



Л.Л. Гурова

Психология мышления

Лидия Леонтьевна Гурова

Психология мышления

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=12007684

Психология мышления: ПЕР СЭ; М.; 2005

ISBN 5-9292-0134-X

Аннотация

В книге излагается современная концепция мышления как процесса решения задач и как творчества личности. Психологический анализ мышления охватывает все его основные аспекты: характеристику эвристических процессов, структуру понимания, роль слова и образа как основных семантических кодов мыслительной деятельности, принятие решения. По-новому представлены качества интеллекта, связанные с механизмами мышления. Книга рассчитана на психологов, философов, ученых и практиков, работающих с людьми. Может быть использована студентами и аспирантами психологических факультетов, а также всеми изучающими психологию, в качестве учебного пособия.

Содержание

I. Методические подходы к исследованию мышления	5
Литература	23
II. Виды и формы мышления	24
1. Мышление и образ: от перцепции к образной логике	24
Конец ознакомительного фрагмента.	30

Л. Л. Гурова

Психология мышления

© Гурова Л.Л., 2005

© «ПЕР СЭ», оригинал-макет, оформление, 2005

I. Методические подходы к исследованию мышления

Психология мышления на протяжении прошедшего века претерпела большие изменения – как в теоретическом плане, так и в методическом. Метод и теория всегда взаимосвязаны. Теория служит основой того или иного методического подхода к изучению психических явлений и обогащается за счет добытых с его помощью фактов. Психологические методы меняются вместе с изменением теории в зависимости от задач, которые она перед собою ставит и берется решать на данной ступени развития психологической науки. Наши представления о соотношении метода и теории, о развитии методических подходов к исследованию мышления нуждаются в некоторых исторических экскурсах.

Первые экспериментальные подходы к изучению мышления связаны с бихевиористскими и ассоцианистскими теориями. Они послужили делу накопления психологических фактов, отражающих зависимость результатов мыслительной деятельности, в ее взаимосвязи с памятью, от характера экспериментальных стимулов и их пространственной и временной организации. Роль внешних причин, самой задачи в возникновении и направленности мыслительного процесса выявлялась при этом достаточно отчетливо, но ника-

кого другого вопроса относительно закономерностей мышления стимульно-ассоциативные методы решить не могли. Вместе с тем неоднозначность получаемых с их помощью результатов вела к такого рода вопросам, и в первую очередь встал вопрос о причинах индивидуальных вариантов в ходе и результативности решений испытуемых, об особенностях их интеллектуального поведения. Бихевиористская теория мышления в ее классическом варианте сопоставления стимулов и реакций на них уступила место новой области психологии, названной «поведением в процессе решения задач» (problem-solving-behaviour). Предшественниками психологов, работавших в этой области, являются представители вюрцбургской школы, придавшие задаче роль детерминирующей тенденции в мыслительном процессе (Н. Ах, Х. Ватт). Однако у них эта роль, по своему объяснительному принципу, не отличалась от той, которую задача фактически приобрела уже внутри ассоцианизма: задача могла направлять мышление в той же мере, в какой она мобилизовала ассоциативный строй мысли, т. е. служила в теории вюрцбуржцев лишь пусковым устройством в мышлении. В теории решения задач, которая первоначально рассматривалась лишь как одна из областей психологии мышления, предметом исследования стали такие общеличностные характеристики как прошлый опыт, установки субъекта, знания, имеющиеся у него. Наряду с этим встала проблема развития продуктивного мышления, рождения нового знания в процессе

решения задач.

Первой сложившейся теоретической концепцией мышления, поставившей эту проблему, считается гештальтистская теория. Ее основным методом и явился метод решения задач: создания для испытуемых проблемных ситуаций, в разрешении которых выявлялись как личностные стереотипы, так и некоторые закономерности постижения нового, пути, приводящие к открытию. Широко известно исследование продуктивного мышления М. Вертгеймером, эксперименты Л. Секея, К. Дункера, Н. Майера. Что объединяет их методические подходы, к какому уровню развития теории мышления их следует отнести? В ответе на этот вопрос необходимо иметь в виду, что исследования психологов-гештальтистов прошли через определенный путь развития. Они начинались со стремления к объективному эксперименту в противовес интроспективному методу вюрцбургцев. Соответственно и акцент делался на само наличие проблемной ситуации как объективного стимула мыслительного процесса и условия, влияющие на ход решения задачи. М. Вертгеймер, говоря о цели психологического исследования мышления, проводит аналогию с работой физика. Физик, изучающий процесс кристаллизации, старается выяснить, при каких условиях может происходить чистая кристаллизация, какие условия ей благоприятствуют и какие факторы грозят ее нарушить. «Так же обстоит дело и в психологии», – говорит он [1, 88]. Метод, преследующий такую широкую цель, требовал выхо-

да в жизнь. Решение задач в естественных условиях деятельности – в школе, классе, с последующим тщательным анализом всех наблюдавшихся вариантов – новый методический подход, открывший дорогу к исследованию содержания мыслительного процесса, актов творчества. Роль субъекта в этом процессе первоначально не учитывалась, не являлась предметом исследования. Однако это с необходимостью произошло. Встала проблема соотношения знания и мышления, в эксперимент стал включаться этап научения. Появилось разграничение житейского эмпирического знания и сознательно приобретенного научного знания (Секей). Встал вопрос об обобщенности знания, функционирующего в решении задач (А. Уолтер, Ф. Бартлетт). Секей предложил классификацию типов знания, в том числе по функциям в процессе мышления: начальное исходное знание, средство мышления и результат мышления. Отсюда пошла линия экспериментов, сопоставляющих решение задач в различных условиях обучения. Такого рода экспериментальные методы используются в психологии до сих пор.

Надо отдать себе отчет в том, что сопоставление решения задач в различных условиях, включая условия обучения, раскрывает закономерности мыслительного процесса самого поверхностного уровня. Такие эксперименты отвечают на вопрос, что происходит с объектом мышления в ходе его преобразования и какие факторы влияют на эти преобразования, но не могут раскрыть психологическое содер-

жание самих этих преобразований, ответить на вопрос, *как* человек решает задачу, каков состав, характер осуществляемых субъектом мыслительных актов. К этому же первичному уровню исследования общих закономерностей мыслительного процесса в различных условиях его протекания могут быть отнесены и те эксперименты, в которых стали учитываться субъективные факторы – установки, мотивации. Реально абстрагироваться от субъекта мышления исследователи этого процесса не могли и на начальных этапах его исследования, однако субъективные факторы тогда выступали наряду с объективными, а не во взаимодействии с ними. Они потребовались для объяснения тех же вопросов, которые стояли в исследованиях бихевиористов и ассоцианистов, корнями уходили в теорию проб и ошибок.

Все эти вопросы относились к направленности мышления: чем обусловлена упорядоченность и последовательность мышления, постоянство реагирования на различные условия. Западная психология, в которой интерес к проблеме мотивации мышления, влияния на него аффектов, конфликтов и т. д. стимулировался психоаналитическими работами, сохранила этот подход на протяжении десятилетий (40-х – 60-х годов прошлого столетия). Психологов интересовало само наличие фактора субъективной детерминации направленности мышления (Д. Хэмфри), различия между ассоциативными и неассоциативными переменными в мышлении, влияние конфликта на процесс решения задач, рас-

смаатриваемого как некоторое побочное побуждение сложившихся структур навыков (И. Мальтцман и др.), влияние предшествующих неудач решения (Б. Мэрдок). Суммировал все эти и подобные факторы, уделяя преимущественное внимание конфликту, Д. Берлайн [9]. Этот период в развитии методов психологии характеризуется утверждением вариативного эксперимента. Однако его первоначальная грубая форма давала основание лишь для самых общих выводов относительно благоприятных и неблагоприятных условий результативности мыслительного процесса. Так, к первым относились «некоторые природные свойства человека», «соответствующая мотивация», «длительность усилий» и т. п., а ко вторым – «слишком сильная мотивация», «неверная направленность».

Параллельно в зарубежной психологии развивался и иной, более содержательный подход к исследованию мышления. Условно можно отнести эти исследования ко *второму по глубине уровню* исследования мышления. Он характеризуется анализом состава мыслительной деятельности в ходе решения задач. Начало этому подходу было положено работами О. Зельца, который поставил вопрос, в результате каких операций в мышлении возникает тот или иной результат. Впоследствии П. Линдсей и Д. Норман называли такой состав операций анатомией решения задач. Эта анатомия может быть представлена в виде графа, раскрывающего объективное содержание производимых операций и их последо-

вательность. Психологическое содержание операционального состава мышления исследовано во всей полноте в генетическом аспекте Ж. Пиаже и его сотрудниками, применительно к процессам познания – Д. Брунером, Д. Майером, Д. Миллером и др. Поскольку проблематика этих исследований касалась фактического содержания мысленных преобразований, на смену словесному протоколу, широко применяемому К. Дункером и другими гештальтистами для анализа фаз решения и возникновения инсайта, пришел эксперимент, требующий решения задач практического характера с объективно представленными операциями. Здесь-то и пришлось убедиться исследователям, что решение задачи не состоит из простой последовательности проб, правильных или ошибочных, не складывается из суммы необходимых преобразований, а включает в себя еще нечто, что впоследствии было названо эвристическим поиском. Выяснилось, что анатомия решения не раскрывает закономерностей эвристического поиска, для его общей характеристики понадобилось понятие планов и стратегий, неразрывно связанных с представлением структуры задачи и относящихся к ней обобщенных представлений о возможностях ее преобразования. В оформленном виде такой подход к исследованию мышления предстал перед нами в известной книге Миллера, Галантера и Прибрамма [5], где основной объяснительный принцип работы мышления был обозначен двумя понятиями: «Образ» и «План». Вопрос об операциональном составе мыш-

ления не снимался, но он стал в подчинение к исследованию состава мыслительной деятельности, состоящей в поиске и оформлении стратегии. Метода для такого глобального подхода к исследованию мышления в западной психологии не оказалось и, учитывая успехи кибернетики, было предложено (теми же авторами) сомкнуть теорию и эксперимент: сформулировать теорию достаточно точно, превратить ее в программу для машины и посмотреть, будет ли она работать так, как было предусмотрено этой гипотетической теорией. Так появился метод машинного моделирования решения задач, который, учитывая существующие ограничения, так же не выходит за рамки описания фактического состава мыслительной деятельности – объективного содержания ее операций. Вопрос о формировании ее стратегий (связанный с оценкой и прогнозированием ситуаций) объективной регистрацией состава мыслительной деятельности не решается. Тогда чем же?

Объективные методы исследования мышления не могут быть достаточно разработаны и перспективно использованы вне теоретического анализа проблемы соотношения объективного и субъективного в мыслительной деятельности. Фактическое преобразование объекта задачи не может быть объяснено без понимания того, какие изменения происходят в это же время в мышлении субъекта, какие личностные компоненты вовлекаются в этот процесс и какие психические новообразования в итоге возникают. Методологические под-

ходы к исследованию мышления в этом плане дает теория деятельности, разработанная в советской психологии, в первую очередь, трудами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. В разрабатываемой С.Л. Рубинштейном и его школой теории мышления впервые было показано, что объективное содержание стоящей перед человеком задачи не является единственной совокупностью условий, в которых осуществляется его деятельность. Сама по себе объективная проблемная ситуация служит стимулом, причиной возникновения мышления, направленного на ее решение. Но не менее важной совокупностью условий, влияющих на начало, протекание и исход мыслительного процесса, являются внутренние условия – содержание сознания индивида. От этих условий зависит, примет ли он задачу, как поймет ее условия, как будет регулировать и оценивать свои действия и их результаты. Внешние причины действуют только через внутренние условия – эта формула С.Л. Рубинштейна стала классической. Разрабатываемая им теория мышления не просто открыла дорогу для включения личности мыслящего субъекта в систему изучаемых закономерностей мышления, но и сделала это необходимым. «... Мышление включено в процесс реального взаимодействия человека с миром и служит для его адекватного осуществления; и самый процесс познания, мышления есть процесс непрерывного взаимодействия познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи» [6, с. 12–13].

Эта методологическая установка потребовала разработки совершенно новых методических подходов к исследованию мышления, перехода исследований мышления на новый уровень. Этот *третий*, по логике нашего изложения, *уровень исследований мышления* имеет своим предметом механизмы мыслительной деятельности: способы переработки познаваемого содержания, объективной информации в процессах решения задач, понимания и оценки ситуаций, формирования стратегий достижения цели и принятия решений. Сюда же следует отнести исследование творческого компонента мыслительной деятельности и актов творчества как наиболее полного проявления сути мышления. Методические подходы, характеризующие данный уровень и, соответственно, определенный этап истории психологии мышления, нацелены на решение совокупности научных задач. Мыслительные операции не могут рассматриваться при этом подходе как рядоположенные, последовательные преобразования, они должны быть поняты в их взаимодействии, в единой структуре. Известно, какое внимание уделил в этом плане С.Л. Рубинштейн основным мыслительным операциям – анализу и синтезу, исследованию различных их уровней и взаимоотношений, их динамике в целостном процессе преобразований условий решаемой задачи. Исследование мыслительной структуры, обозначенной С.Л. Рубинштейном как «анализ через синтез», позволило по-новому понять и такие акты мышления, как сравнение, абстрагирование,

обобщение, а значит и основные логические формы мысли – понятие, суждение, умозаключение, их генезис. Главное же достижение исследований этого периода – переход от изучения мыслительных операций как таковых к способам реализации с их помощью общей стратегии решения задачи, к изучению «маршрутов» мысли, не отдельных актов, а целостного процесса мышления. «Только при таком подходе к операциям выступает их психологический аспект. Всякий иной подход к ним, всякое обособление операций от процесса, формой проявления которого они являются, неизбежно приводит к тому, что на первый план в операциях выступает их предметное содержание, и исследование операций из плана психологического соскальзывает в план логики или методики арифметики, геометрии и т. д. Примеров такого соскальзывания, такой утраты предмета психологического исследования в психологической литературе о мышлении уже имеется достаточно» [6, с. 49]. Это могло бы быть написано и сейчас, не так ли?

Подход к исследованию мышления как процесса органично дополняется его изучением как деятельности – со стороны ее структуры и реализации мыслительных актов в своем объекте. Активность субъекта мышления предстает перед исследователем и в том, и в другом случае, но в характеристике мышления как процесса резче выявляется его динамика, взаимосвязь «ходов» мысли между собой, закономерности взаимовлияния форм мысли, а в исследовании мысли-

тельной деятельности в ее структуре отчетливее раскрывается содержательная сторона мыслительных актов, взаимосвязь мотивов и целей и сам процесс целеполагания, формирование стратегий. Тот и другой угол зрения в деятельностном подходе к изучению мышления разделяется условно. Например, исследуя выдвижение гипотез как важнейший компонент прогноза в решении задачи, мы выявляем с одной стороны его динамику – изменение направления поиска, а с другой – замысел субъекта, ступень в формировании стратегии, то есть планирующий аспект деятельности. Общность этих двух методических подходов (они поразному могут реализоваться в эксперименте) состоит не только в том, что процесс мышления возникает и осуществляется в деятельности субъекта и что всякая деятельность процессуальна, но главное в том, что и в характеристике процесса, и в анализе деятельности психолога интересует одно и то же: как человек мыслит, каково психологическое содержание его мышления. В конечном счете нас интересует субъект мышления, мы стараемся ответить на вопрос, *почему* он так мыслит – и в этом хотим увидеть и законы мышления, и личность того, кто мыслит. Личность и ее деятельность нельзя рассматривать порознь. Глубокое раскрытие этой идеи А.Н. Леонтьевым (наиболее полно она оформлена в его книге «Деятельность, сознание, личность» [2]) обнаружило новое пространство для развития методологии исследования мышления в целях изучения его сущности, сущности способности чело-

века к познанию. На смену тому эксперименту, итогом которого являлось лишь феноменологическое описание мышления, пришел эксперимент, направленный на исследование сущностных отношений между условиями деятельности, мотивами и целями субъекта, средствами и способами его деятельности и ее результатом.

В настоящее время вслед за изучением структурной организации мыслительной деятельности специальное внимание стало уделяться эмоционально-мотивационному аспекту мышления, процессу целеобразования, смысловой регуляции мыслительной деятельности. По-прежнему в центре интересов психологии мышления находятся акты творчества, открытия нового, проявления интуиции в ее отношениях с логической структурой мыслительного процесса. Вновь и вновь мы возвращаемся к вопросу, что такое интеллект и как возникают интеллектуальные способности.

Подходы к решению этих вопросов неизбежно ведут к генетическому методу. Его прямые функции в детской психологии, в классических его вариантах, еще ничего не говорят о том вкладе, который ему предназначено внести в общую психологию мышления. Но, быть может, достаточно проследить линию от экспериментов Л.С. Выготского по образованию понятий у детей с группировкой реальных предметов к исследованию стратегий мышления Д. Брунером, Д. Гудноу и А. Остиным при классификации геометрических объектов, чтобы убедиться в существовании об-

щих экспериментальных принципов проникновения в сущность познавательного процесса в его самых первоначальных и зрелых формах. Но удалось ли психологам воспользоваться единством научного метода в подходе к генезису процесса мышления, раскрытии его новообразований, фиксации главной пружины развития, зарождении и становлении творческой активности? Такой сплошной линии исследований, увы, не прослеживается. Только умозрительно мы можем перекинуть мост от исследований мыслительной деятельности ребенка-дошкольника к тем проблемам, которые возникают в связи с общественными потребностями интеллектуального воспитания личности, входящей или вошедшей во взрослую жизнь. Получилось так, что наиболее развитая отрасль нашей науки – школьная и педагогическая психология не создала такого реального моста. Проблема развития мышления трансформировалась в проблему формирования понятий, управления усвоением знаний, воспитания приемов мышления, присвоения логических форм теоретического мышления. Тем самым она потеряла свою специфику развития творческих интеллектуальных способностей, формируемых и проявляемых в деятельности. Грубо говоря, детерминирующие факторы в развитии мышления стали рассматривать как форму для литья, а живую мысль – как то содержание, которое должно заполнить ее без остатка, не выходя за положенные пределы. К сожалению, и сама учебная деятельность в условиях жестко детерминированного по со-

держанию словесного монологического обучения потеряла черты живой продуктивной деятельности, в которой реализуется полноценная мыслительная активность ребенка. Эта деятельность утратила нормальные социальные детерминанты, вышла из рамок естественного человеческого взаимодействия и общения. Психологии еще предстоит во всеоружии методов изучения совместной деятельности с необходимо присущим ей общением её участников помочь практике восстановить естественные социальные детерминанты функционирования и развития мышления. Психология уже вышла на *новый, следующий за вышеобозначенными, уровень изучения мышления как свойства личности*: его развития, индивидуальных творческих возможностей, профессионализма. Стали объектом исследования смысловые аспекты мышления, без знания которых нельзя понять мышление как деятельность личности, нельзя раскрыть механизмы познания и творчества.

Основным методом исследования, по-прежнему, остается эксперимент. Но это уже не тот эксперимент, который применялся в психологии мышления в первой половине минувшего столетия. Чем полнее становятся психологические сведения о закономерностях мыслительного процесса, тем тоньше должны стать варианты экспериментальных воздействий, проверяющих ту или иную гипотезу исследователя, и жестче регламентация варьируемых условий опыта, дающая положительный или отрицательный ответ на эту гипотезу. Это

касается и лабораторного, и естественного эксперимента – в условиях школы или производства. Только в связи с созданием экспериментальных условий в исследовании мышления имеет ценность аналитическое наблюдение за деятельностью испытуемого и анализ его высказываний. Особое значение приобретает метод моделирования реальной (учебной или производственной) деятельности в лабораторных условиях.

В нашу задачу не входит описание конкретных экспериментальных методов, применявшихся раньше и применяемых теперь в психологии мышления. Каждый исследователь по-своему учитывает те тенденции в развитии науки, которые мы попытались очень приблизительно обозначить. Ясно одно. Нас уже не устраивает общее описание психологических особенностей хода решения задачи, выявляемых сопоставлением с его логическим эталоном. Недостаточно уже просто варьировать экспериментальные условия и проследживать, какие из них являются благоприятными для нахождения решения задачи, а какие затрудняют его. Мало что дает и анализ ошибок, сопоставление плохих и хороших решений испытуемых. Недостаточно простой регистрации действий испытуемых, даже если речь идет об оперативной задаче или ее модели. Чтобы вскрыть механизмы мышления – способы переработки поступающей информации и их зависимость от личности испытуемого, нужны новые методы, учитывающие как саму используемую испытуемым инфор-

мацию, так и ее осмысление, понимание, отношение к экспериментальной ситуации, включая взаимодействие испытуемого с экспериментатором и испытуемых-партнеров, весь комплекс организации деятельности.

С этой целью разработана *методика подсказок и помех*. добавление или изъятие одной и той же информации по ходу действий испытуемых. Методика вмешательства в ход решения задач испытуемыми реализовалась *дополнительными заданиями-тестами*, выявляющими способ действий испытуемого и его отношение к экспериментальному материалу. Применялся также *метод эвристического моделирования* мыслительной деятельности посредством использования предметных моделей и эвристических схем. В последние годы, исследуя когнитивный аспект принятия решений и проблему понимания, мы разработали метод, обозначенный как *метод семантического монтажа*. Он использовался в разных видах применительно к образному и словесному семантическому материалу. Этот метод основывается на смысловой многовариантности экспериментального материала и тем самым зависимости его преобразования («монтажа») не от экспериментального стимула самого по себе, а от деятельности испытуемого: смысловой сферы его личности, особенностей интеллектуальной компетентности, эмоционального отношения к материалу.

Так, в одном исследовании испытуемые должны были осуществить тематическую группировку большого количества

часто сходных между собой кадров нескольких научно-популярных фильмов, которые они не видели, и тем самым проявить интеллектуальную способность оценки ситуации и принятия решения. В другом случае был взят литературный материал, построенный по принципу изложения разномвариантности события, и затем выявлялась та смысловая структура, которая была воспринята разными испытуемыми. Варьировалось также сочетание вербальной и образной информации (в текстах и фильмах) при условии ее неполноты, что позволило вскрыть некоторые механизмы понимания. Применительно к пониманию школьниками литературного текста, испытуемым предлагалось монтировать его фрагменты, содержащие конкретную или обобщающую информацию. На этих исследованиях мы остановимся в дальнейшем. В этих экспериментах отчетливо выявился когнитивно-личностный аспект мышления. По нашему мнению, использование «натурального» семантического материала в экспериментах с целенаправленным варьированием содержания (характера), формы и полноты информации имеет преимущество в изучении смыслового аспекта мышления как личностного образования, например, по сравнению с методом семантического дифференциала, в его исходной форме достаточно искусственного. Тем не менее, ясно, что никакой отдельный метод не позволяет проникнуть в тайны человеческой мысли и только «скрещивание» различных методов может постепенно приблизить нас к этой цели.

Литература

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. Пер. с англ. М., 1983.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
3. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
4. *Матюшкин А.М.* Некоторые проблемы психологии мышления // Психология мышления. Пер. с нем. и англ. М., 1965. С. 3–17.
5. *Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения. Пер. с англ. М., 1965.
6. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
7. *Теплов Б.М.* Методы психологического исследования. Избр. тр. в 2-х т. Т II. Разд. IV., М., 1985.
8. *Шемакин Ф.Н.* Некоторые проблемы современной психологии мышления и речи // Мышление и речь. М., 1963. С. 3–46.
9. *Berline D.* Structure and direction in thinking. N.Y., 1965.

II. Виды и формы мышления

1. Мышление и образ: от перцепции к образной логике

Мышление является высшей интегративной формой познавательной деятельности. Становление психической активности личности неразрывно связано с развитием мышления. Родившийся ребенок еще не проявляет этой человеческой способности, в начале жизни обнаруживаются лишь ее предпосылки, источники. Исходной предпосылкой развития мышления являются процессы перцепции. У. Найссер, указывая на генетические различия младенцев в двигательной активности, говорит, что «более чем вероятно, что с самого начала они наделены различными перцептивными схемами» [29, с. 193]. Одним из первых проявлений активного контакта ребенка со средой, до возникновения деятельности двигательной активности, является зрительное слежение и фиксация объектов среды. Этап сенсорной активности есть необходимая предпосылка развития предметного действия. Сенсорные эффекты случайных действий ребенка становятся первыми познавательными мотивациями: ребенок замечает эти эффекты и пытается вызвать вновь (А. Вал-

лон [6]). Активация восприятия, выраженная в потребности смотреть и слушать, обнаруживается у детей до полугодового возраста. В этот же период наступает «узнавание», которое можно рассматривать как зародышевый акт мышления; в нем интегрируется целостный образ взрослого (в отличие от ранней реакции на голос наклонившейся матери), эмоциональное отношение к нему, потребность в общении с ним, что в совокупности уже несет в себе семантику окружающего мира для ребенка, выражает ее избирательность. Одновременно формируется координация глаза и руки, возникают результативные предметные действия, которые к началу второго года жизни позволяют ребенку накопить чувственный опыт познания свойств окружающих вещей и некоторых физических отношений между ними. Общение со взрослым открывает ребенку функциональные признаки предметов и их социальное назначение.

Практическая деятельность и вхождение в сферу речевого общения вносят коренные изменения в перцептивный мир ребенка, придают ему все большую осмысленность, категориальность. С другой стороны, усложнение деятельности, включая специфические действия подражания, невозможно без дальнейшей дифференциации и предметной расчлененности образа мира в мышлении ребенка (А. Валлон [5]). Формирование первичных интеллектуальных структур отражения предмета или ситуации, направляющих действия ребенка, неразрывно связано с восприятием и последующим

представлением пространства. Для того чтобы действие реализовалось, необходим первоначальный образ действия в пространстве, и этого нельзя не учитывать при характеристике *сенсомоторного интеллекта* как первой стадии развития мышления. Предмет и действия с ним, образ и операция остаются равноправными составляющими мышления на всем протяжении его развития и функционирования. Это положение до сих пор не утвердилось в психологии, так как согласно «классической» точке зрения на сущность интеллекта и его развития, наиболее полно представленной работами Ж. Пиаже [31], развитый интеллект характеризуется сложившимися структурами логических операций, а наглядное, образное мышление представляет собой лишь предоператорную стадию развития интеллекта. Вопрос об отношении интеллектуальных операций к восприятию Пиаже решал негативно, доказывая гипотезу, что элементарные логические операции классификации и сериации не могут быть почерпнуты из перцепции и что нельзя доверять упрощенному представлению о линейной эволюции от элементарных уровней перцепции к логической операции (первичная перцепция – перцептивные активности – сенсомоторные схемы – дооператорные представления – операции).

Не отрицая того факта, что начальные интуитивные формы мышления ребенка исключительно близки к перцептивным структурам, Пиаже настаивает на кардинальном различии, при известных аналогиях, статистической природы вос-

приятия и операциональных композиций интеллекта. Не заключается ли его ошибка лишь в том, что он исключил образ, как известную противоположность операциональным структурам, из сферы развитого интеллекта и ограничил картину развития последнего формированием собственно логических операций, оставив перцепции роль предшественника интеллекта, а наглядной интуиции – его начальной, «дологической» формы? Другие генетические концепции, отдавая приоритет в развитии мышления либо интериоризированным предметным действиям ребенка с материальными («материализованными») объектами [8], либо социальному фактору речевого общения, открывающего ребенку сущность вещного мира [7], также не уделяют должного внимания непосредственному чувственному контакту ребенка с миром, формирующему образные формы мышления. Да и в общепсихологических теориях мышления образ не занял еще надлежащего места, хотя в последние десятилетия исследования в разных областях психологии убедительно доказали равноправность образной формы мышления с его собственно понятийной вербальной формой. К таким исследованиям надо отнести как специальные работы, касающиеся визуального мышления (Арнхейм [2], Хольт [41], Грегори [11], Глезер [10], Зинченко [20]), так и работы в «противоположной» области: исследования механизмов речи (Хомский [42], Жинкин [19]). Проводились и системные исследования роли образа в мышлении (Гурова [12], [13], [14]).

Позднее, в 80-е годы, образное мышление стало темой многих диссертационных работ. Накоплены факты, касающиеся развития мышления детей – дошкольников и школьников (Поддьяков [32], Кабанова-Меллер [23], Менчинская [28], Чуприкова [43], Якиманская [45]). Подверглись коррекции некоторые феномены, описанные Пиаже в рамках развития логических структур и на самом деле зависимые от ориентации ребенка в предметной ситуации и его личностной позиции (Доналдсон [17], Обухова [30], Подгорецкая [33]). Существенные данные об образных структурах мышления получены в психофизиологических исследованиях (А.Н. Соколов [38]), в том числе в широком потоке работ, касающихся мозговой асимметрии. Появились и философские работы (А.В. Славин [36]).

В генетических теориях, выводящих мыслительные структуры из внешнего действия, образ выступает пассивным началом по отношению к дискурсивному мышлению. Действительно, дискурсивная расчлененность пространственных отношений, которые могут быть выражены геометрическими операциями, не специфична для образа как активного элемента мысли. В этом функциональном проявлении образ служит лишь материалом или же опорой логических операций. Но исчерпывается ли такими логическими функциями – в качестве генетической основы формирования логических операций и в качестве опоры при их реализации – роль образа в мышлении? На этот вопрос надо

дать отрицательный ответ, ибо само мышление не сводится к логическим процедурам. Нахождение логического пути решения любой задачи зависит от того, как будет отражаться в мышлении ее ситуация, какова будет ее содержательная модель, необходимо связанная с предстоящими логическими преобразованиями и меняющаяся после их осуществления. Поиск решения представляет собой непрерывную трансформацию формально-содержательной модели задачи, образ и логика выступают в диалектическом единстве: в нем-то и заключен источник решения. Но как же они стыкуются между собой – столь различные интеллектуальные формы – образ ситуации и логический аппарат ее преобразования?

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.