

И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов

Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии

В период научно-технической революции для развития психологии характерны по крайней мере три особенности, обусловленные запросами практики к психологическому знанию. Во-первых, увеличивающаяся интеллектуализация труда в условиях автоматизированного производства стимулирует рост исследований познавательных процессов, оформляющихся в виде так называемой когнитивной психологии [3, 5, 13, 23 и др.] Во-вторых, в связи с задачей оптимизации «человеческого фактора» в больших системах управления возрастает значение исследований личности и личностной обусловленности познавательных процессов [1, 14, 18, 19 и др.]. И, в-третьих, бурное развитие электронно-вычислительной техники, освобождающей ум человека от выполнения множества шаблонных операций, с особой остротой ставит проблему раскрытия творческих резервов мышления.

Один из таких резервов — рефлексия, значительно повышающая продуктивность мышления в решении различных задач [9, 10, 17, 35, 41], в том числе и творческих [12, 29, 32, 33, 38]. С этим связана необходимость разработки теоретических представлений о ней, экспериментальных и методических процедур ее психологического изучения как особой психологической реальности.

Проблема психологической специфики рефлексии в творческом мышлении. Так как в современных психологических исследованиях [45] рефлексия трактуется преимущественно как сугубо интеллектуальный процесс, обеспечивающий осознание средств

решения и их предметных оснований [2, 9, 10, 31, 41] в ходе решения типовых задач, то особый интерес представляет рассмотрение рефлексии в процессе творческого мышления с учетом его личностного аспекта [1, 12, 21, 29, 32, 38]. Однако прежде чем выяснить роль рефлексии в творческом мышлении, необходимо установить по крайней мере его психологические особенности. Традиционно принято считать, что продукт мышления есть результат творческого процесса, если он не предзадан наличием готового средства его получения ни в опыте данного человека, ни в содержании проблемной ситуации, в которой он оказался. Только при этих условиях можно считать, что как сам процесс мышления, так и его результат выступают субъективно и объективно новыми явлениями. Однако такое понимание творческого мышления сталкивается с определенными трудностями при экспериментальной реализации. Одна из них связана с необходимостью построения специальных заданий, выполнение которых испытуемым создавало бы объективные условия для осуществления самого творческого мышления через столкновение субъекта с новой для него проблемной ситуацией. Другая трудность определяется необходимостью учета личностной обусловленности мышления, характеризующей субъективную новизну полученного результата в мыслительном процессе.

Одна из центральных проблем психологии продуктивного мышления [6, 23, 24, 26, 30, 38, 46, 47] связана с разработкой специальных заданий, побуждающих испытуемых в экспериментальных условиях мыслить творчески. Методическое решение этой проблемы стало возможным при введении в практику экспериментирования творческих задач (задач-головоломок, задач на соображение, задач на смекалку и т. п.). Они характеризуются наличием проблемности в содержании задачи, выражающейся в противоречивости ее условий и требовании вопроса, что служит предпосылкой для неоднозначности ее субъективного понимания и, следовательно, множественности возможных ответов. При этом единственное адекватное разрешение противоречия возможно только, если испытуемый в процессе мышления построит целостное представление, включающее как исходные (кажущиеся на первый взгляд противоречивыми) элементы содержания, так и вскрываемые в нем «латентные» характеристики проблемной ситуации в качестве своих органичных компонентов. Порождение этого целостного адекватного представления (или гештальта) и может быть квалифицировано как порождение нового средства, т. е. как творчество.

Создание объективных предпосылок продуктивной мыслительной деятельности через построение специальных эксперименталь-

ных заданий — необходимое, но ещё недостаточное условие конструктивного решения проблемы создания методических средств изучения творческого мышления, так как при этом необходимо еще учитывать личностную обусловленность процесса творческого мышления

Личностный подход к изучению мышления реализуется сейчас в ряде исследований, где испытуемый, решающий творческую задачу, рассматривается не просто как «решатель» — абстрактный субъект деятельности, а и как целостная личность, которая обладает, помимо интеллектуального опыта (т. е. определенного запаса знаний и соответствующих навыков), еще и системой социально обусловленных ценностей, задающих осмысленность приобретенного опыта и его организованность в индивидуальном сознании «я». Важность привлечения для изучения мышления именно такого теоретического представления, как «целостная личность», можно объяснить следующим образом.

Для того чтобы квалифицировать осуществившуюся мыслительную деятельность как творческую, отмеченное выше условие субъективной новизны полученного продукта необходимо раскрыть в виде соответствующего требования не только по отношению к прошлому интеллектуальному опыту данного человека, но также и по отношению к способу его личностной мобилизации как целостного «я» [28, 30], реализующего себя в данной проблемной ситуации. Если, например, человек встречается с какой-либо задачей, а в его прошлом опыте уже имелись прецеденты решения похожих задач (т. е. средства решения задач подобного типа уже сложились и представлены в личном опыте как его неотъемлемая часть), то сама эта задача выступает для испытуемого уже не как творческая, и его деятельность, следовательно, носит репродуктивный характер. Тем самым в подобной ситуации испытуемый как личность проявляет себя не целостно, а лишь частично [30, с 152—156], так как ему не требуется мобилизовать себя полностью на получение решения. С этой точки зрения ум испытуемого выступает лишь как «ретранслятор» определенного, уже сложившегося у него способа действия, для чего достаточно только частичной актуализации индивидуального опыта.

При решении же творческой задачи необходима максимальная мобилизация личностных возможностей человека, определяющихся не только запасом его интеллектуальных знаний и умений, но и собственно личностными качествами, зависящими от его индивидуальных особенностей и ценностных ориентаций. Ведь для того чтобы разрешить проблемную ситуацию, необходима именно максимально возможная личностная вовлеченность [11, 12, 33, 34] испытуемого в мыслительную деятельность. Порождение такого

целостного гештальта требует от человека проникновения в самые незначительные на первый взгляд нюансы предметного содержания проблемной ситуации, а также максимально возможной осмысленности своих действий. Дополнительные, особые личностные усилия нужны испытуемому потому, что, размышляя, он создает новое средство не столько благодаря своему интеллектуальному опыту, сколько вопреки ему, как это, например, бывает при решении головоломок или задач с латентными свойствами [23, 25, 31].

Однако в связи с необходимостью введения специальных теоретических представлений, конкретизирующих положение о личностной обусловленности мыслительной деятельности, возникает методическая проблема учета личностного аспекта творческого мышления в конкретных экспериментальных исследованиях решения творческих задач. Один из возможных путей ее решения связан с представлением личностного аспекта мыслительной деятельности в качестве ее особого фактора [21]. Методологический анализ такого подхода показывает [12, 37], что подобная трактовка базируется на предпосылке, согласно которой личностный аспект понимается лишь как внешнее условие осуществления мыслительного процесса. Указанное понимание адекватно исследованию некоторых характеристик оперативного мышления [14, 23]. Однако этого явно недостаточно для изучения механизмов творческого мышления [11, 32].

В связи с этим была предпринята попытка представить личностный аспект мышления в качестве внутренне необходимого компонента структуры мыслительной деятельности [29, 30]. Это достигалось через расслоение мышления на два иерархически соподчиненных плана его протекания — рефлексивно-личностный и предметно-операциональный, связь между которыми определяется осмысленностью и осознанностью человеком осуществляемой им деятельности [31, 33, 34]. С этой точки зрения субъектом осмысления выступает личность в целом, а объектом оказываются выполняемые ею операции и их предметные основания. Такая трактовка была апробирована в ряде экспериментальных исследований, показавших ее адекватность изучению продуктивности решения творческих задач [3, 11, 12, 30, 32]. В этих исследованиях не ставилась специальная исследовательская задача изучения рефлексии как особого психологического образования, она выступала здесь лишь как один из компонентов в общей структуре творческого мышления. В них была лишь установлена продуктивная функция рефлексии в решении творческих задач [32] (что эмпирически проявлялось в факте интенсификации рефлексии перед инсайтом), а ее механизмы специально не исследовались. В свя-

зи с этим, прежде чем строить исходные теоретические представления о рефлексии как особой психической реальности, подлежащей специальному экспериментальному изучению, необходимо прежде всего рассмотреть представления об осознанности и осознании мыслительного процесса, с которыми часто отождествляют рефлексю.

В традиции психологии продуктивного мышления [6, 23, 24, 26, 38, 46, 47] можно выделить две различные трактовки сознания в качестве объяснительного принципа механизмов творческого мышления. Одна из них конкретизировалась в представлении об осознанности как о необходимом условии протекания целенаправленной продуктивной познавательной деятельности [2, 7, 9, 18, 25, 37, 44], другая — об осознании как центральном звене творческого мыслительного процесса [6, 24, 26, 47]. Именно эти представления первоначально послужили необходимой предпосылкой концептуального «встраивания» личностного аспекта мышления в качестве внутреннего компонента его структуры, опосредующего через осознанность связь предметно-операционального и рефлексивно-личностного планов мыслительного процесса [12, 28, 30]. Однако для объяснения различных форм взаимовлияния интеллектуального и личностного аспектов продуктивного мышления понятия «осознанность» и «осознание» оказываются недостаточными в силу их общепринятой интеллектуалистической трактовки. В самом деле, осознание обычно трактуется как одномоментный акт понимания проблемной ситуации, знаменующий внезапное усмотрение испытуемыми творческого решения. Такая трактовка осознания применительно к творческому мышлению производна от понятия инсайта*, «озарения», разработанного в гештальтпсихологии [23, 46], которая справедливо критикуется за интеллектуализм в подходе к мышлению [18, 23, 30, 42]. Аналогично интеллектуалистически трактуется и понятие осознанности, которое используется для объяснения продуктивности решения задач в зависимости от презентации в сознании испытуемого привлекаемых им средств и их предметных оснований [2, 10]. Следует подчеркнуть, что установленные в исследованиях Я. А. Пономарева закономерности осознания испытуемым побочного продукта мыслительной деятельности [24] и их анализ применительно к проблеме интуиции [25] открывают возможности для преодоления указанного интеллектуализма, так как рас-

* Необходимо отметить установленный А. В. Брушлинским и М. И. Воловиковой факт так называемого немгновенного инсайта [6], что создает новые возможности рассмотрения механизмов мыслительного процесса, в том числе и с помощью понятия «осознание».

смотрение личностного аспекта мышления предполагает учет и механизмов интуиции.

В связи с этим необходимо отметить, что указанные возможности преодоления интеллектуалистической трактовки понятий осознания и осознанности открываются именно в тех случаях [6, 24, и др.], когда описываемые с их помощью феномены (а тем самым и схватываемая посредством этих понятий психическая реальность) становятся предметом специального исследования. К этому можно было бы добавить, что в других разделах психологии, и особенно применительно к частным исследованиям, представление о сознании также конкретизируется различным образом. В одном случае оно сводится к вербализуемости, в другом — к самоконтролю, в третьем — к вниманию и т. п. [7, 8, 23, 42]. Однако указанные трактовки, равно как и рассмотренные ранее значения понятий «осознание» и «осознанность» оказываются все-таки недостаточными для построения теоретического представления о решении творческих задач с точки зрения тезиса о личностной обусловленности продуктивного мышления. Иначе говоря, недостаточно трактовать эти процессы, обозначаемые этими понятиями, просто как интеллектуальные акты, их необходимо представить в качестве особых форм осуществления личности в мыслительной деятельности. Одной из таких форм и выступает рефлексия, представленная в процессе продуктивного мышления прежде всего в виде переосмысления, а уже вследствие этого и в виде осознания, осознанности и т. п.

Рефлексия трактуется нами как форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, необходимых для успешного осуществления деятельности. Это представление непосредственно опирается на определения тесно взаимосвязанных понятий «рефлексия» и «сознание», даваемые в советской философской литературе. Так, А. Г. Спиркин считает, что «осознание субъектом своей психической деятельности может осуществляться на разном уровне: от глубокого и ясного самосознания до смутного и неопределенного понимания того, что происходит в «душе». Самосознание тесно связано с рефлексией, где оно поднимается на уровень теоретического мышления. Самосознание, будучи и самосознанием, и самоотношением, и самооценкой, формируется на определенном уровне развития личности под влиянием социального образа жизни» [36, с. 46], а в БСЭ дается следующее определение: «Рефлексия (от позднелат. reflexio — обращение назад, отражение) — форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специ-

фику духовного мира человека» (БСЭ, т. 22, с. 55). Естественно, апелляция к философским источникам не снимает проблемы выявления собственно психологической специфики рефлексии. Это, в свою очередь, вызывает необходимость разрабатывать технику экспериментирования с ней как особой психической реальностью, а также ставит задачу рассмотрения истории употребления этого понятия в психологии.

Обращение к истории психологии [23, 42, 43, 45, 46] показывает, что понятие рефлексии в ней далеко не ново. Оно встречается уже в первых психологических исследованиях мышления, и в частности в теоретических и экспериментальных работах интроспекционистов. Однако их отношение к рефлексии неоднозначно и весьма противоречиво. Рассматривая вслед за философами рефлексия в гносеологическом аспекте, т. е. как способ научно-психологического познания, представители психологии сознания в то же время всячески старались отделить от нее предмет собственного психологического исследования как от искажающей естественность психических процессов. С этой точки зрения рефлексия рассматривалась не как особая активность сознания человека, а как методическое (процедуры самонаблюдения) и методологическое (категория сознания) достояние психологии.

Обе эти тенденции в работах интроспективных психологов сказались и в двойственности трактовок понятия «рефлексия».

Рефлексия трактовалась, например, как интеллектуальная деятельность теоретизирования или обобщения, которая, по мнению интроспекционистов, скорее навязывается сознанию логической культурой рассуждения, чем выражает сущностные свойства и механизмы самого сознания [16]. Именно на этом основании рефлексия в качестве аспекта такого научного предмета психологического изучения, как сознание, исключалась интроспекционистами из их экспериментальных исследований. Таким образом, в психологии сознания рефлексия рассматривалась интеллектуалистически, так как заимствовалась в виде гносеологического определения непосредственно из философии без необходимой теоретической проработки.

Другая трактовка рефлексии восходит к понятиям апперцепции (В. Вундт) и внимания (В. Джемс), которые отражают реальность активности индивидуального сознания по отношению к представленным в нем феноменологическим данностям. Однако сама активность при этом понималась ограниченно, т. е. функционалистски (рефлексия как внимание или апперцепция рассматривалась в качестве функции сознания). Согласно такой точке зрения рефлексия могла преобразовывать лишь отдельные элементы сознания или его внутренние процессы, но никоим об-

разом не само сознание в целом. Так, Э. Б. Титчинер, обобщив в своем учебнике психологии представления о сознании Джона Локка, пишет, что для него «сознание есть... нечто большее, чем душа, оно есть восприятие того, что происходит в собственной душе человека» [39, с. 15], и противопоставил им свое понимание сознания. «Говорить о сознании, как о самовосприятии души, не только нет никакой необходимости, но это даже вводит в заблуждение... — заявил Э. Б. Титчинер,—так как благодаря ему мы приписываем душе *личный характер вместо того, чтобы смотреть на нее как на поток процессов* (курсив наш—И. С., С. С.). Мы будем считать сознание равнозначным душе» [39, с. 15—16]. Таким образом, интроспекционизм полностью размежевался с возможностью личностной трактовки рефлексии. Абстрагировавшись от рассмотрения личности как целостного «я» с присущими ему смысловыми и неосознаваемыми образованиями, интроспекционизм ограничился тем самым изучением экспериментально-ситуативной стороны сознания человека [29]. Наметившаяся в психологии сознания данная тенденция понимания рефлексии отразилась и в соответствующей практике экспериментальных работ.

И это понятно, так как в психологии в конце XIX — начале XX в. объективным научным методом экспериментального исследования считалось наблюдение, при котором объект и субъект последнего почти взаимонезависимы: для них даже «эксперимент есть такое наблюдение, которое можно повторять, изолировать и видоизменять» [39 с. 17]. Вследствие этого метод интроспекции понимался как особый вид научного наблюдения [16, 27, 39, 43]. Специфика интроспективного наблюдения для психологии заключалась в том, что такое наблюдение направлено не вовне, а на внутренние переживания и процессы сознания наблюдающего. Требование беспристрастности такого наблюдения, реализованное психологами в методическом и экспериментальном планах, подготовило почву для фактически негативной характеристики рефлексии как психической реальности, в которой видели лишь разрушительное начало в отношении к любому естественному процессу или деятельности, протекающим в сознании [16, 39]. В исследованиях интроспекционистов рефлексия как самостоятельная продуктивная активность испытуемых, не фиксируемая ими в самоотчетах и не поддающаяся прямому контролю экспериментатора, тщательно изолировалась с помощью всевозможных методических приемов. К последним относились, например, требование ретроспективности самонаблюдения, его осуществление отдельными порциями, специальное обучение способам интроспекции и т. п. [15, 16, 39]. Особенно выразительно

эта тенденция проявилась у представителей структурно-аналитического направления [16, 39, 42].

Таким образом, рефлексия как особая форма личностной активности субъекта в виде осмысления учитывалась интроспекционистами, но лишь в отрицательном плане. Это связано с тем, что в силу натуралистических установок их подхода рефлексия, как отмечалось ранее, не выделялась в качестве специального, теоретически проработанного предмета изучения, а существовала практически лишь как метод самонаблюдения. Отсюда понятен негативный характер вырабатываемых психологами сознания представлений о рефлексивной действительности, приведший к фактическому ее игнорированию. Ограничив область предмета психологии только сознаваемыми человеком познавательными процессами и тем самым предопределив интеллектуалистическую направленность общепсихологических работ (в частности, исследований по психологии продуктивного мышления), интроспекционисты задали тенденцию к вытеснению рефлексии из сферы интересов психологии вообще. Эта тенденция достигла своего апогея в период развития позитивистской психологии, когда психологи старались построить критическую оппозицию к достижениям интроспективной психологии, причем не всегда оправданную и конструктивную. Примечательно, что сейчас возрастает интерес к методу самонаблюдения [14, 15, 23, 27, 44, 45]. Так, Г. Я. Розен, обобщая обзор зарубежных исследований, посвященных тематике самонаблюдения, подчеркивает, что «общий итог дискуссии говорит о все большем признании интроспекции (самонаблюдения) в качестве одного из методов исследования психических явлений» [13, с. 11].

Заметно оживление интереса психологов и к проблематике рефлексии [1, 7, 9, 10, 13, 17, 18, 29, 32, 35]. Таким образом, сейчас назрела необходимость в разработке понятия «рефлексия» в психологическом контексте [10, 29, 31], особенно в связи с указанной ранее актуальностью личностного подхода к изучению психических явлений, и в частности к творческому мышлению. Последнее указывает на то, что психологическое понятие рефлексии должно включать не только гносеологическое, логическое, интеллектуалистическое, социологическое и другие возможные определения, но и прежде всего личностное. С этой точки зрения рефлексия следует рассматривать как необходимое качество личности, развивающейся в конкретных общественно-исторических условиях, наделенной индивидуальным сознанием, социальным по своей природе.

Типы и функции рефлексии в дискурсивном мышлении.
В рамках данного исследования творческого мышления рефлексия

трактуются как форма такого активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, которое обеспечивает успешное осуществление им собственной деятельности. В экспериментально-методическом плане эти содержания, с одной стороны, объективно задаются условиями эксперимента (в нашем случае — текстом условий задачи на соображение и особой инструкцией), а с другой стороны, субъективно определяются индивидуальными особенностями жизнедеятельности человека, выступающего в роли испытуемого. Выделенным двум видам содержания (объективного и субъективного) соответствуют две условно разделяемые формы рефлексии. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление совершаемого субъектом движения в содержании проблемной ситуации и на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания. Личностная рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного «я».

В экспериментах по изучению дискурсивного мышления при решении задач на соображение было установлено, что перед инсайтом резко возрастает интенсивность рефлексии [11, 12, 32]. Этот факт позволил экспериментально исследовать продуктивную роль рефлексии [33] и предложить некоторые методические приемы для повышения эффективности мыслительной деятельности в решении творческих задач [12]. Вместе с тем в указанных работах доминировало изучение лишь «интеллектуальной» формы рефлексии в виде отдельного рефлексивного компонента урвневой структуры мышления [11, 33].

Концептуальная схема дискурсивного мышления, согласно которой мыслительный процесс протекает на различных уровнях (личностном, рефлексивном, предметном, операциональном [31]), выступает одним из способов системного изображения индивидуальной познавательной деятельности при решении творческих задач, регистрируемой по традиционной для психологии продуктивного мышления инструкции «решайте задачу, думая вслух». Согласно этому представлению механизм мышления есть взаимодействие четырех автономных компонентов: личностного, рефлексивного, предметного и операционального, которые функционально взаимосвязаны и иерархически соподчинены друг другу, образуя четырехуровневую структуру. Первые два компонента (личностный и рефлексивный — ведущие) составляют смысловой план мышления, а два других (предметный и операциональный — подчиненные) — интеллектуально-содержательный план. Соотнесение речевых следов дискурсивного решения испытуемым творческой

задачи с указанной структурой вскрывает функциональные связи между ее элементами, вербализовавшимися в процессе мыслительного поиска. Это позволяет охарактеризовать психологическую специфику реального мыслительного процесса как развитие предметно-операциональных содержаний познавательной деятельности, регулируемое рефлексивно-личностными смыслами.

Четырехуровневая концептуальная схема в целом подробно описана как в теоретическом, так и в методическом планах в нескольких статьях настоящей книги, где даны примеры ее экспериментального применения, поэтому в данной статье акцентируется внимание лишь на отдельных теоретических особенностях этой схемы и на характерных моментах ее экспериментально-методической реализации. Остановимся несколько подробнее на так называемом смысловом (рефлексивно-личностном) плане дискурсивного мышления.

С точки зрения проведенного ранее различения рефлексии на интеллектуальную и личностную в смысловом плане четырехуровневой модели мышления в развернутой форме представлена только интеллектуальная рефлексия как отдельный рефлексивный компонент структуры мыслительной деятельности. «Личностная» же рефлексия, хотя и выступает в смысловом плане мышления как отдельный личностный компонент, отражена в нем недостаточно. Дисбаланс двух форм рефлексии можно выразить количественно через отношение выделяемых речевых функций в личностном и рефлексивном компонентах четырехуровневой схемы. В проведенных экспериментах на этой концептуальной основе обычно учитывались две функции, репрезентирующие личностный компонент, и шесть функций — рефлексивный. Соответственно это отношение равно 1:3.

Интеллектуальная рефлексия, или рефлексивный компонент, включает в себя следующие речевые функции: фиксации (Ф), установки (У), вопросы (В), оценки (Оц), предположения (Пр) и утверждения (Ут) *. В фиксациях и установках реализуется экстенсивный вид интеллектуальной рефлексии, связанный с осмысленностью предметно-операционального движения испытуемого в решении [34]. В форме экстенсивной рефлексии осуществляется контроль и планирование очевидных для испытуемого преобразований предметного содержания, или операциональных шагов.

* Такие речевые функции, как предположение и утверждение, были обнаружены совсем недавно [38], а до этого конструктивизм «интеллектуальной» рефлексии обычно относился к интенсивному виду рефлексии [12, 34].

Фиксации и установки выражаются в следующих высказываниях: «так», «да», «значит», «ну вот», «теперь», «так сказать», «значит так» и т. п. В форме оценочных или вопросительных высказываний, выделяемых испытуемыми интонацией, реализуется интенсивный вид интеллектуальной рефлексии [33], за счет которого испытуемые обнаруживают те или иные неясности в предметном содержании задачи, а также ошибки в операциональном движении и устраняют их через углубление своего предметного понимания проблемной ситуации. К смысловым высказываниям, выражающим вопросительную рефлексивную функцию, обычно относятся следующие: «почему же так?», «над чем здесь думать?», «как получилось, что...?», «а что, задача разрешима?» и т. д. Оценочные же высказывания выражаются по-другому: «ясно, что...», «странно», «совершенно ничего не понятно», «здесь надо иначе» и т. п. Что же касается таких рефлексивных функций, как предположения и утверждения, то они реализуют собой конструктивный вид интеллектуальной рефлексии. Развертывая конструктивную рефлексию, испытуемый принимает в качестве основополагающего то или иное представление, задающее целостность понимания всего предметного содержания проблемной ситуации, и конкретизирует его в определенную схему действия. Именно поэтому конструктивная рефлексия наиболее тесно связана с гештальтообразованием. Предположения выражаются, как правило, в следующих высказываниях: «предположим, что...», «мне кажется...», «можно сказать, что...», «а может быть...», «если подумать, что...» и т. п. Утвердительные рефлексивные высказывания — обычно конкретизации сделанных испытуемыми предположений, и потому в речи при дискурсивном поиске решения они отдельно почти не встречаются. Утверждения, как правило, оказываются заключительным аккордом во фразе, начавшейся, например, с «предположим, что..», и выражаются словосочетаниями: «то тогда», «следовательно», «значит», «наверняка». Иногда утвердительное высказывание опережает предположение, но в принципе это не меняет существа их функциональных нагрузок по отношению к продвижению в решении задачи.

Выделение шести описанных функций, составляющих рефлексивный компонент четырехуровневой концептуальной схемы мышления, позволило тщательно исследовать продуктивную роль интеллектуальной рефлексии в творческом мышлении. Несколько иное положение сложилось в связи с выяснением роли личностной рефлексии в мыслительной деятельности по решению задач на соображении. Личностная форма рефлексии, как уже отмечалось, представлена в смысловом плане лишь частично, в виде личностного компонента, включающего в себя всего только две

речевых функции: самооценку (Смц) и мотивировку (Мт) *.

Для того чтобы лучше разобраться в роли выделенных функций личностного компонента дискурсивного мышления, напомним суть различия двух форм рефлексии. В форме интеллектуальной рефлексии человек осмысляет предметности проблемной ситуации и их операциональные преобразования, определяющиеся содержанием задачи, а личностная рефлексия обращена на самого человека и соответственно приводит к переосмыслению всей его деятельности в целом. Таким образом, отличительной чертой личностных высказываний должна быть их «я-отнесенность». Действительно к самооценкам относятся следующие фразы испытуемых: «я что-то устал», «мне трудно решить эту задачу», «я не представляю, в чем здесь дело», «я, наверное, глупее других» и т. п., а к мотивировкам — такие высказывания: «мне надо еще чуть-чуть подумать», «решу ее во что бы то ни стало», «сейчас я посчитаю» и т. д.

В результате качественного анализа функциональной роли подобного рода высказываний в мыслительном процессе выяснилось, что в них выражается непосредственная личностная реакция испытуемых на успех или затруднение в решении творческой задачи, т. е. в них реализуется энергетическая функция личностной мобилизации, самоподбадривания или самокритики. Обычно высказывания, относящиеся к личностному компоненту, выполняют роль личностной компенсации или моментов «отдохновения» от решения, когда испытуемому гораздо легче «зациклиться» на личностном уровне, чем продолжить движение в предметном содержании [11]. Поток личностных высказываний в ситуации затруднения часто направляется на дискредитацию испытуемым либо себя как «решателя» творческих задач, либо экспериментальной ситуации в целом или условий проведения опытов. По существу это означает регрессивный уход испытуемого от решения задачи творческой. Приведем для иллюстрации фрагмент одного из протоколов неверного решения испытуемой Л. С., в котором зафиксирован феномен личностного «зацикливания».

Экспериментатор: Вслух, пожалуйста.

Испытуемый: Но мне просто в голову никаких мыслей не придит...

* Необходимо отметить, что выделяемые в речевой продукции испытуемых функции смыслового плана адекватны только условиям индивидуально-эксперимента (при инструкции «Решайте задачу, думая вслух»). Дополнительные же речевые функции, возникающие, например, в ситуации коллективного решения (когда для испытуемых в процессе поиска решения естественным оказывается общение [29]) и относимые обычно к личностному компоненту [29, 30], в настоящей работе специально не рассматриваются.

период внутреннего молчания... период внутреннего молчания... и каких-то неприятных эмоций, связанных с необходимостью снижать самооценку... чего я очень не люблю делать... мышление переключается на какие-то другие плоскости... получается скорее переживание, чем мышление... собственно, я уже перестала думать над содержанием задачи.

Понятно, что в такой форме личностная рефлексия имеет определенный позитивный характер для самого испытуемого как личности, которой не очень приятно обострять конфликтность своего существования, в данном случае в ситуации решения творческой задачи. Однако это негативно сказывается на продуктивности познавательной деятельности при решении творческих задач, что находит и определенное экспериментальное выражение. Так, при неверных решениях процент личностных высказываний в объеме всей речевой продукции значительно выше, чем при верных решениях [11, 32, 38]. Интересным фактом для уяснения роли личностной рефлексии, как она представлена личностным компонентом в общей структуре дискурсивного мышления, служит малочисленность личностных высказываний относительно доли всех других речевых функций в общем объеме вербальной продукции испытуемых. Обычно процент личностных высказываний не превышает 5—10%, в то время как на рефлексивный компонент приходится 35—40% речевой продукции, на предметный—20—30%, а на операциональный—15—25% [11, 12, 32, 33].

Таким образом, отмеченный выше дисбаланс отражает специфику естественного протекания дискурсивного мышления в решении творческих задач, которое актуализируется в ответ на традиционную инструкцию: «решайте задачу, думая вслух». В связи с этим возникает методическая проблема разработки такой техники экспериментирования, которая обеспечивала бы максимально возможное развертывание личностной рефлексии при решении творческих задач. Практическая необходимость разрешения этой методической проблемы диктуется стремлением выявить продуктивную роль этой формы рефлексии в творческом мышлении, с тем чтобы, опираясь на это, разработать в психолого-педагогическом плане средства для снятия негативного влияния личностного компонента на протекание мыслительной деятельности.

Проблема метода экспериментального исследования рефлексии. В качестве возможного методического средства, позволяющего максимально развернуть личностную рефлексия в условиях дискурсивного решения творческих задач, была использована инструкция на самонаблюдение. Обращение к самонаблюдению далеко не случайно. Оно оправдано как теоретически, так и

экспериментально [13, 16, 26, 27]. Из проведенного ранее краткого анализа работ интроспективных психологов ясно, что инструкция на самонаблюдение, побуждая испытуемых обращаться к собственным переживаниям, впечатлениям и мыслям, тем самым вынуждает их осмысливать данности и процессы своего сознания не только как элементы своей собственной деятельности, но и как достояния своего целостного «я». Другими словами, эта инструкция естественным образом задает предпосылки для осуществления «личностной» рефлексии. Здесь следует подчеркнуть кардинальное отличие нашего понимания самонаблюдения от его понимания интроспекционистами. Для них самонаблюдение — это основной метод психологии (критику этого см. [23, 42]), для нас же оно — лишь методический прием актуализации такой эмпирической реальности, как «личностная» рефлексия испытуемых в процессе решения ими творческих задач через рассуждение вслух. Возможность обращения к инструкции на самонаблюдение еще более оправдана важным экспериментальным фактом, ранее обнаружившимся в наших опытах, где использовалась традиционная для психологии продуктивного мышления инструкция («решайте задачу, думая вслух»). В речевой продукции испытуемых были зафиксированы элементы спонтанного самонаблюдения, которое, как правило, возникало в моменты личностного «зацикливания» в ситуации блокады дальнейшего движения в предметном содержании [11].

Теоретическая интерпретация этого факта исходя из различия интеллектуальной и личностной рефлексии позволяет выдвинуть в данном исследовании в качестве рабочей гипотезы предположение о том, что если инструкция на самонаблюдение есть адекватный методический прием, побуждающий испытуемых к «личностной» рефлексии, то это должно обнаружиться не только в соответствующем росте доли личностных высказываний в объеме речевой продукции, но и в определенном изменении функциональной роли личностного компонента в мыслительной деятельности при решении творческих задач.

В целях проверки этой гипотезы был проведен эксперимент, в котором обычная инструкция («решайте задачу, думая вслух») дополнялась также инструкцией на самонаблюдение («решайте задачу, самонаблюдая, т. е. говорите вслух о любых переживаниях, впечатлениях и мыслях, возникающих в Вашем уме, вне зависимости от того, относятся они прямо к решению задачи или нет. Высказывайте все вслух!»). По этой инструкции испытуемые решали по три задачи («Часы», «Нумерация», «Цепь») с перерывом в несколько дней между решением каждой следующей задачи, так как мыслительная деятельность при такой сдвоенной

инструкции является весьма утомительной для испытуемых. Причина трудности одновременного выполнения обеих инструкций обсуждалась еще интроспекционистами и была зафиксирована в виде одной из центральных проблем классической психологии сознания: возможно ли одновременное распределение внимания на несколько или по крайней мере на два процесса, протекающих в сознании человека. Так как окончательного теоретического разрешения этой проблемы нет и поныне, то рассмотрим хотя бы, каким образом связанные с нею методические трудности преодолевались в ходе нашего эксперимента.

При решении первой творческой задачи, «Часы», испытуемые обычно воспринимали инструкцию на самонаблюдение либо формально, либо слишком всерьез. В первом случае почти полностью игнорировалась инструкция на самонаблюдение и испытуемые реализовали ее лишь при затруднениях (в ситуациях блокады [11]). Во втором случае испытуемые забывали, что, помимо самонаблюдения, они еще должны решать задачу, и в силу этого предавались самоанализу вместо того, чтобы продвигаться в предметном содержании проблемной ситуации. Исходя из этих экспериментальных данных, казалось бы, можно было заключить, что одновременное выполнение двух достаточно сложных действий, одна из которых (поиск решения задачи) по крайней мере считается творческой, почти невозможно.

Для того чтобы сблизить эти полярные варианты реализации двоякой инструкции, был применен еще один прием интенсификации «личностной» рефлексии — ознакомление испытуемых с особенностями их собственного дискурсивного мышления, «объективированного» в виде запотолированной записи их речевого рассуждения в процессе поиска решения задач на соображение. Интересно отметить, что такое ознакомление, по сути дела, выполняет функцию «чистого» самонаблюдения, когда собственная вербально объективированная мыслительная деятельность человека разворачивается перед его сознанием как бы сама собой и ему предоставляется уникальная возможность рефлексировать над ней как в целом, так и в деталях, но в то же время и не разрушать ее естественности. Оказалось, что здесь реализуется в определенном смысле один из возможных вариантов идеала «чистого метода» самонаблюдения, к которому в свое время стремилась психология сознания (критику этого см. [23, 42]). Однако в данном случае это сделано ценой отказа от принципа феноменологической непосредственности самонаблюдения человеком данностей своего сознания, т. е. ценой отказа от одного из основных методических принципов психологии сознания. Методический прием ознакомления испытуемых с протоколом решения ими творческой

задачи помог как тем из них, кто игнорировал инструкцию на самонаблюдение, так и тем, кто вместо поиска решения только и делал, что «самонаблюдал». Это стало ясно уже при решении испытуемыми второй и еще более — третьей задачи. Если в ходе решения второй задачи мыслительная деятельность и процесс самонаблюдения уже не конкурировали между собой (как это было при решении первой задачи), но осуществлялись при этом все-таки раздельно, то при решении третьей задачи они уже стали как бы дополнять друг друга. Это отразилось не только в качественном изменении самого мышления, но и в росте его продуктивности. Попытаемся выяснить, как оказались возможными такие изменения и с чем они связаны.

Традиционная инструкция («решайте задачу, думая вслух») побуждает испытуемого осуществлять мыслительную деятельность, которая носит продуктивный характер, ибо она направлена на воссоздание испытуемым всей проблемной ситуации, заданной условием творческой задачи, в целостном и адекватном предметном представлении (гештальте), которое служит предпосылкой к ее решению. С другой стороны, инструкция на самонаблюдение вызывает своего рода «контрдеятельность», которая разбивает непрерывность движения испытуемого в предметном содержании и тем самым мешает порождению целостных представлений. Из-за этого, видимо, при решении первой задачи и снизилась продуктивность мышления у испытуемых, выполнявших инструкцию на самонаблюдение не формально, а честно. Казалось бы, возникшее противоречие неустранимо, но если вспомнить, что инструкция на самонаблюдение служит специальным методическим приемом, направленным на побуждение испытуемых к «личностной» рефлексии, то окажется, что с этим же связан и прием ознакомления испытуемого с протоколом собственного решения. Исходя из этого можно предположить, что сначала «личностная» рефлексия, реализуясь в виде самонаблюдения, могла быть ответственна лишь за наиболее полную экспликацию феноменологических данностей сознания испытуемых (переживаний, впечатлений, мыслей и т. п.) и, следовательно, была реактивной, т. е. зависела от процесса мышления и потому должна была мешать его протеканию. Затем, после ознакомления испытуемых с их «объективированным» дискурсивным мышлением, «личностная» рефлексия, помимо экспликационной функции самонаблюдения, должна была приобрести еще и функцию целостной квалификации качества мыслительной деятельности, которая стала возможной через ретроспективную схематизацию испытуемыми результатов своего мышления. При решении же третьей задачи должна была возникнуть и проблематизирующая функция «личностной» рефлексии, когда испытуемые

на основе осмысления деятельности в целом практически могли бы уже планировать этапы своего движения в проблемной ситуации.

Обращение к протоколам действительно обнаружило, что если при решении испытуемыми первой и частично второй задачи на соображение личностная рефлексия выступала в своей внешней, пассивной функции по отношению к продуктивной мыслительной деятельности и потому тормозила мыслительный поиск, то при решении уже третьей задачи она стала фактически активным, организующим началом в мышлении. Вместе с тем на протяжении этого, довольно длительного эксперимента то у одного, то у другого испытуемого возникали попытки осмыслить характер своего «личностного осуществления» как целостного «я» в контексте не только данной экспериментальной ситуации, но и в рамках определенного (чаще всего связанного с настоящим временем его осуществления) отрезка своей жизни. Этот вид рефлексии связан с личностным самоопределением человека по отношению к результатам своей мыслительной деятельности в данном эксперименте, где решались творческие задачи. Помимо этих четырех функций собственно личностной рефлексии (экспликация феноменологических данностей сознания, их квалификация, проблематизация и самоопределение), в ее состав органично вошли также функции самооценки и мотивировки, выделявшиеся ранее в личностном компоненте четырехуровневой схемы мышления. Таким образом, отмеченный выше дисбаланс в соотношении «личностной» и «интеллектуальной» рефлексии в дискурсивном мышлении выравнялся.

Содержательно-смысловой анализ проблемного рассуждения.

В целях наглядной демонстрации выделенных функций * «личностной» рефлексии в качестве методических средств анализа дискурсивного мышления проведем интерпретацию одного из протоколов успешного решения вслух третьей задачи на соображение («Цепь» **) по инструкции на самонаблюдение испытуемой Н. С. (студентка 25 лет, время решения 5 мин).

* В протоколе функция экспликации феноменологических данностей сознания обозначается Фнм, функция квалификации — Квл, функция проблематизации — Прб, функция самоопределения — Смо.

** Протокол одного из успешных решений задачи «Цепь» при простой инструкции «Решайте задачу, думая вслух» (приведен в [29, с. 114—115]). Подробный анализ задачи «Цепь» с нормативной характеристикой функций предметно-операционального плана мышления читатель найдет в [31, с. 40—48]. Здесь лишь расшифруем обозначения функций предметного и операционального компонентов, использовавшихся в обработке протокола: Т — текст, П — представление, Ин — интенция, Мд — модель, Ср — средство, Сх — схема, О — операция, Р — решение (подробнее см. [32, с. 118—119]).

Протокол решения задачи «Цепь»

I-й цикл	1) У	так	
	2) Т	«Некий английский студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату цепочку из 7 драгоценных колец с условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно. Хозяйка согласилась, оговорив со своей стороны, что он может распилить только одно кольцо. Как студенту удалось расплатиться с хозяйкой?»	
	3) Оц	да, все та же серия	
II-й цикл	4) У	да, значит, так	
	5) Мг	уясним себе текст задачи для начала	
	6) П	студент комнату снимает на неделю	
	7) П	в неделе у нас 7 дней	
	8) Ф	7 дней	
	9) П	в уплату цепочку из 7 колец	
	10) Т	«цепочку из 7 драгоценных колец»	
	11) Ф	так	
	12) Смц	я их уже нарисовала	
	13) Т	«...с условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно... Хозяйка согласилась, оговорив со своей стороны, что он может распилить только одно кольцо. Как студенту удалось расплатиться с хозяйкой?»	
	14) Ф	так	
	15) В	так что?	
	16) П	неделя у нас не 7 дней.	
	17) Смц	ничего не понимаю.	
	18) П	колец 7 —	
	19) О	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (пересчитывает)	
	20) Ф	а, т. е., да	
	21) Оц	дней-то у нас 7, конечно, в неделю	
	22) В	7 дней в неделю?	
	23) Смц	(продолжительный смех)	
	24) Ут	задача в том, что	
	25) П	ему же надо распиливать цепочку и при этом платить ежедневно и при этом можно распилить только одно кольцо.	
		Ф	так
	26) У	так	
	27) Квл	смысл задачи я себе более или менее уяснила	
	III-й цикл	28) У	м-м
		29) Прб	значит, тут нужно подумать
30) В		как?	
31) Сх		распилив одно кольцо, можно получить 7 платёжных элементов	
32) Ф		да, это... вот	
33) Мг		надо подумать	
34) Ф		так	
35) Фнм		на первый взгляд, конечно, ничего не приходит	
36) Пр		потому что даже, если мы	
37) Сх		распилим центральное кольцо,	

	38)	Ут	то у нас будет
	39)	П	только три единицы платежа
	40)	Ф	скажем так
<hr/>			
IV-й цикл	41)	У	так, то есть вот
	42)	Прб	значит, я уже что сейчас делаю ?
	43)	Квл	я сейчас пытаюсь найти
	44)	Ф	м-м найти
	45)	У	как это говорится
	46)	Квл	направление, в котором можно было бы решать задачу
	47)	Фнм	и рассматриваю ее при этом
	48)	Ф	ее вот
	49)	Фнм	наглядным образом
	50)	У	то есть вот
	51)	Фнм	смотрю на цепочку и прикидываю
	52)	Прб	как ее можно распилить
	53)	Квл	хотя это вообще-то поисковая фаза задачи
<hr/>			
V-й цикл	54)	Т	«распилить только одно кольцо»
	55)	У	так
	56)	Ф	значит у нас
	57)	П	цепочка из 7 колец
	58)	Ф	цепочка из 7 колец
	59)	Ут	да с тем, что
	60)	Ин	каждое кольцо нужно отдавать хозяйке каждый день
	61)	У	так
	62)	Пр	а если он будет
	63)	Ф	м-м
	64)	Прб	как же это придумать чтобы
	65)	Мд	он ей одно отдавал
	66)	У	так, м-м
Инсайт	67)	Ут	он же может м-м
	68)	Мд	у ней менять!
	69)	У	так это вот
	70)	Квл	уже я вышла
	71)	Смц	по-моему, на золотую жилу (смех) задачи
<hr/>			
VI-й цикл	72)	У	так
	73)	Пр	если он положим
	74)	П	распилит центральное кольцо
	75)	Оц	плохо
	76)	О	вот это кольцо
	77)	Ут	то у него получится
	78)	П	группа из двух колец, одного кольца и четырех колец
	79)	Квл	это вот уже я этот вариант рассматриваю на операциональном уровне
	80)	У	тогда
	81)	О	в 1-й день он отдает это кольцо
	82)	О	во 2-й день он заберет это кольцо и отдаст м-м 2 кольца
	83)	О	в 3-й день он ей присоединит одно кольцо
	84)	О	в 4-й день он заберет вот эти 3 кольца и отдаст
	85)	Ф	м-м...

- 86) П звено из четырех колец
 87) О в 5-й день он соответственно присовокупит единичное кольцо
 88) О в 6-й день он заберет единичное кольцо и присовокупит звено из двух колец
 89) Ф вот
 90) Смц ну и все
 91) Р на 7-й день отдаст последнее
 92) Смо ну, как быстро я расправляюсь с твоими творческими задачами.

Подсчитав процентное распределение функций высказываний в целях выяснения структурно-уровневой организации дискурсивного мышления в процессе поиска решения задачи «Цепь», получаем, что на «личностную» рефлексивную приходится 24% речевой продукции, на «интеллектуальную» рефлексивную — 44%, на предметный компонент — 19 и на операциональный компонент — 13%. Сравнение этих процентов с типичным распределением в объеме речевой продукции удельных весов компонентов четырехуровневой схемы дискурсивного мышления при обычной инструкции (личностный компонент — 5—10%, рефлексивный — 35—40, предметный — 20—30 и операциональный — 15—25%) показывает, что наиболее разительные перемены произошли с личностным компонентом — процент личностных высказываний возрос минимум в 2,5 раза, и это несмотря на то, что здесь мы имеем дело с протоколом успешного решения, тогда как при традиционной инструкции («решайте задачу, думая вслух») такой высокой процент личностных высказываний имеет место лишь иногда, да и то, как правило, при неуспешных решениях [12, 33]. Важно подчеркнуть, что личностную окрашенность приобрели и функции «интеллектуальной» рефлексии. В качестве примеров можно указать на высказывания, зафиксированные в протоколе под номерами 36, 38, 40 и др., где появились личные местоимения. Интересно, что за счет повышения активной роли «личностной» рефлексии личностная вовлеченность испытуемой Н. С. (о чем свидетельствует значительная доля смысловых высказываний — 68%), значительно превышает таковую у испытуемых, решавших творческие задачи при инструкции «решайте задачу, думая вслух».

Обратившись к качественным особенностям дискурсивного мышления нашей испытуемой, можно заметить, что оно высокоосмысленно. Это проявляется, в частности, в присущей проблемному рассуждению циклической организованности, что наблюдалось у большинства испытуемых, решавших задачи с инструкцией на самонаблюдение. В процессе решения задачи «Цепь» у испытуемой Н. С. можно выделить шесть циклов, 1-й из которых связан с чтением текста; 2-й — с уяснением проблемности задачи;

3-й — с первоначальной попыткой разрешить проблему; 4-й — с личностно-рефлексивным выходом; 5-й — со второй попыткой решения, приведшей к инсайту (см. 67 и 68 высказывания); 6-й — с операциональной реализацией решения.

1-й цикл рассуждения испытуемой Н. С. представлен в протоколе главным образом потоком речевых высказываний (высказывания 1—3), воспроизводящих вслух письменный текст задачи «Цепь». Эта часть рассуждения включает в себя лишь три речевые функции: одну предметную (высказывание 2), две обрамляющих ее смысловых (высказывания 1 и 3). Видно, что текст читался испытуемой Н. С. сразу целиком, поэтому осмысления проблемной ситуации не произошло. Результат же 1-го цикла — отнесение данной задачи к уже сложившемуся у испытуемой Н. С. субъективному эталону задач на соображение, две из которых она прорешала уже раньше. Отсюда возникла оценочная смысловая функция, завершающая 1-й цикл.

Переход ко 2-му циклу (высказывания 4—27) процесса решения начался с установки, которая нашла свое развитие в личностно-мотивирующей функции следующего высказывания: «Уясним себе текст задачи для начала» — говорит испытуемая. Видно, что именно это высказывание презентует смысл всего 2-го цикла рассуждения, который заканчивается также смысловым высказыванием личностного характера, но уже как бы подводящего черту в виде ретроспективной квалификации содеянного. Весьма примечательна содержательно-смысловая динамика второго цикла мышления. Сначала испытуемая вычленяет из предметного содержания текста два представления о семи днях в неделю, которую студент собирается провести на квартире у хозяйки, и о семи кольцах как средстве расплаты. Очевидное соответствие между этими числами «семь и семь», замкнувшись в сознании испытуемой на условие о ежедневности расплаты, привело ее в замешательство, так как для нее исчезла собственно сама проблемность, обычно присущая творческим задачам. Действительно, исходя из таких предметных представлений, первоначально возникших у испытуемой, решение оказывается чрезвычайно простым: пусть студент отдает хозяйке каждый день своего проживания по кольцу — вот и все решение. Это произошло потому, что испытуемая не вычленила из предметного содержания текста еще одного требования задачи, а именно — оговоренного хозяйкой условия, согласно которому студент мог «распилить только одно кольцо». В протоколе этот момент обнаружился в зачитывании испытуемой Н. С. последнего куска текста задачи целиком (высказывание 13).

Возникшее у испытуемой замешательство интенсифицировало ее рефлексию, которая выразилась в форме парадоксального для

нее самой вопроса (высказывания 15—16): «Так что, неделя у нас не семь дней?» и привело к отрицательной самооценке, которая однако не вызвала у нее отказ от продолжения поиска решения, а наоборот, побудила реконструировать (утвердительная смысловая функция — высказывание 24) целостность проблемной ситуации (высказывание 25). Интересно отметить в плане личностной характеристики испытуемой, что ее обрадовало не псевдо-разрешение задачи через «случайное» снятие ее проблемности, а как раз обретение понимания последней (см. положительная самооценка — высказывание 23).

В третьем цикле дискурсивного мышления (высказывания 28—40) была сделана первая попытка решения задачи, которая начинается с личностной проблематизации (высказывание 29) и реализуется в интенсивной форме рефлексии в виде вопроса (высказывание 30) к себе. В смысловом контексте этого вопроса формируется представление о «платежных элементах», которое выступает довольно важным моментом с точки зрения норматива этой задачи [31], так как позволяет, с одной стороны, абстрагироваться от понимания одного кольца как единицы расплаты, а с другой — акцентировать возможность нахождения функциональной зависимости величины единицы платежа от способа расплаты. Отсюда понятна кажущаяся «легкость» перехода испытуемой от представления о «семи платежных элементах» (высказывание 31), с которого начинается предметное движение в этом цикле, к мысли о «трех единицах платежа» (высказывание 39), которой оно заканчивается. Характерно, что переход этот осуществляется через смысловые функции конструктивной рефлексии (предположение — высказывание 36 и утверждение — высказывание 38).

Однако первая попытка испытуемой Н. С. все-таки не привела к решению. Важно определить, почему именно. Обратившись к нормативу задачи «Цепь» [31], видно, что хотя испытуемая и сделала значительное продвижение в предметном содержании проблемной ситуации задачи, выделив возможность варьирования величины единиц платежа и их количества, однако пока еще не смогла сконструировать адекватного способа самой расплаты в виде процедур обмена. Другими словами, у испытуемой еще не выработалось адекватной модели понимания проблемной ситуации, которая в сознании замещалась такой поверхностной и потому самоочевидной моделью расплаты, как «отдача по кольцу в день». Возникшая из-за этого невозможность дальнейшего продвижения в решении привела к «лично-рефлексивному выходу» — к следующему 4-му циклу мыслительной деятельности.

Если прочитать эту часть протокола (с 41 по 53 высказывание), презентующую 4-й цикл (причем не обращая внимания

на произведенную обработку), то можно подумать, что ее необходимо исключить из анализа решения, так как вроде бы очевидна «условная» связь этого цикла с предметным движением испытуемой в проблемности содержания задачи. Однако рассмотрим подробнее, какую же все-таки роль в мыслительном процессе сыграл 4-й цикл. Во-первых, сразу ясно, что этот цикл знаменует собой прямую и развернутую реализацию инструкции на самонаблюдение (о чем свидетельствует сам характер высказываний), и если раньше следование этой инструкции сказывалось лишь в стремлении испытуемой тщательно вербализовать процесс мышления вообще, то теперь само движение в предметном содержании привело к необходимости самонаблюдения как способа развертывания «личностной» рефлексии себя и своей мыслительной деятельности. Оказавшись в «тупике», испытуемая не пытается совершить «личностный уход» [11] от решения, что весьма характерно (как показали наши опыты) для «наивных» испытуемых, не решавших ранее задачи на соображение да еще с инструкцией на самонаблюдение. Наоборот, 4-й цикл начинается с активной личностной проблематизации (высказывание 42) в виде вопроса, направленного на осмысление способов действия в данной проблемной ситуации. В результате испытуемая приходит к целостной квалификации (высказывания 43 и 46) характера своей деятельности на этом этапе рассуждения: «Я сейчас пытаюсь найти ... направление, в котором можно было бы решать задачу»,—говорит здесь испытуемая. Затем она эксплицирует феноменологически данные ей способы своего действия: «Рассматриваю ее (цепочку.— *И. С., С. С.*) ... наглядным образом» (высказывания 47 и 49), «...смотрю на цепочку и прикидываю...» (высказывание 51). Завершается 4-й цикл данного рассуждения опять же проблематизацией и квалификацией. Первая из них выступает предпосылкой для развертывания уже следующего цикла дискурсивного мышления, а вторая — как бы подводит итог 4-го цикла, роль которого, как это теперь видно, состояла в продуктивном преодолении назревавшего личностного конфликта. Обычно конфликт приводил «наивных» испытуемых к регрессивным личностным «зацикливаниям», дезорганизующим их мышление, и вследствие этого к отказу от решения, а в рассматриваемом случае, наоборот, имеет место высокоорганизованная мыслительная деятельность как результат интенсивной работы личностной рефлексии, выполняющей здесь прогрессивную функцию.

Особый интерес имеет следующий, 5-й цикл (с 54 по 71 высказывание) мыслительного процесса с точки зрения продвижения в предметном содержании проблемной ситуации, так как именно на данном этапе рассуждения возникает инсайт (выска-

зывание 67, 68). Этот цикл начался с вербализации испытуемой центрального момента проблемной ситуации, выражающегося в тексте задачи требованием хозяйки «распилить только одно кольцо» (высказывание 54), которое фиксировало противоречие между двумя условиями задачи: желанием студента расплачиваться ежедневно и попыткой реализовать его, исходя из представления о связности колец цепочки. В процессе поиска у испытуемой Н. С., как было установлено раньше, поначалу преобладала хотя и очевидная, но неадекватная модель проблемной ситуации, которая к тому же еще и не была эксплицирована в речи. Именно она и определила интенцию (высказывание 60) предметного движения, сформулированную в контексте утвердительной смысловой функции конструктивной рефлексии (высказывания 59—60): «Да, с тем, что каждое кольцо нужно отдавать хозяйке каждый день». Однако реализовать эту направленность испытуемой не удалось, а ее предположение (высказывание 62) оборвалось на полуслове, так как уже сама возможность реализации неверной интенции разрушала целостность понимания проблемной ситуации. Вместе с тем, конструктивный вид «интеллектуальной» рефлексии, подкрепленный личностной проблематизацией (высказывание 64), позволил испытуемой, наконец, вербализовать неадекватную модель понимания предметного содержания задачи, что почти мгновенно привело к осознанию непригодности ее и порождению адекватной модели, т. е. практически к решению данной задачи. Момент инсайта зафиксирован в протоколе двумя функциями (утверждение — высказывание 67 и модель — высказывание 68) следующего восклицания испытуемой: «Он же может... м-м ... у нее менять!» Отсюда, собственно, началось содержательное движение уже в очевидной целостности правильной предметной модели решения. Успех испытуемой был настолько ей понятен, что это тут же выразилось в положительной самооценке (высказывание 71), которой и замыкается 5-й цикл дискурсивного мышления.

6-й и последний цикл рассуждения (высказывания 72—92) в ситуации решения творческой задачи отмечен явно репродуктивным характером мыслительной деятельности испытуемой Н. С., потому что для операциональной реализации найденного решения уже не требовалось ни особой личностной мобилизации со стороны испытуемой, ни высших форм «интеллектуальной» рефлексии, связанных с гештальтообразованием. Последние в виде конструктивной (высказывания 73 и 77) и интенсивной (высказывание 75) рефлексии возникли лишь в самом начале 6-го цикла, когда испытуемой было необходимо совершить трансформацию адекватной модели «обмена» в верную схему операционального действия:

распил 3-го с любого конца цепочки кольца. Все же остальные частичные преобразования (в виде операций) вплоть до выдачи ответа (высказывание 91) осуществлялись с помощью установок и фиксации, т. е. в контексте экстенсивной «интеллектуальной» рефлексии. Заключительной для всего процесса дискурсивного мышления стала фраза испытуемой Н. С., несущая функцию самоопределения (высказывание 92), в которой явно просматривается удовлетворенность своими результатами в эксперименте.

Итак, следует отметить, что, как правило, каждый из выделенных циклов начинается и кончается личностно-рефлексивными, смысловыми высказываниями. Этот факт подтверждает положение о ведущей и организующей роли смыслового плана по отношению к содержательному плану в решении творческих задач, что отчетливо выступило в результате анализа дискурсивного мышления, имевшего место у испытуемой Н. С. в процессе поиска решения задачи «Цепь», опосредствованного самонаблюдением.

Завершая в целом анализ полученных в эксперименте данных, можно сказать, что примененные для изучения «личностной» рефлексии методические приемы (инструкция на самонаблюдение и ознакомление испытуемых с их «объективированным» мыслительным процессом) оказались вполне адекватными в контексте поставленных исследовательских задач. В связи с этим открывается перспектива использования указанных приемов в психолого-педагогическом аспекте для направленного формирования типов «Я-включенности» испытуемых в мыслительную деятельность в виде «личностной» рефлексии в целях снятия отмечавшегося выше негативного проявления личностного компонента в творческом мышлении и повышения его продуктивности. Вместе с тем встает проблема дальнейшего методического совершенствования этих приемов и определения возможностей их экспериментального применения.

В заключение можно сделать вывод, что повышение продуктивности мышления при решении творческих задач возможно за счет интенсификации не только «интеллектуальной» рефлексии [11, 32, 33], но и «личностной». Этот вывод основывается на том, что в результате побуждения испытуемых к «личностной» рефлексии в нашем эксперименте продуктивность их мыслительного процесса возросла, а сам он стал более осмысленным и циклически организованным. Этими качествами он резко отличается от такой традиционной характеристики продуктивного мышления, как хаотическое метание мысли («броуновского движения» [8]) в решении задачи, и остается при этом творческим процессом.

Литература

1. *Абульханова К. А.* Психология личности и деятельность. М.: Наука, 1980. 334 с.
2. *Алексеев Н. Г.* Познавательная деятельность при формировании осознанности решения задач: Автореф. дисс... канд. психол. наук. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. 18 с.
3. *Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н.* Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения.— *Вопр. психологии*, 1979, № 2, с. 164—169.
4. *Алексеев Н. Г., Семенов И. Н.* К методологической разработке общих схем взаимодействия наук различных типов.— В кн.: *Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных, технических наук в свете решений XXV съезда КПСС.* М.; Обнинск: ИФ АН СССР, 1978, с. 320—324.
5. *Артемьева Е. Ю.* Психология субъективной семантики. М.: МГУ, 1980. 126 с.
6. *Брушлинский А. В., Воловикова М. И.* О мышлении как прогнозировании.— *Вопр. психологии*, 1976, № 4, с. 31—40.
7. *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения.— В кн.: *Психология и марксизм.* Л.: Госиздат, 1925, с. 175—199.
8. *Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф.* Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий.— *Вестн. МГУ, Сер. 14, Психология*, 1979, № 4, с. 54—63.
9. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 422 с.
10. *Зак А. З.* Проблема психологического изучения рефлексии.— В кн.: *Исследования в области рефлексии и рече-мысли.* Алма-Ата, КПИ, 1979, с. 5—19.
11. *Зарецкий В. К., Семенов И. Н.* Методика определения стиля мышления руководителя.— В кн.: *Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства.* Рига: МИПК, 1980, с. 40—66.
12. *Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач.— *Вопр. психологии*, 1980, № 5, с. 112—117.
13. *Зарубежные исследования по психологии познания.* М.: ИНИОН, 1977. 255 с.
14. *Зинченко В. П., Мамардашвили М. К.* Проблема объективного метода в психологии— *Вопр. философии*, 1977, № 7, с. 109—125.
15. *Ильясов И. И.* Общие приемы построения методик эмпирического исследования процессов учения.— В кн.: *Буткин Г. А., Ильясов И. И., Сохина В. П.* Спецпрактикум по педагогической психологии. М.: МГУ, 1979. с. 98.
16. *Кравков С. В.* Самонаблюдение. М., 1924. 143 с.
17. *Кулюткин Ю. Н.* Рефлексивная регуляция мыслительных действий.— В кн.: *Психологические исследования интеллектуальной деятельности.* М.: МГУ, 1979, с. 22—28.
18. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
19. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н.* Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 277 с.
20. *Моляко В. А.* Психологическая структура конструкторской деятельности.— *Вопр. психологии*, 1978, № 4, с. 55—63.
21. *Мотков О. И.* Исследование соотношения личностных и познавательных компонентов интеллектуальной деятельности.— *Новые исследования в психологии*, 1977, № 2, с. 16—19.

22. *Непомнящая Н. И.* О целостном подходе к исследованию психики.— В кн.: Системные исследования: Ежегодник 1972. М.: Наука, 1972, с. 111—128.
23. Основные направления исследований мышления в капиталистических странах. М.: Наука, 1966. 299 с.
24. *Пономарев Я. А.* Взаимоотношение прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продукта действия.— *Вопр. психологии*, 1959, № 4, с. 90—104.
25. *Пономарев Я. А.* Психика и интуиция. М.: Политиздат, 1967. 256 с.
26. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957, с. 328.
27. *Розен А. Я.* Интроспекция (современное состояние проблемы).— В кн.: Зарубежные исследования по психологии познания. М.: ИНИОН, 1977, с. 215—234.
28. *Семенов И. Н.* Душа.— В кн.: БСЭ. 3-е изд., 1971, т. 8. Индивидуальность.— В кн.: БСЭ. 3-е изд., 1972, т. 10.
29. *Семенов И. Н.* Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач.— В кн.: Личность в психологическом эксперименте. М.: МГПИ, 1973, с. 94—115.
30. *Семенов И. Н.* Опыт экспериментального моделирования интеллектуально-личностных аспектов творческой деятельности.— В кн.: Материалы IV Всесоюз. съезда психологов СССР. Тбилиси: Мецниереба, 1971, с. 483—484.
31. *Семенов И. Н.* К нормативному анализу познавательной деятельности при решении творческих задач.— В кн.: Психологические исследования. М.: МГУ, 1977, вып. 7, с. 39—49.
32. *Семенов И. П., Сиротина Е. А., Зарецкий В. К.* Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления.— В кн.: Исследование процессов принятия решения. М.: ВНИИТЭ, 1977, с. 110—133.
33. *Семенов И. П., Зарецкий В. К., Степанов С. Ю.* Продуктивность рефлексии при дискурсивном решении задач.— В кн.: Новые исследования по психологии, 1979, № 2, с. 7—12.
34. *Семенов И. П., Степанов С. Ю.* Философско-методологические проблемы современной науки.— *Вопр. философии*, 1982, № 4, с. 141—143.
35. *Слободчиков В. И.* Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания.— В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии. М.: НИИОПП, 1979, с. 15—20.
36. *Спиркин А. Г.* Сознание.— В кн.: Философская энциклопедия. М., 1970, т. 5, с. 43—48.
37. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Методологический анализ психологических подходов к проблеме формирования творческого мышления.— В кн.: Философско-методологические аспекты гуманитарных наук. М., 1981, с. 69—72.
38. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач.— *Вопр. психологии*, 1982, № 1, с. 99—104.
39. *Титченер Э. Б.* Учебник психологии. М., 1914. Ч. 2. 250 с.
40. *Шорохова Е. В.* Проблема сознания в философии и естествознании. М.: Соцэкгиз, 1961. 363 с.
41. *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия.— В кн.: Исследование рече-мыслительной деятельности. Алма-Ата: КПИ, 1974, с. 12—28.
42. *Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И.* Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М.: Педагогика, 1974. 303 с.

43. *Boring E. C.* A history of introspection.— Psychol. Bull., Wash., 1953, vol. 50, p. 169—189.
44. *Natsoulas Jn.* Concerning introspective «knowledge».— Psychol. Bull., Wash., 1970, vol. 73, p. 89—111.
45. *Radford J.* Reflections on introspections.— Amer. Psychologist, Wash., 1974, vol. 29, p. 245—250.
46. *Wertheimer M.* Productive thinking. N. Y., 1945. 341 p.
47. *Selz O.* Über die gesetze des geordneten denkferlaufs. Stuttgart, 1913. 418 S.