь образного и понятийного обобщений, пишет, что образное обобщение, способное отражать и сущность явлений, необходимо для хорошего усвоения понятий: при анализе предметов с точки зрения чисто логически усвоенного понятия люди выделяют в них те чувственные особенности, которые соответствуют понятию, и образно изобщают [9]. Наконец, многие авторы рассматривают образные обобщения как область мышления, подчеркивая тем самым, что в процессе создания образов существенную роль играют процессы реконструкции и схематизации зрительного материала, и, чем глубже такая переработка, тем больше образное обобщение приближается к "собственно понятию" [1, 4, 18].

Нет единого мнения по вопросу о том, каковы механизмы формирования обобщенных образов. А.В. Соловьев на основании экспериментального исследования дифференцирует и подробно описывает два психологических механизма образных обобщений. Первый из них, названный Халлом "суммацией", представляет собой "наложение" сходных впечатлений, когда повторяющиеся черты выступают на первый план, а различия стираются. Данный механизм функционирует при доминировании в образном материале перцептивно

сильного признака, а также в условиях неопределенности и малого времени экспозиции. При этом, правильно классифицируя объекты, испытуемый часто не может сформулировать принцип их объединения.

Второй механизм - активный поиск - предполагает выдвижение и проверку гипотез о существенных признаках класса. Он эффективен при обобщении материала по перцептивно слабому признаку, а также в случае предварительного знакомства испытуемого с признаками рассматриваемых объектов. По мнению А.В. Соловьева, оба эти механизма обобщения присущи каждому человеку, но один из них устойчиво или ситуативно преобладает [18].

Интересен вопрос о структуре образных обобщений. Н.Н. Волков ввел понимание структуры, построенной по принципу зон. Впечатления от однородных качеств вещей образуют систему зон. Внутри "зоны ясного качества" выделяется группа наилучших представителей качества, которые не только принадлежат зоне данного качества, но и выражают его, служат представителями форм данного качества [3]. Есть также "зона неопределенности" (неясно выраженного, нетипичного качества) и зона, промежуточная между двумя названными, в которой происходит постепенное нарастание выразительности качеств.

О.И. Никифорова с соавторами выделяют, по существу, еще одну, четвертую зону - зону того, что не является изучаемым предметом. Испытуемые, обучавшиеся разными способами узнавать на фотографиях здания армянской архитектуры, вырабатывали к концу опытов то, что называют обычно "чувством стиля". При этом они без какого-либо анализа и размышления, с помощью сформировавшихся образных обобщений признавали конкретное своеобразное армянское здание типичным для армянской архитектуры. Лучше всего это делали те, кому в обучающем эксперименте предъявлялись снимки зданий и армянской, и "неармянской" архитектуры. Был сделан вывод, что формирование в образном обобщении зоны того, "что не есть изучаемый предмет", обеспечивает более адекватный результат [10]. Эти данные хорошо соответствуют результатам экспериментов по изучению влияния положительной и отрицательной информации на процесс формирования понятий, в частности тех из них, которые используются для дифференциальной диагностики [13].

Интересен также вывод других авторов, отметивших, что, помимо образного обобщения существенных признаков предметов, происходит образное обобщение их особенностей, не входящих в собственно понятие, но необходимых для успешного выполнения деятельности. У художника, например, это обобщение особенностей предметов, тесно связанных с движением руки, у фотографа - особенности распределения света, и т.д. Эти данные очень важны именно в контексте темы данной статьи. В образе фиксируются свойства и признаки, релевантные задаче субъекта [9].

Так же тесно с обсуждаемой нами проблемой связана мысль о том, что по отношению к деятельности субъекта обобщение выступает как возможность переноса способа действия из одной ситуации в другую. Чем шире круг таких ситуаций, тем выше степень обобщенности средства [19].

Хорошо известны указания на связь образных обобщений с интуитивными процессами. М.С. Шехтер отмечает, что в своих исследованиях он нередко встречался с парадоксальными случаями, когда обучаемый, усвоив ряд опознавательных признаков, в дальнейшем предпочитает пользоваться другим способом опознавания - путем сличения с целостным эталоном, который является обобщенным образом представителей одного ряда. Такое опознавание при наглядном характере стимула более естественно, чем концептуальное (по ряду опознавательных признаков), проще и эффективнее по скоростным свойствам [24]. Тенденцию использовать именно его неспособна поэтому преодолеть никакая система обучения.

О.И. Никифорова связывает с проявлением действия образного обобщения интуитивные процессы, которые, по ее мнению, характеризуются непосредственностью, отсутствием рассуждений, усилий и затруднений, чувством уверенности в правильности результатов, разумностью (в отличие от импульсивных действий), связью с решением новых задач (в отличие от привычек и навыков), быстротой протекания. В ее исследованиях процессы такого рода всегда проявлялись у испытуемых только после того, как у них создавались образные обобщения изучаемых предметов [9].

Итак, анализ работ, посвященных изучению наглядных обобщений, позволяет сделать некоторые выводы. В настоящее время нет единой трактовки самого понятия "образное обобщение". Нет общепринятой точки зрения по вопросам о

соотношении наглядных обобщений и "собственно понятий", о психологических механизмах их формирования. Слишком мало известно об участии наглядных обобщений в решении мыслительных задач вообще и в практическом мышлении в частности. Экспериментально-психологические исследования этих вопросов очень немногочисленны, к тому же в основном выполнены либо на предельно схематичном, простом, не-предметном стимульном материале, либо на материале фотографий реальных сложных объектов, но тогда особенности сформировавшихся наглядных обобщений, их структура и функционирование оказываются практически недоступными анализу. Эти исследования обычно оторваны от профессиональной деятельности и даже не пытаются ее моделировать. Такое положение сохраняется в течение многих десятилетий.

Следует отметить, что интересные мысли об особенностях наглядных обобщений можно найти и в работах философов. В этом плане заслуживает внимания, например, монография В.Г. Панова [11]. Убедительно критикуя некоторые попытки поиска звена, опосредующего чувственную и рациональную ступени познания, он вводит понятие "умственно-наглядных образов", отличающихся от непосредственно чувственных представлений. Исторически первыми были умственно-наглядные представления орудий труда, внешних предметов - посредников. Умственно-наглядное представление - это уже представление о внутренней определенности объекта, которое скрыто от непосредственного наблюдения и обнаруживается мысленно только по доступным непосредственному наблюдению результатам своего действия. Иначе говоря, умственно-наглядное представление содержит в себе понятие о данном объекте. И далее автор отмечает: "Богатство тончайших оттенков чувственного образа непосредственно воспринимаемых человеком объектов при сохранении целостности образа зависит ...от степени развития в процессе предшествующей деятельности умственно-наглядных образов этих объектов, от уровня теоретического и практического освоения этих объектов данным индивидом" [11, с. 132]. Так, физик-ядерщик, рассматривая снимок, сделанный с помощью камеры Вильсона, "увидит" целую картину взаимодействия элементарных частиц, назовет их, а для неспециалиста эта фотография - всего лишь белые черточки, рассекающие темный фон листа бумаги.

Мы не случайно привели такой большой отрывок из книги В.Г. Панова. По-видимому, умственно-наглядные представления - это и есть большинство наглядных обобщений профессионала-практика, получающего теоретическую профессиональную подготовку и в дальнейшем повышающего свою квалификацию в основном в процессе накопления профессионального опыта. К профессиональным обобщенным образам - представлениям в полной мере относится характеристика наглядных образов, данная А.В. Славиным: это не "чистая чувственность", а именно носители обобщенного знания. Роль "информационных точек" здесь начинают играть уже структурные свойства образа, воплощающие в себе предметно-смысловое содержание [16]. Отметим, что еще значительно раньше С.Л. Рубинштейн писал: «Наглядные образы, несущие какие-то функции в мышлении, не являются "первосигнальными", они всегда в той или иной мере означенные и означающие образы» [15, с. 113].

Восприятие врачом даже простейшего явления или признака, как пишет В.Х. Василенко, отмечается всегда в системе образа больного. Образ же больного -- это целостное единство признаков и симптомов, обусловленное взаимной связью всех элементов болезни [2]. На возможность своеобразного "узнавания" болезни указывают А.С. Попов и В.Г. Кондратьев: «Если данное заболевание встречалось врачу многократно, то его картина довольно точно и подробно запечатлевается в памяти, что позволяет "опознавать" это заболевание и в дальнейшем" [12, с. 116].

Выполненное ранее исследование показало, что в процессе рентгенодиагностики наглядные образы широко используются для вынесения суждений в диагностическом мышлении врача [4, 5]. Выявлены качественно различные профессиональные образы - представления, причем степень обобщенности является одной из важнейших их характеристик. Все профессиональные образы-представления можно разместить на шкале "образное - концептуальное" как тяготеющие к тому или иному полюсу. Под влиянием обучения и накопления опыта меняется структура данных образов, причем именно формирование обобщенных образов в профессиональной памяти является одним из направлений этих изменений. Интересно, что если с опытом доля индивидуализирующих представлений значительно уменьшается, то атипизирующие

образы, репрезентирующие в памяти врача небольшую группу случаев (3 - 5, реже 5-7) встречаются более часто. Но особенно значительно (почти втрое) увеличивается с опытом доля концептуализирующих рентгенологических представлений, отражающих сущность изменений, которые происходят в организме при определенном патологическом процессе.

Вероятно, эти результаты можно считать проявлением двух противоположных тенденций в изменении структуры наглядных обобщений профессионала по мере накопления опыта. С одной стороны, идет естественный процесс "смещения акцента" к преобладанию обобщенности над конкретностью. С другой стороны, такая особенность практического мышления, как его направленность на реализацию, не позволяет первой тенденции реализовываться "безгранично", чтобы формирующиеся образы были связаны с не очень широкими классами реальных ситуаций. Напомним, что конкретные клинические случаи оказываются очень разными, по-существу - индивидуализированными [22]. Показано также, что среднее время оценки патологической рентгенологической картины примерно в полтора раза больше при использовании атипизирующих образов, чем типизирующих (хотя и оно достаточно мало, чтобы говорить об интуитивном решении). Это можно считать своеобразной "платой" профессионала-практика, имеющего дело всегда не с однотипными моделями, а с конкретными индивидуализированными объектами, за направлением его мышления на реализацию, причем зачастую в условиях дефицита времени.

Предыдущее исследование, выполненное на очень сложном профессиональном материале, не позволило изучить формирование наглядных обобщений. Оно, однако, натолкнуло на мысль разработать более простой стимульный материал, который дал бы возможность сделать это с помощью моделирующего эксперимента. Вместе с тем, эти изображения должны были в определенной степени быть похожими на обычные рентгеновские снимки, то есть резко отличаться от простых геометрических фигур, иероглифов, совокупностей отрезков прямых линий, которые уже использовались в аналогичных экспериментах.

В качестве экспериментального материала испытуемым предлагались схематические изображения прямых обзорных рентгенограмм грудной клетки, выполненные простым каран-

дашем на сером картоне (15 на 18 см). Общее число стимулов - 100. Из них 24 изображения - "норма" (первая группа, N), а остальные три группы отражали "патологию": группы изображений А и В обладали рядом отличительных особенностей, а к группе С относились все другие случаи патологических изменений. Варьировались такие признаки изображений, как положение патологических теней, их число, форма (выпуклая или вогнутая), размер теней, их интенсивность (сильная, средняя или слабая), рисунок (наличие отверстий или уплотнений), контуры (четкие или "размытые", ровные или изрезанные). Этот перечень почти полностью охватывает признаки, действительно используемые рентгенологом при анализе реальных рентгеновских изображений. Карточки группы А представляли собой вариант синдрома "круглая тень", группы В - синдром "ограниченная диссеминация и одиночный очаг. Изображения группы С были перцептивно близки к двум первым группам и давали возможность контролировать сформированность понятий и наглядных обобщений для групп А и В, одновременно являясь отрицательной информацией.

В эксперименте, состоящем из 8 обучающих и 6 контрольных серий, участвовали 11 испытуемых в возрасте от 18 до 24 лет, не имеющие никакой медицинской подготовки. Сначала их знакомили со всеми различительными признаками (в вербальной и наглядной форме), после чего показывали по одной карточке-эталону классов N, А и В. Затем испытуемый описывал случаи, которые он будет относить к этим классам, и выполнял зарисовки эталонов. В каждой формирующей серии предъявлялось по 12 стимулов (по 3 изображения из всех 4 классов). Фиксировались время опознания, степень уверенности в правильности ответов (по пятибалльной шкале), эмоциональные и вербальные реакции испытуемых. После каждого ответа испытуемым сообщали о правильности ответа, а они рассказывали о том, почему приняли такое решение. В конце каждой серии они давали описание классов в вербальной форме и в виде зарисовок. В контрольных сериях предъявлялось по 12 стимулов (три из каждого класса), причем о правильности ответа не сообщалось. Время экспозиции было не более 2 секунд.

Кроме описанного основного эксперимента, испытуемые выполняли методики для измерения когнитивной ригидности

и импульсивности. Ригидность тестировалась методиками "словесные лабиринты", "задачи Лачинза" и "опознание расфокусированных изображений". Первые две из них хорошо известны, а третья использовалась и для определения когнитивной импульсивности. Испытуемому последовательно предъявлялось 4 серии фотографий, причем в каждой серии первое изображение было максимально расфокусированным, а последнее (8-е) - совершенно резким. Высказывая гипотезы, испытуемый по 5-балльной шкале оценивал свою уверенность в их правильности. Возможность применения данной методики в указанных целях была доказана в ранее проведенных нами исследованиях. Показателем ригидности служила трудность отказа от неадекватных гипотез, а показатель осторожности определялся как частное от деления числа гипотез, уверенность в правильности которых была меньше трех баалов, на общее число гипотез. При оценке ригидности-флексibility учитывались показатели по всем методикам. Испытуемые были отобраны из 50 человек так, чтобы они значительно различались по тестируемым индивидуально-психологическими особенностям*.

Для удобства изложения результатов введем несколько сокращений: ОЭК (или ОЭП) - образный эталон класса (или подкласса), то есть когнитивная структура, позволяющая мгновенно оценивать изображения, относя их к определенному классу или подклассу;

КЭК (или КЭП) - концептуальный эталон класса (или подкласса), то есть когнитивная структура, включающая ряд систематизированных по значимости существенных признаков класса (подкласса), не представленных целостным образом;

ОУО - образный уровень опознания, опознание по образному эталону класса;

КУО - концептуальный уровень опознания, когда ему предшествует выделение существенных признаков класса с их развернутой оценкой и проверкой.

Была прослежена динамика способов опознания изображения в ходе эксперимента в зависимости от особенностей изображения. Наиболее ярко она проявилась в отношении прецептивно сильных, близких к эталону изображений

* Исследование проведено под нашим руководством М. А. Павловой,

(например, по классу А среднее время опознания уменьшилось с 9,1 сек. до 1,3 сек.). Ошибки к концу эксперимента полностью исчезли, а уверенность в правильности решения возросла с 4,1 - 4,2 до 4,9 балла. Значительно уменьшился разброс результатов разных испытуемых. И эти данные, и отчеты испытуемых показывают, что сначала они используют разные способы опознания, но постепенно доминирующим становится ОУО, субъективно характеризуемый как одномоментное опознание с высокой степенью уверенности за счет формирования ОЭК. Само по себе предъявление наглядного эталона этого не обеспечивает, а дальнейшая унификация способа опознания определяется, вероятно, экономичностью ОУО, хотя это не исключает дальнейшей проверки правильности решений.

Те же тенденции в динамике способов опознания характерны и для перцептивно слабых изображений, но вариативность показателей разных испытуемых в конце эксперимента оказалась большей, как и количество ошибок. Итак, перцептивная сила опознавательных признаков является важным фактором частоты реализации и эффективности ОЭК.

При переходе на ОУО в случае изображений, перцептивно далеких от эталона, испытуемым приходилось прибегать к упрощению комплекса опознавательных признаков, что чаще вело к ошибкам. Важно отметить, что здесь отчетливо проявилось стремление выделять подклассы перцептивно схожих изображений, а также было больше сомнений в правильности решения.

Интересны некоторые особенности процесса формирования ОЭК, выявленные на основе анализа рисунков испытуемых. Сначала они были близки к предъявленным эталонным изображениям и обычно более полными, чем вербальные описания классов. Уже после первых двух серий рисунки становятся более обобщенными, несущественные признаки исчезают. После 4-й - 5-й серий появлялась еще одна важная особенность: обычно выполнялись несколько рисунков, относящихся к одному классу. Это могли быть изображения отдельных стимулов, их подклассов или модификации одного и того же варианта эталона по ряду признаков. Именно у испытуемых, быстро дававших рисунки эталонов подклассов, резко снижалось время опознания.

Существенные признаки класса могли быть упущены в словесных описаниях, но отражены в рисунках. Это можно считать косвенным подтверждением неполного осознания образных обобщений классов и подклассов, формирующихся в ходе эксперимента. На заключительном этапе эксперимента большинство испытуемых рисовали несколько обобщенных изображений (2-3), представляющих один класс.

Допущенные испытуемыми ошибки можно разделить на несколько групп. Во-первых, это ошибки опознания "на уровне кажимости", когда изображения только перцептивно близки к классу, но не относятся к нему. Во-вторых, ошибки возникали при предъявлении перцептивно сложных изображений необычного "внешнего вида", ранее не встречавшихся в опыте, если испытуемый ограничивался констатацией несходства и не переходил к анализу существенных признаков. В-третьих, ошибочный "диагноз" ставился при использовании неадекватного КЭК (или КЭП), включающего не все существенные признаки или неверно выделенные их значения.

Мы попытались соотнести различные типы ошибок с индивидуально-психологическими особенностями испытуемых. Оказалось, что количество ошибок типа "ложной тревоги" ("гипердиагностики", когда норма оценивается как патология) значимо связано с ригидностью. Напомним, что изображений с различными видами патологии в целом было в 3 раза больше, чем изображений "нормы". Поэтому наличие отмеченной связи можно объяснить тем, что вырабатывается более сильная установка на "патологию", которая и мешает ригидным испытуемым давать правильное решение при "норме".

Важным условием правильного опознания уникальных или перцептивно сложных изображений является переход с ОУО на КУО, когда на первом этапе устанавливается невозможность опознания с использованием ОЭК, перцептивное несходство с наглядным обобщением, а на втором выделяются существенные опознавательные признаки на основе КЭК (или КЭП). Более легко такой переход совершают испытуемые, отличающиеся гибкостью и рефлексивностью, постоянно оценивающие свои решения, контролирующие себя. Особенно ярко неспособность перейти на КУО проявляется в заключительных сериях эксперимента, когда ОУО становится привычным. Вот типичные высказывания испытуемых, успешно меняющих способ опознания: "Они (тени)

могут быть под ребром, а иногда над ребром. Надо будет этим заняться"; "Плохо различаю В. Надо искать дополнительные признаки". Ригидные испытуемые высказывались иначе: "У меня уже сформировалось впечатление, каким должно быть А"; "Я уже знаю, что А - большое, с дыркой и одно".

Была установлена значимая положительная корреляционная связь между количеством ошибок всех видов при распознавании классов А и В и ригидностью ($r = 0,86$, $a = 0,05$ при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена). Флексибельность, связанная с мыслительной рефлексией, необходима для своевременного анализа своих ошибок с целью формирования адекватных понятий о классах и под-классах изображений.

Итак, проведенное исследование позволило проследить взаимосвязь двух уровней опознания - образного и концептуального - для разных типов изображений, а также переходы от одного уровня к другому в зависимости от особенностей изображения, от этапа обучающего эксперимента и некоторых индивидуально-психологических особенностей испытуемых. Прослежена динамика формирования образных когнитивных структур, выполняющих в процессе опознания роль репрезентантов эталонных изображений. Раскрыты психологические механизмы некоторых типов ошибок, возникающих при оценке сложных визуальных стимулов, моделирующих реальное рентгенологическое изображение.

Можно предположить, что процессы, аналогичные описанным выше, идут при освоении любым профессионалом-практиком его деятельности, в которой важной составной частью практического мышления является оценка сложной зрительной стимуляции. При этом, как правило, отсутствует точная количественная оценка признаков объектов, что характерно для практического мышления. Профессиональный опыт формирует образные когнитивные структуры - эталоны, причем этот процесс обеспечивается совместно и механизмом суммации, и механизмом активного поиска. Это позволяет, с одной стороны, достигать быстроты и экономичности в оценке параметров ситуации, а с другой стороны, избегать ошибок в случаях, когда наглядные обобщения оказываются неэффективными.

Еще одно экспериментальное исследование проведено с участием в качестве испытуемых фотографов-профессионалов.

Они должны были оценивать негативы по шкале "отлично - плохо", учитывая их качество и композицию. Негативы предъявлялись тройками, и для запоминания каждой тройки испытуемый делал рисунок, который потом должен был помочь узнать ее среди других негативов. Кроме того, испытуемые запоминали фотографии людей, которые предъявлялись по ходу чтения им пяти коротких рассказов (по 3 фотографии для каждого рассказа в соответствии с их персонажами). После прочтения всех рассказов фотографии перемешивались и испытуемых просили к предъявляемому лицу подобрать два других, относящихся к тому же рассказу. Те же задания выполняли и испытуемые, не занимающиеся фотографией профессионально. В дальнейшем будем называть их контрольной группой, а профессиональных фотографов - экспериментальной.

В оценках негативов испытуемыми экспериментальной группы преобладала ориентация на качественные показатели (хотя композиция тоже учитывалась). Именно недостатки качества для профессионала очень информативны. В его профессиональном опыте постепенно происходит обобщение типичных недостатков качества, которые в первую очередь и определяют оценку негатива. Часто, давая в эксперименте такую оценку, испытуемые не могли сразу сформулировать ее критерии (плотность кадра, контрастность, условия съемки, кадрировка, степень загрузки и симметрия кадра).

Испытуемые контрольной группы при оценке негативов в основном ориентировались на композицию, замысел кадра, а качество учитывалось лишь тогда, когда его недостатки "бросались в глаза". Главным критерием у них была субъективная оценка - "нравится" или "не нравится". Общий уровень оценок в этой группе был намного выше (различия по критерию Стьюдента значимы, $\alpha = 0,05$).

Эти различия можно объяснить разной степенью сформированное™ обобщенных образов. У фотографов в профессиональном опыте формируются дифференцированные обобщенные образы, позволяющие быстро и эффективно оценивать негативы. Важны и различия в целях деятельности. Любитель обычно снимает "для себя", поэтому субъективное отношение является главным критерием оценки. Кроме того, интересно, что фотографы-любители давали оценки лишь после перечисления недостатков и достоинств негатива, что

свидетельствует о необходимости вербализовать признаки, о несовершенстве их наглядных обобщений.

Пиктограммы испытуемых экспериментальной группы были значительно менее детальными, более схематичными, чем рисунки контрольной группы. Эти различия в детальности рисунков объясняются не разной способностью к рисованию. Для любителей объектом внимания и запоминания в основном являлся сюжет фотографии, а не негатив как таковой.

Задания второй серии эксперимента у многих испытуемых вызвали значительные трудности, хотя с большинством заданий они в конце концов справились. Интересны различия между группами в характере ошибок. Любители обычно перепутывали фотографии тех персонажей, которые в рассказе пассивны или похожи. У профессиональных фотографов подобных ошибок почти не было, но они могли ошибаться, если снимки имели одинаковую плотность, тональность, или же, когда лица заметно различались, но были одинаково удачно "схвачены" фотографом.

Выявились и другие различия между группами в способах выполнения этих заданий. Профессионалы выделяли общие черты именно в лицах персонажей или находили общее в фотографиях как таковых (светотени, техника исполнения, зернистость, плотность и т. д.). Намного реже они обращались к фону и совсем не уделяли внимания одежде, поскольку в их профессиональной деятельности постоянно нужно оценивать лицо клиента, чтобы найти для него оптимальную позу. Любители же часто выделяли общее не в лицах, а в фоне, одежде персонажей. Они намного успешнее вспоминали роли и имена персонажей, тогда как испытуемые экспериментальной группы часто уверенно и правильно подбирали тройку лиц к рассказу, не помня ни самого рассказа, ни роли персонажей. Для них во многих случаях критерием обобщения служило качество фотографии, а еще чаще - их некачественность.

Итак, есть определенные различия в способах оценивания и запоминания фотографического материала между фотографами - профессионалами и любителями. Деятельность требует от первых постоянной оценки негативов с целью определения их качества и пригодности к печати. Для такой оценки существуют специальные подробно описанные критерии, но по мере накопления профессионального опыта эти вербальные

критерии перестают играть свою первоначальную роль. Формируются наглядные обобщения, которые позволяют оценивать негатив, не прибегая к последовательному анализу его параметров. В дальнейшем причины определенной оценки могут быть названы, хотя и далеко не всегда. Чаще всего главную роль играет какой-то один наиболее информативный критерий. Это ускоряет процесс, но и делает его менее гибким. Подобный вывод был сделан и по результатам предыдущего исследования, описанного выше. Наглядные обобщения фотографов-любителей не только более конкретны из-за малого опыта работы со снимками, но они отличаются и содержательно, более ассоциативны, почти не связаны с "фотографической деятельностью".

Результаты эксперимента также показывают, что формирующиеся в определенной деятельности образные обобщения наиболее эффективны именно для выполнения данной деятельности. Об этом свидетельствует, например, тот факт, что далеко не все испытуемые экспериментальной группы, успешно выполнившие задания первой серии эксперимента, так же хорошо справились с заданиями второй серии, и наоборот.

Итак, анализ литературных данных и результаты проведенных исследований позволяют сделать следующие выводы.

1. Наглядные обобщения играют важную роль в мышлении профессионала - практика, повышая "экономичность" его оценочных суждений.

2. Профессиональные наглядные обобщения формируются в деятельности, как правило, с помощью параллельно реализуемых различных психологических механизмов.

3. У профессионала-практика наглядные обобщения в итоге оказываются "прилаженными", приспособленными к оценке определенных классов объектов, то есть являются, по существу, ситуативными, а не модифицируются только в направлении все большей обобщенности.

4. Динамика и результат формирования наглядных обобщений зависят от уровня профессионализации и индивидуально-психологических особенностей профессионала.

5. Эффективность применения наглядных обобщений, сформированных в профессиональном опыте, определяется спецификой объекта деятельности, а также гибкостью и рефлексивностью профессионала, которые позволяют ему

при необходимости перейти с образного на концептуальный уровень опознания.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление // Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 2. М., 1979. С. 118 -340.
2. Василенко В.Х. Введение в клинику внутренних болезней. М., 1985.
3. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М., 1950.
4. Иванов Л.М., Урванцев Л.П. Проблемы динамики зрительных представлений и их типология по шкале "образное - концептуальное" / Психологические проблемы диагностики. Ярославль, 1985. С. 65 - 89.
5. Иванов Л.М., Урванцев Л.П. Зависимость эффективности рентгенодиагностики от форм репрезентации профессионального опыта // Познавательные процессы в деятельности. Ярославль, 1987. С. 103 - 112.
6. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982.
7. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.
8. Корнилов Ю.К. Преобразующая направленность как отличительная черта мышления // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С. 3 - 6.
9. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. М., 1972.
10. Никифорова О.И., Казанкина Г.А., Носков В.А. Условия непосредственного опознания ряда сложных предметов // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. С. 186 -191.
11. Панов В.Г. Чувственное, рациональное, опыт. М., 1976.
12. Попов А.С., Кондратьев В.Г. Очерки методологии клинического мышления. Л., 1972.
13. Роговин М.С. Логическая и психологическая структура диагноза // Психологические проблемы рационализации деятельности. Вып. 4. Ярославль, 1979. С. 5- 27.
14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
15. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
16. Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. М., 1976.
17. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
18. Соловьев А.В. О психологических механизмах обобщения и формирования понятий // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1973. С. 60 - 75.
19. Соловьев А.В. Экспериментальные исследования психологических механизмов формирования понятий. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
20. Тарасов К.Е., Беликов В.К., Фролова А.И. Логика и семиотика диагноза (методологические проблемы). М., 1989.

21. Теплов Б.М. Ум полководца // Избранные труды. Т. 1. М., 1985. С.223-305.
 22. Урванцев Л.П. Элементы творчества в решении диагностических задач // Наука и творчество. Методологические проблемы. Ярославль, 1986. С. 132-137.
 23. Урванцев Л.П. Индивидуальные различия в практическом мышлении (на материале решения врачом диагностических задач) // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №4. С. 97 -106.
 24. Шехтер М.С. Зрительное опознание: Закономерности и механизмы. М., 1981.
-

Ситуационная модель: коммуникация событий или коммуникация отношений

А.В. Варенов

Долгое время в психологии проблема соотношения практического и теоретического мышления рассматривалась как уровневая. Основанием для такого понимания являлась форма, в которой реализуется мышление, - действенная или образно-понятийная.

Корни этого, назовем его "традиционным", рассмотрения уходят, на наш взгляд, в Древнюю Грецию: к Гераклиту и Пармениду, которые впервые поставили вопрос об истинном знании. Они же и задали направление рассмотрения этого вопроса, решив, что чувственное познание не может дать человеку истинного знания. Истинное знание можно получить только с помощью мышления, путем "умозрения". Далее, у Платона и Аристотеля, проблема приоритета мышления над чувственным познанием уже не подлежит сомнению [24].

Несколько позже, в XIX - XX веках, эта установка "переключивается" в психологию в виде приоритета мышления ученого над мышлением простого человека (философ и ремесленник, или раб у Платона и Аристотеля), и превосходство "европейского мышления", или мышления цивилизованного человека над мышлением представителя традиционных культур [2, 6, 25].

Еще в работах С.Л. Рубинштейна практическое мышление рассматривается как исходная форма мышления теоретического [9, 26, 27]. Аналогичное содержание дихотомии можно встретить в работах А. Валлона, Л.С. Выготского, В. Келера, Ж. Пиаже, О. Липмана, Г. Богена. Несмотря на выделение специфики практического мышления, эти авторы, на наш взгляд, склонны рассматривать это соотношение как уровневое в силу того факта, что ими берутся в сопоставление прежде всего действенная и образно-понятийная формы реализации мысли.

И только к 70-м годам нашего века, благодаря работам Б.М. Теплова, В.В. Чебышевой, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной, В.В. Давыдова, происходит переосмысление отношения к мышлению, обеспечивающему практическую, предметную деятельность, практическое и теоретическое мышление начинают рассматриваться как рядоположные, обладающие каждое своей спецификой. Много в этом направлении сделано на кафедре общей психологии Ярославского государственного университета. Благодаря работам Ю.К. Корнилова, А.В. Панкратова, Н.Н. Мехтихановой, Е.В. Коневой и др. были выделены и изучены такие особенности практического мышления, как направленность на реализацию, специфичность объекта мысли, индивидуализированность знаний, их трудновербализуемость, способность к выделению проблемной ситуации. Продолжая начатые в этом русле исследования, мы хотим обратить внимание еще на один аспект соотношения практическое - теоретическое, который до настоящего времени ускользал от взора исследователей.

Наше рассмотрение проблемы практического мышления исходит из положений М. Хайдеггера, который предлагает обратить внимание на характер информации, с которой имеет дело мышление и который служит основанием для мышления, что отсылает нас к рассмотрению, с каким объектом имеет дело мышление - с реальным объектом (презентацией) или его представлением (репрезентацией).

Рассматривая с этой точки зрения теоретическое и практическое мышление, М. Хайдеггер приходит к выводу, что практическое мышление, взаимодействующее с реальными объектами и основанное на презентации, является подлинным мышлением. Только мышление, взаимодействующее с

реальными объектами, по его мнению, может дать истинное знание.

Попытаемся кратко изложить доводы, которые он приводит в пользу практического мышления:

- вы неизбежно должны действовать, и любое ваше действие оказывает влияние на ситуацию;
- вы не можете отвлечься и обдумать свои действия;
- последствия ваших действий не могут быть предсказаны;
- у вас не может быть устойчивой репрезентации ситуации;
- каждая репрезентация - это интерпретация [5, 29, 30].

Теоретическое мышление, основанное на репрезентации, - это взаимодействие не с реальным объектом, а с представлением (репрезентацией) этого объекта в сознании, то есть это размышление над уже произошедшими событиями, а это неизбежно интерпретация.

Вот как об этом пишет О. Розеншток-Хюси: "Это и в самом деле рефлексия или критический пересмотр утверждений, формулируемых посредством человеческой речи. Это - мышление, имеющее дело с уже произошедшим событием. Так называемое научное мышление, или рационализация, - это вторичное мышление, повторное размышление над вещами, сказанными до того" [25, с. 65].

Оппозиция "презентация" - "репрезентация" рассматривалась не только в философии.

Рассмотрение этой диады в семиотических категориях и в терминах теории информационной связи "... позволяет говорить о сигнальном и знаковом типах информационной связи одновременно и с точки зрения их функций в познавательных процессах, и с точки зрения организации информационных цепей, обеспечивающих эти процессы и в том, и в другом случае" [33, с. 55].

Существенным различием в протекании познавательных процессов на уровне презентации будет то, что: "Презентация объекта воспринимающему его субъекту представляет собой, со стороны структуры информационной цепи, жестко детерминированный каузальный ряд, характерный для сигнального типа связи... субъект не может, например, уклониться от перцептивной интерпретации воздействующих на него сигналов или интерпретировать их совершенно произвольным образом"

[33, с. 55]. В случае репрезентации - присутствие самого объекта в качестве источника информации не обязательно, в качестве отправителя информации может выступать другой субъект, а средство, используемое для репрезентации, может не иметь с самим объектом никакой естественной связи.

В психологической литературе на эффекты презентации и репрезентации существует совершенно определенное мнение: в работах Ж. Пиаже и А. Валлона эта линия дифференциации соотносится с противопоставлением не только двух видов информационно-связи: сигнальной и знаковой, но и соответствует разным уровням развития познавательных способностей.

Сигнал, выступая как часть некоторой конкретной ситуации, "не позволяет" мышлению освободиться от конкретного содержания, "навязывает" мышлению менее обобщенную "картину мира". Как пишет А. Валлон: "Сигнал предполагает с необходимостью не представляемую, а только воспринимаемую действительность" [2, с. 183].

Знаковый способ кодирования информации [репрезентация], согласно Ж. Пиаже и А. Валлону [2, 21], соответствует следующей ступени развития мышления, которое начинает отражать действительность в более общей форме - на уровне представлений и понятий, а не на уровне восприятия.

Мышление практика, учитывая все выше сказанное, взаимодействуя с конкретными объектами, более сильно подвержено воздействию со стороны объектов реального мира [10, 13, 14, 15], следовательно, в большей степени должно быть ориентировано на процессы презентации информации, нежели мышление теоретика, взаимодействующего с "чистыми моделями".

Учитывая тот факт, что мышление человека, будь то практик или теоретик, в любом случае создает "модели" [5, 16, 23, 30, 33], можно сделать вывод, что "модели" практика создаются на основе и для того, чтобы с их помощью получать более точную презентацию реального объекта, а "модели" теоретика создаются на основе репрезентации и с целью более точно репрезентировать объект в своем сознании. Таким образом, практик посредством своих моделей постоянно "возвращается" к реальным объектам, а теоретик, как бы ни старался, все равно "вращается" в мире моделей [Кант, 1, 3, 5, 16, 17, 33].

Учитывая это, вполне логично предположить, что у практика с необходимостью должно существовать средство, позволяющее ему от моделей переходить к взаимодействию с реальными объектами, и это средство должно быть знаковым или содержать в себе знаковые компоненты как часть, либо сама эта модель должна позволять ему осуществлять такой переход. Последнее представляется нам более правдоподобным: "Еще более заметно участие знаковых средств, наряду с собственно сигнальным воздействием, в тех познавательных процессах, в которых к интерпретации внешних сигналов активно подключаются практические и научные знания субъекта и его интеллектуальные способности... Тем самым в подобных случаях, как это ни парадоксально, эффект презентации субъекту объекта обеспечивается при помощи репрезентативных знаковых средств" [33, с. 55-56].

Аналогичного мнения придерживается и К. Леви-Стросс: "... мы полагаем, что между *praxis*'ом и практиками всегда вставляется медиатор, являющийся концептуальной схемой, благодаря которой материя и форма, лишенные обе независимого существования, реализуются в качестве структур, иначе говоря, как бытие одновременно эмпирическое и интеллигибельное".

Именно таким средством, позволяющим осуществить переход от уровня репрезентации (уровня понятий) к уровню презентации (уровень исполнения), на наш взгляд, является "ситуационная модель", или "ситуационное обобщение", которое соединяет в себе "бытие эмпирическое и интеллигибельное".

Этот вывод нам позволяют сделать следующие данные:

- ситуация - это последовательность событий, которую невозможно полностью описать средствами языка и речи [3];
- ситуационная модель может репрезентировать реальные ситуации на разных уровнях обобщения [3, 4];
- любая, даже самая абстрактная модель ситуации строится на основе личного опыта субъекта [3, 4];
- кроме абстрактных элементов ситуационная модель, с помощью которой субъект пытается разрешить проблемную ситуацию, содержит набор конкретных элементов и правил действий в подобных ситуациях [4];

- модели ситуаций не просто являются изолированными структурами знания, но они системно связаны по определенным категориям и измерениям [3];

- любой элемент ситуации может быть "развернут" в схему общего характера [3];

- модель ситуации исполняет регуляторную функцию в ходе практической деятельности [3, 10, 11];

- в плане понимания дискурса построение модели ситуации (то есть того, о чем идет речь, о чем этот текст) является основной задачей процесса понимания [3];

- рост обобщенности мышления снижает эмоционально-мотивационный потенциал личности, что служит дезорганизующим фактором поведения [12];

Определяя ситуацию как последовательность событий, мы хотим подчеркнуть, что ситуационная модель - это модель, "нацеленная" на прогнозирование исхода (результата) некоторых событий (что является существенным признаком мышления), с целью обеспечения адекватного поведения.

Однако чаще всего ситуацию рассматривают со стороны элементов, объектов, присутствующих в ситуации, смещая тем самым акцент понимания ситуации на анализ отношений между объектами (элементами). Эта тенденция берет свое начало в теоретической науке, которая как раз и занимается выяснением отношений между объектами в какой-либо структуре. Эта линия дифференциации не нова. О "коммуникации отношений" и "коммуникации событий" писали: А.Р. Лурия, К. Леви-Стросс, Ж. Делез, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и др.

Традиционно считается, что "коммуникация отношений", позволяющая выявлять "существенные свойства" объектов, является более высокой ступенью развития мышления [1, 6, 7, 18, 21].

Однако для моделирования конкретной практической ситуации более адекватную основу "...дает, возможно, не логическая схема субъект-предикатных отношений, а праксеологическая схема предметного действия, компоненты которого (субъект действия, его объект, инструмент, место, время и т.п.) фиксируются знаками высказывания в соответствии с грамматическими нормами" [33, с. 77].

Дж. Брунер приводит интересные данные о том, что для детей племени уолоф очень трудно дается понимание

"феномена сохранения", так как они обращают свое внимание не на объект, а на действия экспериментатора, т.е. для них оказываются важнее не структурные изменения объектов, а действия, которые с этими объектами производят [1]. Брунер объясняет это тем, что племя уолоф больше ориентировано на взаимодействие с социальным миром, а не с миром физическим, и поэтому для детей этого племени большее значение имеют сами действия человека. Важно, что это делает человек, его действия служат объяснением тому, что объект изменился, то есть действия человека служат объяснительным принципом.

Эти данные, по нашему мнению, говорят о том, что в определенных случаях для человека важнее событийные аспекты ситуации, а не структурные. В подтверждение этому существуют экспериментальные данные, показывающие, что для понимания ситуации, в процессе анализа проблемной ситуации, для одних людей важнее структурный анализ ситуации, а для других - событийный [4].

Исходя из всего вышперечисленного, мы выдвинули следующую гипотезу: профессионал-практик в ходе анализа проблемной ситуации и решения задачи больше внимания будет уделять анализу событий, составляющих ситуацию; в отличие от практика, теоретик будет "выходить" из проблемной ситуации через структурный анализ или через анализ структуры ситуации.

Другими словами, мы предполагаем, что в анализе ситуации, в процессе ее воссоздания, для практика существенную роль будет играть анализ событий, нежели анализ структуры ситуации.

Проверка этой гипотезы и проводится в настоящее время на кафедре общей психологии Ярославского государственного университета.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
2. Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
3. Ван-Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс, 1989.
4. Васищев А.А. Исследование процесса построения проблемной ситуации в практическом мышлении. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1996.

5. Виноград Т., Флорес Ф. О понимании компьютеров и познания // Язык и интеллект: Сб. М.: Прогресс, 1996. С. 185-229.
6. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М., 1993.
7. Выготский Л.С. Собр. сочинений. М.: Педагогика, 1983. Т. 2,3.
8. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М., 1972.
9. Драпак Е.В. Изучение индивидуальной специфики мышления как мышления практического. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.
10. Завалишина Д.Н. Обобщение в практическом мышлении // Обобщение и мышление в конкретных видах практической деятельности. Ярославль, 1984. С. 19-20.
11. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
12. Конев А.И. О некоторых особенностях мышления в связи с действием и социальной адаптацией // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991. С. 97-100.
13. Конева Е.В. Психологический анализ репродуктивных компонентов мышления профессионала в реальной деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1987.
14. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982.
15. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.
16. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект: Сб. М.: Прогресс, 1996. С. 143-184.
17. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994.
18. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979.
19. Мазиллов В.А. О деятельностной обусловленности локации ограничений в решении мыслительных задач // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, 1980. С. 49-64.
20. Мехтиханова Н.Н. Учет деятельностной детерминации мышления в процессе его исследования. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1988.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международ. пед. академия, 1994.
22. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.; Л., 1965.
23. Пушкин В.Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и пед. психологии. М., 1978. С. 106-120.
24. Рассел Б. История западной философии: В 2 т. Новосибирск: Изд.-во Новосиб. ун-та, 1994. Т. 1.
25. Розеншток-Хюси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт, 1994.
26. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.

28. Теплов Б.М. Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 252-344.
29. Хайдеггер М. Бытие и время // Сочинения. М., 1993. С. 3-45.
30. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991.
31. Чебышева В.В. О некоторых особенностях мыслительных задач в труде рабочих // Вопросы психологии. 1963. N 3. С. 99-108.
32. Чебышева В.В. О мыслительных задачах в труде рабочих // Психологические вопросы обучения труду в школе. М.: Просвещение, 1968. С. 184-199.
33. Чертов Л.Ф. Знакомость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1993.
-

Проблемные ситуации во взаимоотношениях подростков с родителями

Е.А. Белкова, Е.В. Конева

Одним из новообразований подросткового возраста является качественное изменение общения с родителями. Подростки крайне редко делятся с родителями теми проблемами, которые их волнуют больше всего, а родители не могут, как правило, адекватно выразить свои чувства по отношению к поступкам своего почти взрослого ребенка. В результате получается, что во многих семьях между подростками и родителями, как правило, нет доверительных отношений. При этом без сомнения подростковый возраст является одним из самых сложных, и поэтому требует к себе особого внимания и помощи, которую по сути дела проще всего было бы получить именно от родителей.

Безусловно, по указанной проблеме существует обширнейшая литература (причем как по психологии подростка [1, 5], так и по вопросам взаимоотношений с родителями [1, 4]), но большая ее часть адресована взрослым (родителям и педагогам) и рассчитана на разрешение той или иной конфликтной ситуации с детьми с точки зрения и силами самих

взрослых. При этом подросток очень часто рассматривается не более чем объект манипуляций, неспособный контролировать ситуацию и взять ответственность за ее разрешение на себя. Тем не менее следует отметить, что подростковый возраст как возраст перехода к взрослости является не только наиболее трудным (причем как для родителей, так и для самих подростков), но и наиболее гибким в поведенческом плане, что позволяет предположить факт наличия немалых возможностей по разрешению проблемных ситуаций с родителями у *самих подростков*. Исходя из этого представляет интерес изучение нарушений в общении между родителями и детьми с точки зрения последних.

Одним из способов рассмотрения нарушения общения между детьми и подростками является их изучение в рамках конфликтологии. Но проблема заключается в том, что не все трудности во взаимодействии могут быть описаны в терминах конфликта, так как для них не вполне адекватен тот понятийный и методический аппарат, который разработан применительно к конфликту [3, с.3].

Приведем пример одного из описаний отношений с родителями, данного девушкой-подростком: «Мои родители в разводе, и они хотят разменять квартиру. Мне это в данный момент неудобно, так как я совсем недавно сменила школу, и еще раз ее сменить мне не хочется. Конечно, я понимаю, что это их дело, но ведь это касается и меня тоже. Кроме того, я не знаю, как с ними разговаривать: если я поговорю по душам с папой, то обижается мама, и наоборот».

Данная ситуация вряд ли может быть названа конфликтом, так как нет необходимой для конфликта противоположности интересов. Но она без сомнения является проблемной для девушки, так как нарушает нормальное общение с родителями и требует поиска выхода, причем те средства разрешения ситуации, которыми она владеет, оказываются в данном случае неэффективными.

В связи с этим, представляется целесообразным *изучение коммуникативных проблемных ситуаций* между родителями и детьми (в данном случае рассматривается младший юношеский возраст: 14 - 15 лет), выявление диапазона проблемных ситуаций и определение их типологии. Это позволит нам использовать для исследования интересующей нас проблемы теоретический и методический арсенал психологии мышления

и тем самым взглянуть на данный вопрос с новой стороны.

Под коммуникативной проблемной ситуацией имеется в виду такой момент в общении, когда нечто мешает спокойному протеканию взаимодействия. Это не обязательно открытый конфликт. Это может быть затруднение, непонимание, то, что мешает адекватному общению, комфортному взаимодействию.

Наличие конфликта, в свою очередь, можно рассматривать как один из частных случаев развития проблемной ситуации в общении: субъект, вступающий в конфликт, обычно уже совершил некоторую мыслительную работу. Проблемная ситуация, по-видимому, переросла в задачу, то есть произведен анализ условий, в которых развивается взаимодействие, и субъект выработал соответствующее решение [3, с. 3 - 4].

Занимаясь изучением проблемных ситуаций, возникающих между родителями и детьми младшего юношеского возраста (14 - 15 лет), необходимо учитывать возрастные особенности испытуемых: с одной стороны, личностные особенности, а с другой стороны, особенности восприятия и мышления, влияющие на процесс выделения (осознания как проблемы) и разрешения проблемных ситуаций. Кроме того, нельзя не учитывать обширнейший круг обстоятельств, влияющих на выделение проблемных ситуаций в общенческой деятельности, на поиск выхода из них.

Для выполнения поставленной задачи были предприняты следующие шаги: учащихся старших классов общеобразовательной школы просили описать проблемные ситуации с родителями, при этом проблемная ситуация определялась как «такой момент в общении, когда нечто мешает спокойному протеканию взаимодействия. Это не обязательно открытый конфликт, это может быть затруднение, непонимание — то, что мешает адекватному общению, комфортному взаимодействию» [7]. После того как испытуемые описывали проблемную ситуацию, она уточнялась с помощью следующих вопросов:

1. В чем собственно проблемность данной ситуации? Что именно в поведении родителей или в вашем отношении к ситуации помешало нормальному общению?

2. Был ли найден выход из ситуации? Если да, то какой именно? Если нет, то почему, с вашей точки зрения?

3. Удовлетворены ли вы исходом ситуации и почему?

Полученный таким образом набор проблемных ситуаций в дальнейшем анализировался группой экспертов. В процессе

проведения эксперимента мы столкнулись со следующими трудностями: многие ребята были не в состоянии понять суть инструкции, в результате чего приходилось ее неоднократно повторять. Тем не менее примерно 20% учащихся так и не выполнили задание.

Одной из причин этого может быть «неочевидность», «трудноуловимость» для наблюдателя момента возникновения проблемных ситуаций в общении. Часто они не фиксируются сознательно субъектом общения, а существуют как бы исподволь, в свернутой, редуцированной форме. Очень часто причины возникновения проблемности в общении трудноформализуемы, гипотетичны и неочевидны субъекту проблемности [3, с. 6].

Кроме того, можно отметить недостаточно высокий уровень личностной рефлексии и неспособность встать на точку зрения партнера по общению (в данном случае родителей) в раннем юношеском возрасте, что в свою очередь затрудняет процедуру анализа собственного поведения, а стало быть, и способность осознать проблему как таковую. Другой проблемой стало неумение юношей и девушек формулировать свои мысли, следствием чего явилось довольно большое количество «свернутых», односложных описаний. Например: «Проблемы с учебой. С обоими родителями». Следствием этих проблем явилось то, что не все описания проблемных ситуаций подвергались анализу.

Одной из первых задач стало составление типологии проблемных ситуаций и, следовательно, поиск оснований для деления ситуаций на группы. Работа проводилась на основании экспертной оценки. В качестве экспертов выступали психологи, имеющие опыт консультативной работы по проблемам детско-родительских отношений в юношеском возрасте.

Предварительный анализ проблемных ситуаций показал, что возможны различные варианты классификации. Так, например, анализ литературных данных позволяет наметить следующую классификацию проблемных ситуаций, возникающих в ходе взаимодействия с партнером (в данном случае с родителями): 1) непонимание другого; 2) отсутствие средств воздействия на партнера; 3) рассогласование между нашими субъективными ожиданиями и представлениями и реальностью [3, с. 6]. Но в данном случае мы не можем воспользоваться предлагаемой классификацией, так как, с одной стороны,

не все проблемные ситуации с родителями можно отнести к выделенным группам, и с другой - часть проблемных ситуаций может быть включена в любую из трех групп. В связи с этим, нами были выделены несколько иные основания для классификации. При этом также оценивался вид проблемности, с точки зрения подростка (по результатам экспертной оценки описания проблемной ситуации).

Удалось выделить следующие виды проблемных ситуаций с родителями у детей раннего юношеского возраста (15 лет):

1. Ситуации, связанные с фрустрацией той или иной потребности ребенка. Частично эти ситуации можно классифицировать как несоответствие поведения партнера ожиданиям (например ситуации, когда ребенок ждет помощи, поддержки, понимания и т.п., а в ответ получает сухую, высокомерную нотацию о том, как следовало себя вести, либо просто оценку его поведения), но нам показалось важным связать эти ситуации с потребностями, так как в основном подавляются именно ведущие потребности возраста. Иначе говоря, в данном случае не просто не оправдываются ожидания, а подавляются те потребности, которые оказывают решающее воздействие на формирование личности в данном возрасте.

В качестве примера можно привести следующие описания проблемных ситуаций:

«Например, я прихожу с дискотеки или из школы, или еще откуда-то. Я всегда рассказываю маме, что было и как я поступила. А она начинает критиковать, говорить, что я могла бы поступить совсем не так, что я поступила неразумно. Поэтому теперь я почти ничего не рассказываю ей, но мне бы хотелось, чтобы она была мне подругой, чтобы она выслушивала меня и понимала меня» (девушка, 15 лет).

В данном случае происходит подавление потребности «что-то значить для других», быть кому-то нужным со всеми своими индивидуальными качествами, достоинствами и недостатками, не чувствовать себя «ничтожеством» в глазах взрослых (в данном случае родителей) [6, с. 67].

Другой пример: «Пытаюсь высказать отцу свою точку зрения — он начинает навязывать мне свою. Винаваты родители, так как они пытаются доказать то, что они лучше и больше знают. В результате каждый остается при своем мнении, но я этим не совсем удовлетворен» (юноша, 16 лет).

В этой ситуации, по нашему мнению, подавляется потребность в равноправном общении со взрослыми, что выражается в протесте против приказных форм разговора (отец «начинает навязывать» свою точку зрения).

Еще одним примером может быть подавление потребности в самостоятельности (чувства взрослости), когда подросток ждет подтверждения, что он ничем не хуже взрослых и имеет право на собственное, самостоятельное мнение по тому или иному вопросу: самостоятельный выбор друзей, время возвращения домой, стиль одежды и т.п.: «Родители постоянно контролируют меня, не имею полной свободы: это нельзя, то нельзя. Это мне — друзья, это мне не друзья. Говорят, во сколько должен приходить домой. Они практически не считаются с моим мнением» (юноша, 15 лет). Как мы видим, подавляемые потребности носят неоднозначный характер и отражают противоречивость проявлений характера в юношеском возрасте [1, с. 75 - 82]: с одной стороны, юноши и девушки в этом возрасте во многом еще дети и по-прежнему нуждаются в поддержке, понимании, принятии (как одном из видов «безусловной» любви, то есть *любви без условий*); с другой стороны, на одно из первых мест выходят проблемы взросления и самоутверждения (такие, например, как отстаивание права на самостоятельное принятие решения, права на личную жизнь, и т.п.).

В то же время это не просто внутриличностная, но и подлинно мыслительная проблема: подросток оказывается перед необходимостью что-то менять в ситуации взаимодействия, чтобы либо повысить шансы на удовлетворение потребности, либо исключить те обстоятельства, которые делают сопровождающие фрустрацию эмоции наиболее острыми.

2. Следующий вид проблемных ситуаций можно описать как отсутствие средств воздействия на партнера либо как неадекватность привычных способов поведения сложившейся ситуации.

Как правило, подобные ситуации связаны с особенностями поведения родителей, на которые дети либо не знают, как реагировать, либо реагируют неадекватно. Подобные ситуации, как правило, не находят своего разрешения и носят хронический характер (последнее следует из описаний, представленных подростками).

Приведем примеры: «Мой отец, когда приходит пьяный, постоянно бьет посуду, пристаёт и бьет маму, и я не знаю, что мне делать в это время. Я боюсь, но мне жалко маму. Один раз я вышла и заступилась за маму, но в другой раз я просто не знаю, что мне делать. Решение ситуации не было найдено. Отец просто разозлился и ушел» (девушка, 15 лет).

Другой пример: «Иногда у мамы плохое настроение, и она начинает кричать на всех подряд, ей все не нравится. В результате все в семье переругаются и она сама заплачет или доведет до слез кого-нибудь. Я считаю, что виновата мама. Она сама потом начнет вести себя, как ни в чем не бывало. Тем, как разрешается ситуация, я не очень довольна» (девушка, 15 лет). Возможно, одной из причин того, что подобного рода ситуации воспринимаются подростками как проблемные, является то, что они часто не могут отделить проблемы родителей от своих собственных и считают, что они обязательно «должны что-то предпринять, чтобы ситуация разрешилась». Положение вещей может усугубляться тем, что родители довольно часто втягивают детей в собственные конфликты, в сущности, отводя им пассивную роль (слушателя, «жилетки», в которую можно поплакаться, и т.п.), но ребенок воспринимает это как ожидание от него каких-либо действий, помощи и мучается неумением найти выход. Проблема, таким образом, приобретает исключительно внутрличностный характер, но воспринимается как межличностная. В подобной реакции (в ощущении необходимости проявить активность) может обнаруживаться такая особенность возраста, как потребность быть участником событий, а не просто свидетелем происходящего, заявить о себе делом, поступком, выразить свое отношение к происходящему, несмотря на то, что юноши и девушки не всегда ясно себе представляют последствия своих поступков [6, с. 66].

3. Третий блок проблемных ситуаций можно обозначить как неумение подростков найти правильную линию поведения в ситуации, когда родители проявляют по отношению к ним завышенные ожидания. Примером может служить следующая ситуация: «Так как мама у меня получила высшее образование (причем закончила вуз практически на одни «пятерки»), она требует от меня того же, то есть чтобы я постоянно учился, учился и учился. А мне, естественно, хочется заниматься какими-то посторонними делами. Проблема во мне, и решение

до сих пор не найдено. У отца мнение точно такое же, как у мамы, но несколько мягче» (юноша, 15 лет).

Возможно, что этот тип проблемных ситуаций можно частично отнести как к ситуациям первого типа, то есть ситуациям на подавление потребности (в данном случае подавляется потребность в праве на самостоятельное принятие решения, в частности по вопросам организации собственной жизни), так и к ситуациям второго типа, когда ребенок просто не находит адекватных способов поведения в ситуации завышенных ожиданий со стороны родителей.

Тем не менее на данном этапе исследования есть смысл вынести их в отдельную группу, так как имеются следующие существенные отличия: в ситуациях второго типа родители ничего, в сущности, не ждут и не требуют от ребенка, который лишь субъективно воспринимает ситуацию как призыв к действию. Тогда как в данном случае от него действительно требуется вести себя так, как считают нужным родители, и, следовательно, вопрос стоит не о том, что он (подросток) должен, но не может (как в ситуациях второго типа), а о том, как избежать того, что ему делать не хочется и как сделать по-своему. Иначе говоря, отличие третьего типа ситуаций в том, что они в большей степени затрагивают вопросы стратегии поведения (хорошо представляет, чего именно он хочет, но не знает, как этого добиться) и в меньшей степени являются внутриличными проблемами.

Данная классификация безусловно не является окончательным вариантом и нуждается в доработке и дополнении. Тем не менее, она отвечает поставленной нами цели исследования: рассмотреть проблемные ситуации с точки зрения самих подростков, то есть в чем именно видят проблемность сами юноши и девушки, что впоследствии позволит подойти к изучению тех возможностей, которые имеются у них самих по разрешению проблемных ситуаций в общении с родителями.

Для этого в дальнейшем планируется осуществить следующие шаги.

Во-первых, выделяя в эпизодах, предоставленных нам испытуемыми, те или иные особенности проблемных ситуаций, мы, безусловно, вносим элемент субъективности в интерпретацию результатов. Вероятнее всего, у самих испытуемых имеется несколько иная субъективная картина мыслительных задач в общении.

С целью уточнения последней предполагается провести следующий эксперимент: из полученных в результате проведенного опроса описаний сформировать несколько наборов проблемных ситуаций, каждый из которых включал бы в себя все выделенные типы. Затем, с помощью применения метода репертуарных решеток (где в качестве элементов выступают проблемные ситуации) мы получим набор конструкторов, характеризующий субъективную классификацию испытуемыми проблемных ситуаций. Для получения более объективных данных один и тот же набор проблемных ситуаций предполагается предъявлять нескольким испытуемым. В качестве испытуемых предполагается также использовать юношей и девушек младшего юношеского возраста (14 - 15 лет).

Во-вторых, для нас не только представляет интерес то, как подростки видят проблемную ситуацию, но и то, на основе чего и какое именно принимается решение по стратегии поведения в том или ином случае. Одним из вариантов получения подобных данных может быть применение методов групповой работы (например метода «мозговой атаки» и т.п.), которые, с одной стороны, позволят получить наибольшее количество стратегий поведения для каждого типа проблемных ситуаций, а с другой стороны, безусловно, сами по себе являются сильным обучающим инструментом, так как способствуют расширению поведенческого выбора.

Подобный подход в дальнейшем позволит нам использовать полученные результаты на практике, для разработки и адаптации обучающих программ для подростков, позволяющих наработать навыки конструктивных способов разрешения проблемных ситуаций с родителями, что, собственно, и является основной целью данной работы.

Кроме того, еще одной областью приложения может быть практика консультирования подростков, имеющих проблемы во взаимоотношениях с родителями. В частности, процедура выявления проблемных ситуаций и отнесение ее к тому или иному типу, позволят, с одной стороны, более точно определить запрос клиента, а с другой стороны, более полно использовать его собственные возможности разрешения ситуации.

Литература

1. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980.

2. Конева Е.В. Психологический анализ репродуктивных компонентов мышления профессионала в реальной деятельности. Дис. ...канд. психол. наук /Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль, 1987.
 3. Конева Е.В. Репродуктивные компоненты мышления представителей различных профессий. Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, рукопись.
 4. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М.: Педагогика, 1990.
 5. Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991.
 6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М: Просвещение, 1991.
 7. Чернюк О.А. Исследование коммуникативных мыслительных задач в обыденной жизни: Курсовая работа /Ярославский гос. ун-т. Ярославль, 1995.
-

Мифологическое мышление как феномен современного общества и как вид мышления

Ю.К. Корнилов, Н.Н. Мехтиханова

Мифологическое мышление нередко называют первобытным и связывают его с ранними этапами человеческой цивилизации. Поэтому может показаться, что его изучение в нынешних условиях затруднительно и неактуально. Система образов, мифов, верований и традиционных легенд существует и у современных цивилизованных народов и в немалой степени определяет их жизнь, хотя, конечно, их роль и место в жизни общества изменились. Исходя из традиционной характеристики мифологического мышления, в сферу его действия мы можем отнести веру, суеверия, национальные песни, паремии и сказки, моральные ценности и нормы данного народа, то есть так или иначе существующие и оформленные представления народа о самом себе, своем происхождении, организации, своей судьбе. Во многом это определяет специфику самосознания, менталитета народа. В то же время сегодня в сферу действия мифологического мышления мы можем отнести и новые явления — из сферы пропаганды, рекламы, из политической психологии, когда мышление опирается не на реаль-

ные факты, а на создаваемые и распространяемые мифы о тех или иных товарах или политических деятелях.

Мифологическое мышление, изучаемое в социологии или политологии, в социальной психологии совершенно ушло из внимания общей психологии, психологии мышления. Остаются неисследованными этапы развития мифологического мышления (начиная от эгоцентрического мышления детей). Не исследовалась процессуальная сторона мифологического мышления, его микродинамика, специфика адекватных ему «понятий».

Мифологическое мышление стоит особняком в современной психологии мышления. Сама логика выделения видов мышления как бы не оставляет ему места, а теоретические положения психологии мышления обычно не переносят на мышление мифологическое. Между тем, мышление едино, а значит, правомерно рассмотрение мифологического мышления как некоторого вида, описание и анализ его места среди других видов, а также проявления и специфики наиболее общих законов — в функционировании мышления мифологического.

Проблема праологического, мифологического мышления тесно связана с понятием «коллективные представления», введенным Леви-Брюлем. Мы считаем целесообразным расширить и уточнить как понятие мифологического мышления, так и понятие коллективных представлений, то есть вести речь о «социальных представлениях» в понимании Московиси, то есть том опыте общества, который порождается и используется мифологическим мышлением.

Само явление «социальное представление» имеет место в любые времена и в любом обществе, так как всегда были и будут причины, его порождающие. Речь идет о неизвестном, непонятном, требующим какой-то реакции, ответного действия. В таких случаях, если индивидуальное мышление не может помочь, человек обращается к опыту общества, целиком доверяя ему, отбрасывая критические доводы. Его реакции эмоционально окрашены, он ощущает свою принадлежность соответствующей социальной общности, свою солидарность с ней. Социальные по своему происхождению, эти представления складываются нередко в некоторую целостную картину. Их сила — в авторитете источника этих знаний, людей, старших по возрасту, более опытных, прошедших огни и воды,

повидавших жизнь, да и просто в проверенном многократно жизнью опыте предшествующих поколений. Эмоциональная окраска, ритуальность ослабляют или снимают критичность к странностям, нелогичности этих представлений.

Таким образом, нельзя сказать, что для отдельного человека социальные представления совершенно фантастичны, оторваны от реальности. Это не так. Просто они представляют из себя знания, получаемые не самим субъектом в ходе его непосредственного взаимодействия с действительностью, а получаемые через других людей, через социум, а значит, критерии их правильности и адекватности лежат вне его индивидуального опыта, эти знания получены и оценены кем-то другим, в другое время и в другом месте. Нужно просто поверить. В таких случаях ориентируются на соответствие результата своему образу окружающего мира и на положительные утверждения старших, более опытных. Именно так поступают ученики, решая свои школьные задачи. Их часто не смущают получающиеся в качестве результата «2,7 землекопа», в тех случаях, если они не сомневались в ходе своих рассуждений (соответствие их образу) или в ответе оказывалась та же цифра (мнение знающих, опытных).

Но и данные науки и техники, распространяемые среди населения, часто тоже выступают как социальные представления, они полностью соответствуют по своей природе этому явлению. Как в своих действиях, так и в объяснениях широкая публика просто верит указаниям, правилам, нормам, объяснениям тех, кто добывает соответствующие знания, верит, как правило, до конца их не понимая. Так, большинство, пользуясь современной техникой, приборами, не понимает, почему и как возникают те или иные эффекты (при управлении автомобилем, телевизором, стиральной машиной и т. п.). А имеющиеся у них объяснения весьма далеки от подлинной картины. По сути, все эти ручки и кнопки, а также действия с ними в какой-то степени выступают как магические. По-видимому, с дальнейшим прогрессом науки и техники, специализации и разделением функций в обществе эта тенденция должна усиливаться.

Можно поставить вопрос несколько иначе. Для человека как социального существа наряду с индивидуальным, самостоятельным способом добывания знаний характерен и другой путь — использование знаний, добытых другими, когда чело-

век просто усваивает и использует некоторые представления общества, в котором он живет. В основе этого несамостоятельного пути неизбежно лежит апелляция к чужому опыту, общению, представлениям, а значит — снижение критичности к ним. Эти знания и представления, пригодные для использования большинством в обществе, должны быть обобщены, пригодны для объяснений и употребления. Их источник может быть различным — от национальных традиций и морали, религиозных постулатов и норм — до научных теорий. Однако их природа при этом одинакова.

Итак, социальное происхождение предполагает мифологичность социальных представлений и некритическое отношение к ним. Однако непонятным остается другое: как осуществляется индивидуальное познание? Как в этом познании могут возникнуть фантастические решения? Наконец, играют ли социальные представления какую-то роль в этом познании?

«Люди познают мир природный и мир социальный посредством сенсорного восприятия информации, рассмотренной и объясненной затем в адекватных понятиях», — пишет С. Московиси [4]. С этим нельзя не согласиться. Индивидуальное познание осуществляется мышлением, преодолевающим ошибки восприятия. «В восприятии, — отмечает С.Л. Рубинштейн, — собственные, внутренние, существенные свойства вещей выступают лишь в специальных условиях и с некоторым приближением; обычно же в восприятии они маскируются, видоизменяются, перекрываются множеством привходящих обстоятельств и перекрещивающихся воздействий... Мышление как нацеленное на познание собственных свойств вещей и явлений по необходимости переходит от ощущений и восприятий к абстрактным понятиям» [7, с. 108]. Именно индивидуальное мышление человека открывает новое, создает научные теории, а также строит представления о мире, которые затем, возможно, становятся социальными.

Почему же картина мира, как мы полагаем, правильно отражена в научных теориях, но то же мышление создает для общества такие верования и идеи, которые могут и не быть верными? По-видимому, объяснение этого обстоятельства не сводится к какой-то одной причине. Остановимся на некоторых из таких причин, связанных с особенностями самого мыслительного процесса.

Мыслительный процесс начинается с проблемной ситуации, с непонимания, с препятствия. При этом мышление должно постигнуть новое, неизвестное, которое лишь частично задано условиями, природой конфликтности проблемной ситуации. Гипотеза, которая затем выдвигается и на основе которой делается попытка решения, — это всегда шаг в неизвестное, это в какой-то степени преодоление уже сложившихся знаний и представлений. Гипотеза, конечно же, может быть и не адекватной, не соответствующей реальности. Но установить определенно ее истинность, ее адекватность познаваемой действительности можно только путем непосредственной проверки, которая бывает не всегда возможна, не всегда дает однозначный ответ. Успешность, плодотворность мышления, таким образом, зависит от удачного сочетания фантазии, сочиняющей новые знания, конструкции, осуществляющей отлет от традиции и нормы; критичности, «рацио», по словам Рибо, которая сверяет проект с реальностью, принимает или отвергает его, вносит поправки, не разрушая. Познание таким образом не просто отражение, но строительство, созидание картины мира, теории, описывающей реальную действительность.

Сравним в качестве примера мышление теоретическое и мышление практическое — два вида мышления, которые, по С.Л. Рубинштейну, различаются характером отношения к практике. Если теоретическое мышление связано с практикой опосредованно, то практическое — непосредственно и направлено на решение практических задач. Практическое мышление — это познание реальности, обеспечивающее возможность преобразовывать эту реальность, вносить в предметы и явления изменения, переводить тот или иной объект из одного состояния в другое. В силу этой направленности практическое мышление не абстрагируется от условий и средств действия, а поэтому его обобщения, имеющие ситуативную природу, адекватны любой новой подобной ситуации и позволяют в ней успешно действовать. Но по той же причине эти знания не пригодны для объяснения явлений, они плохо поддаются вербализации. И самое главное: добытое знание быстро, сразу, непосредственно проверяется в действии, в ходе преобразования вещей и явлений. Неадекватности нового знания реальной действительности, актуальные для действия, быстро обнаруживаются.

Теоретическое мышление характеризуется опосредованностью связи с практикой, адекватность его результатов лишь косвенно и отсроченно проверяется практикой. Это значит, что критическая оценка нового теоретического знания усложнена и опосредована. Теоретическое мышление направлено не на преобразование действительности, а прежде всего на ее понимание, описание. Таковы и его обобщения, абстрагировавшиеся от условий и средств ситуации получения знаний, действования.

Таким образом, гипотезы, фантазии практического мышления оцениваются критически на соответствие действительности прежде всего со стороны действования; теоретическое мышление в силу опосредованности связи с практикой может достаточно долго не выявлять неадекватностей в своих построениях, ориентируясь лишь на соответствие общей картины мира и логичности, непротиворечивость своих суждений. Однако именно теоретическое мышление и его обобщения адекватны пониманию, объяснению, передаче добытого знания, поэтому именно они выступают в качестве основы для социальных представлений при объяснении различных явлений действительности.

Итак, в самой природе появления нового знания заложены возможности неадекватности, фантастичности некоторых представлений о действительности. И только критичность нашего ума, опирающаяся на практическое взаимодействие с миром, а также проверка знаний на логичность, непротиворечивость позволяют человеку получать правильные знания о мире. Критичность может осуществляться в мышлении более или менее успешно в зависимости от характера его отношения к практике, а поэтому построения мышления могут не всегда достаточно хорошо соответствовать той реальности, которую мышление познает. Но ведь существуют формы мышления, для которых характерно как раз ослабление критичности или ее недостижимость. В таком случае познание как правильное отражение действительности перестает быть главной его функцией.

Примером может служить сновидческое мышление, когда, по В.С. Ротенбергу, рефлексия, второй и третий планы в сознании вовсе отключаются. У субъекта нет осознания себя спящим: нет осознания, что образы сновидений галлюцинааторны, нет дискриминации между сновидениями и реально-

стью. Человек не сознает себя видящим сновидение, он не критичен к содержанию сновидений. Но выделение себя как субъекта — личности сохранено, сохранен образ «Я». Благодаря этому все происходящее в сновидении имеет глубокий личностный смысл. Сновидческое мышление направлено не на отражение реальности, не на открытие нового или поиск решения реальных задач. Задача сновидений заключается в преодолении отказа от поиска, в восстановлении поисковой активности. А для этого не нужно, чтобы поиск во время сновидения оценивался критически.

Разнообразие феноменологии мышления чрезвычайно затрудняет задачу его определения. Среди видов мышления, например, как бы в стороне стоит мифологическое мышление, чуть ли не выпадающее из системы общепринятых классификаций. Это связано и с тем, что этот вид мышления при его более детальном рассмотрении лишь с некоторыми натяжками соответствует определению мышления. Обсуждая эту проблему, В.В. Петухов замечает, что для анализа конкретных психологических фактов следует соотносить такие фундаментальные понятия, как мышление, познание, сознание [5, с. 6]. С одной стороны, мышление есть высший познавательный процесс, любые виды которого можно рассматривать как поиск новых знаний, способ действия, законов объективной реальности. С другой стороны, условия осуществления этого процесса не ограничены собственно познавательными задачами, но связаны с определенным сознательным представлением общественной и индивидуальной практики людей. В широкий круг явлений, называемых в психологии видами мышления, входят как высшие познавательные процессы, так и их основа — сознательные представления бытия. Эти представления определяются единством интеллектуальных, аффективных и поведенческих компонентов.

Важно подчеркнуть, что и мифологическое мышление скорее всего не может быть охарактеризовано каким-то одним признаком, оно имеет различные конкретные представления, его качественное своеобразие представляет из себя сложную картину. Описывая различные формы мифологического мышления, обычно указывают на его мистичность, нечувствительность к логике, к противоречию, непроницаемость для опыта. «Оно совершенно иначе ориентировано, — подчеркивает Л. Леви-Брюль. — ...первобытное мышление обращает внимание

исключительно на мистические причины, действие которых оно чувствует повсюду. Оно без всяких затруднений допускает, что одно и то же существо может в одно и то же время пребывать в двух или нескольких местах. Оно обнаруживает полное безразличие к противоречиям, которых не терпит наш разум» [3, с. 8].

Таким образом, можно предположить, что специфику мифологического мышления определяют его особая направленность, нечувствительность к противоречиям и мистичность.

По направленности мифологическое мышление не совпадает с практическим, так как в основном оно не имеет целью преобразование окружающей действительности. По Леви-Брюлю, первобытное мышление неоднородно и включает в себя, с одной стороны, мышление в ходе действия, которое отличается реалистичностью и обеспечивает великолепную адаптированность его носителям. «Первобытные люди весьма часто дают доказательства своей поразительной ловкости и искусности в организации своих охотничьих и рыболовных предприятий, они очень часто обнаруживают дар изобретательности и поразительного мастерства в своих произведениях искусства...» [3, с.8]. Этот компонент — практическое мышление. С другой стороны, оно включает в себя мифологический компонент — мышление, направленное на объяснение действительности. Кажущаяся нам фантастичность, мистичность этих объяснений никак не означает направленности на аффективное удовлетворение, связанное с уходом от реальности, как это имеет место в аутистическом мышлении.

Сложность проблемы заключается в том, что мифологическое мышление тем не менее предполагает некоторые действия (ритуальные действия, заклинания и т.п.) и нечувствительность к критике. Однако нам кажется, что известные действия не имеют целью преобразовать действительность. Они, по-видимому, вытекают из природы построенной этим объясняющим мышлением образа, картины действительности, они означают всего лишь правильное, с их точки зрения, функционирование людей в системе мира, а вовсе не внесение изменений в этот мир.

С чем же связана нечувствительность мифологического мышления к противоречиям? Известно, что в аутистическом, в сновидческом мышлении функция разумности, критичности, сличения результатов мысли с реальностью и критиче-

ской оценки итогов сравнения — ослабевает или выключается вовсе. В аутистическом мышлении это связано с преобладанием внутренней жизни, сопровождающейся активным уходом из внешнего мира [1, с. 113]. В сновидческом мышлении это проистекает из задачи получить (в воображении) как можно больше удач, побед и тем восстановить свою поисковую активность, способность выносить удары реальной жизни.

Нам кажется, что нечувствительность к противоречиям мифологического мышления более всего напоминает мышление детское с его эгоцентризмом, невероятно малым опытом, недостатком знаний, которые добываются лишь усилиями многих поколений и затем просто передаются в ходе обучения. Мифологическое мышление — не есть детское мышление. Ребенок живет в культурной среде и усваивает эту культуру; носитель мифологического мышления сам пытается строить объяснительную картину мира. Однако по своей природе мифологическое мышление как ранняя форма современного мышления подобно мышлению ребенка: и то, и другое функционирует в условиях дефицита знаний. Испытуемый Ж. Пиаже не видит противоречий в своих рассуждениях, хотя они столь «очевидны» взрослому. Например, ребенок считает, что видит ту же самую улитку, которая попадалась ему некоторое время назад в другом месте. Но так и носитель мифологического мышления у Леви-Брюля «допускает, что одно и то же существо может в одно и то же время пребывать в двух или нескольких местах» [3].

Еще Т. Рибо отмечал две противоположные тенденции в функционировании детского воображения: способность к фантазированию и критическая их оценка, сравнение с уже известным. Эти идеи приводит Л. С. Выготский в своей работе о развитии воображения и творчества в детском возрасте [2]. Он отмечает неприхотливость, нетребовательность детской фантазии: дети могут из всего сделать все. Развитие воображения и развитие рассудка очень расходятся в детском возрасте, детское воображение отличает относительная самостоятельность, независимость от деятельности рассудка. Но когда человек взрослеет, то критика рассудка начинает все более сдерживать порывы фантазии. «Обе эти интеллектуальные формы стоят теперь друг перед другом как соперничающие силы», — говорил Т. Рибо. У взрослого человека они вступают во взаимодействие, образуя единую, трудно расчленимую

функцию. Воображение начинает «работать» на рассудок, подчиняется ему, контролируется им.

Однако мифологическое мышление у взрослого человека, по-видимому, не может быть неприхотливым, нетребовательным. Оно уже располагает переданными от старших построениями, с их точки зрения, правильно изображающими и объясняющими реальный мир. Фаза соперничества разума и фантазии осталась в детском возрасте, уже образовалась «единая, трудно расчленимая функция». Но многочисленные неизвестности, неясности, выражающиеся в противоречиях, не замечаются. С одной стороны, у наблюдаемых фактов нет противоречия с мистической картиной мира. С другой стороны, в сфере реального практического взаимодействия с миром не выявляется фактов, противоречащих этой общей картине мира. Для выявления этих фактов было бы необходимо как-то расширить, изменить формы и способы этого практического взаимодействия, а также стремиться распространить мифологию, призванную объяснить мировоззренческие проблемы, на сферу простых практических действий.

По всей видимости, мифологическое мышление и его продукт — коллективные представления — не исчезли при наступлении цивилизации и научного мышления. Наука основывается на верованиях, говорил Аристотель. И это справедливо: значительную часть (а не только аксиомы) современных научных знаний мы принимаем на веру и никогда не испытываем желания и не имеем возможности усомниться, проверить, обнаружить противоречивость в них. Только школьники, студенты иногда обнаруживают такие противоречия. Но чаще всего это противоречия разных теорий: житейских представлений и научного взгляда.

Обнаруживая в мифологическом мышлении, житейских представлениях, в картинах мира «здорового смысла» (и т.п.) антропоморфизм, эгоцентризм, противоречия, мы забываем, что и признаваемая ныне наука в своей истории тоже обнаруживает эти грехи, а наши потомки, вероятно, увидят то же самое в нынешних самых передовых теориях. Ведь до сих пор остается огромное море фактов, областей знаний, явлений действительности, не имеющих научного объяснения. Их вроде бы шутивное описание тоже отличается логической противоречивостью. Вспомним хотя бы эффект Гизхолма. Его первый закон гласит: все, что может испортиться, портится.

А первое следствие «логично» добавляет: все, что не может испортиться, портится тоже [8].

Нам представляется, что прав был С.Л. Рубинштейн, настаивая на тезисе о единстве мышления. И мифологическое мышление — это один из видов мышления, отличающийся направленностью на объяснение явлений мира, но функционирующее в сферах дефицита знаний, почти полной невозможности проверить его построения. Мифологическое мышление переносит на свои построения то, что доступно наблюдению: в этом его антропоморфность, уподобленность (часто неадекватная) предметному миру (или миру растений, людей, животных — наблюдаемому и познанному) с мистической окраской. Мифологическое мышление является ранней, зачаточной, формой теоретического мышления.

Литература

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. С. 113—122.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. 91 с.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1996. 608 с.
4. Московиси С. Социальное представление: исторический взгляд // Психол. ж. Т. 16, № 1. 1995. С. 3—18; Т.16, № 2. 1995. С. 3—14.
5. Петухов В.В. Психология мышления. М., 1987. 88 с.
6. Ротенберг В.С. Сновидение как особое состояние сознания // Бессознательное. Тбилиси, 1985. Т.4. С. 211—223.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
8. Чизхолм А. Эффект Чизхолма // Физики продолжают шутить. М., 1968. 214 с.

Субъектность как одно из свойств обобщений практического мышления

А.В. Панкратов

Важнейшим вкладом Б.М. Теплова в разработку проблемы практического мышления было то, что в своей работе "Ум полководца" [42] он, в отличие от С.Л. Рубинштейна, рас-

сма­три­ва­ю­ще­го этот вид мышления как мышление в ситуации, данной субъекту "здесь и сейчас" [35, 36] расширил пределы осмысливаемой ситуации в пространстве, во времени и в соответствии с этим выделил новые важнейшие закономерности практического мышления. Описывая деятельность полководца, он показывает, что этот профессионал манипулирует представлениями об объектах, расположенных на широком пространстве, непосредственно не видимых субъектом, что связано с необходимостью построения сложных репрезентирующих когнитивных формирований. Далее, временная развернутость осмысливаемой ситуации выражается не только в том, что сама ситуация непосредственной организации и планирования конкретного сражения занимает значительный промежуток времени. Деятельность профессионала не прекращается с выполнением какой-то конкретной задачи, а включенное в нее мышление - с разрешением возникших в деятельности проблемных ситуаций. Мышление профессионала-практика включено в решение сложнейшей задачи, решение которой охватывает весь период как первоначальной профессионализации, так и дальнейшего профессионального развития - построение своей индивидуальной системы деятельности [15, 29].

Все мировосприятие профессионала, все когнитивные особенности его образа мира [3] несут на себе отпечаток этой постоянной деятельности. Б.М. Теплов показывает, например, что полководец, впервые попавший в какой-то город, оценивает его в соответствии с теми действиями, которые он должен организовать в случае штурма этого города [42, с. 301]. Практически это означает то, что при разрешении каждой конкретной проблемной ситуации порождается продукт, предназначенный не только для использования в данной конкретной ситуации, но и для других, подобных ей.

Эти соображения подтвердились и в проводимых нами исследованиях деятельности руководителя [15, 25, 26, 27, 28, 29]. На основе их результатов мы пришли к следующим выводам:

1. Процесс профессионализации руководителя связан с формированием сложных когнитивных образований, приобретающих индивидуализированный характер и составляющих основу принципов и способов деятельности данного руководителя в конкретных производственных условиях.

2. Субъективная проблемность деятельности изменяется по мере профессионализации. Успешные и опытные руководители отличаются развитой пропедевтической функцией мышления, что выражается в предупреждении возникновения проблемных ситуаций посредством направленного управления работой участка. В результате количество таких ситуаций уменьшается.

3. Развитие в ходе профессионализации когнитивного обеспечения деятельности руководителя характеризуется "расширением" факторов индивидуальной деятельности в ее временных, генетических, каузальных и пространственно-функциональных аспектах, и "укрупнением" решаемых задач.

Таким образом, в качестве основной закономерности профессионального развития мы рассматриваем самостоятельное активное (хотя часто и не осознаваемое) построение субъектом его индивидуализированной системы деятельности [15, 28], накопление им когнитивно-действенных образований, интегрирующих, отражающих и регулирующих процессы его взаимодействия с объектом.

Важнейшей особенностью когнитивных образований опыта руководителя является именно их действенность, использование при их построении таких форм репрезентации, которые позволяют им легко актуализироваться в соответствующих проблемных ситуациях, содержать в себе некую схему построения условий задачи, выявления в них типовой проблемной ситуации, актуализации определенных действий. Эти обобщенные формирования выстраиваются руководителем в ходе разрешения им конкретных проблемных ситуаций по принципу сочетания макро- и микрогенетических аспектов мышления, разрабатываемому Д.Н. Завалишиной [8, с. 106-122] в соответствии с концепцией "добавочного продукта" Я.А. Пономарева [33, с. 31; 32, с. 178-206].

В связи с этим важнейшей проблемой является изучение особенностей построения практиком обобщений, формирующих его субъективный опыт, причем обобщений, обладающих такими свойствами, как конкретность, индивидуализированность, готовность к реализации, ситуативность.

Особым условием формирования таких обобщений является действенность отражения в ходе практической деятельности, которая объясняется прогрессирующей в ходе накопления субъективного опыта тенденцией к отражению

факторов деятельности опосредованно через формируемые методы работы. Подобное отношение обуславливает легкость актуализации выстроенных когнитивных формирований непосредственно в деятельности данного конкретного субъекта в виде вполне определенного способа действия, основанного на вполне определенном отношении к сложившейся ситуации деятельности.

Проблеме опосредования чувственно данных впечатлений для возможности пополнения психической организации общенными познавательными и регуляторными структурами посвящено немало работ в психологии [4, 6, 32 и мн. др.], это одна из основных проблем современной когнитивной психологии. Можно считать общепринятой точку зрения Дж. Брунера [4], который выделяет три основные формы репрезентации: двигательную, образную и вербальную. Не следует также забывать и о том, что в Вюрцбургской школе в качестве единственной присущей мышлению формы репрезентации реальности признавалось непосредственное переживание безобразных и бессловесных логических интенций.

Дальнейшее изложение представляет собой попытку в какой-то степени дополнить на основе результатов наших исследований имеющиеся знания о закономерностях процесса обобщения, представить соображения в пользу возможного внесения в традиционный список форм репрезентации особой формы, не сводимой к уже выделенным, и особенно ярко проявляющейся именно в практическом мышлении. В качестве такой формы мы рассматриваем "упаковку" субъективного опыта разрешения практических проблемных ситуаций через совокупность схем субъект-субъектного взаимодействия с явно "неживыми" объектами. Далее мы попытаемся высказать наши соображения о месте этой формы среди других форм репрезентации и вообще о закономерностях соотношения различных репрезентирующих структур в мышлении практика.

Для исследования деятельности руководителей производства был применен разработанный нами метод когнитивной проекции профессионализации, основанный на изложении испытуемым в специальном образом организованных ситуациях общения с исследователем отражения объективных и субъективных факторов деятельности в их взаимосвязи. Ядром

такого описания является совокупность трудностей в деятельности конкретного руководителя [27, 28].

В ходе применения этого метода нами был замечен очень интересный феномен постоянного приписывания обследуемыми руководителями *субъектных свойств* как ситуации в целом, так и отдельным ее элементам в рассказах о ситуации, в которой они в данный момент находятся, о характерных трудностях в своей работе и способах их преодоления, о применяемых данным руководителем способах решения тех или иных производственных задач, об общей стратегии руководства участком или цехом [25]. Выразалось это в том, что в рассказе о явно не живых, не одушевленных, не мыслящих, не имеющих осознанной целенаправленной активности объектах деятельности руководителя обнаруживалось, что он говорит о них как об одушевленных, разумных существах, активно взаимодействующих с ним (в виде реализации конфликтных отношений, или, наоборот, сотрудничества), причем эта активность целенаправленна, имеет некий замысел и т. п. Отчетливее всего это проявлялось в тех ситуациях, когда этот рассказ был включен непосредственно в управленческую деятельность обследуемого и представлял собой комментарий к совершаемым действиям, описание целей действий, выражал отношение к сложившимся обстоятельствам.

В психологии подобные феномены были описаны и ранее, обычное их название - анимизм. Но в этом термине зафиксирована лишь одна довольно узкая часть анализируемого явления - а именно признание живыми заведомо неживых объектов, поэтому мы были вынуждены ввести новое понятие "субъектность", в которое включается не только признание свойства неживого объекта быть живым, но более широкий круг свойств, важных, как покажет дальнейшее изложение, для нашего понимания этого явления. К этим свойствам относятся прежде всего те, которые отличают субъекта от объекта в типичной логической структуре отражаемого события, прежде всего - целенаправленная преобразующая активность. В своей деятельности практик переходит от схемы "субъект-объект" к схеме "субъект-субъект", в организацию деятельности вносятся закономерности процесса общения [9].

Казалось бы, эти странности, проявившиеся в рассказе руководителя, можно объяснить устройством нашей речи, в которой для коммуникации отношений, как правило, исполь-

зуются синтагматические структуры, изначально выработанные для коммуникации событий, а "объектные" события передаются как "субъектные" (грамматическое подлежащее наделяется атрибутами активно действующего лица, само событие излагается как действия этого лица, объект описывается как лицо, испытывающее воздействие). В своей работе "Способности и одаренность" Б.М. Теплое пишет об этом: «... было бы смешным педантизмом требовать, чтобы в живой речи говорили не о "врожденном чувстве гармонии", а о "врожденных задатках к чувству гармонии". Надо было бы тогда воздерживаться и от выражения "взошло солнце", заменяя его каким-нибудь более точным, вроде "Земля настолько повернулась вокруг своей оси, что с данной точки земной поверхности стало видно солнце"» [41, с. 18].

Отчасти так, конечно, и есть. Даже мысля строго объективными отношениями, наш руководитель был бы вынужден пользоваться субъектными речевыми структурами, чтобы описать эти отношения исследователю. Но с другой стороны - а если только что пережитую ситуацию нужно пересказать не исследователю, а самому себе? Может быть, ситуация, осмысленная в объектных категориях для своего обобщения и сохранения на основе мощнейших механизмов вербального опосредования, требует перекодирования именно в субъектно-событийную форму? Или сам способ вербального опосредования полученных впечатлений с использованием семантических категориальных структур и синтагматических событийных схем - не единственный, используемый для построения обобщений? Далее мы подробнее остановимся на этом вопросе.

Дальнейшие исследования выявили, что на самом деле ситуация очень часто не только передается в речи с использованием субъектных отношений, но и осмысливается субъектно. Проявляется это в том, что руководители в *своих действиях* исходят из субъектных свойств, приписываемых ситуации. Например, одни закладывают в стратегию своей управленческой системы принцип "беда никогда не приходит одна", другие - принцип чередования приятных и неприятных событий, многие прибегают ко всевозможным уловкам, чтобы обмануть, перехитрить судьбу, рассуждают о том, что "явно пошла полоса везения, так что сейчас можно попробовать сделать то-то, на что иначе бы не решился, не стал бы риско-

вать". Об одном станке говорится, что он "послушный", за него можно поставить новичка, другие станки воспринимаются как "капризные", и т. д. и т. п.

Важно, что субъектное осмысление провоцируется не просто проблемностью в ситуации, а особой, ярко эмоционально окрашенной формой проблемности. Ниже мы более подробно остановимся на необходимости сочетания в процессе нахождения и разрешения проблемной ситуации субъектного и объектного подхода. Сейчас ограничимся замечанием о том, что в разных проблемных ситуациях их соотношение может быть различно. Нами совместно со студенткой факультета психологии ЯрГУ Т.В. Штак было проведено моделирующее исследование поведения человека в ситуации неопределенности. Испытуемым - студентам - давалось задание найти в комнате общежития спрятанный шарик (который на самом деле отсутствовал). Использовался метод "мышление вслух". Измерялось время, необходимое испытуемому для того, чтобы перейти от рассуждений типа "Где же он находится?" - свидетельство объектного отношения - к рассуждениям типа "Куда же он спрятался, гад?!" - свидетельство субъектного отношения к объекту, или же от ситуации "Я должен найти шарик" - к ситуации "Они спрятали от меня этот шарик так, чтобы я не смог его найти", то есть от задачи к игре, к межсубъектному конфликту [9]. Предварительно у испытуемых был замерен уровень личностной тревожности как показатель терпимости к неопределенности. И высокотревожные и низкотревожные испытуемые по мере роста эмоциональной напряженности в ходе безуспешных поисков переходили к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом, но у испытуемых с повышенной тревожностью это происходило гораздо раньше.

Кстати, о методах исследования выраженности субъектности. Все факты проявления феномена субъективации удается пронаблюдать лишь непосредственно в деятельности, используя различные методы, разработанные для исследования мышления, включенного в деятельность [27, 29]. Попытки разработать опросную методику, наподобие применяемых для изучения анимизма, например опросника М. Мид [24], трудно признать удачными. Такие методики обычно показывают выраженную склонность к субъективации на детской выборке и ее отсутствие у взрослых. Здесь мы сталкиваемся с давно опи-

санной в работах специалистов по этно- и возрастной психологии проблемой [16, 43], когда примененные методики не показывают наличия в мышлении взрослых европейцев тех или иных феноменов не в силу их отсутствия, а потому что взрослые в отличие от детей "знают, как говорить правильно". Наиболее результативными оказываются методики, ориентированные не на фиксацию высказанных известных свойств тех или иных предметов, а выявляющие процесс порождения и использования обобщений непосредственно в деятельности.

Если важнейшим свойством научного мышления является беспристрастность, безоценочность в отношении к объекту познания, то для практического мышления характерна именно яркая эмоциональная окраска ситуации, ярко выраженный оценочный подход. Ю.К. Корнилов выделяет оценивание в качестве мыслительной операции, специфичной для практического мышления [11]. Б.М. Теплов также уделяет много внимания "страстной" напряженности "стремящегося разума" полководца [42, с. 233, 279].

Исходя из вышесказанного, возникает естественный вопрос: откуда берется это субъективное отношение в условиях "практической", "жизненной", то есть неопределенной, неявно детерминированной и ярко эмоционально окрашенной проблемной ситуации, явно присущее и обобщенным способам разрешения "практических", "жизненных" проблем, о которых испытуемый (руководитель) рассказывает исследователю?

Итак, руководитель действует в проблемной ситуации, для разрешения которой у него отсутствуют готовые схемы поведения и отражения действительности и в разрешении которой он явно личностно заинтересован. Здесь мы сталкиваемся с изученным в гештальтпсихологии мышлением, и прежде всего в поздних работах Л. Секея феноменом "творческой паузы", предшествующей инсайту, нахождению решения. По мнению Л. Секея, процесс мышления во время творческой паузы протекает на другом уровне организации, чем сознательный процесс. Важнейшую роль здесь играют презентации, которые организуются и строятся в раннем детстве на основе впечатлений о внешнем мире и соматических ощущений. "Во время сознательной работы с проблемой зона поиска способа решения определяется через знания о причинно-следственных структурах действительности, во время паузы учет рациональ-

ных возможностей отступает на задний план, зона поиска меняется на *инфантильные области репрезентации*" (подчеркнуто нами) [45, с. 167, цит. по 22].

Здесь мы сталкиваемся с известным отношением репродуктивного и продуктивного компонентов как в отражательном, так и в регуляторном аспектах психической активности человека, суть которого можно свести к лозунгу: "Репродукция до последнего предела!". Новые отражательные и поведенческие схемы начнут создаваться, продуцироваться лишь в том случае, когда ничего из старого субъективного опыта использовать уже не удастся (а это очень редкая ситуация), в обычном же случае будут использованы уже имеющиеся когнитивные, репрезентирующие структуры, пусть и начиненные новым познавательным содержанием. В ситуации полной неопределенности поиск подобных опосредующих формирований будет доведен до нижнего предела - до структур, филогенетически обусловленных или сложившихся в младенческом возрасте. А поскольку практически все новое в субъективном опыте создается именно таким путем, то эти структуры, очевидно, лежат в основе всех наших репрезентаций.

В психологии имеется много направлений, в которых можно почерпнуть данные о сложившихся на ранних этапах и онтогенетического и исторического развития человека формах репрезентации реальности, в которых доминирует субъектный подход к действительности. Это и многочисленные этнопсихологические исследования мышления людей традиционных культур, картина мировосприятия которых еще не искажена сложившимся в европейской культуре в античные времена научным мышлением [16, 18, 19, 43]. Сюда же относятся и исследования развития интеллекта, среди них в первую очередь следует выделить работы Ж. Пиаже [30 - 32], Дж. Брунера [4]. Огромный интерес представляет психосемантическое изучение "слоев субъективного опыта", проводившееся под руководством Е.Ю. Артемьевой [1 - 3]. Кратко рассмотрим имеющиеся сведения об этих формах инфантильной презентации.

Ж. Пиаже в своих исследованиях выделил и описал такие феномены дооперационного этапа развития интеллекта, как феноменальный реализм (неспособность различить явления своего сознания и предметы внешнего мира), номинальный реализм (неразличение обозначенного предмета и обозна-

чающего слова), анимизм (приписывание неживому свойств живого) и артифициализм (признание всего на свете кем-то сделанным) [30 - 32]. К выделенному нами явлению субъектности наибольшее отношение имеют два последних феномена. Пиаже считал, что эти феномены исчезают в ходе интеллектуального развития ребенка, по мере становления формальных интеллектуальных операций, преодоления эгоцентризма, развития рефлексивного сознания. Но, с одной стороны, все эти феномены прекрасно диагностируются у взрослых представителей традиционных культур, с другой стороны, они очень часто проявляются и у взрослых образованных, овладевших операциями теоретического мышления представителей европейской культуры. Мы уже не раз употребляли понятие "образ мира", в качестве важнейшего свойства этого субъективного образования обязательно следует отметить его целостность. Образ мира не может быть частичным, включать в себя лишь "оптимальную ориентировочную основу" профессиональной деятельности человека или жизненно важные характеристики его среды обитания. Нет, он обязан включать именно весь мир, и все вышеперечисленное, и само устройство Вселенной до самых дальних ее границ, в нем должно быть точно указано количество слонов, на которых покоится наша Земля, и размеры той черепахи, на которой стоят эти слоны. То есть в случае отсутствия рациональных знаний о мире порождается некоторая замещающая реальность, дополняющая результаты эмпирических наблюдений до полного образа мира.

Психологические механизмы, решающие эту задачу, принято называть мифологическим мышлением. Его функция прямо противоположна функциям мышления научного. Последнее преследует цель жестко отграничить познанное от непознанного, понятное от непонятного. Задача мифологического мышления - сделать весь мир понятным и уютным. Научное мышление - особая деятельность, имеющая своей целью освободить познавательный продукт от субъектности и ситуативности, дать наблюдаемым фактам рациональное объяснение. В случае отсутствия рационального объяснения и в случае, если мир с учетом их получается недостаточно уютным, работают инфантильные презентации Секея, например в виде описанных Пиаже феноменов детского мышления. Важнейшее требование человека к создаваемому им образу мира -

чтобы он был понятен, предсказуем. Большинство людей с неприятием относятся к таким свойствам реального мира, как наличие объективных законов, стохастический характер многих закономерностей бытия. Создаваемая этими людьми квазиреальность может противоречить имеющимся у них научным знаниям, но все эти когнитивные формирования могут мирно сосуществовать в сознании одного человека. Легко представить себе даму - старшего научного сотрудника астрономической обсерватории, прекрасно знакомой с объективными свойствами звездной Вселенной, но не пропускающей ни одного напечатанного в газете гороскопа с предсказанием событий ее жизни на следующей неделе. В ее квазиреальности явно присутствует субъект, который имеет замысел, активно руководит этим миром, которым все сделано, все предусмотрено, все направляется. В сознании большинства людей этот субъект - обязательный атрибут их образа мира. Важно здесь то, что становится ясной стратегия дальнейшей жизни. Человек вступает с миром в привычные коммуникативные отношения, процесс активного взаимодействия человека с реальностью протекает по законам общения ребенка с матерью, сына с отцом, подчиненного с руководителем, и т.п.; здесь происходят и ссоры, и примирения, и поощрения, и наказания. Человек явно не может существовать в недетерминированной среде (точнее, *никем* не детерминированной). Его образ мира в большинстве случаев не может быть построен без учета детерминированности кем-то развития ситуации его жизни.

Мирное сосуществование подобных рациональных и иррациональных формирований достигается нехитрыми приемами "обнаучивания" мифологических представлений, например, "порча" и "сглаз" уступают место "биоэнергетическим воздействиям" (и то, и другое - яркие проявления описанного Пиаже феноменального реализма). Свойство субъектной презентации наиболее ярко проявляться в мышлении человека в ситуациях неопределенности хорошо согласуется с наблюдениями социологов, свидетельствующими о том, что расцвет суеверий и мистицизма всегда совпадает с кризисными периодами развития общества. Можно привести еще множество примеров проявления феноменов инфантильной презентации в мышлении взрослого европейца, функционирования "житейского мышления" в соответствии с

закономерностями мышления мифологического, но не будем сейчас на этом останавливаться.

Особая проблема - откуда берутся эти субъектные структуры в сознании человека? На этот счет имеются различные точки зрения, каждая из которых, по видимости, отражает природу одного из источников этого явления.

Наиболее полно явление детского анимизма было описано Ж. Пиаже [30]. Согласно ему, анимизм с необходимостью возникает в мышлении каждого ребенка в силу ряда причин. Причинами индивидуального порядка Пиаже считал:

1) нерасчлененность сознания ребенка, вследствие которого мир рассматривается ребенком как единое целое, являющееся одновременно и физическим и психическим;

2) интроекцию, в силу которой ребенок приписывает предметам те или иные переживания, которые он сам испытывает в подобных обстоятельствах. Интроекция обусловлена эгоцентризмом ребенка.

Согласно Пиаже, анимизм формируется также вследствие действия следующих причин социального порядка:

- благодаря тому, что ребенок окружен заботой родителей, он считает, что всё окружающее, включая также предметы, озабочено его благосостоянием;

- воспитанием, в связи с чем у ребенка создается чувство морального обязательства, которое он считает присущим также предметам;

- в какой-то мере систематизации анимистических воззрений содействует язык. В образных выражениях языка о предметах часто говорят как о личностях. Ребенок же такие выражения воспринимает буквально.

П. Тульвисте выдвигает два предположения:

1. Анимистическое мышление ребенок усваивает из культуры, у взрослых, а потому оно не является "детским" по происхождению.

2. Анимистическое мышление, усвоенное ребенком, с необходимостью должно сохраниться также у взрослого [44].

В ходе исследования М. Мид были сделаны следующие выводы: Анимистическое мышление имеет свое происхождение не в имманентных обстоятельствах развития психики ребенка, а в культуре... Детский анимизм представляет собой не спонтанное явление, а порождается языком, фольклором, песнями, способом обращения взрослых с детьми. Анимисти-

ческие тенденции создаются мышлением не детей, а взрослых [24].

Лучше всего, как нам кажется, происхождение феномена субъективации объясняет точка зрения Г.Л. Ильина [9]. Он считает, что в плане онтогенеза общение является "исходной, или, во всяком случае, первоначально доминирующей формой отношения ребенка к окружающей среде. Мать - это первая реальность, с которой взаимодействует любой индивид в начале своего психологического развития. Отношение человека к себе подобным, причем превосходящим его по возможностям и развитию, является первичным отношением человека к миру. Основная особенность этого отношения - наличие понимания со стороны другого человека. Без этого понимания развитие ребенка было бы невозможным, на нем как на необходимом условии строится все поведение ребенка - это демонстрация желаний, требование желаемого, эгоистическое стремление выразить себя, сообщить о себе, добиться внимания, это призыв к жалости, сочувствию, пристрастному отношению" [9, с. 115-116].

Исходя из этого, как нам кажется, нуждается в уточнении господствующее долгое время положение, что и в филогенезе, и в онтогенезе генетически первой ступенью мышления может быть только наглядно-действенное мышление. Люди, придерживающиеся этого мнения, не учитывают того, что первоначальный мир человека практически исчерпывается ситуацией взаимодействия ребенка с матерью, что все формы взаимодействия с действительностью изначально опосредуются общением с другим субъектом. Для новорожденного ребенка удовлетворить любую потребность - значит выразить другому свою неудовлетворенность, фактически попросить, потребовать помощи. Но на этом субъектная опосредованность взаимодействия с миром не заканчивается.

В книге Дж. Брунера [4] описываются традиционные культуры, в которых главной, оцениваемой стороной поведения человека является его общение с другими людьми, а практическое взаимодействие с материальным миром - лишь как еще одна из форм такого общения. У племени уолоф (Сенегал) движения маленького ребенка интерпретируются взрослыми не столько как направленные на достижение определенного эффекта в физическом мире, сколько как обращения ко взрослым. Взрослый уолоф часто обсуждает с

ребенком отношения между людьми, но редко - естественные явления, начиная с двухлетнего возраста взрослые все больше подчиняют желания ребенка групповым целям. С точки зрения Брунера подобная "коллективистическая" направленность отличает традиционные культуры от современных западных культур, ориентированных на "индивидуализированность". На наш взгляд, дело здесь не в коренном отличии, а лишь в степени "коммуникативности" взаимоотношений человека с миром, явно свойственной и европейским культурам.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимодействие ребенка с миром изначально опосредовано если не социально, то коммуникативно, субъектно. При этом появляются основания не только для того, чтобы оценить в качестве чрезмерно упрощенной точку зрения на этот процесс Ж. Пиаже [30], который считал, что первоначальное развитие ребенка протекает в форме сугубо индивидуального взаимодействия с объективным миром, и лишь стадия формирования оперативных структур ознаменована вступлением ребенка в кооперативные отношения с такими же эгоцентричными сверстниками, в ходе которых они, стремясь установить взаимодействие, преодолевают эгоцентризм и формируют рефлексивные по своей природе интеллектуальные операции. Так же кажется не все объясняющей противоположная точка зрения Л.С. Выготского [6], в соответствии с которой формирование высших психических функций из натуральных происходит путем их культурного опосредования в форме усвоения *текстов* в ходе общения ребенка со взрослым. По Выготскому мышление как высшая психическая функция представляет собой оперирование усвоенными словесными значениями по законам логики, также интериоризованным из синтаксиса речевых предложений.

Обратимся теперь к проявлениям глубинных субъектно-ориентированных репрезентирующих образований в психосемантических экспериментах. Под руководством Е.Ю. Артемьевой проведены чрезвычайно содержательные исследования структуры субъективного опыта человека, выделены слои, образующие эти структуры [2]. В данном контексте для нас наибольший интерес представляет гипотеза "первовидения", в соответствии с которой при встрече с чем-то новым, непонятным, неизвестным, это новое, еще до вычленения других

свойств, оценивается как опасное или не опасное - а это характерные субъектные свойства [2, с. 106]. В эксперименте, проведенном нами совместно со студенткой факультета психологии ЯрГУ К. Мещеряковой, испытуемые оценивали по 18 биполярным шкалам различные абстрактные рисунки, то есть максимально неопределенный стимульный материал. Факторный анализ полученных данных показал следующее. В первый фактор из 5 значимых, определяющий 38,96% дисперсии (остальные - соответственно 16.76, 12.40, 10.53 и 7.27%) вошли шкалы "враждебный - дружественный", "угрожающий - неугрожающий", "грубый - нежный", "опасный - неопасный" и "злой - добрый" с факторными весами, равными 0.9136, 0.9134, 0.9125, 0.9089, 0.8922. "Объектные" свойства оцениваемых рисунков вошли в остальные, менее значимые факторы с меньшими факторными весами. Налицо ярко выраженный субъектный подход при восприятии неизвестного, непонятого объекта, соответствующий гипотезе Е.Ю. Артемьевой. Набор примененных шкал был составлен на основе предварительного эксперимента, в котором испытуемые просто перечисляли видимые ими свойства рисунков. Так было отобрано 15 шкал из наиболее часто упоминаемых свойств. Еще три шкалы - "враждебный - дружественный", "угрожающий - неугрожающий" и "опасный - неопасный" были внесены дополнительно, именно с целью проверить гипотезу первовидения. Эти свойства ни разу не назывались никем из испытуемых в предварительном эксперименте. Тем не менее, именно они образовали главную оценочную ось, по которой ранжировались все эти рисунки, основное измерение соответствующего семантического пространства.

Е.Ю. Артемьева, анализируя результаты проведенного ею ранее сходного исследования, в котором использовался метод свободного описания, отмечает, что "при свободном описании форм испытуемые чаще и прежде всего использовали эмоционально-оценочные, а не геометрические или непосредственно-чувственные шкалы свойства. Доля указаний эмоционально-оценочных свойств (совместно со ссылками на сходство с предметами, имеющими ярко выраженную эмоциональную окрашенность) колеблется от 1/2 до 4/5" [1, с. 26]. И далее: «Отчетливо видно, что, давая описание объекта, испытуемый считает необходимым указать, каким (полезным ли, удобным, приятным ли) является этот объект в возможных

взаимоотношениях с ним. Иными словами, изображение наделяется чертами партнера по взаимодействию, рассматривается пристрастно и неотстраненно. "Вопросы к объекту", которые задаются субъективными структурами опыта предъявляемому изображению, формулируются на языке эмоционально-оценочных координат!» [1, с. 27].

Сделаем теперь попытку разобраться, чем обусловлено постоянное использование практиком (в нашем случае - руководителем производства) субъектных схем в разрешении проблемных ситуаций, в построении обобщенных когнитивных и регуляторных формирований, образующих его опыт. Прежде всего здесь следует обратить внимание на то, что, как показано во многих исследованиях, выполненных под руководством Ю.К. Корнилова [11 - 13], ситуация, в которой действует наш практик, - индивидуальна, порождена самим субъектом, ее элементы, их свойства и отношения выявляются лишь в тех проявлениях, которые значимы для используемых данным руководителем форм преобразующей активности, то есть соответствуют особенностям деятельности данного человека, его профессиональным, индивидуальным и личностным характеристикам. Важно, что все это приводит к тому, что практик сам включает себя в осмысливаемую ситуацию, не осознавая этого. Более того, сам процесс анализа ситуации, в которую включен практик, в отличие от традиционно применяемого при исследовании мышления "задачного подхода", основывающегося на том, что исследователь анализирует в искусственно созданной им (исследователем) ситуации поведение человека, направленное на достижение строго определенной цели в строго определенных условиях [29], начинается с того, что субъект сначала создает эту свою собственную ситуацию. По сути, мы здесь сталкиваемся с еще одним очень ярким проявлением мыслительной операции анализа через синтез по С.Л. Рубинштейну [38]: субъект выявляет свойства окружающей реальности, синтезируя их в ходе построения осмысливаемой ситуации. И чем более неопределенна эта ситуация, тем более субъектными будут свойства составляющих ее предметов.

Здесь мы встречаемся с интересной формой рефлексии: человек отражает свои свойства через их включение в осмысливаемую ситуацию, как представленные, "опредмеченные" в

выявляемых им свойствах элементов ситуации. Ранее мы, столкнувшись с тем, что вполне справляющийся со своими обязанностями, умелый и грамотный мастер цеха ничего не может сказать о своих личностных и профессиональных особенностях, отмечали использование им нерефлексивных форм обобщения [26]. Теперь же, когда в психологии развивается все более отчетливое понимание того, что рефлексия может существовать и в невербальной форме [39], появляется необходимость разобраться в процессе невербального осознания субъектом своих свойств в ситуации кооперативного или конфликтного взаимодействия с квазиреальным субъектом, диалога с ним. Ниже мы будем обсуждать важность использования различных репрезентирующих структур для продуктивного разрешения проблемной ситуации. Здесь же ограничимся замечанием о том, что фактически это выражается в "расщеплении" реального действующего субъекта на несколько, решающих различные задачи, говорящих при этом на разных языках, видящих ситуацию через различные репрезентирующие механизмы, с различных виртуальных позиций.

В числе этих выделившихся субъектов действует и тот, который осмысливает ситуацию как данную "здесь и теперь", с тем чтобы, разрешив ее, впасть в уютное оцепенение (понятие введено Р. Уотерсом [46], в последнее время язык метафорического описания психических феноменов, используемый этим автором, привлекает все большее внимание серьезных, методологически мыслящих психологов, см., например, [23]). Но в той же компании присутствует и еще один субъект, озабоченный тем, как жить дальше, рассматривающий эту ситуацию как часть общего жизненного процесса, решающий задачу извлечения опыта, обобщения полученного решения, включения его в соответствующую категориальную систему обобщенных способов решения подобных ситуаций, причем в такую, которая позволяет мгновенно распознать ситуацию, оценить все ее компоненты [11], реализовать решение. Между этими двумя субъектами разворачивается диалог, взаимодействие, требующее взаимопонимания. По Пиаже рефлексивное осознание рождается именно в ситуации кооперации, взаимодействия, взаимопонимания. Особый вопрос - на каком языке, в какой кодовой системе будут изложены результаты этого осознания. В случае, когда полученные результаты предназначены для использования в практической

деятельности данного человека, они будут изложены на основе семантики его индивидуальной системы деятельности. Полученное таким образом осознание своих свойств будет включено в сложнейшее когнитивное формирование, исследовавшееся нами, - общее представление о ситуации своей деятельности (ситуации - широко развернутой и в пространстве и во времени) [28]. На наш взгляд, это наиболее вероятный механизм отражения своих свойств как субъекта практической деятельности. Кроме того, субъектное опосредование ситуации, возможно, заставляет нашего профессионала взглянуть на включенные в ситуацию обстоятельства, в том числе и на себя, как элемент ситуации, глазами еще одного субъекта, сформированного им в ходе субъективации, с которым он взаимодействует или конфликтует в процессе разрешения проблемной ситуации.

Но список включенных в ситуацию субъектов, говорящих на разных языках, отражающих ситуацию с разных позиций, этим не исчерпывается. В процесс осмысления се профессионалом может быть включен и обобщенный образ совершенно постороннего человека, например психолога-исследователя, который попросил рассказывать обо всем, что видит практик в своей ситуации. В этом случае необходим перевод результатов осмысления в еще одну - вербальную кодовую систему. В эксперименте здесь обычно возникают методические трудности, связанные с тем, что обследуемому практику трудно взглянуть на свою ситуацию глазами психолога, понять, "что же ему, собственно, надо" [11]. Чтобы преодолеть их, мы в специальной серии экспериментов давали руководителю инструкцию представить себе, что он рассказывает о своих способах работы ученику, человеку, который должен выполнять его обязанности на данном участке [14, 27, 28].

Эти закономерности можно проследить на несложном примере. Автор этого текста, набирающий его сейчас на клавиатуре компьютера "вслепую", со скоростью профессиональной машинистки, не может ответить на вопрос «Где расположена клавиша с буквой "щ"?» или с любой другой буквой. Получается, что автор этого "не знает". Для того чтобы ответить на заданный вопрос, нужно представить себе, что печатается какое-то слово, начинающееся на букву "щ", например "щука", мысленно проиграть пальцами над клавиатурой набор этого слова, постаравшись при этом заметить,

какой палец куда пойдет в самом начале*. Таким образом, знание клавиатуры представлено в данном случае в сознании субъекта не в виде текста "такая-то буква расположена там-то", не в виде зрительного образа, "плана клавиатуры", а в виде обобщенных отпечатков актов взаимодействия субъекта с клавиатурой для набора такого-то слова или сочетания слов. Эти обобщения мгновенно актуализируются в соответствующей ситуации.

В этом обобщении зафиксированы и свойства субъекта деятельности, и свойства объекта, например сочетание "слабый мизинец" и "тугая крайняя нижняя клавиша" заставляет включать в соответствующее стереотипное действие использование безымянного пальца. Это знание мгновенно актуализируется в тот момент, когда нужно отпечатать, например, букву "я". В особо сложных проблемных ситуациях, редких в этой простой деятельности, но постоянных в деятельности руководителя, объекты наделяются субъектными свойствами. Впрочем, в настоящее время описано много примеров анимации, субъективации компьютера.

Может показаться, что субъектная репрезентация осмысливаемой ситуации, так ярко проявляющаяся в деятельности руководителя, связана и с тем, что в ситуацию включены другие люди. Но это происходит прежде всего в связи с тем, что ситуация существует именно для данного субъекта, это его ситуация, она представляет собой набор свойств и отношений элементов ситуации, проявляющихся и вообще вычленимых в ходе взаимодействия с ними данного человека. Субъект практического мышления изначально, принципиально включен в осмысливаемую им ситуацию со всеми своими индивидуальными, личностными, профессиональными субъектными свойствами. В этом главное отличие практического мышления от мышления теоретического, для которого важнейшим условием является эмансипация от субъектности и ситуативности. Осмыслить что-то в ходе теоретической деятельности - взглянуть на ситуацию глазами "обобщенного субъекта", вычленив общие и существенные свойства и отношения.

* Нечто подобное, но в несравненно более сложной форме, приходится, очевидно, проделывать руководителю, которого мы в наших исследованиях просим рассказывать о своей деятельности.

Очевидно, что сама осмысливаемая ситуация создается субъектом на основе структур, "шаблонов" ситуаций, составляющих основу его профессионального (да и вообще жизненного) опыта. Важно, что, как совершенно справедливо отмечает в своей статье А.В. Варенов [5], форма репрезентации этих "нажитых" шаблонов скорее событийна, а не структурна, то есть они включают в себя именно отпечаток "пережитого" события. Важной особенностью подобных образований в мышлении практика, осмысливающего не независимую от него ситуацию, а ту ситуацию, в которую он непосредственно включен, является их диалогичность. То есть в состав события включается не только то, что данный субъект сделал, но и то, как другой субъект на это отреагировал, или должен отреагировать. Таким образом, основу опыта практика составляет совокупность обобщенных образов ситуаций (понятие более широкое и емкое, чем привычные понятия "обобщенные свойства", "обобщенные классы" и "обобщенные способы действия"). Можно строить различные гипотезы о причинах того, почему подобные "событийные", "субъектные" обобщения составляют основу профессионального и жизненного опыта. О том, что они действительно существуют, свидетельствуют исследования в области психологии памяти, в которых показано, что человек, запоминая какое-либо событие из своей жизни, фактически заменяет его обобщенным событийным формированием, более или менее ему соответствующим [40, с. 176-182]. В книге Д. Слобина описываются закономерности вербального опосредования, используемые человеком для *рассказа* о происшедшем событии. Репрезентация реального события для использования накопленного опыта в *практике* происходит через соотнесение его с категориальными структурами, образующими семантическое пространство не словесных значений, а событийных шаблонов, в свою очередь, построенных на основе субъектных форм репрезентации.

Весьма часто оказывается, что схема ситуации, лежащая в основе ее представления в субъектной форме не только более проста и экономна (в сравнении и использованием других когнитивных схем), но и вполне достаточна для адекватного разрешения этой ситуации. В осмыслении программы своей будущей деятельности начальнику цеха достаточно понять, что "производство (субъект!) требует от него того-то и того-

то", а не осознавать того, что объективные условия сложились таким-то образом, в соответствии с чем его функцией как единицы системы управления является осуществление такого-то воздействия на руководимый участок производства. Еще точнее будет сказать, что второе понимание будет неявно включено в более простую и компактную предыдущую формулировку.

Возникает вопрос, как же в индивидуальном сознании могут сочетаться две такие различные формы опосредования миросозерцания, как объектная и субъектная. Вот здесь-то, на наш взгляд, и кроется одна из интереснейших особенностей процесса формирования практического мышления, а если смотреть шире, вообще возможности адаптироваться в окружающем нас мире, решать *жизненные* задачи.

Можно ли считать, что мы выделили свойство субъектности как еще одно свойство некоего особого типа мышления, называемого практическим мышлением? Вовсе нет, все обстоит гораздо сложнее.

Во-первых, мы категорически против точки зрения, в соответствии с которой считается, что кроме описанного в многочисленных работах по психологии мышления "мышления вообще" существует его особый тип, составляющая деятельности профессионала-практика, выделяемый в качестве антипода противоположного ему типа, теоретического мышления, называемый "практическое мышление" и обладающий особыми свойствами.

Специфичным для человека является вовсе не так называемое вербальное мышление, рассматриваемое как высшая психическая функция, сформированная из келеровского переструктурирования феноменального поля, представленного в образной форме за счет опосредования его (процесса мышления) включением в него культурных обобщений, зафиксированных в словесных понятийных значениях и законов логики через усвоение правил словесного же синтаксиса [6].

Человеческое мышление сформировалось как когнитивная и регуляторная сторона, порождающая новые познавательные и поведенческие структуры в ходе *взаимодействия* человека с миром.

Часто поражает тонкость прочувствования нашими предками той психической реальности, которая скрывается за словами, обозначающими различные феномены нашей духовной

жизни. Взять хотя бы слово "сознание", в самой ярко проявляющейся внутренней (по А.А. Потебне) форме которого (совместное знание) заключено интуитивное понимание рефлексивной природы этого когнитивного образования. Точно так же слово "взаимодействие" в контексте "взаимодействие человека с реальностью" означает взаимность действия, когда и я и объект моего действия действуем совместно, воздействуем друг на друга, причем я то, естественно, субъект, но и объекту мною приписываются субъектные свойства.

Б.Ф. Ломов [20] в качестве рядоположных, несоподчиненных выделяет три аспекта, подсистемы психической активности: познавательную, регуляторную, коммуникативную. В большинстве современных работ по психологии мышления основное внимание посвящено первым двум аспектам, второй же отражается в основном или в анализе механизмов вербального опосредования, или при изучении закономерностей совместного решения задач. На наш взгляд, сфера его учета должна быть дополнена и за счет изучения участия коммуникативных, субъектных репрезентирующих структур в процессе построения образа мира и вообще формирования субъективного опыта. Это должно производиться в соответствии с важнейшим методологическим принципом единства психической активности человека, сформулированным С.Л. Рубинштейном [37, 38], наиболее отчетливо реализуемым при изучении именно практического мышления.

Научное, теоретическое мышление есть лишь инструмент, "утилита", встроенная в мощный пакет практического мышления, в "особенностях" которого наиболее полно выражаются коренные свойства "человеческого мышления вообще", направленного на обеспечение взаимодействия человека с миром. Б.М. Теплов высказывает очень важную мысль: "Работа теоретического ума сосредоточена преимущественно на первой части целостного пути познания: на переходе от живого созерцания к абстрактному мышлению, на (временном!) отходе, отступлении от практики. Работа практического ума сосредоточена главным образом на второй части этого пути познания: на переходе от абстрактного мышления к практике, для которой и производится теоретический отход" [42, с. 225]. Отсюда можно сделать вывод о том, что те ситуативные обобщения, которыми оперирует практик, представляют собой нечто, сформированное на основе ис-

пользуемых им теоретических понятий, но видоизмененное, переопосредованное, индивидуализированное, приспособленное к возможностям и свойствам субъекта и к особенностям ситуации, изложенное на языках своих собственных кодовых систем, предназначенное для оперативной актуализации непосредственно в форме действия.

Как прекрасно показано в работе Б.М. Теплова "Ум полководца", и как это подтверждается в наших исследованиях деятельности руководителя [29], для содержания практического мышления специфичны отнюдь не наглядно-действенные обобщения, как считал С.Л. Рубинштейн [35, 36]. Практическое мышление может оперировать сложнейшими теоретическими понятийными конструкциями, но облеченными в особую оболочку, включенными в специальные репрезентирующие структуры, формой актуализации которых является конкретное действие конкретного субъекта в конкретной ситуации. Одна из форм подобных структур - рассмотренные нами "субъектные" обобщения, в которых, например, сложнейшие производственные отношения изложены на простом языке форм субъект-субъектного взаимодействия.

Важной закономерностью построения обобщений и вообще процессов презентации и репрезентации, хорошо прочувствованной в современной когнитивной психологии, является их полиопосредованность, взаимоопосредованность, полисистемность [8]. Это относится не только к когнитивным формированиям, но и к мыслительному процессу в целом, в котором эти когнитивные формирования выступают в качестве материала, элементов, которыми он оперирует, и в качестве результатов, которые он порождает. Проявляется это в таких феноменах, как "загруженность" данных в чувственной форме элементов ситуации оперативного мышления понятийным содержанием в деятельности дежурного по станции, исследованной В.Н. Пушкиным [34], и, наоборот, по результатам самонаблюдения А. Эйнштейна, понятия, входящие с содержание теоретического мышления, предстают перед ним не в виде слов, а в образной, эмоционально окрашенной форме движущихся, динамичных элементов [40, с. 172].

Таким образом, главным свойством практического мышления является не его "вербальность" или "невербальность", "каузальность" или "некаузальность" и т. п., а его полисистемность, способность субъекта пользоваться большим коли-

чеством способов опосредования, репрезентации, с тем чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования, охватить, предупредить, отразить ее во всех формах взаимодействия с субъектом, репрезентировать объекты ситуации во всем многообразии форм взаимодействия с ними, во всех их проявляющихся при этом качествах.

Подобные описания на многих языках обобщения, при всей их кажущейся противоречивости наиболее продуктивны, приспособляемы к применению в различных проблемных ситуациях.

Важно, что полимодальные, полиопосредованные индивидуальные кодовые системы субъекта (по Н.И. Жинкину [7]), участвующие в разрешении проблемной ситуации, способствуют порождению более адекватных решений проблемы за счет включения в осмысливаемую ситуацию предметов, представленных через большее количество самых разнообразных свойств, которые взаимодополняют и опосредуют друг друга через использование сложных механизмов рефлексивного взаимодействия. Ю.М. Лотман полагает, что творчество, создание чего-то нового как в культуре, так и у индивида возможно только благодаря тому, что имеет место перевод знаний с одного языка репрезентации на другой. В силу существенных различий между языками перевод в принципе не может быть вполне адекватным, благодаря чему в процессе перевода и рождается новое знание. "Никакое мыслящее существо не может быть одноструктурным и моноязычным: оно обязательно должно включать в себя разноязычие и взаимонепереводимые семиотические образования. Обязательным условием любой интеллектуальной структуры является ее внутренняя семиотическая неоднородность" [21, с. 5 - 6].

Работы Ю.М. Лотмана посвящены вербальному мышлению, формированию нового для него, прежде всего – процесс порождения нового текста. Нас же интересует практическое мышление, которое по своей природе – мышление действенное. Но у нас есть все основания предположить, что описанные выше закономерности актуальны и для такой формы мышления. В своей изданной в 1935 г. книге "Основы психологии" С.Л. Рубинштейн в главе, посвященной практическому мышлению, как бы в ответ на замечательную идею Л.С. Выготского "мысль не выражается, но совершается

в слове" [6], содержащуюся в книге, опубликованной в 1934 г., сформулировал вывод, что "... отличительной особенностью практического мышления является то, что это не только мышление в непосредственной связи с действием, но мышление действиями. Действие не только определяет специфическую ситуацию, в которой происходит мышление, но и является средством выражения мышления так же, как в других случаях таким средством является речь. Но действие, как и слово, не является лишь внешним выражением для мысли. И в словесном мышлении слово есть орудие, посредством которого мысль не только формулируется, но и формируется. В не меньшей степени это относится к действию" [35]. Таким образом, по С.Л. Рубинштейну, мысль также не выражается, но совершается в действии. В другой статье, публикуемой в настоящем сборнике, обосновывается мысль, что характерная для специфически человеческих психических функций категориальная опосредованность, как это следует из работ С.Л. Рубинштейна, может проистекать не только из вербального опосредования, как в культурно-исторической концепции Выготского, но и из опосредования действенного, при условии, что применяемые действия являются разумными, социально обусловленными, в них имплицитно представлен культурный опыт [15].

В соответствии с этим мы можем предположить, что данная закономерность может быть продолжена и на другие формы репрезентации - из выделяемых Дж. Брунером, кроме вербальной и действенной - и на образную форму, а также и на предложенную нами "эмоционально-отношенческую", событийную, межсубъектную форму отражения реальности.

Таким образом, важнейшей особенностью практического мышления, как категории более высокого уровня, чем другие, более частные формы мышления, к которым мы относим, например, научное [29], является не выраженность отдельных свойств, например вербальности или невербальности, познавательности или действенности, субъектности или объектности. Нет, необходимо их единство в психической активности субъекта практического мышления, что часто требует сложнейших процессов интеграции противоречивых когнитивных формирований в единую структуру. Субъект научного мышления есть субъект мышления, обладающего свойством объектности. Противоположное высказывание, что

свойство субъектности обязательно для субъекта практического мышления, неверно. Для него характерна именно интеграция, казалось бы, противоречащих друг другу особенностей мировосприятия. Причем это характерно не только для практического мышления в его традиционном понимании, а также и для мышления вообще, определяющего мировоззрение человека. Иван Петрович Павлов прославился как создатель материалистической физиологии высшей нервной деятельности, но он был глубоко верующим человеком и не одобрял попытки применить естественнонаучные методы к изучению человеческой души.

Обратим внимание, что в рассуждениях о необходимости для продуктивного мышления сочетания различных систем репрезентации, разных точек зрения на одну проблему, разных "свойств" мышления часто встречается слово "противоречивость". Сама эта идея парадоксального сочетания в одном акте мировосприятия противоречивых свойств как объекта деятельности, так и действующего субъекта нашла свое отражение, "понята", "прочувствована" практическими работниками, например в области разработки прикладных психологических методик, основывающимися при этом на большом опыте работы с руководителями.

Один из работающих методов оценки успешности руководителя - ОСУД Л.Д. Кудряшовой [17] основан на том, что "Высокоразвитая общая способность к управленческой деятельности может привести к проявлению в какой-то экстремальной ситуации ... некоторого, *вне этой ситуации* не проявляющегося (или проявляющегося в слабой степени) качества, если последнее "не разрушает" целостности личности, представляющей собой взаимосвязь всех ее специфических качеств. Поэтому справедливым будет утверждение, что оценка частных качеств личности "по отдельности" принципиально ограничена; она не может дать нам информации о том, какие качества личности могут проявиться в экстремальной ситуации". То, что здесь имеется в виду под "экстремальными" ситуациями, по своей сути явно совпадает с тем, что в психологии мышления принято называть проблемными ситуациями, требующими для выхода из них активного продуктивного процесса построения нового действия в неясно детерминированной ситуации. И далее: "Очевидно, наиболее трудно интегрируются различные и, конечно же, взаимоис-

ключающие качества. Именно умение удовлетворять, казалось бы, взаимоисключающим требованиям и лежит в основе высокой эффективности управленческой деятельности (!)". "Видимо, можно согласиться с тем, что среди психологических качеств руководителя, которыми он обладает (или должен обладать), есть специфические константы, не зависящие ни от каких ситуаций. Можно согласиться, далее, что динамика групп (коллективов) меняет всякий раз пропорции, соотношение этих специфических констант. Но как быть, когда среди специфических констант оказываются взаимоисключающие психологические качества?". "Дело здесь в том, что руководитель обладает (должен обладать) набором взаимно дополняющих друг друга качеств-противоположностей" [10, с. 62]. Сам опросник Л.Д. Кудряшовой, с помощью которого диагностируется способность к успешной управленческой (т.е. практической) деятельности состоит из вопросов, выявляющих противоположные, противоречащие друг другу особенности мышления и поведения опрашиваемого руководителя, и наличие большого количества положительных ответов на такие противоположные вопросы служит показателем высокой ОСУД - общей способности к управленческой деятельности. Валидность предложенной методики многократно подтверждена.

Таким образом, если перенести описываемые закономерности на наш материал, получается, что важнейшим свойством практического мышления успешного руководителя является именно способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным "образником" или "вербалистом", а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить "когнитивно богатые" формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980. 128 с.
2. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление. Общение. Опыт. Ярославль, 1983. С. 99-108.

3. Артемьева Б.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С. 52-66.
4. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977. 412 с.
5. Варенов А.В. Ситуационная модель: коммуникация событий или коммуникация отношений. (См. в настоящем сборнике.)
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л. С. Выготский. Собр. соч.. Т. 2. М., 1982. С. 5-361.
7. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6.
8. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985. 222 с.
9. Ильин Г.Л. Некоторые вопросы психологии общения // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 113-124.
10. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология единоначалия и коллегиальности: вопросы взаимодействия руководителя и коллектива. М., 1979. 254 с.
11. Корнилов Ю.К. Некоторые проблемы изучения мышления руководителя // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, 1980. С. 73-85.
12. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984. 80 с.
13. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982. 70 с.
14. Корнилов Ю.К., Панкратов А.В. Теоретические предпосылки изучения профессиональной деятельности с выраженным мыслительным компонентом // Проблемы психологического анализа деятельности. Ярославль, 1986. С. 61-77.
15. Корнилов Ю.К., Панкратов А.В. Практическое мышление как высшая психическая функция. (См. в настоящем сборнике.)
16. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977. 262 с.
17. Кудряшова Л.Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и управленческих систем. Кишинев, 1983. 160 с.
18. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1996. 608 с.
19. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994. 384 с.
20. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
21. Лотман Ю.М. Феномен культуры // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та, вып. 463. (Семиотика культуры. Труды по знаковым системам, X). Тарту, 1978. С. 3-17.
22. Мазиллов В.А. Проблема мышления в гештальтпсихологии // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. Ярославль, 1990. С. 66-75.
23. Мазиллов В.А. Вокруг стены // Ребенок и пространство. М., 1996. С. 27-31.

24. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
25. Панкратов А.В. Индивидуальная система деятельности и когнитивные структуры профессионала // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. Таллин, 1986. С. 184-187.
26. Панкратов А.В. Особенности познавательной регуляции индивидуальной системы деятельности руководителя // Мышление. Общение. Практика. Ярославль, 1986. С. 36-46.
27. Панкратов А.В. Использование интервью для изучения мышления в производственной деятельности // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. Ярославль, 1989. С. 55-63.
28. Панкратов А.В. Динамика познавательных образований в ходе профессионализации руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие, М., 1990. С. 127-135.
29. Панкратов А.В. К проблеме методов исследования мышления в практической деятельности // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. Ярославль, 1990. С. 107-117.
30. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932. 412 с.
31. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 660 с.
32. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии (30-60 гг. XX в.). Тексты. М., 1986. С. 232-292.
33. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. 303 с.
34. Пушкин В.Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 106-120.
35. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1935. 496 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946. 704 с.
37. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
38. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. 147 с.
39. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье, 1992. 224 с.
40. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976. 350 с.
41. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б. М. Избр. труды: В 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 15-41.
42. Теплов Б.М. Ум полководца. // Там же. С. 223-305.
43. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988. 342 с.
44. Тульвисте П. Существует ли специфически детское вербальное мышление? // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 34-42.
45. Szekely L. Die Schöpferische Pause // Szekely L. Denkferlauf, Einsamkeit und Angst. Bern, 1976. S. 140-169.
46. Waters R. Comfortably Numb // The Wall. Written by Roger Waters. CBS Studios, New York City and Producers Workshop, Los Angeles, 1979.

Психологические особенности понимания описания сенсорно-перцептивных стимулов

Н.В. Костерина

Процесс понимания представляет собой сопоставление поступающей информации с наличными у субъекта эталонами, знаниями, прошлым опытом. Вместе с тем, понимание - это усвоение нового, неизвестного на основе известного, ранее усвоенного субъектом. Если попытаться конкретизировать те факторы, которые непосредственно или опосредованно влияют на процесс понимания, то можно выделить две группы: объективные ("внешние") и субъективные ("внутренние").

Объективные факторы включают особенности окружающей среды, условия задания и основные параметры задания. К субъективным факторам относятся мотивационная сфера личности, ее установки, индивидуально-типологические особенности, состояния, а также мыслительный фактор, который состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: операционального и информационного. Информационный компонент связан со знаниями и предшествующим опытом субъекта, операциональный - со способностью субъекта оперировать своими знаниями, сопоставлять их с поступающей информацией.

Включенность процесса понимания в коммуникативную деятельность предполагает наличие дополнительных условий, влияющих на понимание. "Это и соотношение опыта, целей познания и целей общения и владение этими средствами. Это степень знания коммуникаторами друг друга и учет ими этого знания" [2]. Процесс взаимодействия субъекта с объектом в условиях коммуникации оказывается опосредованным другим субъектом. Тогда процесс понимания будет детерминирован не только особенностями взаимодействия субъективных и

объективных факторов, но и особенностями взаимодействия субъектов коммуникации - интерсубъектными факторами.

Рассматривая понимание как "познание связей между предметами реального мира в их обобщенном и опосредованном отражении" [1], анализ детерминирующих его факторов необходимо начать с объекта коммуникации. "Понимание возникает как следствие одинаково мыслимых отношений ситуации"(по [2]), что может быть достигнуто, если каждому из общающихся субъектов будут доступны предмет, факт его обозначения и обозначающее слово. Поскольку последние два элемента, в принципе, всегда доступны, особенности понимания оказываются зависящими от доступности самого объекта коммуникации. Если объект общения равнодоступен общающимся и может быть непосредственно отражен органами чувств, то он предстает наиболее простым материалом для передачи в речи и понимания.

Следующий необходимый момент для понимания - факт обозначения. В том случае, когда наличествует предмет, факт обозначения и обозначающее слово, прямым указанием, жестом возможно выделение того свойства предмета, на основе которого осуществляется обозначение. Если же возможности прямого указания нет, функцию жеста берет на себя наименование, значение, как закрепленный за словом в речи признак предмета. Однако далеко не для всех свойств предметов, явлений (как объективной, так и субъективной реальности) существуют наименования и значения, что порождает трудности вербализации, "эксплицитного выражения имплицитно данного" [4].

Важным условием понимания является также социальная ориентация сообщения. Наряду с учетом позиции реально существующего партнера по общению имеет место ориентация на "внутреннюю аудиторию", идеального слушателя.

В проведенном нами экспериментальном исследовании на основе анализа результатов, полученных при описании неопределенных визуальных сенсорно-перцептивных стимулов в ситуации общения были выявлены условия, оказывающие влияние на успешность понимания описания.

Стимульный материал представлял собой два аналогичных набора карточек по 11 единиц каждый с изображениями чернильных пятен неопределенной формы черного цвета. В эксперименте приняли участие 46 человек, студенты

Ярославского университета и учащиеся Ярославского художественного училища. Эксперимент проводился в ситуации общения (испытуемые работали парами: один описывал карточки, другой, сидящий спиной к первому испытуемому, по даваемому описанию отыскивал описываемую карточку). Результаты оценивались по количественным (время выполнения описания всех карточек и каждой из них в отдельности, количество популярных, типичных и оригинальных ответов, количество правильных выборов) и качественным (применяемые приемы описания, используемые названия) показателям.

Основным критерием понимания описания было правильное нахождение описываемой карточки партнером с первой попытки.

Из 23 полученных протоколов 18 были квалифицированы как понятные. Общая картина понятных описаний выглядела следующим образом: наличие эмоционально - оценочных характеристик (из 198 описаний данные характеристики присутствовали в 160), прием описания через указание на "похожий предмет" (все 198 описаний), принятие задания на описание как задачи "на воображение" (16 испытуемых из 18), экстра-ориентация в общении испытуемых, продуцирующих такого рода описания (17 испытуемых из 18).

Были установлены основные условия успешного понимания описания сенсорно-перцептивных стимулов в ситуации общения: активное манипулирование со стимулом, принятие задания как задачи "на воображение", миметический прием описания (через указание на "похожий" предмет), экстраориентация в общении и взаимопереходный характер процесса описания.

Значимость активного манипулирования со стимулом при понимании описания подтверждается и на основе анализа ретроспективных интервью испытуемых ("главное - правильно выбрать ракурс, тогда сразу видно").

Преимущество принятия задания как задачи "на воображение" по сравнению с другими типами задач состоит в том, что описывающий испытуемый дает большее количество названий описываемому стимулу, что увеличивает вероятность совпадения сенсорных эталонов описывающего и отыскивающей карточку по описанию.

Миметический прием описания наряду с геометрическим является основным, тогда как ассоциативный - лишь дополнительным (самостоятельно он не использовался в описаниях). Причем, миметический прием является обязательным и необходимым, а в случае принятия задания как задачи "на скорость" - и достаточным.

При сравнении описаний экстра- и интраориентированных в общении испытуемых было отмечено, что, несмотря на краткость, лаконичность первых и развернутость, подробность вторых, более понятными являются описания экстраориентированных в общении испытуемых. В такого рода описаниях слова используются в их "ближайшем" (по терминологии А. А. Потемни [3]) значении, которое является общим, "народным", одинаково понимаемым людьми, говорящими на одном языке, в отличие от описаний интраориентированных испытуемых, где слова имеют "дальнейшее" значение, которое у каждого различно по качеству и количеству элементов.

Существенное влияние на успешность понимания описания сенсорно-перцептивных стимулов оказывает характер процесса описания, его динамика.

Во-первых, значима последовательность этапов описания. Начиная описание с эмоционально-оценочного этапа, описывающий создает определенный эмоциональный фон, который выступает дополнительным условием успешного понимания описания на последующих этапах.

Во-вторых, важным моментом для понимания описания является взаимопереходный характер процесса описания, т. е. последовательный переход от эмоционально-оценочного этапа до этапа выделения существенных признаков с последующим возвращением на предыдущие этапы описания.

В-третьих, процесс описания представляет собой единство взаимодействия субъективных и объективных факторов, для успешного понимания описания важно установление определенного их баланса. В случае превалирования объективных факторов будет иметь место описание-аналог, продуцируемое на этапе выделения и воспроизведения в речи физических, геометрических признаков стимула. Такого рода описания достаточно точно передают признаки стимула, но малоэффективны для понимания, так как в них отсутствует указание на существенные признаки данного стимула. При доминировании субъективных факторов описание будет содержать не

столько характеристики стимула, сколько характеристики описывающего субъекта. Относительный баланс субъективных и объективных факторов возможен при постоянном возвращении к начальному этапу описания и последовательному переходу с этапа на этап.

Литература

1. Добраев Л.П. Анализ и понимание текста в учебной деятельности студентов // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. Моск. гос. заоч. пед. ин-т. М., 1983. С. 29.
 2. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979. С. 40, 57.
 3. Харитонов А.Н. Аспекты лингвистической концепции А.А. Потебни и некоторые вопросы речевого общения // Психологические исследования общения. М, 1986. С. 68.
 4. Шошин П.Б. Анизоморфизм эксплицитного и имплицитного // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 3. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 663.
-

Межнациональные отношения спозиций психологии мышления*

Н.Г. Быструшкина

Постановка проблемы

Большинство экспериментальных исследований межнациональных отношений ставят своей задачей выяснить представления испытуемых о лицах других национальностей. Иными словами, наиболее распространенным предметом изучения в сфере межнациональных отношений является когнитивный компонент этнического стереотипа [3, 9, 10]. Между тем не вызывает сомнений, что представление как таковое не отражает собственно характера взаимоотношений разнонациональных партнеров, поскольку нет доказательств, что субъек-

* Работа финансируется Российским Гуманитарным научным фондом, проект № 96-03-04453.

ект в реальных межнациональных контактах руководствуется именно представлением.

Этнический стереотип как разновидность социальной установки включает также аффективный и поведенческий компоненты. Изучению аффективной стороны национального стереотипа посвящено значительно меньше работ [6, 11]. Что касается поведенческого компонента, то этот аспект межнациональных отношений на данный момент изучен крайне слабо.

Последнее не случайно, так как сконструировать реальные ситуации взаимодействия представителей различных национальностей и исследовать с их помощью интересующие нас феномены крайне сложно. Кроме того, понятие «поведение» само по себе многогранно, и необходимо определить, что можно считать достаточно надежным показателем содержания поведенческого компонента национального стереотипа. На наш взгляд, наиболее близко к реальному поведению расположен феномен установки в том узком, традиционном смысле, в котором он понимается в общей психологии [8].

Однако проблема изучения установок сложна сама по себе. Нам неизвестны методы получения сведений о имеющихся у субъекта установках помимо опросных. В свою очередь, чтобы получить хотя бы вербальный материал относительно поведенческих установок, мы должны поместить испытуемого в какую-то ситуацию. Любая же ситуация содержит, кроме национальности партнера, множество иных признаков, на которые ориентируется субъект, строя свое поведение. Следовательно, мы изучаем как бы не чистое межнациональное общение, а его место в той совокупности информации, которая становится предметом рассмотрения испытуемого в процессе взаимодействия с партнером.

Понятие ситуации и ее анализа субъектом отчетливее всего проработано в психологии мышления. Рядом с этим термином почти всегда располагается понятие «проблемная». Практически нет сведений о так называемой «непроблемной» ситуации, хотя попытки изучения такого рода эпизодов в жизнедеятельности индивида предпринимались [5]. Главным же образом методический аппарат изучения ситуации разработан в отношении проблемных ситуаций. Причем для нас наиболее интересны таковые в сфере практической деятельности субъек-

екта [2, 7]. В работах, посвященных изучению мышления в практической деятельности, неоднократно подчеркивалось родство мыслительных задач, решаемых профессионалом, с «бытовыми», «внеслужебными» мыслительными задачами, в том числе и с так называемыми задачами на общение [2, 12]. Подход к межнациональному взаимодействию как к стороне разрешения проблемных ситуаций на общение, разумеется, несколько размывает собственно этнопсихологический аспект исследования, однако обеспечивает нам приближение к реальным условиям, в которых происходит межнациональный контакт. Иначе говоря, мы хотим подчеркнуть, что, разрешая проблемные ситуации на общение, субъект может руководствоваться не только информацией о национальности партнера, но и другими многообразными параметрами ситуации.

Таким образом, целью нашей работы было выяснение роли, которую играет межнациональный аспект взаимоотношений в разрешении субъектом мыслительных задач на общение.

Методы исследования

Нами были составлены описания ряда ситуаций, в которых участвуют два человека: сам испытуемый и субъект другой национальности. Ситуации относились к трем сферам жизни испытуемых: личной, бытовой и профессиональной (различие между первой и второй сферами состоит в том, что в первой более вероятно затрагивание интимных сторон личности). Испытуемым предлагалось на основе устного описания представить себе различные ситуации и ответить на ряд вопросов экспериментатора.

Приведем несколько примеров. Ситуация «Дом отдыха» (личная сфера): «Представьте, что Вы заселяетесь в двухместный номер в доме отдыха. Расписываясь в регистрационном журнале, Вы видите, что второе место в Вашей комнате уже занято и фамилия Вашего соседа — чисто армянская (еврейская или татарская). Что Вы почувствуете? Как будете общаться с Вашим соседом? Какие, по Вашему мнению, отношения могут сложиться между вами?». Ситуация «Очередь» (бытовая сфера): «Представьте, что Вы стоите в длинной очереди в магазине. Вдруг человек армянской (татарской или еврейской) внешности пытается сделать покупку без очереди. Что Вы при этом подумаете? Как поступите? Что может произойти, если

Вы воспрепятствуете его действиям? (Или: почему вы предпочтете не возражать?). Испытуемым также задавался вопрос: «С человеком какой национальности Вы предпочли бы взаимодействовать в каждой ситуации?».

Предлагаемые испытуемым ситуации потенциально содержат в себе проблемность, так как требуют от испытуемого поиска выхода из сложившегося положения на основе неполной информации и в условиях дефицита времени. Сопровождающие описание вопросы фактически означают использование процедуры метода рассуждения вслух. Теоретически возможно, что для части испытуемых описанные эпизоды не явятся проблемной ситуацией. Однако подобный случай не сложно будет зафиксировать, анализируя ответы испытуемых на вопросы. Кроме того, мы использовали процедуру реального межнационального взаимодействия в группах, выполняющих совместную деятельность. Испытуемым давалось стандартное задание «Куб Линка». При этом они не ограничивались в средствах и объеме общения, то есть могли в любой форме договариваться о порядке работы. Каждой группе для выполнения задания давалось 25 минут. Фиксировался характер высказываний испытуемых по отношению к партнерам, интенсивность высказываний, характер взаимодействия. По окончании работы испытуемые составляли самоотчет, в котором отражалось их отношение к партнеру и к работе в целом. В частности, нас интересовали следующие вопросы: кому (русским или представителям других национальностей) принадлежало лидерство в группах; кому было адресовано большее количество негативных высказываний; чей вклад в совместную деятельность был оценен более высоко; какие качества рассматриваются участниками деятельности как мешающие ее успешному осуществлению и кому эти качества приписываются. Испытуемыми во всех сериях были лица русской национальности разного возраста: старшего подросткового (80 человек), раннего юношеского (40 человек), взрослые (35 человек). Описания ситуаций несколько различались в зависимости от возраста испытуемых. Тем самым мы стремились достичь учета возрастных особенностей мотивации при разработке стимульного материала. В ситуации включались, кроме русских, представители трех национальностей: евреи, армяне и татары, отобранные в соответствии с полученными нами ранее результатами (1), согласно которым наиболее не-

гативное отношение у русских испытуемых наблюдается именно к данным национальным группам.

Результаты исследования и их интерпретация

Обрабатывая данные, полученные при предъявлении испытуемым описаний ситуаций, мы стремились получить ответы на следующие вопросы:

- в какой мере в различных ситуациях разными группами испытуемых учитывается национальная принадлежность партнера при построении прогноза его поведения (иначе говоря, насколько дифференцированы ожидания испытуемых в зависимости от национальности партнера);

- в какой мере дифференцированы установки испытуемых в зависимости от национальности партнера;

- связаны ли между собой степень дифференцированности ожиданий и степень дифференцированности установок, проявляющихся в одной и той же ситуации.

Дифференцированность ожиданий и установок мы фиксировали в тех случаях, когда испытуемые при предъявлении одной и той же ситуации, но с партнерами разных национальностей давали различные ответы. Например: «Русский, наверное, нахамит. ... Еврей промолчит: они интеллигентные».

Обозначив количественно степень выраженности дифференцированности ожиданий и установок в каждой ситуации, мы применили кластерный анализ. Корреляционные деревья различаются в разных возрастных группах, хотя имеют и общие черты. Приведем в качестве примера график группы испытуемых старшего подросткового возраста (рис. 1).

Ситуации 1 и 3, а также 2 и 5 тесно связаны между собой и в других возрастных группах, ситуации 4 и 5 — только в данной возрастной группе. Сопоставляя между собой содержание ситуаций, обнаруживающих высокое сходство между собой в восприятии их испытуемыми, можем заметить, что ситуации 1 и 3 похожи друг на друга кратковременностью контакта с партнером, а также тем, что обе они относятся к бытовой сфере. Как выяснилось, именно эта сфера отличается высокой дифференцированностью и установок, и ожиданий. Высокую общность ситуаций 2 и 5 нельзя объяснить отнесенностью их к одной сфере жизнедеятельности испытуемого: одна из них описывает эпизод школьной жизни, другая связана с отдыхом. Однако в обеих партнер выступает для испыту-

емого как носитель какой-то социальной роли (в одном случае - учителя, в другом - отдыхающего в доме отдыха). Поэтому в обосновании принятого решения испытуемые, не дифференцирующие установки и ожидания, опираются именно на эти признаки ситуации. В отличие от ситуаций 1 и 3, рассматриваемые эпизоды отличаются низкой степенью дифференцированности установок и ожиданий по национальному признаку. Заметим также, что в среднем 13,5% испытуемых (в разных возрастных группах этот процент различается, увеличиваясь с возрастом) проявляли недифференцированность установок во всех предложенных ситуациях.

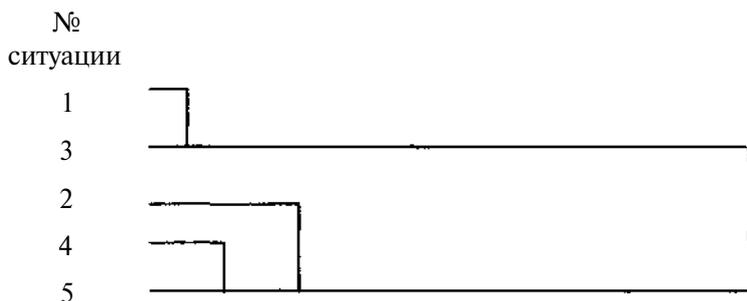


Рис. 1. Корреляционное дерево, построенное на основе анализа ситуаций испытуемыми старшего подросткового возраста

Ориентировка на другие, по сравнению с национальностью, особенности ситуации ярко проявилась при ответе испытуемых на вопрос, с лицом какой национальности им легче всего было бы взаимодействовать в том или ином эпизоде. Чаще всего предпочтение отдавалось представителю русской национальности, однако процентное соотношение предпочитаемых национальностей различно в зависимости от ситуации. Наименьшее количество ответов «русский» (24,7%) отмечено в ситуации «Транспорт» («Вы едете в полупустом автобусе. Кто-то сильно наступает вам на ногу. Оглянувшись, вы видите молодого человека чисто армянской (еврейской, татарской) внешности. Как вы поведете себя? Как, в свою очередь, будет вести себя он?»). Аргументация испытуемых в данной ситуации состояла в том, что русские люди, находясь в российском государстве на правах хозяев, могут вести себя

более цинично и «нагло», чем представители других национальностей. Таким образом, в данном случае «русский» рассматривается испытуемыми не как носитель определенных черт личности, а как представитель коренного населения государства, именно в силу этого обстоятельства наделенный определенными правами.

Наибольшее количество выборов русского партнера (68,7%) зафиксировано в ситуации «Замужество», суть которой в том, что мать-одиночка сообщает сыну или дочери о своем намерении выйти замуж за человека определенной национальности (испытуемые — подростки или юноши). Однако и здесь типичным является такой выход из ситуации: «Я скажу: сама решай, но мне не нравится он: люди этой национальности жадные». В данном случае испытуемый, проанализировав ситуацию, учел национальность партнера и свойства, по его мнению, данной национальности черты («жадные»), но решение выработал исходя не столько из этих черт, сколько из предполагаемой значимости этой ситуации для матери («сама решай»).

В серии, где межнациональные группы выполняли задание «Куб Линка», среди качеств партнеров по совместной деятельности, которые были отмечены как негативно влияющие на нее, ни разу не была названа национальность партнера. Более того, неуспех деятельности чаще приписывался характеру задачи или функционированию группы в целом, а не качествам отдельных ее участников. Назывались, в частности, недостаток времени, сложность задания, некоординированность действий участников работы, и т.д.

Полученные результаты можно, с нашей точки зрения, объяснить с позиций психологии мышления в практической деятельности. Многие эпизоды общения человека с представителями других национальных групп можно рассматривать как проблемные ситуации, так как они обладают основными признаками таких ситуаций: новизна, неочевидность выхода, неопределенность, необходимость разрешения для продолжения деятельности. Это, как уже отмечалось, относится и к эпизодам, предъявляемым нами испытуемым в вербальной форме, а также к организации реального взаимодействия во всех возрастных группах. Надо заметить, что многие исследователи при изучении межэтнических отношений, стремясь избежать прямых вопросов о национальных предпочтениях, за-

дают испытуемым фактически те же проблемные ситуации и тем самым стимулируют их при ответе учитывать целый спектр различных обстоятельств помимо национальности. Так, в исследовании М.В. Харитонова [11] испытуемым предлагалось оценить важность различных этносов для существования и развития государства. В другой серии того же исследования различные национальности оценивались с точки зрения предполагаемой успешности совместной деятельности с ними в той области, которую испытуемый считает для себя значимой.

При решении подобных проблемных ситуаций действуют те же закономерности, что и в ходе разрешения любой практической проблемной ситуации. А именно: вслед за осознанием возникшего затруднения индивид начинает «конструировать» мыслительную задачу исходя из информации, которую удастся получить из окружающей среды. Одновременно осуществляется отнесение данной проблемной ситуации к определенному месту в индивидуальной классификации проблемных ситуаций. Исследуя особенности решения задач на общение профессионалами различного профиля с помощью метода Келли, мы обнаружили, что одна и та же проблемная ситуация может занять разное место в субъективной классификации профессионала. Более того, в процессе сбора информации одна и та же задача может менять место своей «дислокации».

Данный процесс определяется тем, какой элемент ситуации на данный момент рассматривается испытуемым как центральный. А это, в свою очередь, зависит от имеющихся у субъекта приемов разрешения общенческих проблемных ситуаций того или иного типа. По-видимому, в наших эпизодах испытуемые также ориентировались, например, на профессиональную принадлежность партнера или на его качества как субъекта совместной деятельности, а не на национальность, относительно которой у субъекта, вероятно, отсутствуют собственные средства воздействия.

Безусловно, необходимо учитывать, что в силу опросного характера используемых нами методов мы изучали лишь осознаваемую часть этнических стереотипов. Кроме того, по-видимому, существуют ситуации, когда межнациональные характеристики взаимодействия становятся для индивида главенствующими при выработке решения. Однако общие зако-

номерности разрешения проблемных эпизодов, по нашему мнению, именно таковы.

Литература

1. Быструшкина Н.Г., Конева Е.В. Представления, ожидания и поведенческие установки в межнациональных отношениях // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. Ярославль, ЯрГУ, 1995. С. 7-9.
2. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, ЯрГУ, 1982. 77 с.
3. Кцоева Г.У. Методы изучения этнических стереотипов // Социальная психология и общественная практика. М.: Политиздат, 1985. С. 225 - 331.
4. Лычагина Г.Б. Оценивание в мыслительной деятельности руководителя // Проблемы мышления в производственной деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 1980. С. 143-149.
5. Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности / Под ред. Ю. К. Корнилова. Ярославль, ЯрГУ, 1989.
6. Прокопьева С.Ю. Психологические аспекты восприятия человека человеком в межнациональном общении. Курсовая работа. ЯрГУ, 1996. 39 с.
7. Практическое мышление: функционирование и развитие / Под ред. Д.Н. Завалишиной. М.: ИП АН СССР, 1989. 140 с.
8. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Солдатова Г.У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания // Познание и общение / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1988. СП 1-126.
10. Трусов В.П., Филиппов А.С. Этнические стереотипы // Этническая психология / Под ред. Н.Н. Андреевой. М., Университет дружбы народов, 1984. С.3-21.
11. Харитонов М.В. Структура и динамика этнических диспозиций в подростковом возрасте. Дис.... канд. психол. наук. СПб, 1995.
12. Чернеюк О. Исследование коммуникативных мыслительных задач в обыденной жизни. Ярославль, ЯрГУ, 1995. 31 с.

Содержание

<i>Б.М. Теплов и теория практического мышления (В качестве предисловия)</i>	4
Ю.К. Корнилов	
<i>Практическое мышление как высшая психическая функция</i> —	9
Ю.К. Корнилов, А.В. Панкратов	
<i>О различиях метакогнитивной учебной и профессиональной деятельности</i>	2.1
Ю.К. Корнилов	
<i>Особенности индивидуальной классификации опыта в мышлении профессионала</i>	31
Е.В. Конева	
<i>Факторы, детерминирующие процесс вербализации обобщений в практической деятельности</i>	46
Н.Н. Мехтиханова	
<i>Наглядные обобщения и интуитивные оценочные суждения в мышлении профессионала - практика</i>	53
Л.П. Урванцев	
<i>Ситуационная модель: коммуникация событий или коммуникация отношений</i>	71
А.В. Варенов	
<i>Проблемные ситуации во взаимоотношениях подростков с родителями</i>	79
Е.А. Белкова, Е.В. Конева	
<i>Мифологическое мышление как феномен современного общества и как вид мышления</i>	88
Ю.К. Корнилов, Н.Н. Мехтиханова	

<i>Субъектность как одно из свойств обобщений практического мышления</i>	98
А.В. Панкратов	
<i>Психологические особенности понимания описания сенсорно-перцептивных стимулов</i>	127
Н.В. Костерина	
<i>Межнациональные отношения с позиций психологии мышления</i>	131
Н.Г. Быструшкина	

CONTENTS

Kornilov Ju.K. B.M. Teplov and a Theory of Practical Thinking. (Introduction).....	4
Kornilov Ju.K., Pankratov A.V. Practical Thinking as Higher Psychic Function.....	9
Kornilov Ju.K. About the Differences of Metacognition in Studying and Professional Activity.....	21
Koneva E.V. Peculiarities of Individual Classification of Experience in Thinking of a Professional.....	31
Mehtihanova N.N. Factors Determining the Process of Verbalisation of Generalizations in Practical Thinking ..	46
Urvantsev L.P. Visual Generalizations and Intuitive Assessing Judgements in Thinking of a Professional-Practician.....	53
Varyonov A.V. Situational Model: Communication of Events or Communication of Relations.....	71
Belkova E.A., Koneva E.V. Problem Situation in Interrelationships of Teenagers with Parents.....	79
Kornilov Ju.K., Mehtihanova N.N. Mythological Thinking as a Phenomenon of Modern Society and as Type of Thinking.....	88
Pankratov A.V. Subjectivity as one of Properties of Generalizations of Practical Thinking.....	98
Kosterina N.V. Psychological Peculiarities of Understanding Description of Vague Visual Stimuli	127
Bistrushkina N.G. International Relations from the Position of Psychology of Thinking.....	131