

Российская академия наук
Институт психологии

**ПСИХОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ**

Под редакцией М. М. Кашапова



Издательство
Институт психологии РАН
Москва - 2003

УДК 159.955

ББК 88

П 86

П 86 Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 398 с.

УДК 159.955

ББК 88

Рецензенты:

В. Д. Шадриков, доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

В. В. Знаков, доктор психологических наук, профессор

В книге обсуждаются методологические, теоретические и практические вопросы профессионального мышления педагога. Деятельностный подход к пониманию природы педагогического мышления обуславливает основную ценность данного коллективного труда ярославских психологов. На основе анализа деятельности учителя, преподавателя описаны функции, критерии педагогического мышления. Особое внимание обращено на функционально-уровневую характеристику процесса решения педагогической ситуации. В зоне пристального внимания исследователей находится личность педагога. Главная цель коллективной монографии — теоретическое обоснование оптимального сочетания личностного и деятельностного подходов как средства исследования и совершенствования педагогического мышления.

Книга адресована студентам психологических и педагогических факультетов, практическим психологам, учителям, руководителям образования и всем интересующимся современными проблемами психологии образования.

© Институт психологии Российской академии наук, 2003

ISBN 5-9270-0046-0

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
<i>Ю.К. Корнилов.</i> Некоторые особенности педагогического мышления как вида мышления практического.....	7
<i>А.В. Карпов.</i> Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления.....	31
<i>М.М. Кашанов.</i> Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика).....	73
<i>Т.Г. Киселева.</i> Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания.....	144
<i>Ал. Смирнов.</i> Мышление педагога и субъективный опыт	187
<i>Т.В. Разина.</i> Рефлексия в педагогическом мышлении.....	233
<i>И.В. Серафимович.</i> Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления.....	283
<i>Е.В. Коточигова.</i> Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление.....	306
<i>М.М. Кашанов.</i> Психолого-педагогический тренинг творческого мышления.....	331

ВВЕДЕНИЕ

В данной книге, посвященной проблемам профессионального педагогического мышления, одновременно решается несколько важных вопросов.

Во-первых, появление этой работы очень своевременно, поскольку в ней нашли отражения те изменения в обществе и в самом педагоге, которые происходят в наше непростое время. Учитель, хочет того или нет, вынужден применять не только ситуационно целесообразные действия, но и выходить за их рамки. На высоте профессионального положения оказывается тот педагог, который оказывается психологически готовым к такой напряженной интеллектуальной и личностной работе. К сожалению, количество таких педагогов составляет всего лишь 17 — 18%, о чем свидетельствуют результаты, представленные в данной коллективной монографии. В работе проведен тщательный психологический анализ «педагогического брака». Таким образом, можно говорить о характерной для авторов тенденции оптимального сочетания ситуационного, деятельностного и личностного подходов к пониманию природы педагогического мышления.

Во-вторых, в книге выдвигается идея выявления и формирования (точнее, самодетерминации) тех качеств именно *профессионального* педагогического мышления, которые помогают учителю эффективно принимать решения и действовать вопреки неблагоприятным объективным факторам, под влиянием которых оказалось современное образование. Совокупность установленных авторами качеств образует надситуативный тип педагогического мышления. Творческому коллективу авторов удалось показать и доказать, что не всякое мышление учителя можно назвать *педагогическим*, а также то,

что не каждое педагогическое мышление можно называть профессиональным.

В-третьих, убедительно доказано, что современному учителю может помочь прежде всего он сам, поскольку резервы самосовершенствования неисчерпаемы. «Неправильное» мышление порождает болезни, а психологически грамотное мышление помогает педагогу поражение обернуть в победу.

Каким образом можно достичь этого?

В монографии обсуждаются теоретические и практические аспекты профессионального мышления учителя как процесса решения педагогической проблемной ситуации. Дается методологическое и теоретическое обоснование исследования психологической природы профессионального педагогического мышления. Описаны функции, критерии и принципы ситуационного анализа педагогического мышления. Особое внимание обращено на функционально-уровневую характеристику процесса решения педагогической ситуации. Рассмотрены личностные механизмы саморегуляции в процессе мыслительной деятельности. Главная цель монографии — теоретическое обоснование технологии системного исследования и комплексного совершенствования педагогического мышления.

В практическом мышлении учителя, исследование которого является доминантой в данной работе, имеются специфические особенности категориального аппарата, которые наиболее полно и ярко выражаются благодаря прежде всего личностным механизмам мышления, его эмоциональной регуляции, а также функционально-уровневым характеристикам педагогического мышления.

Предпринятое авторами системное исследование педагогического мышления удачно воплощено в теоретических выкладках, характеризующих сущность профессионального мышления учителя. Оригинальным воплощением замысла авторов является обогащение теории педагогического мышления, разработка комплекса психодиагностических методик, конструирование обучающих программ, а также обоснование практических рекомендаций учителям по разрешению педагогических ситуаций.

Представленный в монографии концептуальный аппарат характеризуется психологической выверенностью, логической стройностью и четко выраженной профессиональной ориентированностью

авторов. Введение в психологический оборот таких понятий, как педагогическая проблемность, ситуативный и надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, педагогическая проблемная ситуация, ситуативный и надситуативный тип профессионального педагогического мышления, — существенно обогащают и развивают теорию и практику не только педагогической психологии, но и психологической науки в целом.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ВИДА МЫШЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО*

Ю. К. Корнилов

*Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова*

Педагогическое мышление целесообразно рассматривать как вид практического мышления; их многое объединяет, у них целый ряд общих проблем. Профессиональное мышление педагога — это мышление в ходе решения различных педагогических задач, в ходе профессиональной деятельности. Значит ли это, что вне педагогической деятельности профессионал мыслит как-то иначе? А мышление родителей, пытающихся решать педагогические задачи в отношении своих детей — это мышление педагогическое? Если у педагога в профессиональной педагогической деятельности в ходе решения задач возникают обобщения, то значит ли это, что речь идет уже о теоретическом мышлении, или педагогическое мышление тоже способно к обобщениям? Учитель узнает своих учеников непосредственно в процессе своей педагогической деятельности. Известно, что учителя редко обращаются к педагогическому эксперименту. Различные формы воздействия на ученика, производимые педагогом, выступают для него как пробные, диагностические действия, которые и позволяют шаг за шагом узнавать ученика, его актуальные для педагогического процесса свойства. Разве такое познание, мышление «действиями» является теоретическим? И, наконец, простыми ли являются задачи, решаемые педагогом? Можно ли абстрагироваться от сложной личности ученика, от специфики условий и изучаемого на уроке материала, а решать только непосредственно данную задачу, преодолевать возникшее «препятствие»?

Эти и многие другие подобные проблемы в точности повторяют проблемы практического мышления. И это естественно, поскольку педагогическое мышление — это вид практического

* Работа выполнена при поддержке фонда Сороса НВА 927 и РГНФ № 02-06-00249а.

мышления, в качестве субъекта которого выступает педагог, а объекта — ученик, коллектив класса и т. п. И хотя решение этих и подобных проблем мы находим в работах специалистов по профессиональному педагогическому мышлению [14, 19, 22 — 25, 30, 31, 33, 39], нам представляется интересным и плодотворным их обсуждение в рамках более широких — в рамках практического мышления.

Практическое мышление приобрело сегодня большую популярность — как «под своим именем», так и «инкогнито» [5, 10, 40, 45, 49, 51, 52]. Особенно отраднo, что к исследованиям в этой сфере причастны многие ярославские психологи. Это не только наша команда исследователей (А. П. Урванцев, Е. В. Конева, Н. Н. Мехтиханова, А. В. Панкратов, Е. В. Драпак, А. В. Варенов, А. А. Васищев, В. К. Солондаев, С. А. Трифонова и др.), но также и представители близких нам, но оригинальных направлений. Это, например, работы А. В. Карпова, А. А. Смирнова, М. М. Кашапова, В. А. Мазилова, Ю. П. Поваренкова и их учеников и последователей [9, 11, 12, 14, 21, 27 — 31, 38].

В разработке проблем практического мышления сделано немало. Сегодня в отечественной психологии мы имеем оригинальные и плодотворные подходы, открывающие пути к исследованию. Интересное и конструктивное осмысление проблем практического мышления и познания мы находим в работах ряда философов [2, 42]. Но наиболее широко природа практического мышления обсуждается в трудах психологов. Здесь прежде всего нужно упомянуть работы отечественных классиков — С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова, а затем знаменитые исследования В. Н. Пушкина, В. В. Давыдова, Д. Н. Завалишиной и др. [4, 8, 32, 36, 41]. Их взгляды существенно определили подходы и направления в изучении практического мышления отечественными психологами.

Термин *практическое мышление*, критиковавшийся С. Л. Рубинштейном, действительно принес в разработку нашей проблемы некоторое трудности. По мнению Рубинштейна, он ведет к неверному представлению о двух разных видах мышления — мышлении практическом, связанном с практикой, и мышлении теоретическом, оторванном от практики. На самом деле нет и не может быть двух разных механизмов мышления, «у человека существует единый интеллект, единое мышление, но внутри этого единства имеются различные его виды и уровни» [36]. Связь

же с практикой имеется в обоих случаях, но характер этой связи различный: она опосредствованная в теоретическом мышлении и непосредственная — в практическом. Эти представления

С. Л. Рубинштейна стали сегодня общепризнанными. Новые трудности, привнесенные этим термином в союзе с термином *теоретический*, незаметно проникли в общую психологию: невольно возникла и закрепилась дихотомия *практический — теоретический*, направляющая ход многих исследований, приписывающая предмету нашего обсуждения вполне определенные качества. Теперь практическое мышление невольно рассматривается как рядоположный с теоретическим вид мышления, обязательно укладывающийся в эти четкие и жесткие рамки. В то же время практическое — это *нетеоретическое* мышление, не обладающее теми или иными качествами мышления теоретического. Самым простым решением здесь выступает идея: практическое — это мышление, не дотягивающее до теоретического; оно не эмансипировалось до конца из плена действительности и наглядности, не выходит за рамки данной ситуации, не располагает обобщениями или, в крайнем случае, имеет только эмпирические обобщения. Только знаменитая работа Б. М. Теплова притормозила развитие этого подхода, но в то же время поставила новую проблему: где искать специфику практического мышления? Какое место в системе видов мышления оно занимает?

На самом деле практическое мышление обладает всеми основными свойствами мышления. У него есть обобщения — и высокого уровня тоже, — это мышление не в плену у ситуации, а учитывает, использует ее так, как это существенно для решения его задач. Значит, специфику практического мышления нужно искать в чем-то ином, еще недостаточно изученном. Не случайно в своих тезисах несостоявшегося доклада С. Л. Рубинштейн писал о необходимости изучения мышления в его укорененности в жизнь, в повседневную деятельность [41]. Именно там, на стыке мышления и деятельности, в области их «непосредственной связи» может быть обнаружена подлинная специфика природы практического мышления.

Но и сама дихотомия *теоретический—практический* понималась и понимается несколько по-разному. Эти различия вносят дополнительную неопределенность в понятие практического мышления, как бы размывают его. Е. В. Драпак выделяет три варианта понимания этой дихотомии. Практическое мышление —

значит: 1) действенное; 2) включенное в деятельность в качестве регулирующего начала; 3) протекающее в реальных, а не в академических условиях [6]. Тот или иной конкретный вариант профессионального мышления может относиться не к одному, а к нескольким вариантам одновременно. Например, мышление может быть действенным и протекать в условиях реальной деятельности. Так, учитель на уроке в трудном классе ищет адекватный ситуации способ привлечь внимание учеников. Избранное им решение очень простое: он стучит карандашом по столу. Но это — действие, т. к. оно производит изменения в поведении учеников. И мышление это протекает в условиях реальной деятельности.

Бурное развитие психологии труда, выполнение множества прикладных исследований привело к появлению различия видов мышления, называемых по имени деятельности, в которую они входят, к каким профессиям относятся. Дискуссия о том, являются ли спортивное и клиническое, педагогическое или управленческое мышление видами мышления практического, оказалась полезной, обнаружив в них целый ряд общих черт. В то же время сама дихотомия *практический—теоретический* стала терять свою объяснительную силу. Более широкий, освобожденный взгляд на профессиональное мышление существенно расширяет сферу своего исследования, обнаруживает целый ряд совсем новых особенностей мышления, которые в изучавшихся ранее формах мышления отсутствовали или были незаметны.

Как правило, изучалось лишь мышление в искусственных лабораторных или в учебных условиях. При этом испытуемые решали задачи, представленные и сформулированные экспериментатором: довольно простые, иногда затейливые, но совершенно ясные экспериментатору. Эти задачи обычно оторваны от реальной деятельности испытуемого. В то же время каждая задача содержала новизну, т. е. в какой-то части была незнакомой испытуемому.

Вся эта картина экспериментального, академического (теоретического?) мышления разительно отличалась от той, которую увидели в профессиональном мышлении, что было очень точно подмечено Н. П. Ерастовым [7]. По его мнению, для производственных задач характерны многоплановость, непрерывность, динамичность, необозримость, действенность, необратимость, а для учебных задач — прямо противоположные признаки: одно-

плановость, прерывность, статичность, обозримость, недействительность, обратимость.

Важным правилом при подборе задач экспериментатором было стремление найти такие задачи, которые были бы трудными, но посильными, содержали бы трудности такого рода, которые еще не встречались испытуемому. В этом смысле производственные условия казались не требующими мышления, не содержащими никакой новизны. Так, перед учителем находился все тот же класс, что и в прошлые месяцы; все те же ученики не понимали все те же трудные разделы материала; все так же нарушали дисциплину нерадивые ученики; все так же отвлекались от урока легкомысленные и рассеянные и т. д. Напрашивавшийся вывод о нетворческом характере профессии учителя, об отсутствии необходимости думать был явно неверным. Оставалось предположить, что *проблемность* в труде учителя была какого-то иного рода. Может быть, эта проблемность состоит в неясности условий задачи. Даже сам факт возникновения задачи оказывается проблемным: когда и в связи с чем возникает проблема? Это вопрос, который не так легко определить. Но вот *проблемность* возникла, обнаружена. Что же является *условиями* задачи? Каждый грамотный учитель понимает, что и самую элементарную проблему с данным учеником нельзя отделить от его личности, специфики его мотивов, от семьи, от его места в классе, а также от характера и *истории* его, учителя, собственных взаимоотношений с учеником и т. д. Нельзя забывать и о другом. Например, понятно, что отыскиваемое решение должно находиться в гармонии с общей целью формирования личности данного ученика; что жизнь класса и его частички — данного ученика — находится в постоянном развитии и т. п. Не в этой ли бесконечности и неясности, подвижности и изменчивости условий заключается главная суть *проблемных ситуаций* учителя?

Что значит для испытуемого в лабораторных условиях решить (или не решить) данную задачу. Каким бы ни был этот результат, он едва ли поколеблет его самооценку, его отношение к экспериментатору и т. п. Эта *лабораторная деятельность* носит эпизодический для испытуемого характер, находится на периферии его интересов. В реальных условиях решение каждой задачи есть часть профессиональной деятельности субъекта, которая занимает важное место в его жизни. Таким образом, решение данной задачи опосредовано всей сложной системой жизнедеятельности

субъекта, связано и с его самоуважением, и с успешностью, и оплатой его труда, и с ощущением и осознанием профессионального мастерства, и со многими другими моментами, характерными для его деятельности. Хороший, успешный учитель получает не только плату за свой труд, но и профессиональное удовлетворение, пользуется уважением в коллективе учителей и любовью учеников; он возвращается с работы домой «усталый, но довольный» и с оптимизмом отправляется на работу на следующий день. И каждое успешное решение очередной профессиональной задачи подтверждает и закрепляет такое положение дел. Неудача в решении затрагивает все эти многочисленные «струны» и совсем не безразлична профессионалу-учителю.

Таким образом, академическое и лабораторное мышление лишь в какой-то части моделирует мышление профессиональное, мышление в *реальной* деятельности, по выражению Б. Ф. Ломова. В связи с этим вспоминаются попытки бихевиористов провести над людьми те же опыты, что и над животными. Как ведут себя люди, перед которыми поставлены такие же задачи? Н. А. Ругера, который занялся данной проблемой, побудили к этому опыты над животными, проводимые им под руководством Торндайка. Любопытно обратить внимание на то, *как* для людей создаются *такие же* задачи. «Понятно, — пишет далее автор, — не было необходимости запираить людей в клетки и принуждать их к действию стремлением к пище и свободе. Добрая воля, подкрепленная честолюбием, удовлетворенным правильным решением задачи, поставленной экспериментатором, заменяет для человека элементарные двигательные импульсы. Задача заключалась в решении механических головоломок... Эти опыты имеют большие преимущества перед опытами Торндайка над собаками и кошками, т. к. здесь задача гораздо определеннее, чем у животных, перед которыми стояла одна цель — выйти из клетки» [13].

Как ни странно, в этом рассказе о проблемах экспериментирующих бихевиористов мы находим много общего с сегодняшними проблемами. Но самым интересным (и важным) является их стремление найти, создать *такие же* задачи. Невольно воображение рисует эксперимент, в котором именно человек силой, без объяснений помещается в клетку и побуждается к действию стремлением к пище и свободе. В этой задаче у испытуемого несопоставимо больше «неизвестных», чем в ситуации с решением головоломки, и характер возникающих перед ним проблем

совсем иной, и мотивация другая. Задним числом хочется отметить, что созданная задача совсем «не такая».

Но вернемся в настоящее и подумаем над тем, что же отличает профессиональные задачи от лабораторных, какие моменты не учитываются лабораторным моделированием мышления? Нам кажется возможным выделить три существенных обстоятельства, которые фактически игнорировались в лабораторных экспериментах с мышлением. Во-первых, традиционно изучалось мышление при решении творческих задач, мышление человека, не знающего принцип решения, не имеющего опыта решения задач такого типа. Если вспомнить, что в практике работают, как правило, профессионалы с тем или иным опытом, то получится, что мышление этой категории людей мы не изучали. Нас интересовало только мышление начинающих, дилетантов. Субъект с его знаниями, опытом, специфическими обобщениями по существу игнорировался. Не принимались во внимание также его мотивы и интересы, не учитывались его умения и навыки, средства решения, которыми он располагал.

Во-вторых, субъект в традиционных исследованиях имел дело не с реальным конкретным, а потому бесконечно сложным объектом, а с его фрагментом, упрощенно представленным в тексте задачи. По тексту задачи он лишь в меру его возможностей и, насколько это необходимо для решения, воссоздавал объект. Как правило, реальный объект во всей его сложности отличается многоплановостью, большим числом сложно организованных элементов, собственной формой существования, функционирования. В задаче объект очищался от этих существенных его свойств, то есть сложный и неизученный мыслительный процесс взаимодействия субъекта с комплексным объектом, с *большой системой* (по В. Н. Пушкину) всякий раз оставался в стороне. Важнейший компонент профессионального мышления игнорировался исследователями. Как взаимодействует профессионал с такого рода объектом, как и в какой мере отражаются и учитываются субъектом его строение и сложное содержание, как он справляется с многоплановостью, изменчивостью, неопределенностью объекта — все это еще предстоит исследовать.

Наконец, в-третьих, в лабораторных условиях мышление обычно изучалось в отрыве от реальной деятельности, что считалось временным, первым этапом изучения. На следующем этапе следовало изучать уже не мышление, очищенное от привходящих

обстоятельств жизни и деятельности, а, наоборот, укорененное в жизни и деятельности. Конечно, и в лабораторных условиях мышление всегда включено в какую-то деятельность. Важно, учитывает ли исследователь всевозможные обстоятельства этой включенности, а также — какая это деятельность, насколько она соответствует реальной профессиональной или повседневной деятельности.

Вопрос о включенности мышления в реальную деятельность оказывается непростым, понимаемым по-разному, имеющим различные следствия. Поэтому на нем следует остановиться несколько подробнее. Самые ранние представления о включенности в деятельность предполагали сиюминутность практического мышления, способность ориентироваться в текущей ситуации и преодолеть *препятствие*. Это *разумное действие*, это действенное мышление, это мышление, которое устанавливает зависимости между вещами в пределах непосредственно данной ситуации, не раскрывая опосредствований и всеобщих связей, выходящих за ее пределы. У О. Липмана это — сообразное предмету и цели оперирование с физическими предметами, не опосредованное теоретическим знанием [48]. Эти ранние представления о практическом мышлении, как протекающем неотрывно от ситуации здесь и сейчас, были преодолены прежде всего работами Б. М. Теплова.

Однако, несмотря на яркое и убедительное описание мышления полководца у Теплова, а затем и целый ряд работ, описывающих профессиональное мышление, у некоторых исследователей нередко встречалась склонность к упрощенному пониманию «вплетенности» практического мышления в деятельность: практическое мышление вынуждено работать в затрудненных условиях опасности, дефицита времени, в шуме, в непригодном помещении... От деятельности оставались одни неблагоприятные условия, в которых и работало бедное практическое мышление.

Наконец, работы Б. Ф. Ломова внесли окончательную ясность, указав на регулятивную функцию мышления. «Восприятие и мышление выступают не как самостоятельные виды деятельности, а как моменты реальной деятельности человека, как ее «составляющие»... Роль психических процессов в деятельности в том и состоит, что они, являясь процессами отражения действительности, обеспечивают ее регуляцию: ее адекватность предмету,

средствам и условиям. Иначе говоря, основные функции психики в деятельности — когнитивная и регулятивная» [20]. Следовательно, и практическое мышление включено в деятельность в своей регулятивной функции. Означает ли это, что такое мышление существует только во время протекания самой деятельности? Не означает ли это коварное слово *включено* (или *вплетено*), что практическое мышление протекает только *внутри* самой деятельности? Тогда вне деятельности мы будем иметь только мышление теоретическое? Но дело все-таки не в механическом, а в содержательном *включении*, в непосредственности связи мышления с деятельностью у практического мышления и опосредованности — у теоретического. Иначе полностью пришлось бы игнорировать блестящие описания Теплова по использованию полководцем опыта, по учету косвенных данных, разведки, по умению упростить сложное.

Разве профессионал, придя на работу, впервые видит объект своего труда? Разве учитель не думает о проблемах в классе, об отдельных учениках, о сложных моментах преподнесения трудной темы на уроке? Или он думает об объекте своего труда абстрактно-теоретически, обобщенно, и лишь столкнувшись с препятствием, начинает мыслить конкретно, полностью игнорируя весь свой опыт взаимодействия с этим объектом?

«Я прихожу на работу готовая», — заявляет нам наша испытуемая, начальник одного из цехов крупного предприятия [17]. Ее мышление «включено в ткань деятельности», судя по ее рассказам, и когда она едет в трамвае, и когда дома чистит картошку. А вот когда она находится в цехе, в какой-то момент ее мышление может оказаться направленным совсем на другие, например, бытовые проблемы, и не связанным с профессиональной деятельностью. Рубинштейновская «непосредственная связь» практического мышления с деятельностью, более точно отражающая существо дела, оказывается очень сложной и мало похожей на то, что наблюдал В. Келер у человекоподобных обезьян.

Итак, реальное мышление во всем разнообразии и сложности не охватывается традиционными исследованиями, отвлекающимися от привходящих обстоятельств; и остается ряд особенностей, неизвестных академическому и лабораторному мышлению. Сегодня в России и за рубежом мы находим целые направления исследований, которые соответствуют выявленным нами обстоятельствам. Так, мышление субъекта, опирающееся

на богатый опыт, изучается в работах о труде профессионала [10], а также в статьях и книгах, посвященных проблеме «экспертности» [44, 50]. Особенности мышления при взаимодействии субъекта со сложным объектом исследуют специалисты по комплексному мышлению [47]. В когнитивной психологии широко представлены также исследования «познания в контексте» [43]. Наиболее интересные представители этого направления понимают «контекст» близко к нашему пониманию «включенности в деятельность» [53]. Возникает законный вопрос: может быть, нет никакого практического мышления, и вся специфика охватывается, например, тремя выделенными обстоятельствами? Однако это не так, о чем свидетельствуют работы именно о практическом мышлении, а также дискуссии по этому вопросу [46].

Специфика практического мышления не обнаруживается ни при предварительном или поверхностном рассмотрении вопроса, ни при тщательном рассмотрении отдельных признаков. Только полная, целостная картина, учитывающая тесную и существенную взаимосвязь ряда признаков, выявляет специфичность этого вида мышления. Направленность мышления на преобразование, его индивидуализированность и относительная невербализуемость, специфика обобщений и необычность «упаковки» опыта, его событийность и ситуативность, тесная прямая связь мышления с деятельностью — все эти особенности практического мышления взаимосвязаны и не существуют одна без другой.

Важнейшей чертой практического мышления, на наш взгляд, является его направленность на преобразование. Субъект познает действительность с целью ее успешного преобразования. Наш субъект преобразует мир, вносит в него изменения, действует. Если широко понимать действие как внесение тех или иных изменений, то практическое мышление можно было бы назвать мышлением действующего субъекта. Хотелось бы подчеркнуть, что внесение изменений в окружающий мир — весьма распространенное явление, что люди разных профессий и рода занятий, как правило, именно преобразуют мир, изменяют его в соответствии с задуманным идеалом. Мышление субъекта направлено на то, чтобы придумать пути преобразования объекта, найти изменяемые свойства объекта и соответствующие инструменты и способы внесения этих изменений. Мышление субъекта в нашем случае отличается направленностью на преобразование.

Преобразование чего? Это зависит от профессии, рода занятий нашего субъекта. Он может пилить, строгать, плавить, ковать — преобразовывать материалы, сырье, менять форму и физические свойства объекта. Он может преобразовывать ситуацию (как это делает боксер в поединке) или ее видение (как психотерапевт или имиджмейкер). Можно вносить изменения в структуру и жизнь коллектива, можно преобразовать себя — внешне или внутренне. Труднейшую форму преобразования осуществляет педагог — он изменяет, шаг за шагом преобразует личность воспитанника. Для этого он должен уметь действовать как целый ряд других профессионалов, внося изменения в коллектив, преобразуя видение и понимание ситуации, события, себя и т. д.

Субъект практического мышления, действующий субъект в ходе преобразования так или иначе взаимодействует с объектом, а его мышление обеспечивает успешность этого взаимодействия и преобразования. По С. А. Рубинштейну, «мышление включено в процесс взаимодействия человека с объективным миром. Оно возникает в процессе реального взаимодействия человека с миром и служит для его адекватного осуществления...» [35, с. 12]. Как считает В. В. Давыдов, производя изменения того, что дано природой, «люди должны наперед учитывать те свойства предметов, которые позволяют производить метаморфозы», иначе «предмет может измениться не в том направлении, которое требуется целью». «В процессе труда человек должен учитывать не только внешние свойства предметов, но и меру их «расшатывания» — те внутренние их связи, учет которых позволяет изменить свойства, их форму и переводить из одного состояния в другое. Эту меру нельзя выявить до практического преобразования предметов и без него, т. к. только в этом процессе она себя и обнаруживает» [4, с. 250].

В этом высказывании сконцентрированы очень важные мысли о практическом мышлении, о его специфике. Мы их не раз обсуждали [15, 16]. Очень важно, что для практического мышления важно познавать особые свойства предметов — те, которые позволяют производить метаморфозы, преобразовывать, переводить предметы из одного состояния в другое. Необычность этих свойств и в том, что они себя обнаруживают только в ходе практического преобразования. В. В. Давыдов говорит о «мере расшатывания», то есть еще одной особенности этих необычных

свойств: практическое преобразование, в ходе которого можно обнаружить «податливости» предметов, осуществляются не абстрактно, не в принципе, и не в общем случае, а в ходе конкретных действий конкретного субъекта. Таким образом, речь идет об особых свойствах не только по их соответствию цели преобразования, но и по их соответствию действию именно этого субъекта — в этих условиях, этими средствами, инструментами, способами.

Направленность на преобразование ведет к тому, что практическое мышление интересуют особые свойства объекта, его способность сопротивляться (или поддаваться) преобразующим воздействиям способами и средствами этого субъекта. Таким образом, на этих свойствах объекта как бы лежит печать самого субъекта. Это знания индивидуализированные, субъектные, они адекватны возможностям данного субъекта. Это *податливости* по отношению к специфике воздействия данного субъекта [18]. Наконец, необходимо подчеркнуть, что податливость, как правило — не одно какое-то свойство объекта, а проявление ряда его свойств.

Иногда мы удивляемся излишней простоте, примитивности, как нам кажется, учительских характеристик, данных своим ученикам. Вот этот ученик послушный, этот — успевающий, этот — мешает на уроках... На самом деле за этими свойствами учеников скрывается сложная специфика практического знания. *Послушный* — означает, например, что те приемы, которыми учитель добивается послушания, у данного ученика дают положительный результат. Но может быть, что преподаватель не использует сознательно, специально какие-либо приемы или средства, но «работает», оказывает воздействие его авторитет, или его внешние данные или даже его громкий голос. Часто бывает, что учительское средство — осознаваемое или интуитивное — является лишь компонентом воздействия. В качестве других компонентов выступают, например, условия: специфическая обстановка, присутствие одноклассников (или, наоборот, их отсутствие) и т. п. В итоге оказывается, что несколько *послушных* учеников оказываются таковыми по разным причинам. Один чувствителен к учительским приемам, другой — к обстановке, третий — к авторитету, а четвертый просто пассивен и подчиняется почти всем. Но в каждом конкретном случае *послушание* ученика является ответом, откликом на воздействие этого педагога, этого субъекта.

Таким образом, в упомянутом *послушании*, в этой податливости специфически отражены приемы, свойства, способности и т. п. учителя, воздействующего субъекта.

Отличие индивидуализированного практического мышления от объективного научного — не количественное, а качественное. В нем проявляет себя *неэмансипированность* практического мышления от условий и средств действия познающего субъекта. Эмансипирование не происходит, т. к. практическое мышление должно учитывать эти условия и средства, иначе оно не сможет обеспечивать успешность, адекватность взаимодействия субъекта с объектом.

Об этом процессе «освобождения» от субъектности пишет С. Л. Рубинштейн: «Мышление преодолевает субъективность, отягощающую чувственное познание, и достигает доступной лишь ему объективности тем, что переходит от более или менее непосредственного определения свойств объекта субъектом в ощущении и восприятии к опосредствованному определению этих свойств через взаимоотношения объектов познания и их свойств друг к другу... Определения теплового состояния тела на ощупь неоднозначно определяется состоянием данного тела; оно зависит и от субъективного состояния субъекта, который его определяет. Этим обусловлена неточность такого определения, а также ограниченность шкалы состояний, шкалы состояний нагретости и охлажденности, доступных для него». Научная мысль преодолевает субъективность такого определения, переходя в понятие температуры к опосредствованному определению теплового состояния через взаимозависимости тел и их свойств. Далее подробно раскрывается, как вместо непосредственного взаимодействия субъекта с нагретым телом для определения его нагретости субъект переходит к наблюдению за взаимодействием этого тела с другим телом, «термометрическим» телом. По характеру этого взаимодействия и определяется интересующее нас свойство — нагретость тела. От непосредственного познания субъект переходит к познанию опосредованному. Таким образом, «переход к объективному познанию открывается для мышления благодаря опосредствованному определению свойств одного объекта через его взаимосвязь с другими. Для раскрытия этих закономерных связей между объектом познания и его свойствами необходимо... вскрыть явление в чистом виде в абстракции от приводящих, несущественных внешних обстоятельств, т. к.

лишь при этих условиях незамаскированно выступает закономерная взаимосвязь его сторон...» [34, с. 128— 129].

Заметим, что С. Л. Рубинштейн здесь очень четко определяет цель познания. И цель эта — не обеспечение адекватности взаимодействия субъекта с объектом, когда условия, средства и другие характеристики ситуации очень важны, а «раскрытие закономерных связей», познания «явления в чистом виде» — и «в абстракции от привходящих внешних обстоятельств». «Чтобы... перейти от субъективного ощущения к объективному определению данного свойства объекта через взаимоотношение объектов и их свойств, необходимо, проанализировав целый круг взаимосвязанных явлений, определить каждое из них в соответствующих понятиях. Лишь в итоге всей этой работы научное мышление приходит к объективному познанию того или иного свойства реальности. При этом вместо одного непосредственного ощущения должна выступать целая система взаимосвязанных понятий и законов» [34, с. 129].

Из сказанного ясно, что в научном познании мышление освобождается от непосредственности ощущения, приобретает через систему понятий объективность, но и теряет свою связь не только с привходящими обстоятельствами, т.е. с условиями, средствами, ситуацией, но и с субъектом. Теоретическое мышление в итоге имеет дело с объектными свойствами, «собственными» свойствами объекта и, тем самым, теряет свою субъектность. Практическое мышление преследует иные цели, имея другую направленность — на преобразование. Поэтому, преодолевая непосредственность ощущения, практическое мышление идет другим путем, сохраняя субъектность, и ряд других условий взаимодействия. «Практика, приводящая вещи во взаимодействие» [34, с. 129], играет существенную роль, как в практическом, так и в теоретическом мышлении, но теоретическое мышление освобождается от привходящих обстоятельств, а практическое сохраняет часть из них, оставаясь субъектным и ситуативным. Если вспомнить, что, по Рубинштейну, практическое мышление связано с практикой непосредственно, в отличие от опосредствованной связи у мышления теоретического, то из сказанного становится ясной суть опосредствованной связи, но непосредственная связь остается нераскрытой. Специфические обобщения практического мышления [28] как раз и должны отвечать раскрытым требованиям: в них должны быть представлены актуальные осо-

бенности (или сохранена связь) ситуации, условий и средств действия, а главное — сам субъект, его цели, возможности, способности и т. д. В податливостях, в этих специфических свойствах, отражены не только качества преобразуемого объекта, но и преобразующего субъекта — его умения и способы, его инструмент и характер владения им. Как уже говорилось, податливость — это интегрированное, суммирующее многие объектные качества свойство поддаваться преобразующему воздействию этого субъекта в этих условиях, этими средствами. Таким образом, податливость — не объектное, а субъектное свойство объекта, это — индивидуализированное знание. Оно вбирает в себя особенности всей взаимодействующей системы, в которую входят: 1) действующий познающий субъект; 2) преобразуемый познаваемый объект; 3) преобразующее, вносящее изменения, действие этого субъекта — его средствами, его способами, в этих условиях.

Обычно *конкретность* практического мышления, понимаемая упрощенно и буквально, заставляет предположить невозможность обобщений. Но на самом деле обобщения существуют, хотя и имеют несколько иную природу; они не объектны, а субъектны, они не абстрагированы от некоторых свойств взаимодействующей системы. При этом необходимо отметить два обстоятельства.

Во-первых, взрослый человек, профессионал осуществляет некоторое преобразование, как правило, не один раз. Он уже много раз действовал таким образом, он уже вносил изменения такого рода в подобные объекты. Так, учитель уже использовал данный прием для привлечения внимания учеников в младших классах; боксер осуществлял такое обманное движение в поединке; актер делал паузу в подобном месте, достигая нужного эффекта у слушателей и т. п. При этом у нашего профессионала были все те же (или подобные) средства и инструменты, способы и приемы, умения и степени владения ими. Значит, наш преобразователь располагает опытом, сложной системой обобщений, отличающихся, однако, субъектностью, индивидуализированностью. Он может обдумывать, анализировать свои прошлые действия, планировать и готовить («я прихожу готовая») свои предстоящие действия. И все это — опираясь на свои индивидуализированные обобщения, на свои практические знания. Таким образом, специфичность практического мышления не в его конкретности, сиюминутности

или низком уровне обобщений, а в его индивидуализированности, в его адекватности субъекту и его мотивам и целям, средствам и способам, навыкам и инструментам.

Во-вторых, эти обобщения нашего субъекта, его специфические знания о податливостях объекта осознаются им как собственные свойства объекта. Их субъектность, индивидуализированность, о которых мы говорили, не осознается. Нужна специальная работа психолога [28] для того, чтобы субъект, профессионал начал отдавать себе отчет в том, как и где в его знания об объекте вкрадываются его собственные инструменты познания и преобразования. Вот это *раздвоение* содержания и его обозначения, наименования приводят к трудностям в коммуникации. Субъект затрудняется в выражении того, что он знает, а его рассуждения оказываются не очень понятными другим. Ведь сам того не понимая, он пытается говорить на своем индивидуальном языке, да еще используя для этого слова из другого общепонятного языка. Вспоминаются соображения А. Валлона о том, что «понятия не являются простой интеллектуальной калькой этих схем», т. е. схем непосредственных реакций. Понятия «относятся к другой системе, эволюция которой связана с существованием человеческого общества» [3, с. 99]. С. Скрибнер также пишет о «специфическом знании», используемом и собираемом практическим мышлением. При этом «опытные рабочие были способны использовать специфическое знание о работе, чтобы генерировать гибкие и экономичные процедуры решения» [53].

Вышеизложенные рассуждения, как мне кажется, приводят нас к пониманию того, что мы должны рассматривать субъект, его действия, объект не в отдельности, а так, как они реально существуют — как элементы, составные части взаимодействующей системы. Только при таком рассмотрении раскрываются для практического мышления стороны и свойства каждого из этих элементов. Составные части такой системы по существу неразрывны. Конечно, каждый элемент системы играет свою особую роль, выполняет свои функции. Субъект является, например, активным началом системы, именно его мотивы и цели реализуются в задуманном и осуществляющемся преобразовании. Его инструменты преобразования часто отделены от него, к условиям приходится приспособливаться, их учитывать, а объект вообще — противостоит субъекту и является самой пассивной, «страдающей» частью системы. Однако при внимательном рассмотре-

нии обнаружится, что инструменты неотделимы от субъекта. Ведь инструментами могут являться его руки, мимика или вообще его тело, интонации голоса. Крупный, красивый, с мощным басом начальник цеха часто не знает, что его обаяние является инструментом при решении задач на уговаривание в женском цехе; а опытный учитель нередко специально сосредоточивается, настраивается, когда идет в трудный класс, т. к. уже его вид оказывает нужное организующее воздействие на школьников.

Однако и отдельные инструменты на самом деле имеют *внутренний* компонент — умения, приемы субъекта, соответствующие обобщения. Ведь физически инструмент может быть в наличии, неумение им пользоваться равносильно его отсутствию.

Действие, преобразующая активность могут заключаться не только в механических, физических изменениях объекта, но и в символических, в действиях, управляющих средой, даже в отсутствии какого-то внешнего физического действия. Важно, что действие — так или иначе — есть активность субъекта, и это действие всегда приводит к изменению и самого субъекта. В этом смысле субъект и объект неразделимы, а преобразующее воздействие субъекта, в конечном счете, изменяет всю взаимодействующую систему.

Анализ данных всякий раз приводит нас к пониманию целостности, неразделимости взаимодействующей системы. Так, понятно, что учитель, производящий управляющее воздействие, не только противостоит классу, но и неизбежно является специфическим членом этой группы. И достигнутые изменения, несомненно, коснутся и его самого. Сначала он изменится, планируя и осуществляя это воздействие, но затем испытает на себе и происшедшие изменения в группе. Даже опытный педагог, умеющий мыслить надситуативно [14], не может оградить себя от этих влияний. Не случайно, один из принципов знаменитого А. С. Макаренко — не работать сердцем. Так же и замена руководителя цеха на производстве обнаруживает, что прежний руководитель пользовался целой системой управления, в которую входили и его заместители, и диспетчеры, и некоторые авторитетные рабочие. Эта система соответствовала его свойствам и особенностям, была индивидуализированной, она неотрывна от него, а поэтому приемник должен строить другую, свою систему руководства [26].

Возникающая в практическом мышлении форма познания, опыт, знание податливостей как свойств взаимодействующей

системы качественно отличается от познания свойств собственно объекта, с которым имеет дело мышление теоретическое. Любое свойство объекта, так или иначе — результат взаимодействия; познание объекта только путем созерцания невозможно. Требуется действия с объектом, его преобразования, пробные изменения объекта. Однако сами по себе такие воздействия приводят к субъектному индивидуализированному знанию, тем более, когда субъект сам непосредственно осуществляет изменения. Для получения абстрактного теоретического знания нам приходится преодолевать неопределенность индивидуализированного субъектного знания, от знания свойств взаимодействующей системы переходить к знанию об объекте этой системы, как о чем-то отдельном, живущем собственной жизнью, обладающем некоторыми собственными, как бы независимыми от взаимодействия свойствами.

Этот процесс освобождения от субъектности, перехода от одной формы знания к другой на материале восприятия и мышления убедительно раскрыт в работах С. Л. Рубинштейна. Наиболее простой путь состоит в том, что субъект не участвует во взаимодействии, а значит, и нет включающей, взаимодействующей системы *субъект—действие—объект*: взаимодействуют два объекта, а субъект занимает позицию созерцателя. Он организует взаимодействие и фиксирует его ход и результаты. Таким образом, используется бессубъектное взаимодействие и знание, свободное от связей с каким-либо конкретным субъектом, свободное от индивидуализированности. Более сложный путь требует специального анализа, минимизации влияния условий, учета возникающих погрешностей, введения идеализированных объектов и мысленного эксперимента. Однако для нас важно, что возникает абстрактное, теоретическое знание и оно бессубъектно. Такое знание может быть более или менее абстрагировано от условий преобразования, оно чрезвычайно удобно для коммуникации, т. к. равно актуально для любого субъекта, но непригодно для непосредственного применения каким-либо субъектом. Его использованию должна предшествовать процедура преодоления его абстрактности, его «субъективирование», приведение в соответствие с возможностями и средствами, условиями и способностями данного субъекта. Б. М. Теплов прекрасно иллюстрирует этот процесс, рассказывая о Наполеоне [41].

Когда педагог получает теоретические знания об учениках, коллективе, когда психолог на основе диагностики знакомит учителя с качествами данного ученика, то следует помнить, что это несубъектные знания и в таком виде почти неприменимы на практике. Труднейшая задача — перевод этой информации на язык взаимодействующей системы, на язык податливостей, преобразующих воздействий — не всегда посильна для практического педагога. Такую трудную работу должен выполнять педагог совместно с психологом. Только педагог знает данную конкретную задачу преобразования, а, значит, может повернуть объект теми сторонами, которые актуальны для решения этой задачи. Но это во-первых. Во-вторых, объект видится субъекту в контексте его опыта, структурируется в концепциях его ментальных моделей. Наконец, в-третьих, знание об объекте выражено на языке имеющихся у субъекта приемов, средств, инструментов преобразования. Для практического мышления мало актуальны знания об объекте вообще, вне взаимодействующей системы.

Как уже говорилось, в практике профессионала типичным является сложный комплексный объект, *большая система*. Полное и точное знание об объекте в таком случае невозможно. Задача усложняется, если необходимо учесть развитие этого объекта, естественные изменения в нем. Однако именно с таким сложным многоплановым объектом имеет дело любой практик. Любой ученик, которого обучает и воспитывает педагог, представляет собой сложную личность, о чем сегодня немало написано, однако охватить все ее аспекты, учесть их одновременно невозможно. А ведь любой ученик еще и член коллектива, и частичка семьи, у него непростая история взаимодействия с миром, он развивается по своей индивидуальной кривой и т. д.

Специфичность практического мышления, связанная с комплексностью объекта, была описана еще в знаменитой работе Б. М. Теплова. Но сделано в этой области исследований еще очень мало. Известно, что для преодоления этих особых трудностей мышление опирается на различные специфические обобщения; объект организуется в разные блоки — в зависимости от аспекта рассмотрения. Эти блоки могут отражать сферы деятельности или области функционирования, они могут объединяться единой природой явлений. Ученик как член коллектива, как организм, как субъект права и т. д. Но для синтезирования столь же часто используются способы профессионала, его цели и возможности. Они уже

субъектны и индивидуальны. Это заготовки синтеза, обобщения, позволяющие упростить сложности объекта, что помогает уловить, охватить одномоментно главное в объекте. В то же время такое синтезирование адекватно нашим возможностям действия.

Своеобразная «операциональность» этих синтезов создает трудности в их изучении в силу их субъектности, а также из-за того, что они часто не осознаются, т. к., по выражению Рубинштейна, «ушли в навыки». Часто знания профессионала об объекте, его строении и спонтанном движении отличаются индивидуализированностью и проявляют себя как интуиция, чутье, и исследуются как «наивная физика», «теория другого», «обыденное знание», даже «ментальная модель». Эти специфические формы знания часто рассматривают как примитивные, упрощенные формы, как «недоделанное» и неполное знание. На самом деле здесь важно качественное своеобразие этих знаний, позволяющее преодолевать чрезвычайную сложность и многоплановость комплексного объекта, ориентироваться и успешно действовать в неподдающихся обычному осмыслению ситуациях.

Мы уже говорили, что практическое мышление и знание связаны с преобразованием объекта. Субъект стремится внести изменения в объект, перевести его из одного состояния в другое. Казалось бы, исследования ситуативности и событийности практического знания учитывают все существенное для такого преобразования. В работах Эриксона, Нормана и их сотрудников [54] учтены важные особенности ситуаций, в них отражаются изменения ситуации, ее переход из одного состояния в другое. Однако субъект теряется в такого рода подходах. При этом не учитываются не только его средства и способности, умения и опыт, но также его активная роль в преобразовании, его цели и замыслы, которые затем воплощаются в преобразовании.

Субъект задумывает преобразование объекта. Будущий преобразованный объект появляется сначала в голове субъекта в идеальной форме. Субъект имеет дело как с реальным предстоящим ему объектом, так и с воображаемым, с представлением о том, что он хочет получить в результате преобразования. Идеальный объект — порождение нашего субъекта — очень необычное явление не только в силу своей идеальности. Это очень простой объект, обладающий совсем немногими свойствами — особенно по сравнению со своим реальным собратом. Часто отмечается,

что итог преобразования — измененный реальный объект — очень редко полностью соответствует идеалу, но в конце концов оказывается приемлемым. Существенно именно то, что на протяжении всего преобразующего взаимодействия субъект имеет дело, вплотную работает с двумя объектами — меняющимся реальным (до, во время или после преобразования) и идеальным. В этом состоит особая трудность и специфика мышления профессионала, нашего действующего субъекта. Ведь природа этих двух объектов существенно различная.

Идеализированные объекты — достаточно широко изучаемое явление, поэтому нет необходимости останавливаться на этом подробно. Мы хотели лишь подчеркнуть, что объекты такого рода — достояние вовсе не только теоретического мышления. В этом смысле теоретическое мышление живет внутри теоретического, идеального пространства, а практическое мышление вынуждено существовать и в теоретическом (идеальном), и в реальном мире. Для практического мышления идеальный объект — это сфера его целей и замыслов; с идеальным объектом по ходу преобразования сверяется ход и результаты действий. В силу относительной простоты идеальный объект может быть описан, начерчен, он легче поддается коммуникации.

Однако идеальный объект возникает и становится целью непосредственных реальных действий не сразу и не просто. В этом смысле у каждого человека существует целый мир идеальных объектов, задумываемых и просчитываемых нами: от самых предварительных неясных замыслов, мечтаний — до описанных, рассчитанных, готовых к воплощению образов и схем. Этот мир опирается на очень четко организованные разработанные теоретические концепции, но смыкается и с менее строгими, а то и неясными мифологическими построениями. И даже самые строгие идеальные объекты в той или иной степени фантастичны, нередко противоречивы, они почти всегда статичны, существенно проще реального мира.

Удивительно осознавать, что человек достаточно много времени пребывает в тех или иных воображаемых (идеальных) мирах. Например, мы радуемся нашим будущим, задумываемым объектам, уже заранее наслаждаемся их преимуществами, всячески их мысленно переделываем и совершенствуем. Конечно, реальный преобразуемый объект и его идеальный замысел нельзя отрывать друг от друга. Они лишь компоненты единого

сложного процесса. Однако несомненно, что части этого процесса могут относительно обособливаться друг от друга, жить собственной жизнью. Важно и то, что идеальный объект и его мир изучены явно недостаточно. Например, как соотносится идеальный объект с планированием, с воображением?

Подводя итоги, отметим, что для педагогического мышления, как и для любого другого вида практического мышления, характерна его укорененность в жизнь и деятельность, его неабстрагированность от особенностей и свойств субъекта, от учитываемых им условий действия, от имеющихся средств, от его индивидуального видения ситуации и объекта, от его опыта. Эта укорененность, погруженность действующего субъекта в ситуацию лучше всего объясняется посредством понятия «взаимодействующей системы», активным компонентом которой является наш субъект. Индивидуализированность практического мышления, его неотрывность от обстоятельств действия субъекта, на наш взгляд, очень хорошо соответствуют актуальному, но очень непростому понятию субъектности, разрабатываемому А. В. Брушлинским [1].

Специфика практического мышления состоит в том, что его отличает направленность на преобразование, а не на коммуникацию. Если исходить из знаменитых категорий — отражение, деятельность, общение, — то, по-видимому, в практическом мышлении сильнее представлены первые две: мышление направлено на деятельность, на преобразование. Возможно, в теоретическом мышлении оказываются более полно представленными познание и общение, направленность на передачу добытого знания, познание для всего общества. В этом случае индивидуализированность, адекватная действию самого субъекта, оказывается мешающим обстоятельством. Теоретическое мышление стремится преодолеть субъектность и обективировать знание, сделав его адекватным общению, коммуникации. Как и другие исследователи, мы исходим из представлений о едином интеллекте, стремясь изучить детальнее, лучше понять один из его видов — мышление практическое. Нам кажется, что изложенное выше представление о специфике некоторых видов мышления помогает не только провозглашать идею единого интеллекта, но и содержательно раскрывать ее природу.

Литература

1. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. — М.-Воронеж, 1996.
2. *Быстрицкий Е. К.* Практическое знание в мире человека // Заблуждающийся разум: многообразие вненаучного знания. — М., 1990.
3. *Валлон А.* От действия к мысли. — М., 1956.
4. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
5. *Дернер Д.* Логика неудачи. — М., 1997.
6. *Драпак Е. В.* Практика как одна из детерминант мышления // Мышление и субъективный мир. — Ярославль, 1991, с. 84 — 90.
7. *Ерастов Н. П.* Процессы мышления в производственной деятельности // Психологические проблемы рационализации деятельности. — Ярославль, 1979, с. 3 — 14.
8. *Завалишина Д. Н.* Психологический анализ оперативного мышления. — М., 1985.
9. Изучение практического мышления: итоги и перспективы. — Ярославль, 1999.
10. *Исмагилова Ф. С.* Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. — Екатеринбург, 1999.
11. *Карпов А. В.* Психология менеджмента. — М., 1999.
12. *Карпов А. В.* Психология принятия управленческих решений. — М., 1998.
13. *Каффка К.* Основы психического развития. — М.-Л., 1934.
14. *Кашапов М. М.* Психология педагогического мышления. — СПб., 2000.
15. *Корнилов Ю. К.* Мышление в производственной деятельности. — Ярославль, 1984.
16. *Корнилов Ю. К.* Мышление руководителя и методы его изучения. — Ярославль, 1982.
17. *Корнилов Ю. К.* Некоторые проблемы изучения мышления руководителя // Проблемы мышления в производственной деятельности. — Ярославль, 1980.
18. *Корнилов Ю. К., Конева Е. В.* Некоторые особенности решения мыслительных задач рабочим-профессионалом // Мышление, общение, опыт. — Ярославль, 1983, с. 14 — 21.
19. *Кулюткин Ю. Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986, № 2, с. 21 — 30.
20. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
21. *Мазилев В. А., Панкратов А. В.* Психология практического мышления: опыт исторического анализа // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. — Ярославль, 1999.
22. *Митина А. М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М.: Дело, 1994.

23. *Мухина Т. К.* Мышление учителя // Вопросы психологии. 1990, № 4, с. 171-173.
24. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990.
25. *Осипова Е. К.* Формирование педагогической направленности мышления будущего учителя. — Могилев, 1985.
26. *Панкратов А. В.* Динамика познавательных образований в ходе профессионализации руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие. — М., 1990, с. 127 — 134.
27. *Поваренков Ю. П.* Психология профессионального становления личности. — Курск, 1992.
28. Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений. — Ярославль, 2000.
29. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. — Ярославль, 1997.
30. Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова. — М., 1998.
31. Психология педагогического мышления: теория и эксперимент / Под ред. М. М. Кашапова. — М., 1998.
32. *Пушкин В. Н.* Оперативное мышление в больших системах. — М.-Л., 1965.
33. *Реан А. А.* Психология педагогической деятельности. — Ижевск, 1994.
34. *Рубинштейн С. А.* Бытие и сознание. — М., 1957.
35. *Рубинштейн С. А.* О мышлении и путях его исследования. — М., 1958.
36. *Рубинштейн С. А.* Основы психологии. — М., 1935.
37. *Рубинштейн С. А.* Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966, с. 225-233.
38. *Смирнов А. А.* Сущность и функции категоризации // Ярославский психологический вестник. Вып. 2. — М.-Ярославль, 2000, с. 45 — 51.
39. *Сонин В. А.* Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя. — Смоленск, 1999, с. 251.
40. *Стрелков Ю. К.* Психологическое содержание операторского труда. — М., 1999.
41. *Теплое Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961, с. 252 — 344.
42. *Щавелев С. П.* Метод практики: природа и структура. — Курск, 1996.
43. *Berg C. A., Calderone K. S.* The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving // Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence. Cambridge Un. Press, 1994.
44. *Ericsson K. A., Smitt G.* Prospects and limits of the empirical study of expertise // Toward a general theory of expertise: prospects and limits. Cambridge Un. Press, 1991.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА
ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ***

А. В. Карпов

*Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова*

Тезис, согласно которому исследование педагогического мышления должно базироваться на психологическом анализе деятельности педагога, является общепризнанным; он рассматривается как методологически исходный при изучении данной проблемы [2, 5, 8, 18]. Это вполне естественно, поскольку именно в содержании и структуре деятельности заложены основные детерминанты, обуславливающие как общие, так и специфические закономерности педагогического мышления. Для их выявления и определения роли в организации процессов мышления необходим поэтому специальный психологический анализ педагогической деятельности.

Вместе с тем при реализации данного тезиса в исследовательской практике к настоящему времени сложилась вполне определенная и в целом негативная традиция его явно зауженной трактовки. Суть данной трактовки заключается в следующем. Считается, что связь двух психологических направлений исследований (изучения педагогического мышления и психологического анализа деятельности педагога) является в основном односторонней. Она состоит в том, что в целях изучения педагогического мышления нужно базироваться на результатах психологического анализа деятельности педагога, использовать их для раскрытия специфики данного вида мышления. Таким образом, сложилось устойчивое мнение о том, что и в теоретическом, и особенно в прикладном планах объем материалов, касающихся содержания и структуры педагогической деятельности, а также степень

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Института «Открытое Общество» (фонд Сороса) — Россия. № проекта НВА —927.

изученности данной проблемы вполне соответствуют уровню, необходимому для дальнейшего изучения педагогического мышления. Основная трудность (и, соответственно, комплекс проблем) состоит в исследовании именно педагогического мышления, а не особенностей самой деятельности, поскольку эти особенности уже раскрыты. Такое мнение основывается на достаточно многочисленных и веских причинах. Главными из них являются, пожалуй, две следующие.

Во-первых, мало таких видов деятельности, которые могут «соперничать» с педагогической деятельностью по количеству (и качеству) ее психологических исследований, по числу установленных важнейших фактов и закономерностей, и, наконец, по величине «армии» исследователей (причем не только психологов). Во-вторых, методологической основой изучения педагогической деятельности является, как известно, психологическая теория деятельности в том ее варианте, который принят в отечественной психологии и восходит к трудам С. Л. Рубинштейна и особенно А. Н. Леонтьева (трехуровневая структура деятельности) [20, 26]. Но именно эта теория считается в нашей психологии одной из самых разработанных; она традиционно рассматривается как одно из ее крупнейших достижений.

Сказанное выше порождает «впечатление достаточности» существующих представлений о структуре и содержании педагогической деятельности для изучения процессов мышления в ней. Это впечатление укрепляется еще и тем, что у каждого психолога и педагога (а также практически у любого человека вообще) есть свой собственный опыт учения, а у многих и преподавания, свои собственные представления об этой деятельности. Все это и порождает «презумпцию достаточности» (которая в действительности оказывается во многом иллюзорной) существующих теоретических представлений о содержании и структуре педагогической деятельности, необходимых для исследования педагогического мышления.

Однако не менее очевидным является и то, что многие, и притом крайне важные проблемы педагогического мышления остаются до сих пор нерешенными; многие, и в особенности общепсихологические его аспекты изучены явно недостаточно, а сама эта проблема в целом отнюдь не достигла уровня целостного концептуального объяснения. Материалы, представленные в данной книге, а также вопросы и проблемы, которые в ней рассматри-

ваются, — лучшее свидетельство и надежный «индикатор» развивающегося, переходного состояния проблемы педагогического мышления.

В связи с этим полезно (а на наш взгляд, необходимо) поставить вопрос: действительно ли существующие представления о психологическом содержании и структуре педагогической деятельности достаточны для решения и конструктивного изучения проблемы педагогического мышления? Или же ограничения на разработку данной проблемы накладываются не только ее собственной сложностью (несомненной), но и неполнотой существующих представлений о самой деятельности педагога? Данный вопрос, помимо теоретического, имеет и методологический смысл. Деятельность, как известно, выступает как *метасистема* для любого из своих компонентов, в том числе и для мышления. Познать же любой компонент (даже самый сложный) можно лишь рассмотрев его не только сам по себе, но и в его метасистемном бытии, то есть в контексте более широкой и онтологически представленной реальности, каковой для педагогического мышления и является структура педагогической деятельности. Ее структура и содержание — это комплексная и системная детерминанта основных закономерностей организации педагогического мышления. Поэтому и психологический анализ деятельности педагога также является комплексным методологическим средством изучения данного вида мышления.

В настоящее время разработан ряд основных подходов к пониманию сущности и процедур психологического анализа деятельности [7, 9, 16, 18, 21, 27, 29]. Если учесть, что наряду с основными и общими процедурами анализа есть также и множество сугубо эмпирических, локальных, то их число становится достаточно большим. В частности, это относится к анализу педагогической деятельности, педагогического труда. Вместе с тем (см. [9, 13]) все существующие сегодня методологические подходы к психологическому анализу деятельности (и к пониманию структуры деятельности в целом) достаточно отчетливо группируются в две основные парадигмы — *структурно-уровневую* и *структурно-морфологическую* (структурно-компонентную). Основной идеей *первой* является трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических *уровней*. Наиболее полную и последовательную реализацию она нашла в теории деятельности

А. Н. Леонтьева [20]. Сущность *второй* состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается с помощью понятия *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности через ее психологическую систему [29]. В качестве таких компонентов, образующих в совокупности своего рода «морфологию» деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов: *функциональные блоки деятельности, основные составляющие* деятельности и т. д. Ими являются прежде всего мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть деятельности, контроль, коррекция и др. В рамках обоих макроподходов накоплен огромный материал о психологических закономерностях организации деятельности; каждый из них лежит в основе определенной концепции деятельности.

Вместе с тем в настоящее время все более очевидным становится еще одно обстоятельство. Возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподходах, отнюдь не всегда оказываются *достаточными* для раскрытия тех или иных — в особенности наиболее сложных — компонентов и процессов деятельности (в особенности мышления). Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологического анализа деятельности уже, по-видимому, недостаточны и не вполне адекватны решению многих теоретических задач. В отношении второго из отмеченных выше подходов (структурно-морфологического) данный тезис был подробно аргументирован в ряде работ [9, 11, 13]¹ В этой статье мы рассмотрим аналогичную задачу по отношению к первому из основных подходов — структурно-уровневому — в том его варианте, который сегодня считается если не каноническим, то во всяком случае наиболее общепринятым и традиционным. Особенно это характерно для исследований педагогической деятельности, для педагогичес-

¹В этих работах была обоснована необходимость трансформации структурно-морфологической парадигмы психологического анализа деятельности в иную, более совершенную парадигму — функционально-динамическую, что нашло отражение в предложенной нами концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности, раскрывающей собственно процессуальное содержание функционирования психологической системы деятельности.

кой психологии в целом, которая вообще в значительной степени базируется на указанном подходе. Кроме того, рассмотрение структурно-уровневого подхода наиболее важно именно с общеметодологической точки зрения, поскольку данный подход претендует на объяснение главной особенности деятельности — принципов ее системной организации, закономерностей ее «вертикального» (уровневого) строения.

Итак, каким же образом предстает общая психологическая структура деятельности в целом и педагогической в частности, с указанных позиций? Каким потенциалом обладает этот подход для разработки проблемы педагогического мышления?

Педагогическая деятельность как тип профессиональной деятельности раскрывается с указанных позиций как процесс, развертывающийся в пространстве трех основных макроуровней — собственно деятельности (*автономной* деятельности), действий и операций. Содержание деятельности — это и есть содержание отмеченных уровней, взятых в их совокупности, а также междууровневых переходов и взаимодействий между ними. Вместе с тем попытки применения этих традиционно сложившихся представлений о структурно-уровневом строении деятельности (триады *деятельность — действие — операция*) к исследованию педагогической деятельности приводят к принципиальным трудностям. Основной является следующая проблема.

Данная деятельность в силу своей очень высокой сложности и гетерогенности, а также своего субъект-субъектного характера требует реализации таких функций и задач, которые в принципе не могут быть осуществлены ни на *действенном*, ни — тем более — на *операционном* уровнях. Подавляющее большинство таких функций и задач, решаемых педагогом в своей практической деятельности, носит комплексный, составной, а часто и противоречивый характер. Они требуют целостных и соорганизованных систем, последовательностей действий (их паттернов) и только на их основе могут быть реализованы. Однако, не сводясь к *действенному* уровню, они не возвышаются и до собственно *деятельностного* уровня, не требуют включения в их реализацию всей психологической системы деятельности. Тогда возникает закономерный вопрос: каким же деятельностным статусом обладают те функции и задачи, которые составляют основную часть всего объема педагогической деятельности? Можно, конечно, попытаться ответить на него с помощью понятия

системы организованных действий. Но тогда возникает другая проблема: *что же конкретно обеспечивает эту организацию?* В этом случае исходный вопрос не решается, а просто переносится в другую плоскость.

В связи с этим со всей остротой встает проблема уровня статуса реализации основных педагогических функций. В самом деле, не закрывает ли упорное, а часто просто привычное и недостаточно критичное использование только традиционно сложившихся уровней деятельности организации путь к обнаружению иных — качественно своеобразных ее уровней? ² Не блокируется ли тем самым априорно возможность раскрытия реальной многомерности (многоуровневости предмета изучения) структуры деятельности? На наш взгляд, было бы более конструктивно отказаться от такой априорной «презумпции несуществования» и хотя бы допустить возможность иных, переходных уровней интеграции в общей структуре деятельности.

Далее, сложившаяся традиция рассмотрения трехуровневой структуры деятельности как общей и инвариантной по отношению ко всем видам деятельности (в том числе и педагогической) часто не способствует конструктивному исследованию и многих конкретных психологических проблем — например, проблемы педагогического мышления. Поясним сказанное. Суть проблемы специфичности педагогического мышления состоит в том, чтобы выявить, как именно содержание и структура педагогической деятельности детерминируют особенности и закономерности мышления педагога. Эта проблема может быть решена, на наш взгляд, лишь при условии учета многофакторности и множественности этапов трансформации мышления в деятельности педагога. Традиционно выделяются два этапа (и формы) спецификации. *Первый* — это спецификация мышления под воздействием конкретных условий, требований, задач педагогической

² Строго говоря, само выделение только уровней деятельности и действий (а также операций, не являющихся в полном объеме предметом психологического исследования) не столько раскрывает структуру деятельности (то есть наличие ряда иерархически соподчиненных уровней), сколько фиксирует лишь ее крайние полюса — наиболее сложный (деятельность) и наиболее простой (действие), а их соотношение при этом выступает как соотношение целого (системы) и части (компонента). Вопрос же о самих переходных уровнях иерархии между этими двумя полюсами остается, фактически, открытым.

деятельности. Она очень подробно изучена в психологических и особенно педагогических исследованиях. *Второй* — это спецификация под влиянием практической деятельности как таковой: это трансформация *теоретического* мышления в *практическое*. Одновременно это и наиболее старая проблема соотношения теоретического и практического мышления. Предполагается, что подобная специфика действительно существует, а ее детерминанты как раз и заложены в трехуровневой структуре деятельности. Однако данный способ решения проблемы специфичности педагогического мышления явно недостаточен. Дело в том, что данная теория была исходно разработана и длительное время разрабатывалась в основном на базе изучения именно субъект-объектных видов деятельности. И в этом плане — даже при ее очевидном концептуальном несовершенстве — она все же достаточно адекватна и конструктивна. Трех описанных в ней уровней часто бывает вполне достаточно и для теоретических, и для прикладных исследований указанных видов деятельности.

Однако, начав с более простого (субъект-объектных типов), психологическая теория деятельности не может и не должна на этом останавливаться. Она должна идти дальше по направлению включения в свой концептуальный состав иных, более сложных типов деятельности и, прежде всего, деятельностей субъект-субъектного типа. Смысл и важность такого концептуального расширения состоит еще и в том, что именно субъект-субъектные виды деятельности являются наиболее значимыми, сложными и перспективными с точки зрения современных тенденций развития и дифференциации форм трудовой деятельности.

Педагогическая деятельность — это типичный пример особого типа профессиональной деятельности — *субъект-субъектного* (а не субъект-объектного). В ней (так же, как и в сходных с ней видах деятельности, например, управленческой, организационной) коренной трансформации подвержен основной атрибут деятельности — ее *предмет*. Им выступает не «неодушевленный» объект, а столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой является *субъект* (точнее, ряд субъектов, а также их деятельность). Педагогическая деятельность — это «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельностью других» — обучаемых; это своего рода *метадеятельность*. Поэтому общие закономерности мышления претерпевают в ней не двойную, а по существу тройную спецификацию.

В дополнение к двум указанным выше формам спецификации — общедейательностной и конкретно-деятельностной, — имеет место еще одна, быть может, важнейшая ее форма. Это спецификация самим *типом*, родом педагогической деятельности, ее субъект-субъектным характером. Недооценка этой важнейшей формы спецификации — грубая ошибка, которая ведет к недостаточно полному раскрытию своеобразия педагогического мышления. Это своеобразие в том и состоит, что педагогическое мышление — это не только разновидность практического мышления и не только его разновидность в *конкретном* виде деятельности, но и в том, что оно — мышление в практической деятельности субъект-субъектного типа. В этом плане нельзя не указать на глубинную, а по существу — атрибутивную аналогию между двумя важнейшими видами деятельности субъект-субъектного типа — *педагогической* и *управленческой*, между тем, как в них организован процесс мышления. И та, и другая имеют в качестве своего основного предмета особую и уникальную реальность — деятельность «других субъектов». Первая — *учащихся*, вторая — *подчиненных*. Их сущность во многом сходна: организация деятельности *других*, деятельность по организации деятельности *других* субъектов, то есть *метадеятельность*. Соответственно и мышление имеет своим *материалом* «*деятельность других*». Аналогичные идеи о метадеятельностном характере педагогической деятельности, сформулированные, правда, не в контексте теории деятельности как таковой, а в общем, часто описательном плане уже высказывались в работах ряда авторов [5, 8]. То же следует отметить и при раскрытии специфики процессов мышления в деятельности субъект-субъектного типа, обусловленной тем, что предметом, «материалом» начинает выступать сама деятельность как таковая [2, 36 и др.]. Мышление как педагога, так и руководителя — это во многом мышление о *субъектной* реальности, которая зачастую более сложная, неопределенная, комплексная и многофакторная, нежели реальность объектная. Глубинная связь между педагогической и управленческой деятельностью отражена и в научном плане, и на уровне обыденных представлений. Хорошо известно, например, что идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть по существу выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Даже в самом понятии «педа-

гогика» отражена эта связь: педагогика — дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

Все сказанное позволяет поставить следующий вопрос: какова же *реальная* и, по возможности, *полная* структура уровней педагогической деятельности, а не та, которая обычно считается таковой (трехуровневая)? Безусловно, данный вопрос является предельно сложным, а попытки его решения при современном состоянии данной проблемы могут носить лишь предварительный характер. Однако без его исследования дальнейшее изучение структуры педагогической деятельности и специфики процесса мышления в ней крайне затруднительны. По нашему мнению, ключевую роль в его решении может выполнить именно категория метадеятельности, а также факт принадлежности педагогической деятельности к особому типу деятельности — субъект-субъектному. При этом следует подчеркнуть, что понятие метадеятельности (и, соответственно, та психологическая реальность, которая за ним стоит) должно быть понято и использовано отнюдь не в переносном и метафорическом смысле, как это обычно имеет место в ряде исследований. Это понятие должно стать органической составной частью общего концептуального аппарата психологической теории деятельности. Сама же метадеятельность должна быть подвергнута для этого комплексному психологическому анализу в тех основных аспектах, которые трактуются в психологическом анализе деятельности как главные. Далее с этих позиций мы попытаемся проанализировать некоторые основные особенности структурной организации педагогической деятельности и их влияние на процессы мышления в ней.

II

Как известно, психологический анализ деятельности (в том числе и педагогической) предполагает ее характеристику в плане некоторых основных категорий — *объекта* и *субъекта* деятельности, ее *предмета* и *процесса*, а также *средств* ее осуществления. При этом показательно, что в *каждом* из указанных аспектов понятие метадеятельности не только оказывается наиболее адекватным средством характеристики педагогической деятельности, но и приобретает важные дополнительные грани.