

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

В.Д. Шадриков
В.А. Мазилев
Ю.Н. Слепко

Методология и методы изучения
способностей и одаренности

Монография

Ярославль
2018

УДК 159.9; 159.9.072; 159.9.018 Печатается по решению
ББК 88.2 редакционно-издательского со-
вета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Ш 16

*Исследование выполнено при поддержке
Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)*

Рецензенты:

доктор психологических наук, заведующий кафедрой
педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ им. П.Г. Демидова *М.М. Кашанов*,
президент МАПН, доктор психологических наук,
заведующий кафедрой социальной и политической пси-
хологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова *В.В. Козлов*

Шадриков В.Д., Мазилев В. А., Слепко Ю. Н.

Ш 16 Методология и методы изучения способностей и
одаренности: монография / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев,
Ю. Н. Слепко. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. -
159с.

ISBN 978-5-00089-302-9

В монографии представлены результаты исследования проблемы способностей и одаренности. Рассматривается современное состояние проблемы, проводится ее методологический анализ, анализируются современные подходы к исследованию способностей и одаренности. Отдельное внимание авторы уделяют соотношению одаренности с другими психологическими понятиями, с которыми она находится в тесной феноменологической связи - деятельностью, мышлением, способностями и пр.

Настоящее издание будет полезно психологам, педагогам, а также всем, кто интересуется вопросами психологии способностей и одаренности.

УДК 159.9; 159.9.072; 159.9.018

ББК 88.2

ISBN 978-5-00089-302-9

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
2018

© Шадриков В.Д., Мазилев В.А.,
Слепко Ю.Н., 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Проблемы способностей и одаренности в современной психологии	7
ГЛАВА 2. Методологические проблемы изучения способностей и одаренности	58
ГЛАВА 3. Современные подходы к исследованию способностей и одаренности	75
ГЛАВА 4. Проблема исследования одаренности	85
ГЛАВА 5. Мышление и одаренность	102
ГЛАВА 6. Системогенез одаренности	149

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая монография посвящена одной из наиболее актуальных проблем психологической науке - пониманию условий, факторов, механизмов высоких достижений человека в разных областях деятельности. Конечно, диапазон таких феноменов, от которых зависят высокие достижения, широк, однако способности человека и его одаренность занимают среди них особое место.

Обратившись к содержанию книги, читатель познакомится в первую очередь с современным состоянием рассматриваемой проблемы в психологической науке. С одной стороны, кажется, что по причине многочисленных исследований рассматриваемой в работе проблемы, что-то принципиально новое о ней сказать уже не представляется возможным. Всем известны классификации способностей, их деление на общие и специальные виды, зависимость успешности деятельности от уровня развития отдельных психологических факторов и условий. Между тем, и это с другой стороны, по-прежнему сохраняются трудности в понимании того, как соотнести имеющееся знание о психологии способностей с другими феноменами, формирование и развитие которых напрямую связано с уровнем развития способностей.

В этой связи авторы данной работы обращаются к проблеме соотношения категории способностей с другой, еще более актуальной и интересной для психологической науки категорией одаренности. Казалось бы, в современной психологической науке накоплен богатейший

опыт исследования феномена одаренности, разработаны многочисленные тесты и опросники, позволяющие диагностировать разные ее проявления. Между тем говорить о решенности проблемы, о расставленных точках над i , вряд ли приходится. Тому есть множество причин. В настоящей работе авторы обращаются прежде всего к проблемам и причинам методологического характера, решение которых связано с пониманием предмета психологической науки, методологии и методов исследования способностей и одаренности, роли системогенетической теории в решении проблемы способностей и одаренности и ряду других. Так или иначе, но нерешенность вопросов методологических, теоретических в исследовании интересующих нас феноменов, не позволяет продвинуться дальше в их понимании. Надеемся, читатели смогут сами в этом убедиться.

Книга, которую читатель держит в руках, является плодом коллективного и многолетнего творчества нескольких психологов - исследователей, каждый из которых внес свой вклад в появление работы. Главы 1, 2 и 6 подготовлены академиком РАО, доктором психологических наук, профессором Высшей школы экономики Владимиром Дмитриевичем Шадриковым. Главы 3 и 4 стали продуктом совместной деятельности доктора психологических наук, профессора, заведующего кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Владимира Александровича Мазилова и кандидата психологических наук, доцента, декана педагогической факультета Юрия Николаевича Слепка. Глава 5 подготовлена совместно Владимиром Дмитрие-

вичем Шадриковым и Владимиров Александровичем Мазиловым.

Авторы надеются, что подготовленная ими монография будет полезна разным читателям - исследователям, давно связавшим себя с изучением методологических проблем психологии, проблем способностей и одаренности, проблем когнитивной психологии. Уверены, что монография будет полезна и интересна начинающим исследователям, только определяющимся с проблемным полем своей научно-исследовательской работы.

Авторы

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема способностей и их познания была актуальна всегда, независимо от конкретных социально-экономических условий и временного исторического периода. Однако, в зависимости от идеологических и политических установок, методологических и теоретических взглядов и подходов понятие «способности» трактовалось по-разному. Отметим, что на определенном этапе развития психологии понятие «способности» вообще ушло в тень и стали говорить об интеллекте. Но, потеряв связь со способностями, само понятие интеллекта стало худосочным.

Фундаментальность категории «способности» определяет ее место в бытовых, эмпирических и теоретических представлениях мыслителей и ученых различных эпох.

Первые представления о способностях мы находим уже в Библии., где в книге Бытие гл. 2:9 написано: «И произрастил Господь Бог из земли всякое дерево, приятное на вид и хорошее для жизни, и дерево жизни посреди рая, и дерево познания добра и зла» [2]. В комментариях Толковой библии мы читаем: «Так как, вообще, заповедь, приуроченная к этому дереву, имела в виду развитие высших способностей человека, как существа разумного... а так как, по ветхозаветному воззрению, все вообще познание носило моральный характер, то «добро и зло» и берутся здесь как два противоположных полюса всего вообще познания» [2; с. 18-19.]. Можно предпо-

ложить, что согласно Ветхому завету человек наделен, прежде всего, духовными способностями, способностями познания «добра и зла». К сожалению, от этой категории способностей психологии в дальнейшем ушла и сосредоточилась на познавательных способностях.

Описывая структуру души, Аристотель пишет: «Теперь надо рассмотреть, что такое добродетель. Поскольку в душе бывают три [вещи] - страсти, способности и устои, то добродетель, видимо, соотносится с одной из этих трех вещей. Страстями, [или переживаниями], я называю влечение, гнев, страх, отвагу, злобу, радость, любовь (philia), ненависть, тоску, зависть, жалость - вообще [все], чему сопутствуют удовольствия или страдания. Способности - это то, благодаря чему мы считаемся подвластными этим страстям, благодаря чему нас можно, например, разгневать, заставить страдать или разжалобить. Нравственные устои, [или склад души], - это то, в силу чего мы хорошо или дурно владем [своими] страстями, например гневом: если [гневаемся] бурно или вяло, то владем дурно, если держимся середины, то хорошо. Точно так и со всеми остальными страстями.

В связи со страстями говорят о движениях [души], а в связи с добродетелями и пороками - не о движениях, а об известных наклонностях. Поэтому добродетели - это не способности: нас ведь не считают ни добродетельными, ни порочными за способности вообще что-нибудь испытывать <и нас не хвалят за это и не осуждают>. Кроме того, способности в нас от природы, а добродетельными (или порочными) от природы мы не бываем. Раньше мы уже сказали об этом.

Поскольку же добродетели - это не страсти и не способности, выходит, что это устои» [1; с. 70].

Анализируя приведенный выше отрывок, мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, Аристотель рассматривает способности, как одну из существенных составляющих души, наряду со страстями и устоями; во-вторых, он отмечает, что способностями человек наделен от природы. Подтверждая природный характер способностей Аристотель пишет: «[Все] то, чем мы обладаем по природе, мы получаем сначала [как] возможности (*dunamis*), а затем осуществляем в действительности (*tas energeias apodidomen*). Это поясняет пример с чувствами. Ведь не от частого взглядывания и вслушивания мы получаем чувства [зрения и слуха], а совсем наоборот: имея чувства, мы ими воспользовались, а не воспользовавшись - обрели. А вот добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь], осуществив (*energesantes*), так же как и в других искусствах» [1; с. 64.].

Следует обратить внимание на понимание Аристотелем термина «возможности». В отличие от часто встречающегося в отечественной литературе термина «возможности» как некоторых предпосылок способностей, Аристотель трактует возможности как «потенциальные» способности, готовые к реализации в действительности. В целом, следует отметить, что взгляды на способности Аристотеля существенно отличаются от устоявшихся в отечественной психологии подходов на соотношение способностей и задатков.

Проблема сущности способностей в зарубежной психологии решается, как, впрочем, и в отечественной неоднозначно. Френсис Гальтон

(1822-1911), известный английский антрополог, акцентировал внимание на индивидуальных различиях в умственных (интеллектуальных) способностях, указав на наследование способностей и их обусловленность природой человека. Следует отметить, что в качестве показателей интеллектуальных способностей им рассматривалась сенсорная различительная чувствительность (сенсорные способности). Он считал, что тесты сенсорного различия могут служить для измерения интеллекта человека, что поле, на котором действует интеллект и рассудок, зависит от сенсорных способностей человека. Как замечает М. А. Холодная, «на начальном этапе интеллект отождествляется с простейшими психофизиологическими функциями, при этом подчеркивается врожденный (органический) характер интеллектуальных различий между людьми» [13]. Точнее было бы констатировать, что на начальном этапе чувственные способности рассматривались как умственные.

Этому были даны соответствующие объяснения: во-первых, как было показано нами ранее со ссылками на Сеченова, чувственные способности действительно являются простейшими проявлениями интеллекта; во-вторых, к этому времени был выполнен целый цикл замечательных работ по психофизиологии зрения Гельмгольцем.

К сожалению, при разработке теоретических проблем интеллекта эта линия в явной форме не нашла дальнейшего развития. Умственные способности были отделены от чувственных.

Основные проблемы способностей мы рассмотрим на основе анализа работ ведущих отече-

ственных психологов XX в.: Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского.

Проблема развития способностей включена Л. С. Выготским в более общую проблему развития высших психических функций [3]. Отмечая отсутствие теории развития высших психических функций, неустоявшееся понимание самого термина, он писал: «...односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассмотрении их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче - в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [3; с. 7]. Таким образом, мы видим, что Выготский ставит вопрос о детерминантах психического развития и это действительно главный вопрос развития.

Предмет своего исследования и понятие «развитие высших психических функций» Выготский рассматривает через две ветви: «...это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления - языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколь-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, вместе взятые, и образуют то,

что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [3; с. 24].

Важнейшим вопросом при исследовании развития высших психических функций является методологическое положение об отношении к двум факторам развития: природному и социальному. Выражаясь словами С. Л. Рубинштейна, это постановка вопроса о детерминантах развития и о понимании психофизического принципа.

В филогенезе, отмечает Выготский, процессы биологического и культурного развития человека представлены отдельно, как самостоятельные и независимые линии развития. В онтогенезе, в процессе развития ребенка, обе эти линии слиты, «реально образуя единый, хотя и сложный процесс» [3; с. 25]. Слияние этих двух линий развития в онтогенезе является центральным, определяющим фактором. Отметим, что ребенок рождается с незавершенным строением функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Они созревают уже в культурной среде и только в силу этого становятся окультуренными, то есть способными решать задачи, возникающие в культурной среде ребенка.

Рассматривая своеобразие культурного развития ребенка, Выготский использует понятие системы активности, введенное в психологию Г. Дженнингсом. Этим термином он обозначил тот факт, что способы и формы поведения (активности), которыми располагает каждое животное, представляют систему, обусловленную органами и организацией животного. «Человек, - пишет Выготский, - также обладает своей системой активности, которая держит в

границах его способности поведения. В эту систему, например, не входит возможность летать. Однако человек тем и превосходит всех животных, что он безгранично расширяет посредством орудий труда радиус своей активности» [3; с. 32]. Здесь мы считаем необходимым высказать некоторые комментарии.

Во-первых, человек расширяет сферу активности не только за счет применения орудий труда (что, несомненно, правильно), но не менее важно и то, что у человека, в отличие от животных, место инстинктов заняли психические функции, позволяющие строить различные формы адаптивного поведения, переходящего в творческое поведение, включающее изменение среды, завершающееся созданием «второй природы» жизнедеятельности.

И если у животных в качестве базовых источников внутренней активности этологи выделяют пищевую и половую мотивации, исследовательскую активность, стремление к доминированию, агрессивность, родительское поведение, строительство гнезда, защиту территории, то у человека источники активности резко возрастают за счет социальных и духовных потребностей. Формирование этих потребностей является важнейшим аспектом воспитания ребенка.

Во-вторых, следует отметить, что возможности человека возрастают по мере развития его способностей, которые, в свою очередь, формируются в процессах распредмечивания исторически обусловленных способностей, заключенных в предметах и способах деятельности. В связи с этим, когда Выготский пишет, что «решающим моментом в развитии ребенка является первый

шаг по пути самостоятельного нахождения и употребления орудий, шаг, который совершается ребенком к концу первого года» [3; с. 32], данное утверждение маскирует проблему самого «нахождения». Что лежит в основе возможности найти и использовать орудия? Это прежде всего возможность, подготовленная предыдущим этапом развития, наличием соответствующих способностей. И проблема поворачивается другой стороной: что это за способности, как они появились (сформировались, развились), как они функционируют, то есть мы обращаемся к внутренним детерминантам развития. Нам представляется, что подчеркивание роли орудий несет в себе некоторую социологическую ориентацию (возможно, и влияние работы Ф. Энгельса «О роли труда в процессе превращения обезьяны в человека», если учесть время написания работы). Процесс культурного развития поведения ребенка обнаруживает, что «каждая психическая функция в свое время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей, и начинает свое культурное развитие в пределах совершенно иной системы активности» [3; с. 34.].

Л. С. Выготский неоднократно подчеркивает системный характер развития: «Развивается не только употребление орудий, но и система движений, и восприятий, мозг и руки, весь организм ребенка» [3; с. 34]. Он подчеркивает, что две системы (органического развития и культурного развития) «развиваются совместно, образуя в сущности третью систему, новую систему особого рода» [3; с. 34]. Правда, здесь возникает вопрос: развиваются ли системы совместно или

все-таки развивается что-то одно? Очевидно, что развиваться может что-то одно - психические функции, и в результате их развития формируются высшие психические функции (не что-то третье, а высшие психические функции). Могут меняться детерминанты развития, но развивается нечто целое - психические функции. Что они приобретают, когда ведущей становится культурная детерминанта? Вот в чем основной вопрос развития.

Вернемся еще раз к вопросу о психической функции. Суть каждой психической функции заключается в продуцировании определенного результата. Функция восприятия заключается в отражении действительности: чем полнее, тем лучше, функция памяти в запоминании, сохранении и воспроизведении того, что воспринято, функция мышления в обработке поступающей информации в соответствии с целью, задачей, которую решает субъект. Любая психическая функция реализуется системой, ради которой последняя и сформировалась в процессе филогенеза. Психическая функция неотделима от функциональной системы. Со стороны продуктивности психическая функция характеризуется соответствующей способностью: воспринимать, запоминать, мыслить. Психические функции есть средства достижения цели, цель же определяется потребностями, нравственными устоями, переживаниями. Следовательно, и способности являются психологическими средствами для достижения цели. С этой точки зрения высшие психические функции являются такими же средствами. Поэтому, рассматривая культурное развитие ребенка, мы не должны сводить это разви-

тие к средствам жизнедеятельности. Развитие включает в себя и (а может быть, в первую очередь) содержание культуры. Средства достижения цели только часть этой культуры.

Нам представляется, что нельзя отождествлять «развитие высших форм поведения» и «развитие высших психических функций». Поведение строится на основе психических функций, используя их как средства. В качестве аналога развития генетически заданного и культурного приведем пример выращивания садовником фруктового дерева. Семечко, посаженное в почву, дает побег, развивающийся в дерево, а развитие этого дерева обусловлено качеством посадочного материала, почвой, культурой возделывания. Важнейшим моментом развития являются прививки на первичный побег культурной почки. Далее продолжается развитие уже культурного побега. Дерево же растет одно.

Порой нам кажется, что и сам Выготский говорит о едином процессе, когда пишет, что развитие высших психических функций является «как бы культурным продолжением естественных психофизиологических функций» [3; с. 37]. Если бы не это «как бы». Создавая метод изучения культурного развития высших психических функций, Выготский начинает с анализа рудиментарных форм поведения. Рассматривая ситуацию с «буридановым ослом», он делает вывод, что принципиальное отличие в поведении человека заключается в системном вмешательстве в ситуацию, во введении новых стимулов в форме жребия. Через введение нового стимула человек овладевает собственным поведением. Правда, ситуация, которую рассматривает Выготский,

достаточно искусственная. В реальной жизни наши предки в сложных жизненных ситуациях прибегали к магическим действиям и предсказаниям. Генезис этих обрядов сложен и до конца не изучен, но он не может быть объяснен только введением в ситуацию нового стимула. Это скорее будет перенос ситуации в среду магических действий, замещение реальной ситуации магической. Эта активность человека связана с управлением поведением (своим и других людей) и его стремлением проникнуть в суть ситуации и даже более - заглянуть в будущее (предсказать его).

Второй пример рудиментарной функции - завязывание узелка на память. Всякий знает, пишет Выготский, что узелок «может в известных случаях служить надежным средством запоминания» [3; с. 72]. Это действительно так, но не средством запоминания, а средством напоминания о том, что запоминалось. Это один из мнемотехнических приемов. Выготский считает, что «завязывание узелка на память и было одной из самых первичных форм письменной речи» [3; с. 73]. Использование узелка в качестве мнемотехнического средства на самом деле повышает результативность памяти, это чисто практическая психологическая операция.

Обобщая различные примеры с узелками, зарубками и другими средствами запоминания, Выготский делает вывод, что здесь мы имеем дело с новым типом памяти, включающим в процесс запоминания искусственные стимулы и овладевающим своей памятью с помощью этих стимулов. Правда, главное здесь заключается в создании этих стимулов - не так важно, что создается, важно что создается. Именно за счет

операций создания развивается память, переходя на новый уровень функционирования. Только это не новая память, а природная, «достроенная» мнемическими операциями. Запоминание в этом случае превращается в мнемическую деятельность.

Выготский делает акцент на создание стимулов средств, нам же хочется подчеркнуть аспект создания мнемических действий-операций. Мнемотехнический процесс - это только один из способов запоминания - воспроизведения, но можно выделить и другие операции: группировки, перекодировки, ассоциации, схематизации и др. Именно на этом пути развиваются высшие психические функции.

Третьим примером использования средств выступает счет с использованием пальцев. В отличие от прямого восприятия количества объектов, характерного для примитивного человека, «счет на пальцах в свое время был важным культурным завоеванием человечества» [3; с. 76].

Обобщая рассуждения на основе трех приведенных выше примеров, Выготский делает вывод о существовании двух форм поведения: «Для одной формы существенным признаком будет полная - в принципе - определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенная черта автостимуляция, создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения... Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обыч-

ном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением - чужим или собственным, есть знак. Два момента, таким образом, существенны для понятия «знак»: его происхождение и функция» [3; с. 78]. Важнейшим психологическим признаком человека является сигнификация, то есть создание и употребление знаков - искусственных сигналов.

Еще раз обратим внимание, что Выготский подчеркивает роль знака (существительного - вещи), мы же акцентируем внимание на действии - операции (глаголе - активности). По нашему мнению, говоря о развитии высших психических функций, целесообразно учитывать как знак, так и операцию, которые использует человек для овладения своим поведением.

Одним из важных моментов развития высших психических функций, по Выготскому, является их личная представленность. «Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности, - пишет он. - Это... реакции личности, в возникновении которых интенсивно и сознательно участвует вся личность... Культурные формы поведения суть именно реакции личности» [3; с. 84]. Благодаря такому подходу мы имеем дело не с психическими процессами или эмоциональными состояниями, а с личностью, характеризующейся определенным качеством психических процессов и состояний. В результате происходит гуманизация психологии, отход ее от ортодоксального детерминизма. Только при таком подходе, когда во главу угла ставится действующая личность, возможно гово-

ритель об управлении человеком своими психическими функциями.

Рассматривая детерминанты психического развития человека, Выготский утверждает, что «не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека» [3; с. 85].

Анализируя инструментальную функцию знака, Выготский отграничивает функцию знака и функцию орудия. Он считает оба вида приспособления как расходящиеся линии опосредствующей деятельности. При этом орудие служит проводником воздействия человека на объект его деятельности и направлено вовне, оно есть средство внешней деятельности человека. Знак же направлен внутрь, он есть средство психологического воздействия на поведение, на овладение своими высшими психическими функциями [3; с. 90].

Ряд ценных положений высказал Выготский по принципам психологического анализа высших психических функций. Он подчеркивал необходимость системного анализа и выделял три его принципиальных момента. Во-первых, необходимо различать анализ вещи и анализ процесса. При этом анализ процесса он, собственно говоря, сводил к динамическому развертыванию главных моментов, «образующих историческое течение данного процесса» [3; с. 95]. Одновременно он считал, что можно генетический по своей сути подход использовать и в краткосрочном экспериментальном исследовании. Основная задача анализа заключается в превращении вещи в процесс.

Во-вторых, анализ должен проводиться в противопоставлении описательных и объяснительных задач; при этом предпочтение отдается объяснению. «Истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по самой сути дела становится научным объяснением изучаемого явления, а не только описанием его с феноменологической стороны» [3; с. 96]. Описание может затрагивать и генезис явления и по мере развития науки становится объяснением.

В-третьих, в процессе анализа, особенно явлений, которые автоматизировались, как бы застыли в своем развитии, целесообразно идти «путем динамического развертывания процесса», изучения процесса происхождения и становления явления. «Нас должен интересовать... не готовый результат, не итог или продукт развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде» [3; с. 100].

Анализируя три описанных выше принципа анализа, можно выделить два момента. Во-первых, во всех трех положениях присутствует указание на необходимость генетического подхода к исследованию. Во-вторых, сам генетический подход рассматривается преимущественно как исторический, как процесс исторического становления высших психических функций и сложных форм поведения.

Возвращаясь к первому положению о необходимости анализа вещи и процесса, отметим одну неясность: что Выготский понимает под

вещью, а что под процессом. Если в качестве вещи выступают высшие психические функции, то что является процессом. Если процессом является генетическое становление психической функции и оно рассматривается как вещь, то как быть с процессом реализации этой функции «здесь и сейчас». Ведь функция реализуется в процессе. По всей вероятности, психическая функция не может быть вещью. В качестве вещи может рассматриваться материальная функциональная система, свойством которой является психическая функция. Ради этой функции и формируется физиологическая функциональная система. Усложнение функции приводит к развитию функциональной системы, которое заключается в достраивании генетически обусловленной функциональной системы системой временных связей, отражающих научение и приобретение субъектом опыта. Усложнение структуры приводит к усложнению функции (принцип психофизического единства - первая составляющая). Одновременно усложняется и содержание, заимствованное из культурной среды и отражающее культурную среду. Поэтому в психологическом анализе необходимо соблюдать методологический принцип психофизического единства (в понимании С. Л. Рубинштейна). Об этом пишет и Выготский, отмечая, что «в органической природе структура оказывается очень тесно связанной с функцией. Они едины и взаимно объясняют друг друга. Морфологические и физиологические явления, форма и функция обуславливают друг друга» [3; с. 118].

Развитие высших психических функций идет через овладение собственным процессом

поведения, а способом овладения выступает знак. «В высшей структуре функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления» [3; с. 116-117]. Ключ к овладению поведением, пишет Выготский, дает овладение стимулами... «Овладение поведением представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы» [3; с. 120]. В определенной мере, проводя психологический анализ развития высших психических функций, Выготский находится под влиянием схемы «стимул-реакция». Это приводит к тому, что внешние факторы выступают в качестве детерминант развития. В то время как исследования показывают не меньшую, если не большую роль внутренних детерминант поведения, в этом случае овладение поведением будет заключаться в овладении мотивацией и, прежде всего, нравственными устоями личности. Если же говорить об овладении деятельностью, то это овладение сводится к овладению ее средствами, в первую очередь операциями, через которые реализуется деятельность. Важнейшим фактором овладения собственным поведением выступает также рефлексия. В генетическом плане знак, несомненно, играл значительную роль в развитии высших психических функций, но не меньшую роль играли и операции, через которые эти функции развивались и реализовывались за пределы природной обусловленности. Знак, по Выготскому, ничего не изменяя в объекте, дает иное направление или перестраивает психическую операцию. В результате развития «низшие формы не уничтожаются, а включаются в высшую и

продолжают в ней существовать как подчиненная инстанция» [3; с. 123]. Развитием человека управляет общий закон, сформулированный П. Жанэ, согласно которому «в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему» [3; с. 141]. В споре с другими детьми у ребенка происходит становление размышления, которое становится формой проявления его личности, речь первоначально является средством общения с окружающими и лишь позже - формой внутренней речи, средством мышления. Из этого закона Выготский делает вывод о том, что «отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми, ...а подражание и разделение функций между людьми - основной механизм модификации и трансформации функций самой личности» [3; с. 142-143]. Высказанное в общей форме, данное положение нельзя до конца понять, если однозначно не определить, что такое высшие психические функции и как они соотносятся с формами поведения людей. По этому вопросу Л. С. Выготский писал: «Наряду с механической памятью, как высшая ее форма, развивается логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением возносится как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувства симметрично дополнялись высшими, импульсивная воля - предвидящей» [3; с. 13]. Он критиковал такое двухэтапное построение главных психических функций, порождаю-

щее разрыв между детской и общей психологией. Однако сейчас главное не это. Этой цитатой мы хотим подчеркнуть, что здесь под главными психическими функциями Выготский понимает традиционные функции психики: восприятие, воображение, мышление, чувства, волю и т.д. В последующих же изложениях эта четкость в определении высших психических функций размывается, подменяется часто высшими формами поведения.

Исследования развития высших психических функций на примере памяти представляют для нас большой интерес. Последовательно развивая свою теорию культурного развития, Выготский и здесь выделяет две составляющие памяти: природную (мнему) и мнемотехническую. Он показывает, что ребенок уже в дошкольном возрасте «способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания и правильно ее применять. Кто наблюдал непосредственный переход от натурального способа запоминания к мнемотехническому, тот не может отделаться от впечатления, что перед ним происходит как бы экспериментальная смена естественной и культурной памяти» [3; с. 241]. Выготский отмечает, что в результате культурного развития памяти с помощью знака образуются новые структуры, которые и повышают эффективность запоминания. В создании этих новых структур и заключается в основе процесс овладения памятью. В процессе культурного запоминания «ребенок на место простого запоминания ставит такие операции, как сравнение, выделение общего, воображение и т.д.» [3; с. 243]. Иными словами, в процесс запоминания вклю-

чаются другие психические процессы мышления, воображения и т.д. Этот выход за границы одной психической Функции нам представляется очень значимым. Рассматривая процессы развития природной и мнемотехнической памяти (то, что впоследствии получило название «параллелограмма Леонтьева»), Выготский делает попытку объяснить замыкания параллелограмма механизмами вращения. «Быстрый подъем непосредственного запоминания, - пишет Выготский, - свидетельствует о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании под влиянием опосредованного. Мы склонны думать, что произошло как бы вращение мнемотехнических приемов запоминания, что ребенок от внешнего использования знака обратился к внутреннему, что непосредственное запоминание, таким образом, сделалось фактически запоминанием мнемотехническим, но только основанным на внутренних знаках» [3; с. 248].

Подобное объяснение параллелограмма развития памяти остается и сегодня. Авторитет Выготского незыблем. В приведенной цитате он высказывается очень осторожно: «мы склонны думать», «произошло как бы вращение». На этих же страницах он неоднократно обращается к вероятностной форме изложения своих мыслей. Более того, характер поведения кривой опосредованного запоминания сам Выготский объясняет конкретной экспериментальной ситуацией. «Однако, - пишет он, - стоило бы дать для запоминания большой материал и мы легко увидели бы, что кривая опять обнаруживает резкое движение вверх» [3; с. 248]. Когда Выготский

пишет «о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании», уместно поставить вопрос: а какие это могут быть изменения? Ведь речь идет о природной памяти, о физиологии запечатления. Изменения непосредственной памяти не могли произойти от применения знания. Произошли изменения памяти в целом, как единого процесса природной и культурной составляющей. Замыкание параллелограмма мнимое, виртуальное, и основание к этому содержится в рассуждениях самого Выготского. «На основании полученных данных, - пишет он, - мы вправе предположить: то, что происходит у ребенка в процессе воспитанного возвращения в отношении специальной задачи, в бесконечно расширенном виде происходит и в отношении развития памяти вообще. Конечно, речь может сейчас идти только о гипотетическом разъяснении развития, и мы не можем пока сказать, как совершается на деле этот процесс, который символически обозначен в наших кривых» [3; с. 249]. И далее: «Более вероятно, что такие толчки скорее подготавливают процесс развития памяти, чем осуществляют его, что само развитие, вероятно, совершается мощными скачками, что здесь происходит возвращение по структурному типу, когда развивается сам прием, сама операция, а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака» [3; с. 250]. Нам представляется, что центральным моментом культурного развития памяти является овладение приемом, операцией, схемой исполь-

зования операции в различных условиях. При этом знак здесь уже не играет существенной роли. Основания для такого утверждения дают наши эксперименты по изучению развития мнемических способностей [14].

Использование картинок (или других внешних предметов) характерно, по терминологии Выготского, для наивной психологии. Следующим этапом является овладение операциями, с помощью которых преобразуется исходный материал в форму, удобную для запоминания содержания и воспроизведения. В наших исследованиях памяти в качестве таких операций выступали: группировка, выделение опорных пунктов, составление мнемического плана, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, нахождение аналогии, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериационная организация материала, мнемотехнические приемы, повторение, установление ассоциаций. Сами эти операции являются результатом культурного развития человечества. Освоение этих операций и составляет культурное развитие памяти. Это показано в серии экспериментов Г. А. Стюхиной, Т. Н. Соболевой, Т. Х. Хасевой, Е. Г. Артамоновой. Эксперименты С. В. Филиной показали, что такой же механизм работает и при развитии восприятия. При этом следует подчеркнуть, что обе составляющие памяти (природная и культурная) составляют единое целое.

Подводя итоги, следует отметить следующие важные для разработки теории способностей положения: Выготский внес существенный вклад в разделение и различение природного и куль-

турного, естественного и исторического, биологического и социального, в развитие психических функций ребенка; заложил основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показал их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе развития; показал, что культурное развитие психических функций заключается прежде всего в овладении ребенком своими психическими функциями; доказал, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнификация, то есть создание и употребление знаков - искусственных сигналов; показал, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей, оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое; развил идею Г. Дженнингса о системе активности, показав, что система активности человека расширяется посредством орудий труда; поэтому решающим шагом в развитии ребенка является первый шаг на пути самостоятельного нахождения и употребления орудий; анализируя инструментальную функцию знака, отграничил функцию знака и функцию орудия; орудие служит проводником воздействия человека на объект, знак - есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями; показал, что в процессе психологического анализа необходимо различать анализ вещи и анализ процесса; противопоставил описательный и объяснительный подходы; сформулировал положение о подходе к анализу как к «динамически развертывающемуся процессу». Хотя Выготский

не поднимает проблему способностей, основные положения его работы, связанные с развитием психических функций, имеют самое непосредственное значение для разрешения ключевых проблем способностей.

Проблеме способностей и одаренности посвящены три основные работы Бориса Михайловича Теплова (1896-1965): «Психология музыкальных способностей», «Способности и одаренность», «Ум полководца». Первая из них фактически является его докторской диссертацией на ту же тему, которую он защитил в 1940 г., так что мы можем предположить, что стойкий интерес к проблеме способностей сложился у Теплова уже в 30-х годах XX в. Монография под названием «Психология музыкальных способностей» впервые была опубликована в 1947 г. С нее мы и начнем рассмотрение взглядов Теплова на проблему способностей. Прежде всего, нас интересует само авторское понимание: что такое способности? Теплов начинает свое исследование с проблемы одаренности, определяя ее так: «Музыкальной одаренностью я называю то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [7; с. 42.]. В состав музыкальной одаренности Теплов включает музыкальность и другие качества личности музыканта. Под музыкальностью Теплов понимал комплекс таких способностей, которые требуются для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой. Это те способности, которые определяются природой музыки как таковой. Уже здесь мы видим подхо-

ды к детерминации способностей со стороны внешних факторов - музыки.

К иным факторам, определяющим музыкальность, Теплов относил: воображение, качество зрительных образов, связь слухового воображения со зрительным, чувство природы и чувство народности, умение эмоционально погрузиться в захватившее его содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы, умение сконцентрировать свое внимание на процессе музыкального творчества, обладание творческой волей. Наконец, Теплов выделил самый важный пункт: «Замечательным музыкантом может быть человек с большим духовным - интеллектуальным и эмоциональным - содержанием» [7; с. 51.].

Для нас сейчас не так важна полнота данной Тепловым характеристики психологии музыканта, важно подчеркнуть, что музыкальная одаренность не сводится к музыкальности, но тесно связана с другими психическими процессами и качествами личности (прежде всего, духовными). Приступая к анализу музыкальности, Теплов отмечает, что данное им определение (мы привели его выше) является преимущественно формальным. «Дать исчерпывающее определение понятия музыкальность на данном этапе исследования невозможно. В музыкальной психологии это одна из самых важных, но и самых сложных задач» [7; с. 53]. Это же можно сказать и о способностях и одаренности не только музыкальной.

Проводя анализ отдельных музыкальных способностей, Теплов выделяет прежде всего два признака музыкальности: переживание музыки как выражение некоторого содержания (способ-

ность эмоционально отзываться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие и слышание музыки. «Эти две стороны музыкальности, - замечает Теплов, - не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой» [7; с. 54]. Отметим, что Теплов, говоря о способности переживания, расширяет категорию способностей, выводя ее за традиционную познавательную область. Отмечая же способность дифференцированного восприятия, он фактически говорит о природной способности. Рассматривая природу музыкальности, он пробует ответить на вопросы: является ли музыкальность единым целым или же представляет собой группу отдельных способностей, является ли музыкальность врожденным качеством или приобретенным? Теплов формулирует свои основные теоретические положения, исходя из которых должен решаться вопрос о врожденности музыкальности. «Врожденными являются не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются» [7; с. 62]. Если говорят о врожденной музыкальности какого-нибудь человека, то это нельзя понимать буквально. «Не может быть способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения». «Музыкальность человека зависит от его врожденных индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения» [7; с. 62]. Проблема музыкальности - это проблема прежде всего качественная, а не количественная. Вопрос не о том, «насколько музыкален тот или иной ученик, а вопрос в том, какова его музыкальность и каковы, следовательно, должны быть пути ее развития» [7; с. 62]. В данной си-

стеме положений сомнение вызывает, прежде всего, первое утверждение. Нам представляется, что оно в большей мере относится к одаренности, а не к способностям. Музыкальность, как качественно своеобразное сочетание музыкальных способностей, действительно может оформляться под влиянием музыки. В онтогенезе ребенка это, по всей вероятности, так и обстоит. Но вопрос можно поставить шире: каковы исторические детерминанты порождения самой музыки? Первичен был человек, а не музыкант. Человек создал музыку. Но как же он мог ее создать, если он не обладал музыкальными способностями и музыкальностью? Ответ на данный вопрос предполагает утверждение, что первичны способности человека, позволившие создать музыку. Не задатки, а именно способности. И в дальнейшем человек не только слушал музыку, но и создавал ее. Таким образом, и в онтогенезе мы имеем дело с двойной детерминацией: со стороны способностей человека и со стороны музыки. Что это за способности? Музыкальные ли это способности? Очевидно, это общие способности человека воспринимать звуковые воздействия. Анализируя способность звуковысотного восприятия, подробно останавливаясь на двух компонентах высоты, констатируя, что изменение одного физического признака - частоты колебаний, влечет за собой изменение двух психологических признаков (высоты и тембра, или качества), Теплов утверждал, что «ощущение - это живой, движущийся процесс отражения. Отдельные свойства ощущений возникают не как чистое переживание, а как отражение той или иной стороны того объективного физического процесса, который в

данном ощущении отражается» [7; с. 81]. Однако способность к этому отражению объективного физического процесса дана человеку от рождения. Следовательно, мы можем говорить о врожденности этой способности. Мы можем также сказать, что музыкальная способность звуковысотного восприятия развивается на основе общей способности звуковых восприятий, в том числе восприятия высоты звука.

Особенно ярко нам демонстрирует это абсолютный слух. По психологической природе абсолютный слух «есть способность слышать в изолированном звуке музыкальную высоту, дифференцированную от тембровых компонентов. Способность эта проявляется в узнавании и воспроизведении высоты отдельных звуков, без соотношения их с другими звуками, высота которых известна» [7; с. 86]. Из данной цитаты следует, что абсолютный слух есть музыкальная способность. Однако абсолютный слух является врожденной способностью. Следовательно, музыкальные способности могут быть врожденными.

Когда Теплов говорит, что абсолютный слух является элементарной способностью, обусловленной наличием каких-то неизвестных нам врожденных задатков, то с этим можно согласиться. Но это утверждение не опровергает другого, что сами способности являются врожденными качествами, в основе которых лежат тоже врожденные задатки (но мы не можем сказать, что это за задатки). Ясно только одно, что, являясь свойством сложных функциональных систем, способности зависят от свойств компонентов этих систем, которые можно рассматривать и как

задатки. Рассматривая природу звуковысотной чувствительности, сам Теплов отмечал, что условием развития ощущения музыкальной высоты является нормативное развитие чувствительности к различению высоты. Таким образом, способность к различению высоты звука является основой способности к различению музыкальной высоты. «Для сравнения звуков по высоте нужна некоторая минимальная степень развития ощущения музыкальной высоты, имеющаяся у огромного большинства людей, - писал Теплов. - Пока эта степень не достигнута, развитие ощущения музыкальной высоты и развитие чувствительности к различению высоты идут совместно. Но далее пути их расходятся: музыкальная деятельность развивает музыкальный слух, в частности чувствительность к точности интонации, а практика в сравнении высоты звуков развивает чувствительность к различению высоты» [7; с. 107]. На основе общей способности к различению высоты звуков развивается способность к музыкальной чувствительности, а практика музыкальной деятельности, в свою очередь, ведет к развитию общей способности (природной) к различению высоты звуков. И то и другое в своей совокупности составляют звуковысотные способности. Статья «Способности и одаренность» в последней авторской редакции была написана в 1961 г. [8] практически в конце творческого пути Б. М. Теплова и практически одновременно со статьей Рубинштейна «Проблемы способностей и вопросы психологической теории» (1960). В ней Теплов имел возможность отразить динамику своих взглядов на проблемы способностей и одаренности.

Сущность основных положений данной работы сводится к следующему: делается попытка дать определение понятия «способность»; утверждается, что способности не могут быть врожденными. Врожденными могут быть только задатки, которые лежат в основе развития способностей; утверждается, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности. «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [8; с. 20]; рассматривается проблема компенсации способностей в деятельности; рассматривается понятие одаренности, соотношение одаренности способностей, возможности развития одаренности и пределы этого развития; делается попытка определить сущность таланта. Хотя статья содержит всего 26 страниц, она стала хрестоматийной, разобранной на цитаты, вошедшие в различные учебники, статьи и монографии.

Рассмотрим эти положения более подробно. Делая попытку определить, что такое способности, Теплов писал: «Три признака... всегда заключаются в понятии способность: во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны...; во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей...; в-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и

умениям, которые уже выработаны у данного человека» [8; с. 16].

При ближайшем рассмотрении оказывается, что названные признаки не позволяют выделить способности из других психологических категорий, их нельзя считать за отличительные характеристики способностей. Способности здесь определяются как «особенности», но об особенностях можно говорить только тогда, когда определена вещь, у которой есть особенности. Особенности - это всегда особенности чего-то. Не определив вещь, нельзя говорить об особенностях. Нельзя согласиться и с утверждением, что никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. Не равенство или неравенство людей в способностях является определяющим признаком, а обусловленность этими свойствами успешности деятельности (на что указывает и сам Теплов). По второму признаку можно заключить, что на успешность деятельности влияют не только способности, но, например, и мотивация, и переживания. Влияние на успешность деятельности является необходимым условием, но недостаточным.

Третий признак вообще не дает содержательной характеристики способностей, но только отграничивает их от других качеств, которые влияют на успешность деятельности, от знаний, навыков и умений. Можно согласиться с Тепловым, что к числу необходимых признаков способностей следует отнести обусловленную ими легкость и быстроту приобретения знаний и навыков. Не проясняет ситуации и попытка дать ответ на вопрос, что считать отдельными спо-

способностями. Теплов считает, что ряд ценных для разрешения данного вопроса мыслей был в свое время высказан Лазурским, который выделил четыре критерия для выбора основных наклонностей: 1) сравнительная простота, несложность наклонности; 2) существование значительных индивидуальных колебаний данной наклонности у различных лиц; 3) значительная распространенность данной наклонности; 4) существование большого количества связей, соединяющих данную наклонность с другими основными наклонностями.

Рассмотрим эти признаки подробнее. Сравнительная простота - понятие очень неопределенное: что для одного просто, то для другого очень сложно; значительные колебания, характерные для большинства психических качеств; широкая распространенность не всегда служит признаком способности, а такая способность, как абсолютный слух, имеет наименьшую распространенность; количество связей одной способности с другими будет зависеть от понимания способностей и обусловленности конкретной деятельностью, в которую включается способность.

К признакам Лазурского Теплов добавляет пятый, который является «по существу дела важнейшим: значение данной способности для той деятельности, о которой идет речь» [8; с. 32]. Для использования этого признака вначале необходимо отделить способности от эмоций, мотивации, личностных качеств и т.д. Если же иметь в виду качественную характеристику способностей, то ни один из отмеченных признаков не позволяет провести такой анализ. Таким об-

разом, мы можем сделать вывод, что у нас нет содержательного определения, что такое способности.

Вторая проблема, которую рассматривает Теплов, касается «врожденности» или «приобретенности» способностей. Развивая мысль, высказанную в «Психологии музыкальных способностей», Теплов утверждает, что «во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков» [7; с. 18]. Отметим, что врожденным будет считаться тот признак, который существует действительно «с первого дня жизни». Обсуждать проблему врожденности трудно, так как нет содержательного определения ни способностей, ни задатков. Теплов не дает обоснование своей позиции. Критикуя, например, позицию К. Сишора, он пишет: «Мы не можем понимать способности в смысле *saracities*, то есть как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как индивидуально-психологические особенности человека, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [7; с. 17]. Из приведенной цитаты видно, что здесь нет аргументов, опровергающих мнение оппонента, а есть повторение своей позиции.

Между задатками и способностями, по Теплову, - пропасть, но эта пропасть не замечается. Мосты через эту пропасть даже не обозначены. Рассматривая соотношение задатков и способно-

стей, согласимся с теми авторами, которые считают, что способности являются врожденными свойствами человека.

Существенный вклад в проблему соотношения задатков и способностей вносит Эра Александровна Голубева (род. 1927) в фундаментальном труде «Способности. Личность. Индивидуальность».

На основе многочисленных, тщательно спланированных экспериментов она раскрывает соотношение показателей общих способностей (памяти и интеллекта) и общих свойств нервной системы. Полученные данные позволяют утверждать, что имеется связь между показателями успешности учения и типологическими свойствами учащихся. Более успешными среди шестилеток оказались обладатели слабой нервной системы и со свойством лабильности нервной системы. Это относится как к успешности в целом, так и к аппликации, развитию речи, рисованию, труду [4; с. 244-245.]. «В группе подростков лучше учатся также обладатели более слабой и лабильной нервной системы, но “ядром нейродинамики” выступало свойство активированности» [4; с. 245.]. При исследовании связей ЭЭГ-показателей свойств нервной системы и продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания различного материала Голубева выделила два основных вида мнемических способностей - памяти с доминированием функции запечатления и памяти с доминированием функции перекодирования. Чаще в условиях непроизвольного запоминания обнаруживалась связь памяти-запечатления со свойством лабильности, а в условиях произвольного запоминания - связь па-

мгновенного перекодирования со свойством инертности нервной системы. Изучение показателей интеллекта и свойств нервной системы позволяет говорить о том, что существует связь между показателями интеллекта и параметрами лабильности и активированности. В монографии Голубевой приводятся и другие интересные экспериментальные данные, показывающие связь параметров памяти, интеллекта и успеваемости как с общими свойствами нервной системы, так и со специально человеческими типами ВНД (мыслительным, художественным и средним).

С.А. Изюмовой изучались общие познавательные способности - восприятие, память, мышление [5; с. 304-315.]. Однако каждая психическая функция реализуется прежде всего соответствующей физиологической функциональной системой [6]. Именно свойством этих физиологических систем являются те или иные способности. Приведенные Голубевой данные свидетельствуют только о наличии корреляционных связей между параметрами свойств ВНД и показателями продуктивности соответствующих психических функций. Эта связь еще не позволяет утверждать однозначно, что свойства ВНД являются задатками способностей, и говорит о том, что свойства ВНД вносят свой вклад в показатели продуктивности общих способностей, они включены в интимные механизмы функционирования физиологически функциональных систем основных психических функций, свойством которых являются общие способности.

Вернемся к взглядам Теплова. Нам представляется, что в своих теоретических построениях Теплову не удалось четко реализовать

принцип психофизического единства. Он видит его в том, что способности развиваются на основе задатков, сами же являются всегда результатом развития. Нам же представляется, что гениальную психологическую трактовку этого принципа дал Рубинштейн. Он писал, что психофизическое единство необходимо рассматривать в двух аспектах. «Первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции; она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь - это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяет положения о единстве субъективного и объективного, в котором внешнее, объективное опосредует и определяет внутреннее, субъективное. Речь при этом, очевидно, не может идти о рядоположенном существовании двух разнородных и между собой никак не связанных детерминациях. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, с которым он вступает в действенный и познавательный контакт» [10; с. 26.].

Именно единство строения и функции позволяет понять способности и дать объяснение соотношению способностей и задатков. У Теплова же вопрос в данной плоскости не ставится. Отсюда и резкое отрицание понимания способностей как природных, врожденных качеств человека. Признание врожденности способностей ни в коей мере не отрицает возможности их развития после рождения ребенка. Развиваются функциональные системы, реализующие конкретные психические функции, и развиваются способности. Конечно, существуют и другие ме-

ханизмы развития способностей в структуре целостной психики.

С позиций принципа психофизиологического единства способности едины со структурой, которой они реализуются. Способности существуют на момент рождения, в той мере, в какой развиты психофизиологические системы человека, реализующие отдельные психические функции и психику в целом. С этой точки зрения существуют врожденные способности.

Мы можем предположить, что общее утверждение Теплова о том, что способности не существуют до деятельности, привело его к отрицанию связи способностей и психических функций. Это особенно ярко проявилось в подходе к классификации способностей. По данному вопросу он писал: «Классификация так называемых психических функций не может явиться основой для классификации способностей. Классификация способностей должна исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности. Другого пути к решению этой задачи, как мне кажется, нет» [8; с. 32.].

Утверждая, что способности не существуют до деятельности, что они не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности, что они создаются в этой деятельности, Теплов не делает попыток показать, как в деятельности создаются способности. Новорожденный не обладает способностями и дошкольник не обладает способностями, но тогда спрашивается: как же они строят свои отношения с внешним миром? Что позволяет им отражать этот мир и адекватно на него реагировать? Что происходит со способностями, которые возникли в конкретной дея-

тельности, являются ли они способностями для других видов конкретной деятельности?

Одаренность соотносится с конкретной деятельностью. Но одни и те же способности могут входить в разные одаренности. С какой деятельностью их соотносить? И как быть с тем, что они до деятельности не существуют? С учетом компенсации для одной деятельности может существовать несколько одаренностей. Исходя из сказанного, навряд ли можно осуществить классификацию способностей по видам деятельности. Заметим, что для этого надо провести классификацию всех конкретных видов деятельности, но по каким основаниям? Конкретных деятельностей насчитываются тысячи.

Рассматривая соотношение способностей и одаренности, Теплов поднимает важную проблему компенсации одних свойств другими и предлагает правильное ее решение: «Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высоко развитыми у данного человека» [8; с. 21]. Особо следует подчеркнуть подход Теплова к психологическому анализу одаренности: «Проблема одаренности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная» [8; с. 27.]. Именно с отсутствием качественного анализа одаренности и конкретной деятельности мы сталкиваемся сегодня в работах прикладного направления. Не проведя качественного анализа одаренности, исследователи и практики приступают к ее количественной оценке механически, используя определенные тесты, не доказав их валидность по отношению к конкретной одаренности.

Прекрасным примером подхода к качественному анализу одаренности может служить работа Теплова «Ум полководца». Вначале Теплов выделяет два главных качества полководца: ум и волю. Затем показывает, что практический ум представляет собой единство ума и воли. В дальнейшем анализе Теплов показывает, что для ума полководца характерно то, что опасность создает для него не отрицательные, а положительные эмоции, которые обостряют и усиливают работу ума; для них характерна «способность к максимальной продуктивности ума в условиях максимальной опасности» [8; с. 238].

Для практического мышления характерна конкретность, когда само задумывание дела, само рождение замысла уже включает в себя соизмерение со средствами, представление всех деталей дела. Для эффективного практического ума характерны простота, ясность, определенность планов, комбинаций, решений. «Для интеллектуальной работы полководца типична чрезвычайная сложность исходного материала и большая простота и ясность конечного результата. Вначале - анализ сложного материала, в итоге - синтез, дающий простые и определенные положения» [8; с. 244]. Превращение сложного в простое - вот формула работы практического ума. Следует отметить, что у талантливого полководца синтезу уже предшествуют некоторые руководящие идеи, контуры будущих оперативных планов, замыслы возможных комбинаций. Практический ум обладает избирательностью, лишен торопливости, склонен к систематизации материала, способен быстро находить новые решения в изменяющейся ситуации. Полководец

склонен к риску, смелости мысли, мужеству ума, решительности, осторожности, проницательности и осмотрительности, хитрости и расчетливости. Важно подчеркнуть такое качество, как моральное мужество, заключающееся в способности взять на себя ответственность за других. Важнейшим качеством практического ума является умение проникать в замыслы других людей.

«Природа войны предъявляет к полководцу два прямо противоположных требования: с одной стороны, она требует большой гибкости в изменении однажды принятых планов, с другой - великого упорства и твердости в отстаивании этих планов... Гибким должен быть ум полководца, твердой - его воля» [8; с. 271]. Полководец должен жить одним чувством с армией и народом. Наконец, полководец должен обладать интуицией. Исходя из качественного подхода к оценке одаренности, с учетом возможных компенсаций, Теплов выдвигает идею индивидуального стиля деятельности. «Нет ничего более нежизненного и схоластичного, - пишет он, - чем идея о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности» [8; с. 30].

В контексте нашего исследования представляют интерес взгляды Теплова на проблему таланта. Талант как таковой многосторонен, утверждает Теплов. «С теоретической точки зрения, - отмечает он, - важно подчеркнуть, что дело идет не о сосуществовании у одного и того же человека разных одаренностей или разных талантов... Возможность успешно действовать в различных областях объясняется прежде всего

наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для различных видов деятельности» [8; с. 40].

Обобщая сказанное, следует отметить, что наследство Теплова в области способностей и одаренности многообразно и неоднозначно. Прекрасный анализ музыкальной одаренности может служить примером качественного подхода к проблеме одаренности. Перспективны положения, связанные с проблемами компенсации, индивидуального стиля деятельности, талантливости. Вместе с тем, как мы видели, дискуссионной остается проблема врожденности способностей, связи задатков и способностей, соотношений способностей и деятельности.

Нельзя, с нашей точки зрения, согласиться, что в концепции Теплова дано содержательное определение способностей. Заметим, что сам Теплов не считал, что им предложена общая теория одаренности или даже гипотеза, какой должна быть такая теория. «В настоящее время, - писал он, - всякие попытки сочинять теории и гипотезы о природе одаренности при том запасе положительных знаний, которыми мы сейчас обладаем, вредны» [8; с. 15].

Однако высказанные Тепловым представления впоследствии были в отечественной психологии канонизированы, представлены во всех учебниках как завершенная система теоретических положений, на них воспитывается молодое поколение психологов. Нам представляется, что критический подход к анализируемым работам, продиктованный стремлением продвинуться в поисках истины, необходим. Мы его делаем в целях своего исследования, пытаюсь продви-

нуться в понимании того, что такое способности, как они развиваются и как их можно диагностировать.

С. Л. Рубинштейн отводил проблеме способностей видное место. Вопрос о способностях он соединял с вопросом о развитии. «Развитие человека, - писал он, - в отличие от накопления «опыта», овладение знаниями, умениями, навыками - это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека - это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений» [12; с. 3-4.]. Проблеме способностей Рубинштейн уделял значительное внимание практически на протяжении всего периода своей творческой деятельности. Последняя работа (1960) была и последней теоретической работой Рубинштейна. Уже в первой работе «Основы психологии» (1935) Рубинштейн пробует рассмотреть проблемы задатков, развития способностей, взаимосвязи одаренности и личности, одаренности и психических функций, общей и специальной одаренности.

Рубинштейн настаивает на необходимости динамического подхода к пониманию одаренности. Он утверждает, что «одаренность зависит от всей истории личности и поэтому варьируется на различных этапах ее развития, а не является абсолютной константой. Одаренность означает внутренние возможности развития личности, соотношенные с условиями ее развития» [11; с. 478].

Нам представляется, что в 1935 г. Рубинштейн более мягко подходит к проблеме задатков, чем в последующих работах. Он пишет:

«Врожденные задатки организма сами по себе не определяют однозначно одаренности человека. Они входят лишь неотделимым компонентом в ту систему условий, которая, определяя развитие личности, определяет и ее одаренность. Одаренность выражает внутренние возможности развития, не организма как такового, а личности... Одаренность определяется лишь опосредованно через свою соотнесенность с условиями, в которых протекает конкретная деятельность человека. Она выражает внутренние данные или возможности человека, то есть внутренние психологические условия деятельности в их соотношении с требованиями, которые деятельность предъявляет» [11; с. 479.]. В данном случае врожденные задатки - это внутренние психологические условия деятельности, это не задатки в понимании Б. М. Теплова, а скорее способности индивида (природные способности), которые будут развиваться и вступать во взаимодействие под влиянием требований деятельности.

Свою систему взглядов на способности и одаренность Рубинштейн развивает в своей основной фундаментальной работе «Основы общей психологии» (1946) [9]. В дальнейшем мы будем использовать четвертое издание данной монографии [10]. Прежде всего Рубинштейн отмечает неразработанность понятия «способности», его расширенного толкования: «Способности... в учебном арсенале... служили нередко для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов. Поэтому современная научная психология выросла в значительной мере в борьбе против психологии способностей... Ввиду этого, прежде

чем вводить понятие “способности” в систему психологической науки, необходимо также очертить его истинное содержание» [10; с. 535].

В чем же Рубинштейн видит содержание этого понятия. В первую очередь он связывает способности с успешностью деятельности. «Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества», необходимые для успешной ее реализации, те качества, которые деятельность требует от субъекта деятельности. Из этого утверждения не ясно, является ли способность монометричной, или она состоит, в свою очередь, из ряда свойств и качеств, или под способностью Рубинштейн понимает одаренность. Далее Рубинштейн останавливается на соотношении способностей и задатков. По Рубинштейну, «способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. Задатки предстают прежде всего «в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата - в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках» [10; с. 535-536]. Таким образом, мы видим, что здесь Рубинштейн значительно отступает от своей более мягкой позиции на соотношение задатков и одаренности, высказанной в «Основах психологии». «Между задатками и способностями очень большая дистанция, - подчеркивает Рубинштейн. - Между одними и другими - весь путь развития личности» [10; с. 536]. Обозначая эту пропасть, Рубинштейн не пробует ее преодолеть. Он не указывает, как на основе задатков развиваются

способности. Не ясно также, где та точка на дистанции жизненного пути, когда мы сможем говорить о способности. «Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которые задатки входят как исходный момент, как предпосылки», - утверждает Рубинштейн. Эта фраза нуждается в особом анализе. Говоря о том, что «способности» являются все же функцией не задатков самих по себе», Рубинштейн как бы сожалеет об этом. Ему как бы хочется, чтобы они были функцией задатков. Однако изначальный тезис о сущности задатков мешает ему сделать это заключение. И тогда Рубинштейн делает вывод о том, что способности являются функцией развития, в которое входят как исходный момент. Если учесть, что задатки - это природные особенности нервно-мозгового аппарата людей, то позволительно спросить: в чем же будет проявляться их развитие? Очевидно, развитие будет заключаться в изменении этого нервно-мозгового аппарата. Тогда, где же появятся способности? Задатки, по Рубинштейну, являются предпосылкой развития и исходным моментом. Исходным моментом - понятно (см. выше), но если предпосылкой, то картина становится не ясной. Если способности являются результатом развития задатков, то спрашивается: что же в этом развитии содержится еще, кроме развития нервно-мозгового аппарата? Вопрос очень важный, можно сказать, ключевой.

Рубинштейн, как и Теплов, останавливается на проблеме наследственности способностей. Он разделяет понятия «врожденность» и «наследственность». «Наследственность включается,

конечно, в качестве одного из условий в развитие человека, но его способности не являются прямой функцией его наследственности. Во-первых, наследственное и приобретенное в конкретных особенностях личности образует не разлагаемое единство; уже в силу этого нельзя относить какие-либо конкретные психические свойства личности за счет одной лишь наследственности. Во-вторых, наследственными могут быть не сами психические способности в их конкретном психологическом содержании, а лишь органические предпосылки их развития. Органические предпосылки развития способностей человека обуславливают, но не определяют одаренности человека и возможностей его развития» [10; с. 536].

Первое положение - о единстве наследственного и приобретенного - в настоящее время не вызывает сомнения. Оно подтверждается многочисленными исследованиями в области психогенетики. Второе положение - о невозможности наследования способностей в той части, которая обусловлена наследственностью человека, - у Рубинштейна ничем не подтверждается, кроме уже рассмотренного нами соотношения способностей и задатков.

Заметим также, что в приведенной фразе нет четкого разграничения способностей и одаренности. Можно даже утверждать, что способность Рубинштейн отождествляет с одаренностью: «Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она сложное синтетическое образование, включающее ряд качеств, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процес-

се определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [10; с. 537.]. Изданной цитаты видно, что Рубинштейн отождествляет способность и одаренность, если одаренность рассматривать в понимании Теплова. Одновременно, важно заметить, что Рубинштейн связывает способность с различными психофизическими функциями и психическими процессами. Последние выступают в роли основы, на которой развивается способность.

Позволительно поставить вопрос: а может ли какая-либо одна психическая функция реализовывать конкретную деятельность? Ответ следует дать утвердительный. Это может быть деятельность по восприятию чего-нибудь (например, деятельность наблюдателя) или деятельность по запоминанию (мнемическая деятельность) и т.д. Тогда способность будет связываться с одной психофизической функцией, а анатомо-физиологической основой этой способности будет функциональная система, сформировавшаяся в филогенезе для реализации этой функции. Способность будет выступать как свойство этой функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию. Развивается функциональная система и вместе с тем развивается способность, как свойство этой системы.

В подходе к взаимосвязи способностей и психофизиологических функций взгляды Рубинштейна и Теплова не совпадают. Значительный интерес представляют взгляды Рубинштейна на диалектику между способностями и умениями. «Способности и умения, совершенно очевидно, не тождественны, но они все же теснейшим образом связаны, притом эта связь взаим-

ная», - пишет Рубинштейн [10; с. 537]. «С одной стороны, освоение умений, знаний и т.д. предполагает наличие известных способностей, а с другой - само формирование способностей к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д. Эти умения, знания и т.д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, то есть превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей» [10; с. 537]. Анализируя данное утверждение, можно согласиться с его первой частью, о том, что формирование умений и знаний осуществляется на основе способностей. Однако вторая часть утверждения нуждается в комментарии. «Освоенные умения и знания... ведут к развитию способностей». Какие умения и знания? Если это умения, связанные с конкретной деятельностью, то необходимо еще доказать, что они ведут к развитию способностей. Если же это умения (операции) и знания, связанные с реализацией самой способности как деятельности, то, действительно, они ведут к развитию соответствующей способности. Это знания и умения, ведущие к овладению своими способностями (по Л. С. Выготскому).

Обращение в качестве примера для иллюстрации своих взглядов к формированию приемов обобщения, умозаключения и т.д. также нуждается в комментарии. Осваивая приемы обобщения, умозаключения и т.д. на материале определенной системы знаний, человек формирует у себя интеллектуальные операции, которые

являются частью мыслительных способностей, связанных с мышлением как психическим процессом и развитием мышления как психологической функции. Определенная система знаний выступает здесь как материал, на котором формируются интеллектуальные операции.

В понимании диалектики знаний, умений и способностей взгляды Теплова и Рубинштейна также не совпадают.

Следует отметить и еще одно положение. «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует», - пишет Рубинштейн. Остается только добавить, что любое функциональное свойство, не только человека, остается скрытым, пока вещь не вступит во взаимодействие с другими вещами. В итоге Рубинштейн утверждает, что «способность - это синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности» [10; с. 538.]. В этом определении способность отождествляется с одаренностью и, как у Теплова, остается не ясным, особенностью чего является способность. Заслуживает внимания положение Рубинштейна о том, что «между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда, этими материализованными сгустками человеческих способностей, существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие». Данное положение весьма важно для понимания развития способностей в деятельности.

Библиографический список

1. Аристотель [Текст] / Аристотель. Этика. – М.: АСТ, 2002. – 496 с.
2. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового завета (синодальный перевод) [Текст]. – М.: РБО, 2002. – 1690 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский; в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. – М.: Педагогика. 1983. – 368 с.
4. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность [Текст] / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
5. Изюмова, С. А. Общие свойства нервной системы и познавательные способности [Текст] / С. А. Изюмова; в кн. В. Д. Небылицын Жизнь и научное творчество. – М.: Ладомир, 1996 – С. 304-316.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1973. – 384 с.
7. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. [Текст] / Б. М. Теплов.; Т. 1. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Изд. Академии наук РСФСР, 1961. – 536 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 826 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1935. – 654 с.

12. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 12-23.
13. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во ТГУ; – М.: Изд-во «Барс», 250 с.
14. Шадриков, В. Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика [Текст] / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Идеологические проблемы исследования способностей проявлялись и проявляются, прежде всего, в рассмотрении возможностей развития способностей в классовом обществе, в оценке роли способностей в разделении на богатых и бедных, успешных и неуспешных. С идеологических позиций научная аргументация часто подменяется ссылками на политических классиков. Показательны в этом отношении мемуары К. К. Платонова, крупного отечественного психолога, внесшего большой вклад в становлении психологии способностей. Вспоминая о своих встречах с Б. Г. Ананьевым, он пишет: «Спорил я в своем отзыве с Борисом Герасимовичем о его понимании индивидуальности не как свойства и человека как организма, и человека как личности, а как чего-то третьего и стоящего над тем и другим...

Он пытался защищать свою позицию, но я поставил вопрос так:

- Как же согласовать ваше понимание индивидуальности, расположенное по вертикали над личностью, с пониманием ее В. И. Лениным, считавшим, что «индивидуальности» существуют не только в духовном, но и в физическом мире?»

Оказалось, что Борис Герасимович этого положения Ленина не знал. Он крепко задумался и сказал:

- Действительно, в этом вопросе надо разобраться, я это сделаю и опубликую свое мнение» [7, с. 181-182].

Ссылками на классиков марксизма-ленинизма многие пользовались как несокрушимыми аргументами. С этих позиций проблема способностей была очень острой. Недаром в тех же мемуарах К. К. Платонов приводит слова Бориса Михайловича Теплова, высказанные ему в частной беседе: «Чтобы разрабатывать проблему способностей, надо иметь не только способности, но и смелость!» [7, с. 185].

После известного Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», закрытием психотехники и «знаменитой» Павловской сессии (28 июня 1950 г.) заниматься проблемой способностей действительно было опасно. Показательна в этом плане статья В. Н. Колбановского в газете Известия (за 26 октября 1936 г.). Начинаясь она так: «История психотехники - этой сравнительно молодой «науки» - несложна, но поучительна. Ее основоположником и виднейшим теоретиком был крупный буржуазный психолог, идеалист Вильям Штерн. Исходя из глубоко реакционной установки, что между интересами капиталистов и рабочих существует «гармония», Штерн попытался создать новую науку, которая позволяла бы капиталистам возможно «рациональнее» производить профессиональный отбор рабочих, соответствующий требованиям определенной отрасли производства или нуждам отдельного предприятия... Трудно найти еще одну такую «науку», которая с такой чрезмерной угодливостью и старанием подыски-

вала бы «научные» обоснования для реакционнейших проявлений капиталистической практики, как это делает психотехника. Так было с педологией. Так обстоит дело с психотехникой. История, теория, методы и практика одной лженауки поразительно совпадают с таким же существом другой. Естественно напрашиваются и те же выводы» [7, с. 195-196]. Это идеология в действии. А Колбановский в это время был директором Института психологии. Заканчивалась статья Колбановского словами: «Существующие психотехнические лаборатории и станции нужно ликвидировать, а их работников вернуть к полезному труду» [7, с. 196].

С острыми идеологическими дискуссиями по проблемам способностей человека мы встречаемся и в научной литературе на Западе. Они также влияют на направления и характер интерпретаций результатов исследований в области психологии способностей. Начинаются эти дискуссии с работ Гальтона, основателя евгеники, Рибо и др. Ярким примером таких идеологических разногласий являются дискуссии о взаимосвязи IQ и успешности. Одни участники таких дискуссий утверждают, что различию в социальном статусе, благополучию, месту в структуре власти люди обязаны своим умственным способностям. Другие - показывают, что сами умственные способности обусловлены социально-экономическим статусом родителей и условиями семейного воспитания. Со ссылкой на показатель IQ делается попытка объяснить различия в социальном статусе мужчин и женщин, лиц различных национальностей [5].

Рассматривая методологические проблемы изучения способностей, остановимся, прежде всего, на принципах данного типа психологического исследования. Будем исходить из того, что это те же принципы, которыми мы руководствуемся при познании психики, но в конкретном случае принципы будут приобретать специфическое звучание.

Принципы изучения способностей.

Принцип психофизического единства. Одним из основных принципов изучения способностей является принцип психофизического единства. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, «первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции: она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь - это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяется положением о единстве объективного и субъективного, в котором внешнее, объективное опосредует и определяет внутреннее, субъективное» [8, с. 26]. В изучении способностей данный принцип предполагает, что способности, как функцию психики, необходимо изучать в единстве с функциональными системами, свойством которых они являются. Одновременно, способности, как объективное качество субъекта, не тождественны рефлексии своих способностей субъектом. В сознании субъекта его способности выступают как субъективное отражение объективных способностей. Эта связь объективного и субъективного в способностях подлежит специальному изучению.

Принцип единства способностей и деятельности. Вторым важным принципом является принцип единства способностей и деятельности. Этот принцип раскрывает отношения способностей и деятельности. Согласно данному принципу деятельность реализуется через способности субъекта, а способности развиваются в деятельности. Деятельность начинает реализовываться на основе имеющихся у субъекта способностей, а, в дальнейшем, если требования деятельности превышают наличный уровень развития способностей, деятельность приводит в движение процесс развития способностей.

Внимательный читатель заметит, что в нашей редакции принцип единства психики и деятельности звучит с изменениями. Обычно принцип единства психики и деятельности утверждает, что «формируясь в деятельности, психике, сознании в деятельности, в поведении и проявляются» [8, с. 21]. Здесь подчеркивается примат внешнего воздействия. Мы же отмечаем, что, первично, деятельность реализуется на основе имеющихся способностей, при этом согласны с утверждением, что в деятельности способности и развиваются. Однако сказать, что способности развиваются в деятельности, недостаточно, важно подчеркнуть, что они развиваются в соответствии с требованиями, которые деятельность предъявляет к субъекту деятельности, его способностям. Разные деятельности, разные стороны деятельности развивают разные качества субъекта деятельности и реализуются с опорой на разные способности человека.

Как отмечает Т. И. Артемьева, развитие способностей человека «происходит в системе

общественного разделения труда» [4, с. 16]. В данном утверждении раскрывается общественный характер способностей и общественный механизм их развития и существования. Осваивая деятельность человек распредмечивает способности, которые заложены в деятельности, в процессе общественного разделения труда. Процессы опредмечивания и распредмечивания являются существенными моментами предметной деятельности. Под опредмечиванием в философии понимается превращение и переход человеческих деятельностных сил и способностей, из формы движения в форму предмета. Под распредмечиванием - переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей [9, с. 342].

Что стоит за понятиями «опредмечивание» и «распредмечивание» в психологическом понимании? Для раскрытия этих понятий обратимся к предметной деятельности. Реализуя цель деятельности, субъект деятельности осуществляет воздействие на предмет и осуществляет целесообразные превращения. Эффективность этих действий, прежде всего, будет определяться способностями субъекта деятельности. Можно с полным основанием утверждать, что в результате (предметном) деятельности найдут отражение способности субъекта. Эти способности в процессе деятельности переходят в предмет деятельности, фиксируясь в предметном результате. Чем выше способности, чем более искусен человек, тем более совершенен результат. Но в этом результате фиксируются не только способности, но и знания субъекта, его умения, понимание задачи. Более того, в ре-

зультате фиксируются личностные качества. Достаточно в качестве примера привести общеизвестный факт, что в почерке отражается характер личности. При этом следует подчеркнуть, что результат деятельности всегда имеет личностный смысл для субъекта деятельности. Результат деятельности, по замыслу создателя должен всегда чему-то быть предназначен, иметь конкретную практическую ценность.

Тот же процесс опредмечивания характерен и для процесса получения знаний. Человек, взаимодействуя с миром, раскрывает свойства предметов этого мира. В получаемых знаниях воплощены способности субъекта, которые обеспечили успешность деятельности по получению знаний. Сам процесс получения знаний направлялся интересами субъекта, его видением мира, пониманием мира, преследовал конкретные цели. В знаниях, как и в предметном результате деятельности, зафиксированы способности субъекта, его мотивация, нравственные качества. В генезисе своего происхождения знания имеют выраженный личностный смысл и практическую ценность.

В процессах распредмечивания мы должны провести обратную операцию: вскрыть, для чего эти знания получались, каких творческих усилий потребовал этот процесс, в каких интеллектуальных операциях осуществлялось получение знаний.

Принцип единства потенциальных и актуальных способностей. Данный принцип является, в определенной мере, конкретизацией принцип единства способностей и деятельности.

Потенциальные способности выступают в двух формах: как способности, «которые уже были реализованы людьми в их деятельности на предыдущих этапах общественно-исторического развития и объективированы (опредмечены) в продуктах этой деятельности» [4, с. 27]; и как способности, которые были реализованы субъектом в его предыдущих деятельности, которые стали его качествами, сущностями.

Актуальными способностями будут те способности, которые используются субъектом в конкретной деятельности «здесь и сейчас». Актуальными способности становятся в процессе распремечивания способностей или в процессе актуализации своих потенциальных способностей. Принцип единства актуальных и потенциальных способностей показывает, что раз сформировавшись, способности не исчезают, а только переходят из актуальных в потенциальные, становясь содержанием внутреннего мира человека.

Принцип единства способностей и переживания. «Каждое самое простое человеческое действие - реальное физическое действие человека - является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим, - писал С. Л. Рубинштейн. Стоит только попытаться обособить переживания от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, ... чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе... Переживание - и результат и предпосылки действия, внешнего или внутреннего. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют

подлинное единство, две друг в друга взаимопереходящие стороны единого целого - жизни и деятельности человека» [8, с. 21]. Единство знания, переживания и действия с психофизиологической точки зрения рассмотрено нами в работе [13]. С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, мы можем утверждать, что столь же тесно способности связаны с переживанием. Этот методологический принцип должен лежать в основе анализа такого явления, как эмоциональный интеллект.

Принцип конкретности (индивидуальности) [1] в анализе способностей. Этот принцип предполагает, что у каждого индивида способности имеют конкретное, индивидуальное выражение. Люди различны по своим природным дарованиям и различны в благоприобретенных способностях, развитых в процессе индивидуальной жизнедеятельности. Индивидуальные природные способности имеют дальнейшее развитие в индивидуальном жизненном пути человека. По этому поводу еще К. Маркс в своем социологическом анализе проблемы разделения труда писал: «... люди отличаются друг от друга по своим природным способностям, в силу чего они по-разному выполняют разные работы» [6, с. 315]. И далее: «... разделение и распределение самих операций происходит с учетом природных и приобретенных способностей рабочего» [6, с. 335]. Сейчас в нашей стране не принято ссылаться на Маркса, а жаль. Это крупный социолог, а игнорирование его работ - обратная сторона предыдущего цитирования к месту и не к месту. Остается загадкой, как в отечественной психологии доминирующим стало положение о том, что

природных способностей нет, что способности формируются в деятельности и до деятельности не существуют, что природными могут быть только задатки.

Принцип взаимосвязи способностей и внутреннего мира человека. Данный принцип предполагает определение места способностей в системе психической деятельности человека. Как отмечает Т. И. Артемьева, в методологическом плане «постановка вопроса о психической деятельности как регуляторе различий, возникающих в общественном бытии разных индивидов, позволяет думать, что способности есть выражение общего свойства психической деятельности, которое заключается в ее различности у разных индивидов» [4, с. 47]. Данное положение проработано нами в работах [12; 13]. Близкая мысль содержится в работах М.А. Холодной [11], где она утверждает, что способности человека есть выражение его ментального опыта.

Принцип единства способностей и условий деятельности. Обычно, говоря о способностях, отмечают их качество, влияющее на успешность деятельности. Но на успешность деятельности влияют и условия деятельности. Поэтому методологически будет неверно отрывать способности от условий деятельности. И те и другие определяют успешность деятельности, только в системе «способности - условия деятельности» можно говорить об успешности деятельности.

Забвение данного положения ведет к существенным издержкам в практической работе. Приведем лишь один пример. В последние годы стало модным говорить о «готовности ребенка к школьному обучению». Основное внимание пси-

хологов сосредотачивается на разработке методов определения этой готовности. Но поставим вопрос по-другому: «А готов ли учитель к обучению ребенка, поступающего в школу, таким, каков он есть?» В данной постановке учитель выступает для ученика как фактор внешней среды, определяющий его успех. Конечно, нельзя отрицать фактора развития ученика к моменту поступления в школу. Но его школьные успехи будут определяться как его способностями, так и педагогической квалификацией учителя.

Как отмечает К.А. Абульханова [2, с. 120] «ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностями самовыражения, применения своих способностей, с возможностями творчества». Готов ли учитель обеспечить процесс такого самовыражения, готов ли он организовать учебный процесс с опорой на способности ребенка, соблюдая меру соответствия учебных задач возможностям ученика? Вот в чем заключается сущность проблемы школьной готовности.

Особенности профессионального тестирования.

При диагностике профессиональных способностей следует помнить, что тесты общих способностей нуждаются в дополнительной валидации, учитывающей условия профессиональной деятельности. Эта дополнительная валидация получила название «полной локальной валидации». Дополнительная валидация предполагает тщательный психологический анализ конкретной деятельности. Этот анализ должен сопровождаться сбором данных из различных источников: нормативных документов,

опрос работников со стажем, анализ типичных ошибок, трудностей обучения, прямое наблюдение за деятельностью работников, записей контролеров.

При диагностике специальных способностей целесообразно использовать батареи тестов, рассчитанных на конкретные профессии или класс профессий.

Интерпретация результатов тестирования.

Данный раздел нам бы хотелось начать словами А. Анастаси. «На психологические тесты следует смотреть как на орудие труда, эффективность которого зависит от знаний, навыков и честности того, кто его применяет» [3, с. 288]. К сожалению, приходится констатировать, что именно интерпретация результатов применения тех или иных тестов остается слабым звеном в подготовке психологов (по крайней мере, в нашей стране). Проведение теста - это работа лаборанта. Главное - его грамотная интерпретация. Но что стоит за этими словами.

Во-первых, необходимо помнить, что любая тестовая процедура создавалась на основе определенного теоретического воззрения ее автора и для определенных задач. Поэтому интерпретация результатов тестирования будет корректной, если она будет исходить из тех же теоретических позиций и при решении сходных задач.

Во-вторых, следует помнить, что результаты тестирования, как отдельных способностей, так и интеллекта во многом определяются факторами, о которых мы говорили выше: мотивацией, опытом, средой и т. д.

В-третьих, следует помнить, что профессиональные способности развиваются, приобретая

черты «оперативности». Тест же, как правило, этого аспекта развития способностей не улавливает. Поэтому часто можно наблюдать, что тесты не показывают развитие профессиональных способностей.

В-четвертых, следует помнить, что уровень развития профессиональных способностей зависит от программ обучения.

В-пятых, следует помнить, что профессиональные способности развиваются в деятельности неравномерно и гетерохронно.

В-шестых, разные аспекты профессиональной деятельности предъявляют разные требования к профессиональным способностям (например, производительность, качество, надежность).

В-седьмых, успешность деятельности определяется как отдельными способностями, так и их системой.

В-восьмых, часто более важным является не столько уровень развития способностей, сколько умение субъекта деятельности владеть своими способностями, программы их использования.

В-девятых, при проведении и интерпретации результатов тестов следует помнить о межкультурных различиях.

В-десятых, при интерпретации результатов «интеллект следует рассматривать скорее как описательное, чем как объяснительное понятие... Ни один тест интеллекта не может указать причины того или иного его выполнения» [3, с. 309]. «Следует помнить, что интеллект не есть единая и однообразная способность, он складывается из нескольких функций» [3, с. 309].

В-одиннадцатых, результаты тестирования не приговор, это всего лишь материал, часто

вспомогательный для принятия решений, связанных с профессиональной деятельностью.

В-двенадцатых, при тестировании профессиональных способностей необходимо соблюдать требование полной локальной валидности, то есть валидность, на которую ссылаются создатели теста, должна перепроверяться и дополняться данными по валидности в данных условиях [3, с. 72].

В-тринадцатых, при интерпретации результатов тестирования необходимо учитывать, что на них влияют как способности, так и ситуация, они оказывают взаимовлияние друг на друга. Как отмечает Х. Хекхаузен [10, с. 32] «индивиды отыскивают и даже формируют наличные ситуации в соответствии со своими личностными диспозициями. Они, следовательно, сами создают собственную ситуационную специфичность, априори ограничивают множество возможных ситуаций влияния, лавируя между ними и составляя акценты» [10, с. 32]. При этом на выбор ситуации влияют личностные диспозиции.

В-четырнадцатых, при интерпретации следует учитывать явление компенсации одних способностей другими и индивидуальные стили деятельности, которые подтверждают целенаправленность поведения тем, что одна и та же цель достигается различными способами.

Изучение индивидуальных способов деятельности помогает выделить способности как промежуточные переменные. При наличии индивидуальных способов деятельности важно ответить на вопрос: чем они обусловлены?

В-пятнадцатых, данные тестирования способностей должны сочетаться с регистрацией

того, что и как делает человек, каковы его успехи.

В-шестнадцатых, данные внешнего наблюдения целесообразно дополнить данными саморефлексии. При этом следует учитывать, что обычно внимание субъекта направлено на ситуацию. Действие, как правило, сопровождается своеобразным обрамляющим самосознанием, точнее, рефлексией того, что субъект своими действиями меняет ситуацию в определенном направлении, что он стремится к тому или иному целевому состоянию и предполагает его достигнуть и т. п. Представления о том, что субъект непрерывно, полно и надежно фиксирует свои действия (в том числе и все внутренние процессы) и мог бы дать полный и неискаженный отчет, ошибочно [10, с. 53]. Самонаблюдению могут быть открыты отдельные аспекты и содержания собственных действий.

Ответ на вопрос, что субъект замечает в своем поведении, является хорошим индикатором того, что представляется для субъекта ценным в своем поведении. Внимание, как правило, направлено на те фрагменты ситуации и действия, которые представляются значимыми, на которые субъект ориентируется и учитывает.

Соблюдение принципов исследования способностей и требований к интерпретации результатов тестирования способствует творческой постановке проблем и грамотной, полноценной и корректной оценке полученных в исследовании результатов. Это залог успешной научной деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Личность как субъект деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности: хрестоматия; в 2 т. – Самара, 2002. – С. 301-330.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. Т. 1. – 320 с.
4. Артемьева, Т. И. Методологические аспекты проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. - М., Наука, 1977. – 184 с.
5. Айзенк, Г., Кэмин, Л. Природа интеллекта. Битва за разум! (Как формируются умственные способности) [Текст] / Г. Айзенк, Л. Кэмин. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 352 с.
6. Маркс, К., Энгельс Ф. Сочинения [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс; Т.47. – М.: Издательство политической литературы, 1973. – 677 с.
7. Платонов, К. К. Мои личные взгляды на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога [Текст] / К. К. Платонов. – М.: ИП РАН, 2005. - 310 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., М.: Питер, 1999. - 826 с.
9. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен.; Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

11. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – М.: Томск, 1997. – 250 с.
12. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.
13. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.

ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Проблема одаренности - ее теоретического понимания, экспериментального и эмпирического исследования, развития и формирования и пр. относится к числу наиболее широко обсуждаемых в психологической науке. Тому есть ряд существенных причин.

С одной стороны, зачастую понимание феномена одаренности связывается с разработкой проблем способностей человека, интеллекта, творчества и пр. Эти феномены связываются, а иногда и взаимозаменяются друг другом ввиду объективно существующих сложностей проведения границ между уровнем развития способностей, интеллекта, одаренности и пр. Ввиду этого исследований, предметом которых выступает и интеллект, и способности, и одаренность достаточно много и в отечественной, и в зарубежной науке. С другой стороны, при всей неоднозначности существующих формулировок не вызывает сомнений высочайшая социальная, экономическая значимость понимания феномена одаренности. В истории промышленного производства, экономической жизни общества, естественных и гуманитарных науках качественные скачки практически всегда достигались за счет людей, объективно обладающих значительно более высоким уровнем развития общих и специальных способностей, интеллекта, талантом, одаренностью (Б. Франклин, А. Эйнштейн, Н. Бор, Л. Ландау, Ж. Алферов, Дж. Полани, Э. Резер-

форд, М. Склодовская-Кюри, Г. Херцберг, И.П. Павлов, К. Лоренц, А. Флеминг, И. Бродский, И. Бунин, Л. Пиранделло, У. Фолкнер и мн.др.). Ввиду этого всегда высочайшей актуальностью характеризуются вопросы понимания того, как формировать одаренность, как ее измерить и спрогнозировать ее развитие, как проектировать наиболее оптимальные условия для развития одаренного человека и пр.

Ввиду этих и ряда других объективно существующих причин в отечественной и зарубежной психологической науке существует множество подходов, концепций, теорий, по-разному решающих поставленные вопросы. Дадим им краткую характеристику. При этом целесообразно не просто перечислить эти исследования, а предложить ряд классификаций, в рамках которых одаренность и связанные с ней феномены изучаются.

Один из подходов к классификации исследований проблемы одаренности позволяет разместить факторы, способствующие ее развитию, на векторе «природные-социальные» (Ивлева М.Л., 2008). Так, выделяется несколько групп подходов.

Первый ориентирован на признание принципиальной роли природных задатков в развитии и формировании одаренности. К наиболее известным представителям такого подхода следует отнести J. Guilford [12]; Б.М. Теплова [9]; А.М. Матюшкина [3]; М. Coleman, J. Gallagher [13].

Во втором подходе одаренность рассматривается как генетически обусловленный компонент способностей, фактором развития которого является включение человека в определенную

деятельность. При этом отмечается, что отсутствие такой деятельности приводит к затуханию, деградации, разрушению одаренности человека. К наиболее известным представителям такого подхода могут быть отнесены Л.С. Выготский, Ю.Д. Бабаева, S. Kaplan [14].

В третьем подходе приоритетным фактором развития одаренности рассматривается среда, в которой субъект активности занимает двойственную позицию - он может как находится под ее прямым воздействием, так и оказывать на нее интенсивное формирующее воздействие. К наиболее известным представителям такого подхода можно отнести А.А. Мелик-Пашаева [4], В.И. Панова [5] и др.

Другой подход к классификации исследований, отличный от попыток понять роль природных и социальных факторов в развитии и формировании одаренности, возник по причине частого объединения понятий одаренность и творчество. Ввиду этого многочисленные исследования, в которых соотносятся одаренность и творчество, могут быть поделены на три группы.

Первая группа исследований (Guilford J., Feldman D.Y., Sternberg R., Tardif T.) рассматривает творческие способности как самостоятельный, независимый вид способностей человека. Результатом функционирования творческих способностей являются в данном случае достижения человека в творческих видах деятельности. Таким образом здесь одаренность и творчество достаточно строго отграничиваются друг от друга.

Согласно второму подходу творческие способности человека не являются самостоятельным видом способностей, а включены в любую реа-

лизуемую человеком деятельность (Mihaly Csikszentmihalyi, Howard Gardner, David H. Feldman). Функцией творческих способностей является обеспечение высоких достижений в реализации деятельности, преобразование и развитие деятельности.

Согласно третьему подходу изучение и измерение творческих способностей, одаренности человека должно носить описательный характер. Предметом таких исследований являются продукты творческой деятельности [1; 6], изучение личностных факторов, обеспечивающих высокие достижения в деятельности [11], описание психологических портретов личностей, имеющих высокие достижения в разных областях деятельности (Farley F., Manstead A.S.R., Hewstone M., Post F.). Таким образом здесь понимание факторов и условий высоких достижений в разных видах деятельности человека достигается за счет анализа продуктов деятельности и достижений и дальнейшего выстраивания пути, позволившего к ним прийти (жизненного пути, профессионального развития, личностного развития и т.п.).

Еще одним подходом к классификации может быть отнесение многочисленных исследований к разным группам, выделяющим те или иные показатели одаренности.

Предметом первой группы подходов является изучение и измерение так называемого «творческого потенциала» как способности произвести определенный продукт за определенное время, с определенной степенью оригинальности, неповторимости (E.P. Torrance, A.M. Матюшкин, Н.С. Лейтес и др.). Чем более неповторимым и оригинальным является продукт дея-

тельности, тем более вероятно наличие одаренности, как фактора, приведшего к этому.

Предметом второй группы исследований является изучение всего многообразия психологических свойств личности, мотивов, ценностей, установок и пр., характерных для одаренного человека (С.W. Taylor, W. Barbe, A.M. Ludwig и др.). Их изучение и понимание позволяет авторам исследований говорить о возможности управления развитием одаренности, проектировании образовательных маршрутов, построения специальных образовательных и развивающих программ.

Предметом третьей группы подходов является изучение социальных условий жизнедеятельности одаренных детей (К.А. Heller, J.F. Feldhusen, S. Kaplan, F.J. Monks, J. Renzully, D.J. Treffinger и др.). Предполагается, что они (социальные условия) являются важнейшим фактором проявления и развития одаренности у человека. Наблюдение и фиксация условий, в которых ребенок приобрел характерные для одаренного человека признаки, дает возможность распространять их на других детей.

Наряду с пониманием связи одаренности и творчества в психологии не менее актуальной является проблема связи одаренности и способностей человека. На наш взгляд данное направление исследований ближе к ответу на вопросы о феномене одаренности, факторах, обеспечивающих ее развитие и формирование, пониманию структуры одаренности и методов ее исследования. Здесь как в отечественной, так и в зарубежной психологии существует достаточно большое

количество исследований, которые можно кратко охарактеризовать следующим образом.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на понимание одаренности Б.М. Тепловым [8], который определил одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешной конкретной деятельности. Б.М. Теплов настаивал на приоритетности качественного анализа одаренности и дал прекрасные примеры такого анализа на примере музыкальной одаренности и полководческой одаренности.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна также отмечается тесная связь одаренности со специальными способностями. По его мнению, одаренность неотожждествима с качеством одной из функций - хотя бы даже и с мышлением. Определяя одаренность, С. Л. Рубинштейн с одной стороны утверждал, что одаренность является функцией личности, одаренность выражает внутренние возможности личности, являющиеся результатом ее развития, при этом он подчеркивал, что одаренность не сводится к простой сумме специальных способностей, но одновременно одаренность не есть нечто внешнее по отношению к специальным способностям. «Существуют не только специальные способности, но и общая одаренность, однако не вне, а внутри специальных способностей; общее не сводимо к частному, но оно существует не отдельно от частного, а в нем» [10; с. 481].

На связь одаренности и способностей человека при изучении педагогической деятельности особое внимание обращается в исследованиях Н.В. Кузьминой. Разработка данной проблемати-

ки стала актуальной ввиду организации системы профессионального отбора в педагогические учебные заведения. В исследованиях Н.В. Кузьминой (1967) было установлено, что уровень развития педагогических способностей зависит от одаренности человека в области общих способностей (ума, речи, воображения). Помимо этого также было установлено, что уровень развития педагогических способностей зависит от степени одаренности человека также и в специальных видах деятельности [2].

На протяжении длительного времени в американской психологии используется такое понимание одаренности, согласно которому «под одаренными имеются в виду дети и, в соответствующих случаях, молодые люди, которые в дошкольных учреждениях, начальной и средней школе были распознаны как обладающие актуальными или потенциальными способностями, которые свидетельствуют о высоком потенциале в таких областях, как интеллектуальная, творческая, специфическая учебная или организаторская/руководящая деятельность, а также изобразительное искусство и актерское мастерство, и которые в силу этого нуждаются в услугах и занятиях, обычно не предоставляемых школой» [7; с. 497]. Важно подчеркнуть, что подобное понимание связи одаренности и способностей ребенка используется Федеральным правительством США.

Между тем, несмотря на многообразие подходов, концепций и теорий одаренности, в отечественной психологической науке активно высказываются критические суждения о единстве существующих исследований в понимании фено-

мена одаренности. Так, М.Л. Ивлева (2008, 2014, 2017) утверждает, что многочисленные затруднения в разработке единой теории одаренности связаны с отсутствием единых теоретико-методологических основ теоретического и эмпирического изучения одаренности. М.Л. Ивлева предлагает обратиться прежде всего к разработке философских оснований психологической концепции одаренности, к которым она относит, во-первых, необходимость понимания одаренности как социокультурного феномена, обладающего своими сущностными характеристиками; во-вторых, необходимость понимания гносеологических и методолого-эпистемологических потребностей психологического познания. Отсутствие единых философских, методологических оснований, по мнению автора, является причиной существующего многообразия психологических подходов к изучению феномена одаренности.

Нельзя не обратить внимание и на проблему, явно повышающую актуальность нашего исследования. Многочисленные подходы, концепции и теории одаренности ограничивают свой предмет изучением детской одаренности, разработкой методов ранней диагностики математических, творческих и других способностей, тогда как проблеме педагогической одаренности уделяется значительно меньшее внимание. Зачастую эти исследования ограничиваются характеристикой педагогической одаренности как количественной мерой выраженности отдельных педагогических способностей (интеллект, качества личности, свойства внимания, воображения, речи и пр.). Помимо этого проблема изучения педаго-

гической одаренности учителя часто заменяется решением частных вопросов - изучением профессионально-важных качеств педагога, работающего с одаренными детьми, психологической и педагогической готовности педагога к работе с ними, изучением личностных свойств и черт, обеспечивающих успешность работы педагога с одаренными детьми.

Библиографический список

1. Голицын, Г. А. Информация-поведение-творчество [Текст] / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Наука, – 1991. – 254 с.
2. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 197 с.
3. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс. 1993. – 231 с.
4. Мелик-Пашаев, А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы Психологии. – 1998. – № 1. – С. 76-82.
5. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии [Текст] / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 364 с.
6. Петров, В. М. Количественные методы в искусствоведении [Текст] / В. М. Петров. – М.: Смысл, 2000. – 322 с.
7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха [Текст]. – СПб. : Питер, 2003. – 798 с.

8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Петров. – М.: Наука, 1961. – 269 с.
9. Теплов, Б. М. Способности и одаренность [Текст] / Б. М. Петров. – М.: Изд-во «Педагогика», 1985. – 266 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1935. – 764 с.
11. Glover, J. A. Handbook of Creativity [Text] / J. A. Glover, R. R. Ronning, J. Reynolds. - New York: Plenum, 1989. – 354 p.
12. Guilford, J. P. The nature of human intelligence [Text] / J. P. Guilford. - New York: McGraw-Hill. 1967. - 469 p.
13. Coleman M. R. Dr. James Gallagher: Pragmatist, Pioneer, Visionary [Text] / M. R. Coleman, S. A. Gallagher // Journal for the Education of the Gifted. - Vol. - 38. - Issue 1. - March 2015. - P. 26-49.
14. Kaplan Sandra N. Challenge vs. Differentiation. Why, What and How [Text] / Sandra N. Kaplan // Gifted Child Today. - Vol. 39. - Issue 2. - March 16, - 2016. - P. 74-105.

ГЛАВА 4. ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ОДАРЕННОСТИ

К числу идей, реализация которых может существенно повысить эффективность педагогического образования в современных условиях, относится обращение к категории «педагогическая одаренность». Представляется, что ее использование и разработка соответствующих теоретических представлений могут позволить добиться существенного прогресса в данном вопросе. Речь идет о необходимости разработки концепции, предполагающей решение как фундаментальной проблемы психологии одаренности, так и более частных проблем, связанных с пониманием механизмов развития и направленного формирования педагогической одаренности.

Вряд ли надо специально пояснять, насколько велика роль учителя и его личности в образовательном процессе. Если учитель, педагог, воспитатель обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, нужными компетенциями, умеет грамотно решать профессиональные задачи, имеет опыт творческой педагогической деятельности, то эффективность образовательного процесса обещает быть достаточно высокой. Чем профессиональнее учитель, тем лучше – при прочих равных условиях – реализуются задачи обучения, воспитания и развития учащихся. Сегодня становится понятно, что только организация профессиональной подготовки задачу эту в полной мере решить не может, так как важно наличие у обучаемых профессиональных способностей.

Проблема качества образования имеет важную научную составляющую, причем относящуюся именно к фундаментальной науке. Дело в том, что учитель – массовая профессия. Пойти по традиционному пути – организовать отбор субъектов с необходимыми качествами, в данном случае с высоким исходным уровнем педагогических способностей, как это решается в случае так называемых творческих профессий (литературное творчество, кинематограф, театр, музыка и т.д.), не представляется возможным. Более того, в нынешних условиях это представляется весьма затруднительным: про массовость профессии уже было сказано. Престиж профессии совсем не так высок, как бы того хотелось, про низкий уровень зарплат в сфере образования известно. Таким образом, мы видим, что традиционный подход к решению такого рода проблем сталкивается с трудностями, которые представляются непреодолимыми.

Проблема фундаментальна, как уже было сказано. Она имеет методологические и теоретические основания. Дело в том, что традиционная терминология и понятийный аппарат теории способностей формировались достаточно давно. Согласно этой модели, способности это качества, обеспечивающие высокую результативность в соответствующей профилю деятельности. Эта модель предполагала определенную научно обоснованную стратегию решения проблем. В нынешних условиях требуется другая модель и, соответственно, иная научно обоснованная стратегия. Изменить стратегию можно, если изменить точку зрения на главное понятие для данного проблемного поля – способности. Представля-

ется, что наиболее подходящей для современных условий является теория способностей, разрабатываемая на протяжении последних десятилетий В.Д. Шадриковым [3].

На основе развития идей теории способностей, разрабатываемой В.Д. Шадриковым, ставится новая задача разработки концепции одаренности и на ее основе подходов к развитию и формированию педагогической одаренности, что представляет собой новый способ решения фундаментальной проблемы [4].

Разработка концепции педагогической одаренности предполагает решение совокупности проблем и вопросов, связанных с соответствием концепции требованиям, предъявляемым к ней в науке. Прежде всего, речь идет о разработке и формулировке базовых понятий, требуемых для объяснения педагогической одаренности как феномена психологического знания. Такими понятиями выступают собственно одаренность, задатки и способности (общие и специальные), интеллект, талант и ряд других. Соотнесение указанных понятий друг с другом даст возможность разработать модель интеллекта, в которой будут учитываться как природные факторы интеллекта, так и его детерминация внутренним миром человека [5]. В интеллекте проявляется вся внутренняя жизнь человека, весь его внутренний мир. При этом сам интеллект входит в состав внутреннего мира. В той мере, в какой невозможно установить предел развития внутреннего мира человека, невозможно установить и пределы развития интеллекта личности. И в той мере, в какой качественно разнообразен мир внутренней жизни человека, будут качественно различны и

проявления его интеллекта. Понятие одаренность, рассматриваемое в контексте теории интеллекта, получает новые характеристики, которые используются при организации формирования и развития педагогической одаренности.

Разработка концепции педагогической одаренности обладает признаками явной новизны, как для общепсихологического знания, так и для отраслей современной психологии - педагогической психологии, психологии труда, психологии развития. Во-первых, в ходе реализации проекта будет осуществлено соотнесение основных понятий, раскрывающих психологический смысл одаренности как общепсихологического феномена. В единое концептуальное поле будут объединены понятия задатков, общих и специальных способностей, таланта, интеллекта. Возможность такого объединения определяется пониманием одаренности как интегративного проявления способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности. Во-вторых, в педагогической психологии, психологии труда учителя проблема успешности его деятельности часто решалась и решается до сих пор преимущественно с аналитических позиций. Успешность педагогической деятельности сводится к узко определенному перечню психических свойств, свойств личности, отдельных способностей. Зачастую несоотнесенность этих свойств в единую систему не позволяет разрабатывать программы развития и направленного формирования педагогических способностей учителя. В настоящем

проекте утверждается, что при множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Благодаря единой направленности функционирования системы способностей процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формируется функциональная метасистема одаренности. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее природным механизмом (свойствами соответствующих функциональных систем), но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество. В-третьих, важно отметить, что в современной педагогической психологии и психологии труда учителя проблема одаренности чаще смещена в сторону организации работы учителя с одаренными детьми, что, конечно, также является принципиально важной проблемой. Однако ресурсом преодоления существующих объективных трудностей выявления, развития, формирования одаренных детей, их психолого-педагогического сопровождения является прежде всего развитие одаренности педагога на этапе его профессионального и послепрофессионального обучения.

Принципиальная новизна заявляемого проекта состоит в том, что понятие одаренность используется в том контексте, в каком ранее использовалось редко – в контексте профессиональном. Одаренность не использовалась для решения задач профессионального развития.

Важно отметить, что в исследованиях проблемы внутреннего мира человека [5] было дано его целостное описание - описано зарождение внутреннего мира, репрезентация внешнего мира во внутреннем, охарактеризовано единство и независимость внешнего и внутреннего миров; описаны основные механизмы и закономерности развития внутреннего мира, дана его структура и функции. Было дано целостное представление о ментальном развитии человека - определена структура способностей, описана взаимосвязь способностей и познавательных процессов, дана классификация интеллектуальных операций и описана их возрастная периодизация; на этой основе дано понимание связи одаренности и интеллекта, предложена модель структуры интеллекта. Развернутое понимание внутреннего мира человека дает возможность конструктивно подойти к определению феномена педагогической одаренности, определить ее структуру, охарактеризовать ее связь с педагогическими способностями, психическими функциями, определить механизмы и закономерности развития на разных этапах профессионализации человека [5].

Необходимо отметить, что представленная выше стратегия является вполне адекватной целям исследования, но, возможно, в сложившихся условиях ее стоит некоторым образом дополнить. Ведь когда ставится задача развития ода-

ренности применительно к столь массовой профессии, то традиционный подход через выделение и анализ профессионально важных, профессионально значимых и др. качеств может не дать однозначных результатов. Особенно, если учесть, что чрезвычайно успешных учителей очень много, и при этом они очень не похожи один на другого. Достаточно вспомнить тех, кто становится победителем популярного конкурса «Учитель Года». Все они прекрасные педагоги, но как же непохожи один на другого!

Вполне может оказаться, что путь к развитию одаренности по отношению к массовой профессии можно найти совсем другой. Это, вероятно, не будет Королевская дорога, но определенные перспективы намечаются. Поскольку профессия, как уже неоднократно отмечалось, массовая, представляется, что речь не должна идти об отборе людей по множеству параметров, значимых для педагогической деятельности. Может оказаться так, что нет какого-то универсального типа хорошего учителя. Во всяком случае, следуя по этому пути, его обнаружить сложно. В связи с этим в вопросе формирования педагогической одаренности необходимо идти от самого главного, то есть от того, что безусловно должно быть у хорошего учителя. Развивать это. И исходя из позитивного базиса выстраивать развитие качеств второго и следующих порядков. Как нам представляется, именно это имел в виду В.Д.Шадриков в своем интервью [6].

Как отмечает В.Д. Шадриков, «Мы с коллегами пробовали изучать качества человека, которые позволяют ему высокоэффективно трудиться в различных сферах и, как правило, обращались

к различного рода способностям. Но мне представляется, что, с одной стороны, сами способности должны включать в себя мотивацию и нравственные качества, а с другой, мы не можем ограничить понятие педагогической одаренности, адресуясь только к когнитивным качествам человека. Педагогическая одаренность, как и способности, имеет индивидуальную меру выраженности. Я бы выделил два качества, которые особо отличают педагогическую одаренность от других видов одаренности. Во-первых, это вера в ученика, который превращается в реальный центр любви, понимания и служения для учителя. Вера в ученика – это абсолютная уверенность учителя в том, что его подопечный может достичь вершин в образовании. Все неудачи в учебно-воспитательном процессе учитель должен адресовать к себе и не искать в ученике (его способностях, характере, низкой мотивации) объективных причин неуспеха. Безусловно, этого может достичь не каждый наставник. Важная веха на пути к вере – знание ученика, многогранное и исчерпывающее. Во-вторых, это вера ученика в учителя, основанная на его действиях, поведении, отношении, которое позволяет появиться этому святому чувству. Задача учителя заключается в создании условий для развития ученика» [6].

Ненадолго отвлечемся. Сейчас мы вынуждены исправлять ошибки школы: пришедший на первый курс имеет существенные недостатки. Здесь не время и не место их перечислять. По нашему мнению, они связаны с существенной депсихологизацией нашей основной школы, произошедшей в последние десятилетия [1]. Как

следствие, школа значительно хуже, чем во времена советской школы, учит пониманию, систематическому мышлению, рассуждению. Современный школьник значительно хуже умеет пользоваться рациональными приемами умственной деятельности, правилами эффективного запоминания. Он не учится в должной степени пониманию. Не будем говорить и о более серьезных проблемах – о таких, как появление клипового или тегового мышления [1].

Компенсируя эти и другие недостатки, в высшей школе параллельно с основным образованием вынуждены запускать механизмы психологического самоизменения личности, или психодидактику, которая является основным инструментом решения этих задач. Не имея возможности в рамках настоящего текста охарактеризовать сколь-нибудь подробно нашу трактовку психодидактики, заметим, что понимаем ее следующим образом. Психодидактика это построенное обучающего процесса с учетом положений психологии, являющихся основой обучающего воздействия и позволяют эффективно решить поставленные задачи. В качестве первого приближения в настоящем тексте рассмотрим опыт, используемый нами.

Известно, что сложное психическое явление можно понять лишь тогда, когда используются адекватные моделирующие представления. Как можно полагать, для таких сложных процессов как неформальное или непрерывное образование, имеющих несомненную психологическую основу, также будет полезно использование моделирующих представлений. Во всяком случае, полезно иметь некоторую работающую модель.

Возьмем в качестве модельного примера некоторые эпизоды из предшествующего педагогического опыта.

В качестве общих требований к упрощенным педагогическим моделям сформулируем следующие: 1. Сам учащийся субъект должен проявлять активность. 2. Субъект должен иметь внутреннюю мотивацию. 3. Активность субъекта может видоизменяться, расширяться, менять формы. 4. Активность (деятельность) субъекта должна для него иметь личностный смысл. 5. Субъект должен получать в процессе ее осуществления положительные эмоции. 6. Активность субъекта должна приводить к росту самооценки, уверенности в себе, самоуважения. 7. Активность субъекта должна запускать механизмы самоактуализации. 8. Активность субъекта должна иметь перспективы распространения на другие сферы жизни. 9. Активность должна быть связана с познанием, получением новой информации. 10. Активность в перспективе должна приводить к личностному росту и самопознанию.

Рассмотрим очень коротко предложенную нами программу развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает в себя несколько модулей. Сами ступени (модули) в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде. Эта программа может использоваться при работе с разными контингентами: со старшеклассниками, студентами, взрослыми. Необходимо подчеркнуть, что представленные модули это не только работа с определенным содержанием, но и программы, имеющие психотехническую направленность – они создают у субъекта

чувство успеха, обеспечивают интерес к овладению словарным запасом, формируют устойчивую мотивацию. Стратегически психотехники направлены на то, чтобы А) «Запустить» механизм саморазвития, самообучения личности. Б) Будучи запущенным, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие. В) Используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную, на общение). В целом модель включает в себя следующие модули.

1. Язык. Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Дело в том, что человек помнит намного больше, чем осознает. В частности, человек знает много слов, употребляет их в речи, но не полностью понимает их значение. Модуль направлен на то, чтобы осознать это латентное, неявное знание. Поскольку в русском языке содержится много слов, заимствованных из английского, французского, немецкого, греческого, латинского, арабского, татарского, то осознание значения и происхождения слова делает возможным использование полученного знания. В результате оказывается, что человек реально знает сотни слов из названных языков. Реализация модуля начинается с осознания значений личных имен и фамилий, распространяется на осознание слов родного языка, имеющих иностранное происхождение. По мере продвижения в пространстве модуля, у субъектов происходит повышение интереса к этимологии, к происхождению устойчивых выражений. Появляется мотивация к изучению иностранных язы-

ков, литературе на иностранных языках. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур.

2. Память. Память рассматривается как фундамент психической жизни человека, основу познавательной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при запоминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность произвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается. Поскольку это технология, ясно, что ее соблюдение гарантирует получение результата, что в свою очередь ведет к появлению положительных эмоций, росту самооценки и вере в свои силы. Дальнейшее направление работы по выходу из этого модуля состоит в том, что субъект приходит к мысли о реорганизации структуры своих знаний, придании им более рациональной формы, упорядочении систем знаний и построении обобщений. Осуществляя тематическую реконструкцию систем знаний, субъект неизбежно об-

ращается к пересмотру систем своего профессионального опыта и знаний, то есть сфера активности приложений существенно расширяется.

3. Понимание. Как ясно из предшествующих разделов, понимание рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающим обязательный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Особенно важно на этом этапе работы продемонстрировать обучаемым, что существуют уровни понимания. Включаются разделы, показывающие составляющие понимания, связанные с коллективным бессознательным. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия, работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

4. Мышление и Творчество. Это модуль, который иногда делится на две составляющие: мышление и творчество. В данном тексте рассмотрим их вместе. Данный модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. В основу содержания данного модуля положены многолетние исследования автора, направленные на изучения мыслительной деятельности и труд-

ностей мышления. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта [1]. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта). Представляется целесообразным выделение следующих типов трудностей в творческом процессе.

Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуации структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность. Второй тип трудностей: неадекватные (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур

субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и в итоге решение проблемы достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова). И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания - как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной гипотезы.

Особенно важной и трудоемкой задачей при реализации этого модуля являются действия, направленные на подключение неосознаваемых механизмов творчества, что достигается на материале сложных творческих задач. Перспективы выхода за пределы данного модуля – применение нестандартного и творческого мышления в про-

фессиональной сфере и общении (решение так называемых творческих задач на общении).

5. Личность. Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуации.

Как можно полагать, последовательная реализация модулей программы может выступить моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования.

Реализуя вышеобозначенную программу, направленную на личностное и профессиональное «пробуждение» студента, используя ее как основу и фундамент, полагаем, можно перейти к направленному формированию педагогической одаренности. В результате реализации вышеобозначенных программ мы получаем человека с высокой самооценкой, творчески настроенного, владеющего эффективным стилем умственного труда, готовым распространять свои знания дальше. При этом само слово одаренность мы рассматриваем как производное от «дар». Первые задачи на пути формирования педагогической одаренности как раз направлены на то, о чем упоминал в интервью В.Д. Шадриков. Мы должны научить студента верить в ученика, создавать условия для его развития. Только творческий человек может пробудить ростки творчества в другом. С другой стороны, ученик, видя творческого успешного человека, стремится подражать ему. Вспомним, что личность может воспитать только личность.

К сожалению, мы не имеем в рамках настоящего текста возможности описать стратегию

формирования педагогической одаренности. Это задача отдельных публикаций. Также мы не касаемся здесь самой интересной части проекта: сопоставления и объединения результатов «классического» исследования, направленного на изучение одаренности и того, о котором речь шла выше – ориентированного на формирование педагогической одаренности.

Библиографический список

1. Мазиллов, В. А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика [Текст] / В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 8-22.
2. Мазиллов, В. А. Фундаментализация и модернизация высшего профессионального образования [Текст] / В. А. Мазиллов // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения. Материалы международной научно-методической интернет - конференции, май - июнь 2012 / под ред. И.А. Иродовой, А.П. Чернявской. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 189-194.
3. Шадриков, В. Д. Способности и одаренность [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2018. – 286 с.
4. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. - 320 с.
5. Шадриков, В. Д. Общая психология [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
6. Шадриков, В. Д. Интервью [Текст] // За педагогические кадры. – 2018. – № 4. – С. 26.

ГЛАВА 5. МЫШЛЕНИЕ И ОДАРЕННОСТЬ

Данная глава посвящена проблеме мышления. Эту проблему вполне обоснованно можно считать вечной: человечество всегда интересовало, как можно получить действительно новое знание. Среди других таинственных вопросов именно мышление представляло собой настоящую загадку. Как сказано Ш. Бодлером, «*Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!*», что в конгениальном переводе М. И. Цветаевой передано как «в неведомого глубь, чтоб новое обрести». Получение нового – это главное в мышлении. Уже не одну тысячу лет мыслители пытаются понять, что именно делает мышление способным получать новое знание. Забегая вперед, отметим, что смысл настоящей главы заключается в развитии подхода, согласно которому сущность мышления состоит в порождении мыслей. Таким образом, центральным моментом в процессе мышления является порождение мыслей. Как ни удивительно, в новейшей истории психологии этот подход является новым и оригинальным: в последние четыре года инициатива В. Д. Шадрикова вернуть категорию «мысль» в структуру мышления получила разработку в ряде исследований как самого автора, так и его учеников и последователей.

Со времен Парменида, противопоставившего разум чувственному познанию, существует традиция рассматривать мышление как источник истинного познания, так как «чувства ненадежны». Среди других психических способностей или функций мышление всегда занимало опре-

деленную, причем важную роль. Было ясно, что объяснить направленное течение мыслительных процессов сложнее всего. Каким-то непонятным мистическим образом мышление устремляется к своей цели, которая представляется в начале процесса как совершенно неизвестное. Впрочем, все это давно известно как парадокс Менона, и прекрасно описано Платоном в одноименном диалоге. «Если мы не знаем, чего мы не знаем, то как мы поймем, что именно нам следует узнать?»

Настоящим «отцом» мысли является, конечно, Аристотель, выделивший важнейшие характеристики мысли: «Мысль связывает или отделяет либо суть вещи, либо качество, либо количество, либо еще что-либо подобное» [3, с. 186]. Мысль по-гречески Ноэма. Именно так ее именует Аристотель. Великий Стагирит отмечает, что мышление «во власти субъекта», мыслящего субъекта: «Мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [3, с. 407].

В настоящем тексте у нас нет возможности проследить эволюцию взглядов на мышление. Отметим лишь, что, начиная с ассоцианизма, исследователи видели свою задачу в том, чтобы обнаружить механизмы, ограничивающие «произвол» субъекта. Мышление успешно проходит и приводит к нужной цели. Объяснить это очень сложно. Прошлый опыт через механизм ассоциаций и представлялся тем механизмом, который направляет процесс. В этом смысле известный закон «творческого синтеза» В. Вундта был «шагом назад», так как постулировалось наличие

силы, действующей в сознании и способной по своему произволу соединять элементы. Г. Эббингауз полагал, что направленность достигается путем взаимодействия противоположных тенденций: среднее между навязчивым состоянием и скачкой идей. Огромным шагом вперед была исследовательская работа Вюрцбургской школы: с одной стороны, было показано наличие в мышлении неосознаваемых детерминирующих тенденций, направляющих мыслительный процесс, с другой – обнаружился феномен «безобразного» мышления, то есть мысли, лишенной всякого сенсорного содержания. Для темы нашей главы это особенно важно, так как впервые «чистая» мысль стала предметом научного психологического исследования.

Обратим внимание, что впервые мысль в конце XIX столетия становится предметом эмпирического (и экспериментального) исследования, а не абстрактных рассуждений.

Пионерами экспериментального исследования выступили психологи из вюрцбургской школы и французский исследователь Альфред Бине. Ранее уже отмечалось, что «в первых исследованиях мышления вюрцбургцы попытались реализовать интроспективную программу применительно к новому объекту – мышлению. Поскольку экспериментальных исследований мышления еще не было, представление о мышлении складывалось под влиянием логики. Одно из первых исследований было посвящено психологии суждения. Самонаблюдение было направлено на поиск элементов мышления. Таким образом, можно констатировать, что первая вюрцбургская программа исследования мышления была направле-

на на изучение структуры мышления. Были выявлены ненаглядные компоненты мышления. Отказ от «стандартизованности» самонаблюдения в физиологической психологии за счет процедур физиологического эксперимента «компенсировался» разработкой метода систематической экспериментальной интроспекции» [17, с. 278].

В работе А. Майера и И. Орта, содержащей исследование ассоциаций, были обнаружены «состояния сознания», которые Н. Ах называет знанием («сознанность», «знаемость», «осознание») [17, с. 278]. «Для обозначения таких ненаглядно данных знаний Ах ввел новый термин “Bewusstheit”, который можно перевести как “знаемость” или “осознание”... Иногда эта знаемость сопровождается наглядными представлениями или отрывочной внутренней речью. Ах, однако, отрицает, что ощущения, представления или речь имеют существенное значение для ненаглядных знаний» [2, с. 65]. Н. Ахом анализируется понимание испытуемыми текстов и устанавливается, что текст может быть понят, хотя у понимающего возникает незначительное количество наглядных представлений. «Эти данные Ах пытается объяснить тем, что словесные раздражения благодаря возбуждению репродуктивных тенденций приводят в состояние готовности определенный круг представлений, которые ассоциативно связаны с действующими раздражениями. Такое состояние переживается как понимание значения или смысла прочитанного» [2, с. 65].

«Август Мессер в своих исследованиях использовал задания более высокой сложности, нежели Н. Ах. Он обнаружил, что испытуемые часто понимали достаточно сложные фразы без

появления в сознании представлений. А. Мессер приходит к выводу, что может существовать мысль, не нуждающаяся ни в образах, ни в словах. Она занимает промежуточное место между совершенно несознаваемыми и более или менее полными, развернутыми мыслями, осознанными и выраженными в словесной форме» [2, с. 66]. «А. Мессер вводит понятие «мысль» вместо недостаточно определенного и собирательного понятия состояний (положений) сознания» [17, с. 278].

Отметим, что впервые, по всей видимости, понятие мысль предложено Альфредом Бине в книге «Экспериментальное исследование интеллекта» (в 1903 г.) [41]. Л. И. Анцыферова отмечает, что основная характеристика мыслей (по Мессеру) – их лишенность наглядного содержания. Также ею было установлено, что «исследование мыслей в Вюрцбургской школе было продолжено Карлом Бюлером, который сделал важное разграничение: мысль – это знание, лишенное наглядности, состояния сознания – переживания сомнения, неуверенности и т. д. К. Бюлер связывает мышление именно с наличием мыслей, отрицая связь собственно мышления со словами или образами: подлинное мышление всегда совершается без образов и слов» [2, с. 67]. «Насколько я могу судить по собственному самонаблюдению, – пишет Бюлер, – внутренняя речь выступает главным образом тогда, когда человек ставит себе задачу, предлагает вопросы или когда стремится фиксировать или привести в порядок мысли с тем, чтобы выразить их для себя или другого. С этим согласуются и результаты протоколов, которые говорят о внутренней речи в первую очередь тогда, когда испытуемый не

подготовлен к задаче в том виде, как она поставлена, когда он должен переформулировать ее для себя или разбить ее на части» [17, с. 278]. Отметим, что К. Бюлеру принадлежит и классификация мыслей (сознавание правил, сознавание отношений, интенции).

Конечно, нельзя недооценивать факт обнаружения феномена задачи (Aufgabe) и введения соответствующего понятия. Обратим внимание, что, столкнувшись с такими феноменами, представители этой школы испытывали трудности в оформлении результатов своих исследований [2]. В рамках этой школы выполнялись новаторские исследования О. Зельца, в которых успешно использовалась исследовательская схема, предполагающая изучение процесса, а сам процесс направлялся связями, актуализируемыми в проблемном комплексе. Напомним, что исследователи мышления пытались – в первую очередь, для соответствия требованиям научности (трактуемой, разумеется, исторически) – ограничить «субъективность». Эта мысль нуждается, видимо, в минимальном пояснении. Как это было ясно, начиная с времени А. А. Потебни, структура мысли аналогична простому предложению. Иными словами, использование категории «мысль» практически обязательно предполагает категорию субъекта, порождающего эту мысль. Общий тренд в изучении мышления состоял как раз в противоположном – освобождении от субъективизма.

В гештальтпсихологии, которая была самым бескомпромиссным врагом субъектного произвола, «мысль» особой популярностью не пользовалась. Она использует специфический метод, в

котором решение задачи – результат переструктурирования ситуации в оптическом поле. Мышление – это изменение видения ситуации с помощью инсайта. Так как мышление осуществляется в феноменальном поле, мысль не использовалась в качестве значимого термина. Она предполагает наличие субъекта, тогда как пафос гештальтпсихологии и состоял в элиминировании субъекта за счет слияния его и объекта в феноменальном поле. Как результат – создалась ситуация, которая, в принципе, сохраняется и до сего дня.

Хотя, ради абстрактной справедливости, заметим, что функциональное решение очень напоминает мысль (по Карлу Дункеру). Помимо этого, стоит вспомнить, что в 20-е гг. XX в. вновь возрос интерес к изучению мысли – Л. С. Выготский, Ж. Пиаже достаточно много писали о мысли, подвергали анализу ее структуру, ее происхождение. Однако позже оба отказались от мысли – в одном случае мысль была заменена на движение по пирамиде понятий, в другом – на систему координированных операций.

Не имея здесь возможности сколь-нибудь подробно это обозначить, заметим, что предпринимаемый разными авторами анализ традиционных теорий мышления содержит в себе существенный недостаток. Его можно обозначить как недостаточный методологический анализ. При характеристике той или иной концепции не учитывается, что для того или иного автора значимой является та или иная организационная схема (ядро которой составляет базовая категория – структура, функция, процесс, уровень, генезис

или их сочетание), а также моделирующие представления [17].

Согласно Н. Г. Алексееву, «моделирующие представления обеспечивают целостность последовательности процедур и могут содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования» [1, с. 324].

Обратим внимание в данном случае на то, что «роль моделирующих представлений в понимании теории чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления – это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой верифицируются (получают подтверждение) сведения об изучаемом объекте». «Моделирующие представления о мышлении могут быть весьма различны: состояния сознания (последовательная смена образов и представлений), направленное течение мыслей, рассуждение, решение задачи и т. д. Важность этого элемента переоценить нельзя: от него зависят как конкретная ситуация, в которой будет происходить исследование, так и многие важные детали (например, выбор стимульного материала). Заметим, что в случае решения задач необходима конкретизация: прохождение лабиринта, решение механической головоломки и логической задачи на сообразительность – разные моделирующие представления. В теориях мышления можно обнаружить различные моделирующие представления. Можно говорить об эволюции моделирующих представлений.

Направление эволюции – все большая специализация. В эмпирической психологии в качестве моделирующего представления выступала совокупность представлений: «полипняк образов», по выражению И. Тэна. Моделирующее представление – ассоциативный процесс в уме, взаимосвязь образов, когда наличие одного вызывает другой и т. д. Первая модель – течение представлений. Второй тип – сознательные представления, объединенные в некое целое. Осмысленное целое. Теория мышления В. Вундта может быть хорошей иллюстрацией этого типа моделирующих представлений. Важно отметить, что этот тип моделирующих представлений противопоставляется предыдущему – ассоциативному. Вундт специально подчеркивает, что в случае сознательного мышления ассоциации тоже присутствуют, но «эти звенья подобраны таким образом, что сочетаются в цельную картину, и впечатление ее сразу ставит нас в то положение и приводит в то настроение, которое хотел пробудить в читателе поэт. В этой картине нет ни одной лишней из главных составных частей, каждая из них сочетается с целым, так что одно общее представление соединяет друг с другом все эти ассоциированные члены». Нельзя не отметить, что моделирующее представление удивительно точно соответствует структурной организационной схеме. Третий вид моделирующих представлений – направленное течение мыслей, рассуждение, направленное на какую-то цель. Такие моделирующие представления соответствуют функциональному пониманию мышления и функциональной организационной схеме. В теориях мышления Г. Эббингауза и У. Джемса

можно видеть примеры такой ориентации. Наконец, четвертым видом моделирующих представлений является процесс решения задачи. Этот тип моделирующих представлений можно обнаружить у психологов из Вюрцбургской школы. Очевидно, что эти моделирующие представления соответствуют организационной схеме процесса» [17, с. 288]. Разработанные психологами в конце XIX – начале XX в. теории мышления различаются и лежащими в их основе организационными схемами, и конкретизирующими представления об изучаемом явлении моделирующими представлениями.

Данная работа никак не по истории психологии. Поэтому мы не будем здесь анализировать ни полный комплекс причин того, почему категория «мысль» исчезла из мейнстрима современной психологии мышления, ни отдельные работы, где такие исследования продолжались. В свое время мы некоторых аспектов касались [15, 14, 16].

Развитие науки циклично. К одним и тем же вопросам периодически происходит возвращение, в период между возвращениями интерес к каким-то сюжетам или вопросам ослабевает. Каждое возвращение несет в себе потенциальную новизну: ландшафт науки изменился, что-то поменялось, появились новые понятия, уточнилось значение старых. Могли появиться новые методы. Это создает потенциальную возможность, что сложится новая картинка, произойдет продвижение в понимании. Понятие «мысль» в этом отношении не исключение. Мы уже отмечали, что центральное понятие в теории мышления на какое-то время становится неактуальным.

Так было во время А. А. Потебни и Макса Мюллера. Тогда было актуально обсуждать соотношение мысли и образа, чувственного образа. Как мы увидим ниже, на очередном этапе эта проблема анализируется и в последних работах В. Д. Шадрикова.

Очередное возвращение термина «мысль» в число активных в современной психологии происходит в самое последнее время благодаря публикациям В. Д. Шадрикова. Поскольку инициативы В. Д. Шадрикова были встречены научным сообществом благосклонно, можно полагать, что его начинание позитивно.

Поскольку нам уже приходилось писать о перспективах данного подхода [13–15, 33–35], ограничимся лишь самыми последними результатами.

Прежде, чем обратиться к анализу феномена мысли, проанализируем, какое место мысль занимает в классических и современных определениях мышления.

"Психология мышления – одно из самых новых завоеваний психологии: она стала разрабатываться лишь в XX столетии" – писал С. Л. Рубинштейн в 1935 году [28, с. 205]. «За прошедшие 83 года проведены тысячи исследований в этой области, учёные и технические специалисты дерзнули на создание искусственного интеллекта, но сущность мышления до сих пор остаётся тайной, над разгадкой которой бьются психологи и физиологи, философы и поэты, математики и инженеры. До настоящего времени мы не имеем определения, раскрывающего сущности мышления. Все говорят, в основном, о том, что мышление определяет успешность решения

различных задач, но никто не говорит, что есть мышление» [36, с. 2].

В словаре Брокгауза и Ефрона мышление в широком смысле определяется как "совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания; к мышлению именно относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс ассоциаций, образование понятий и суждений. В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путём анализа и синтеза понятий" [18, с. 654].

В данном определении мышление трактуется очень широко, по сути включает в себя познавательные процессы, но сама сущность предмета мышления при этом не раскрывается.

В большом энциклопедическом словаре мышление определяется как "высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания" [5, с. 774].

Как отмечает В.Д.Шадриков, «при таком подходе появляется вероятность отрыва мышления от чувственного познания (против чего выступал С. Л. Рубинштейн), сущность мышления заменяется его функцией получения знаний (что тоже ограничивает функции мышления). Осторожно следует относиться и к тому, что мышление есть высшая ступень человеческого познания. Более точным было бы выражение – мышление прошло несколько стадий в филогенезе своего развития и включает чувственную и понятийную, развивающуюся на основе чувственной.

Не раскрывая сущность мышления на этапе чувственного познания, авторы сосредотачиваются на том, что эта "высшая ступень". Повторяя из издания в издании эту "высшую ступень", как "мантру", как магическое заклинание (что, во многом, соответствует уровню изученности мышления)» [36, с. 2].

Рассмотрим ещё одно определение мышления, даваемое в Российской педагогической энциклопедии. Мышление здесь определяется как "процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. Исходный уровень познания – непосредственное чувственное отражение в форме ощущения, восприятия, представления и т.д. По отношению к ним мышление выступает как качественно иная форма отражения, высший уровень познания. Чувственные элементы составляют его содержательную основу, однако в процессе мышления человек выходит за пределы чувственного познания, то есть способен познавать такие объекты, свойства и отношения, которые не даны непосредственно в ощущении и восприятии. Чувственное познание и отвлечённое, абстрактное мышление обогащают друг друга и по мере развития человека становятся все более содержательными и глубокими" [25, с. 11].

Мы привели это длинное определение, так как в нём перечислены практически все признаки, по которым характеризуется мышление в отечественной психологии. Что же это за признаки? Здесь мы снова сталкиваемся с "высшим уровнем познания", отмечается связь чувствен-

ного познания и мышления, но чувствами мы познаем предметы и явления, а мышление раскрывает свойства и отношения, которые даны в восприятии. «Чувственное познание отделяется от мышления, лишается мышления, хотя и в чувственном познании выделяются существенные связи и отношения, используются операции анализа и синтеза. Результаты чувственного познания составляют содержательную основу мышления. Но если убрать эту чувственную основу, то, что останется в мышлении? Отметим также, что методологическую основу данного подхода к мышлению составляет теория отражения, в которой примат отдается внешним воздействиям, а не активности и целеустремлённости поведения человека [подробнее: 38]. И, самое главное, в данном определении нет раскрытия предмета мышления. Определяя мышление как познавательную деятельность, мы должны выяснить: какова цель этой деятельности, что является объектом деятельности, какими операциями эта деятельность реализуется, как связана с субъектом деятельности?» [36, с. 3].

Нам представляется, что для содержательного определения мышления необходимо вернуться к незаслуженно забытому в современной психологии понятию "мысль". Показательно, что, определяя мышление, физиологи с мировым признанием Артур К. Гайтон и Джон Э. Холл обращаются к понятию мысли. "Исходя из нервной активности, – пишут они, – можно сформулировать следующее предварительное определение мышления. Мышление – результат одновременной стимуляции определённой "структуры" многих частей нервной системы. Наиболее важ-

ными вероятными участниками этого процесса являются кора большого мозга, таламус, лимбическая система и верхние отделы ретикулярной формации ствола мозга. Это представление называют холистической теорией мышления..." Сознание, вероятно, можно объяснить как непрерывный поток осознания нашего окружения или наших последовательных мыслей" [9, с. 807].

Как мы видим, данное определение мышления и сознания дается в вероятностном стиле. Авторы отмечают, что "самое трудное при осуждении сознания, мышления, памяти и научения то, что мы не знаем нервных механизмов мышления и мало знаем о механизмах памяти" [9, с. 807]. Будем и мы иметь это ввиду. Но для утверждения принципа психофизического единства при изучении мышления этого достаточно. Отметим, что глубокую трактовку принципа психофизического единства дает С. Л. Рубинштейн. "При разрешении психофизической проблемы, – пишет он, – с одной стороны, необходимо вскрывать органически-функциональную зависимость психики от мозга, от нервной системы, от органического "субстрата" психофизических функций: психика, сознание, мысль – "функции мозга"; с другой – в соответствии со специфической природой психики как отражения бытия – необходимо учесть зависимость её от объекта, с которым субъект вступает в действенный и познавательный контакт: сознание – осознанное бытие ... Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутриорганических отношений [27, с. 25].

В психологическом исследовании вторая сторона является ведущей (не забывая о первой). В мышлении она проявляется как предметность мышления. "Исходные особенности мышления, как интеллектуальной операции, это объективность или предметная отнесённость его содержания: мысль направлена на предмет. Отношение мысли к независимому от неё предмету, объективность его содержания – самая существенная черта мыслительного процесса [27, с. 305]. Отметим, что мысль не только направлена на предмет, мысль несёт существенные характеристики предмета.

Исходя из сказанного, «определим мышление как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями, используя систему интеллектуальных операций, направленную на разрешение задачи, посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений»

Дав такое определение мышлению, мы должны определить, что такое мысль.

Начнём с функции психики в жизни человека. Сущность психики, и мышления в частности, заключается в том, чтобы обеспечить выживание человека и продолжение рода. Без обеспечения этих двух процессов человек исчез бы с лица планеты Земля. Для того чтобы выжить, психика должна обеспечить выявление в окружающем мире факторов, обеспечивающих выживание. Это, в первую очередь, касается нахождения предметов, используемых для питания, и объектов, представляющих угрозу для жизни.

«Процесс выживания человека предполагает функциональное восприятие окружающего мира и самого себя. Результатом этого восприятия является образ вещей и их признаков. Первая функциональная задача восприятия – формирование образов предметного мира и их признаков. Это ключевой момент. Образ без признаков превращается в фантом. Единство образа и его признака выражается в мысли. Мысль несёт в себе связь образа и его признака. В этом заключается предметность мысли. Образ представлен множеством мыслей, соответствующих его отдельным свойствам. Например, яблоко – объемное, в форме шара, красное (зелёное, жёлтое), гладкое, сладкое, кислое, пригодное в пищу. Свойства эти раскрываются через различные ощущения – зрительное, тактильное, вкусовое. Ценность яблока определяется через пробу его использования в пропитании. Ценность того или иного яблока будет определяться и индивидуальными предпочтениями. Важно подчеркнуть, что только связь свойства с вещью мысли не несёт. Мыслью является связь свойств вещи с вещью, зафиксированная субъектом восприятия, имеющая для субъекта функциональную значимость. Функциональная значимость определяется потребностями субъекта, его целями и смыслами. А удовлетворение потребности связано с переживаниями. Таким образом, в мысли связывается значение вещи через её признаки, с потребностями и переживаниями. Мысль выступает как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция. И этим мысли отличаются от информации, а технические

устройства, реализующие познавательные функции, от интеллекта человека» [36, с. 4].

К сказанному добавим два комментария. Первый касается культурно-исторического плана. Выше мы рассуждали о яблоке как предмете, для простоты ограничиваясь утилитарно-предметным подходом. Но для понимания мышления человека важно иметь в виду, что яблоко это и совокупность значений из мира человеческой культуры (яблоко с дерева познания из рая, яблоко раздора, яблоко Вильгельма Телля, яблоко во всех видах, включая студии звукозаписи и производителей компьютерной техники, а также архетипы коллективного бессознательного). Второй комментарий относится к использованию термина субстанция. С.Л.Рубинштейн в своей работе «Человек и мир», развивая принцип детерминизма, использует категорию субстанция. В данной работе речь идет об использовании рубинштейновского понимания термина субстанция. Напомним, согласно С.Л.Рубинштейну, «диалектический материализм определяет субстанцию как сущее, причина существования которого в нем самом, существующее как причина самого себя (*causa sui*), в отличие от такого возможного сущего, причины которого лежат не в нем самом, а вне его (Спиноза). Это есть детерминация процесса развития (или в процессе развития), поскольку субстанция при этом выступает как сохраняющееся в процессе изменений и превращений. Субстанция выступает как внутренняя основа закономерного изменения вещей (например, стоимость у К. Маркса как основа внешних меновых отношений)» [29, с. 24].

Мысль порождается конкретным человеком, в силу этого она не только предметна, но и всегда субъективна. Мысль выступает как элемент индивидуального сознания. "По-видимому, – писал Джемс, – элементарным психическим фактором служит не "мысль" вообще, не "эта или та мысль", но "моя мысль", вообще, "мысль, принадлежащая кому-нибудь" [11, с. 114]. Определённая зависимость мысли от субъекта делает её не только идеальной, но и живой, связанной с потребностями и переживаниями субъекта. В таком виде мысль входит в содержание индивидуального сознания и в таком виде она представлена в процессах мышления.

До настоящего времени мы в основном говорили о предметной мысли. Перейдем теперь к анализу образов. Остановимся на проблеме осмысления образов, наполнения их мыслями.

Содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленностью и т.д. Как рассматривать осмысленность образа вне мыслей, его составляющих, вообще становится проблемой. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей – образ-субстанция. А что это означает? К понятию «субстанция», пишет С.Л. Рубинштейн, мы с

необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить сущность вещи [29, с. 24]. В данном случае к понятию "субстанция" мы обращаемся, определяя сущность образа. В соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, то есть образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта с внешним миром и с самим собой.

Сформировавшись, образ-субстанция «будет определять отношения во внутреннем мире человека, обуславливая его мышление. Из обозначенного подхода мы можем утверждать, что образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и событиям и явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека как образ внешнего мира и самого себя, насыщенный различными событиями. Именно такой образ и составляет содержание ума» [36, с. 5].

Включенность в образ потребностей и переживаний становится той основой, которая позволяет включиться образу в протекание всех психических процессов, всей внутренней жизни человека. Потребности и переживания являются той детерминантой, которая вовлекает необходимые мысли в решение задач, стоящих перед субъектом, так как их решение связано с определенной мотивацией. Они же помогают осознать мысли, вовлекаемые в процесс решения. Из сказанного становится понятной идея, выдвинутая

Л.С. Выготским, согласно которой мысль, существующая во внутренней речи, приобретает новую функцию внутреннего организатора нашего поведения [7, с. 199]. Мысль, рассматриваемая не только как информация, но мысль, тесно связанная с потребностями и переживаниями. Включенный в деятельность образ-субстанция развивается в деятельности, проходит процесс интеллектуализации и организует деятельность.

Стоит остановиться на свойстве мысли и образа как их осознанности.

Определенную ясность в понимание этой проблемы вносят теоретические разработки Л.М. Веккера, который показал, что «механизм любого психического процесса, в принципе, описывается в той же системе физиологических понятий и на том же общефизиологическом языке, что и механизм любого физического акта жизнедеятельности. Однако, в отличие от всякого другого, собственно физиологического акта, конечные, итоговые характеристики любого психического процесса в общем случае могут быть описаны только в терминах свойств и отношений внешних объектов, физическое существование которых с органом этого психического процесса совершенно не связано и которые составляют его содержание» [6, с. 11]. Таким образом, процессуальная динамика механизма и интегральная характеристика результата в психическом акте отнесены к разным предметам: первая – к органу, вторая – к объекту.

«Это парадоксальное воплощение свойств внешнего объекта в состояниях другого объекта – органа психического акта, или наоборот, "перевоплощение" собственного "нутра" носителя

психики в свойства другого, внешнего по отношению к нему физического тела, составляет подлинную иконную специфичность психического процесса» [6, с.11]. Уникальность и таинственность отмеченного свойства проекции определяется тем, что здесь в одном объекте-органе воспроизводится место, занимаемое другим объектом. Конечные характеристики психического акта всегда отнесены к характеристикам внешнего объекта, в этом заключается сущность предметности психического процесса.

«Из данного свойства психического процесса вытекают и другие его характеристики. Во-первых, итоговые параметры психического процесса не могут быть сформулированы на физиологическом языке тех явлений и величин, которые открываются наблюдателю в органе-носителе. Во-вторых, психические процессы недоступны прямому чувственному наблюдению, своему носителю-субъекту психический процесс открывает свойства объекта, оставляя скрытыми изменения в субстрате, являющемся механизмом этого процесса» [36, с. 5].

«Человек не воспринимает своих восприятий, но ему непосредственно открывается предметная картина их объектов. Внешнему же наблюдателю не открывается ни предметная картина восприятий и мыслей другого человека, ни их собственно психическая "ткань" или "материал". Непосредственному наблюдателю со стороны доступны именно и только процессы в органе, составляющие механизм психического акта» [6, с. 15]. Именно в этом процессе восприятия, где субъекту непосредственно открывается

предметная картина их объектов и заключается природный механизм сознания.

В процессах восприятия внешний мир раскрывается субъекту в своих свойствах и отношениях, фиксируемых в отдельных мыслях, которые, будучи отнесенными к внешнему, предметному миру (или к самому субъекту), и выступают как содержание сознания.

Парадоксальным является положение, сложившееся в психологии, что проблема сознания, в большинстве случаев, рассматривается в отрыве от предметности восприятия и мышления и, как следствие, в отрыве от предметных мыслей.

Говоря об осознании своей деятельности, важно выяснить, в каких психических процессах происходит это осознание. И здесь мы подходим к таким понятиям, как рефлексия и рефлексивность. В свою очередь, рассматривая рефлекссию, мы встаем перед проблемой отношений рефлексии и мышления.

Рассматривая соотношение мысли и образа, полезно обратиться к интересной и глубокой статье М.С.Роговина [24]. Хотя работа написана 45 лет тому назад, она не утратила ни своей актуальности, ни значимости. М.С.Роговин отмечает, что те работы, которые касались вопросов мысли в начале прошлого века, были ограничены уровнем развития науки: "По сравнению с этим периодом те сведения, которыми располагает современная психология, настолько обильны и разнородны, что позволяют проводить их обобщение в самых различных планах" [24, с.45].

Обратим внимание на тот факт, что Роговин обращается к данным нейронаук (если использовать современную терминологию), прогресс ко-

торых в последнее время совершенно очевиден. Таким образом, мы получаем возможность выявить и проследить определенную тенденцию.

Какие исследования в области нейронаук выделяет автор как наиболее значимые для понимания механизмов мысли? Согласно Роговину, это, во-первых, понятие механизма, разработанное А.А.Ухтомским и развитое Н.А.Бернштейном: движение человека есть "сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта", причем степень осознаваемости и степень произвольности растут с переходом по уровням снизу вверх... Во-вторых, это понятие "уровней действия" (а следовательно, и уровней психического регулирования. Идея эта, как поясняет Роговин, впервые реализуется в работах Х.Джексона, а затем у Т.Рибо, П.Жане и др. В-третьих, "положение о том, что структура того или иного психологического механизма раскрывается прежде всего при генетическом подходе и в результате изучения психологической патологии.

"Исходя из этих идей, мы получаем возможность анализировать на основе имеющейся модели двигательного акта взаимоотношение чувственно-образных и мыслительных компонентов познания в плане выявления того, что выступает в качестве средства (психологического механизма) при решении той или иной познавательной задачи, устанавливать иерархизированную структуру отдельных познавательных актов с функциональным подчинением низших компонентов высшим" [24, с.46]. Не будем подробно останавливаться на основных положени-

ях этой глубокой работы, отметим лишь некоторые моменты. Для анализа проблемы мысли, согласно Роговину, необходим уровневый подход. М.С.Роговин отмечает, что "создается возможность ответить на вопрос о том, какое же отношение устанавливается между "низшими" (чувственными) и "высшими" (мыслительными) уровнями внутри каждого познавательного акта. По-видимому, наиболее общим отношением такого рода следует считать отношение предвосхищения - антиципации, являющееся, как полагал Н.А.Бернштейн, "обязательной предпосылкой двигательного акта" [24, с.53]. Обратим внимание на глубокое замечание, крайне важное для адекватного понимания феномена мысли: "механизмы мыслительного отражения, связанные прежде всего с формированием отрицания как специфической познавательной структуры, пока еще могут быть намечены на основе в большей степени историко-философских, а не экспериментально-психологических данных" [24, с.55]. Заметим, что в 1980-е годы М.С.Роговиным в соавторстве с П.С.Желеско было проведено специальное экспериментальное исследование, направленное на изучение роли отрицания в познании. Оно осталось практически незамеченным, хотя, на наш взгляд, оно содержит большой потенциал для продвижения в исследовании механизмов мысли [12].

Представляется, что важно разобраться с сущностью мышления. Из этого вытекает первая задача – как мышление участвует в формировании мыслей и образов; и вторая задача – как мышление участвует в решении жизненных проблем.

Начнём с того, что мышление представляет собой процесс (мыслительную деятельность), осуществляемую посредством мыслительных операций. "Характеристика мышления как процесса была бы бессодержательной, если не определить, в чем же этот процесс заключается. Процесс мышления – это, прежде всего, анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления" [26, с. 28].

Этот анализ и синтез в процессах порождения мыслей начинается в процессах ощущения, которые выступают "языком, за который отвечает каждый анализатор (орган чувств и соответствующие отделы мозга) и описанием на этом языке внешних воздействий" [13, с. 249]. В соответствии с нашим определением, ощущения поставляют материал об отдельных свойствах предметов, лежат в основе порождения мыслей. Они осуществляют первичный анализ свойств предметов.

Современные нейропсихологические исследования показали, что восприятие зрительных структур осуществляется посредством иерархической системы специализированных нейронов (детекторов признаков). При этом выделение признаков происходит при участии нейронов памяти, и сама система восприятия находится под контролем своей собственной истории и является самодатирующей системой [23].

У человека в процессах онтогенеза формируются генетически заданные системы, осу-

ществляющие анализ и синтез сенсорной информации, позволяющие человеку тонко приспосабливаться к изменяющейся внешней среде, лежит способность нейронов и нейронных сетей к установлению и сохранению связи, а также тонкая спецификация нейронов на отдельные воздействия [23].

Таким образом, у человека имеется природный механизм мышления, осуществляющий анализ и синтез, который можно рассматривать как характеристику ума, как природную способность к мышлению.

Констатация данного факта позволяет перейти к анализу мышления на психологическом уровне. Основой для того такого анализа является, как было показано выше, осознание мыслей и образов как субстанции мыслей. Именно здесь в полную меру начинают работать все основные интеллектуальные операции, разворачивается процесс мышления, как процесс работы с мыслями с использованием операций. Решение задач с использованием операций предстает как процесс мышления на осознанном уровне.

Но откуда берутся операции? По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал: "Всякая попытка признать операции чем-то первичным и свести процесс мышления к механическому функционированию так понимаемых операций принципиально не верна и не осуществима. Свести мышление к совокупности так понимаемых операций и устранить процесс мышления – означает устранить само мышление" [26, с. 50]. Операции, – отмечает Рубинштейн, – сами формируются, складываются в ходе мыслительного процесса. "Первичный, ещё совсем пластичный процесс

мышления, не отложившийся в определённые структуры ("ходы"), не превратившийся ещё в ряд определённых операций, совершается в виде поисковых проб. "Пробы" решения – это формы анализа проблемной ситуации.

Пробы при осмысленном решении задачи – это синтетические акты соотнесения условий с требованием задачи, посредством которых шаг за шагом, совершается анализ условий" [26, с. 47-48]. Операции формируются в результате практической деятельности применительно к условиям, предметному содержанию. Из этого следует, что мышлению (думанию) необходимо учиться: учиться в плане формирования операций и в плане их использования в применении к конкретному материалу.

"По мере того, как в процессе мышления складываются определённые операции – анализа, синтеза, обобщения, по мере того, как они генерализуются и закрепляются у индивида, формируется мышление как способность, складывается интеллект. Сами операции мышления не даны изначально. Они постепенно складываются в ходе самого мышления" [15, с. 47].

В основе мышления с использованием операций, лежит способность к мышлению, реализуемая определёнными нейрофизиологическими структурами (см. выше).

Знание операций ещё не гарантирует их включение в процесс мышления, решения определённой задачи. "Вопрос о применении тех или иных операций в каждом частном случае, к определённой задаче не решается посредством этих же операций. Совокупность операций не определяет, какая из них должна быть выбрана в

каждом данном случае. Актуализация тех или иных операций и применение их к заданной задаче требует анализа как задачи, к решению которых они должны быть применены, так и операций, которые должны быть приняты в расчёт при решении данной задачи, анализа, осуществляемого в процессе синтетической деятельности их соотнесения" [26, с. 51].

Механическое применение операций, которые человек использует без понимания, "формально", не включает активное мышление в решение задачи. В этом случае решение задачи осуществляется автоматически, на уровне навыка, если он применим к решаемому типу задачи. Данный аспект развития способностей мышления описан нами в работе [38].

Рассматривая процесс мышления, мы неоднократно обращались к тому, что он предполагает анализ задачи и условий. Но и задачи и условия описываются системой мыслей (и образов). Следовательно, при решении задачи мышление обращается к анализу, синтезу и обобщению мыслей, описывающих задачу и условия. Таким образом, мы можем констатировать, что мышление работает с мыслями, посредством операций по работе с мыслями.

Потребность выражения мысли в слове возникает при необходимости передачи ее другому. Слово в этом случае выполняет функцию сигнала. Сигнал (от лат. *signum* – знак) – физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию) о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения, либо передающий команды управления, указания, оповещения [32]. Слово несет определенное содержание. В процессе сло-

вообразования связь его с содержанием определяется тем, кто слово порождает. В различных языках эта связь слова и содержания может существенно различаться. Но нас в данном случае интересует только один аспект: как отражается содержание мысли в слове. Образ как субстанция мыслей может нести наряду с основными мыслями-признаками еще и мысли, связанные с несущественными признаками или признаками-мыслями, привносимыми в образ субъектом в соответствии с его мотивацией и переживаниями.

Индивидуальный образ всегда субъективен. Основные мысли в этом образе сопровождаются дополнительными, которые выступают в роли «обертонов» для основных, сущностных мыслей-признаков. За счет этих мыслей-обертонов индивидуальный образ гармоничен, отражает индивидуальное восприятие мира субъектом. При выражении индивидуального образа в слове теряются многие обертона. Формирующееся значение слова, отражающее индивидуальный образ, огрубляет этот образ, но при этом он сохраняется как субстанция мыслей. Это огрубление мысли, выраженной в слове, тонко подметил Ф. Тютчев, когда писал: «мысль изреченная – есть ложь». Слово, отражающее образ, всегда беднее образа, породившего это слово. Оно передает только основные (сущностные) мысли. Но слушающий дополняет мысли, содержащиеся в слове, своими обертонами.

В этом процессе «опредмечивания и распредмечивания», превращение образа-субстанции в слово, носитель сообщения (информации) и понимание слова как перевод его

опять в субъектный образ-субстанцию заключена сущность процесса общения.

Интересно отметить, что Казимир Малевич, придумывая феврализмы, записывал обычные фразы и обводил их рамкой. При этом он исходил из того, что, увидев написанное слово, человек нарисует в воображении свою иллюстрацию к этому слову. Слово выступает предельной абстракцией. В понимании Малевича слово – это тоже картина, это тоже образ. Образ, наполненный индивидуальными мыслями и чувствами.

Связи мышления и речи посвящено значительное количество исследований. А.Н. Соколов отмечает, что «мысль и язык связываются в единый и неразрывный комплекс, действующий как речевой механизм мышления» [33, с. 3]. При этом в трактовке речи и мышления существуют две основные точки зрения. Первая отстаивает позицию, что «мышление и речь тождественны (мышление есть беззвучная речь, «речь минус звук»), вторая утверждает, что «мышление и речь лишь внешне связаны друг с другом (речь есть наружная оболочка мышления, средство выражения готовых мыслей, возникающих вне формы слов и чувственных образов)» [33, с. 3–4].

Отметим, что проблема отношений мышления и речи анализируется вне отношения мышления и мысли. Основная проблема заключается в вопросах: «Что такое мышление и что такое язык (речь) – это одно и то же или разное? Возможно ли мышление без речи и речь без мышления? Какова роль речи в процессах мышления?»

А.Н. Соколов отмечает, что у философов активность мысли всегда связана со словом. Аристотель объединяет мысль и слово в единое целое, но при этом не отождествляет их ни друг с другом, ни с предметами мысли. Источником мыслей у Аристотеля является чувственное восприятие вещей. Томас Гоббс считал, что мыслящая вещь есть нечто материальное, образ он рассматривал как «фантазм», создаваемый разумом, слова считал «метками» для запоминания мыслей.

Джон Локк полагал, что наш умственный опыт основывается на ощущениях и восприятиях. Локк включал в мышление ощущение, восприятие, память, воображение, понятие. Локк считал возможным возникновение мыслей без языка. По мнению Г. Лейбница, язык нужен человеку для рассуждения с самим собой, язык (слово) закрепляет мысли, слово служит для сообщения мыслей другим. Гумбольдт В. придерживался взгляда, согласно которому никакая мысль не может существовать без языка. Мыслить – значит говорить с самим собой.

Интересна мысль Г. Гегеля об отношении мышления и ощущения. «Когда мы схватываем чувственное многообразие, мы еще не мыслим; только связывание (*das Beziehen*) его есть мышление» [11, с. 96]. Важно отметить, что Гегель подчеркивал, что мышление – есть связь (связывание). Следует отметить также взгляды на мысль и мышление Фридриха Макса Мюллера (1823–1900). Под мыслью Мюллер понимал акт мышления, а под мышлением – мысленное комбинирование мыслей. В каждой мысли, – отмечал он, – присутствуют ощущения, представле-

ния, понятия и названия. В работе «Наука о языке» он отмечал, что в основе слова лежит качество или качества, которые человек выделяет в вещи и которые наиболее важны для него. Интересные взгляды на отношение мысли и слова содержатся в работе А.А. Потебни [23]. Отмечая органическое единство мысли и слова, он отмечал одновременно их различие. Элементарные мысли (чувства), считал Потебня, возможны без слов. Эту последовательность в изложении отношений слова и мысли можно было бы продолжать и далее, но обобщая уже названные работы, приходится констатировать: он не проливает свет на то, что нас интересует. Эти суждения не продвинули нас в понимании того, что считать за мысль, какова ее структура, как соотносится мысль и мышление. Это не позволяет дать обоснованное толкование отношений мысли и слова.

Попробуем дать ответ на поставленный вопрос с позиции нашего понимания мышления как процесса порождения мыслей и работы с мыслями при решении задач (практических и теоретических). Ребенок овладевает речью приблизительно к двум годам. Но образ матери у него формируется в первые месяцы. При виде матери он улыбается, протягивает руки, бежит к ней, выражает свое отношение к ней. Он не знает слово «мама», но он знает ее как человека, который удовлетворяет все его потребности. Мать с позиции ребенка выражает (несет собой) качества, которые для него жизненно важны. С матерью связываются мысли, насыщенные глубокими переживаниями. И только позднее ребенок усваивает, что мать «называется» мама. Он

узнает слово, которое связано со всем комплексом мыслей о матери. Слово выступает как знак, наполненный определенными мыслями. Но не в столь яркой форме эта связь мысли и слова проявляется и в других случаях чувственного познания. Вначале субстанция мыслей о вещи, затем название вещи-словом. В дальнейшем, при восприятии знакомого слова у человека воспроизводится из памяти симптомокомплекс мыслей, который в прошлом связывался с этим словом. С раскрытием содержания слова связана проблема понимания как в образовании, так и в жизни. Типичным примером является ситуация сегодняшнего дня. По всем каналам средств массовой информации мы слышим англоязычные слова, относящиеся к определенной области знаний и практики, чаще всего к экономике. Значительная часть населения этих слов-терминов не знает и сообщений не понимает. В обучении для достижения понимания необходимо, чтобы у обучающегося было сформировано понимание слов, используемых педагогом, причем в том же смысле, в котором их использует педагог (или автор учебника).

Но вернемся к проблеме соотношения мысли, слова и мышления.

Как единица языка слово служит для называния отдельного понятия [21, с. 650]. Понятие же определяется как «логически оформленная общая мысль о предмете» [21, с. 497]. Таким образом, слово служит для называния логически оформленной общей мысли о предмете. Остается уточнить, что же такое общая мысль? Общая по отношению к чему или кому? Общая по отношению к предмету. Но ведь может быть мысль, об-

щая и по отношению к субъектам восприятия! По всей вероятности, мысль, общая по отношению к предмету, должна быть отнесена к субъектам восприятия. Это у них должна быть общая мысль, характеризующая предмет, имеющая определенное значение для всех.

Если индивидуальный образ имел для субъекта личностный смысл, то слово, обозначающее образ, будет иметь значение, общее для субъектов, использующих это слово, за которым стоит обобщенный образ. Но что такое обобщенный образ? Это образ, лишенный индивидуальных переживаний и личностных мыслей-обертонов. Обобщенный образ – это объединенный образ, благодаря этому он имеет общее значение и в таком виде служит для передачи мыслей от одного субъекта к другому. Значение образа имеет функциональный смысл, индивидуальный образ несет в себе еще и личностный смысл. Открывает нам еще одну грань глубокого высказывания Ф. Тютчева о том, что: «мысль изреченная – есть ложь». Как мы уже отмечали, слово, отражающее образ, всегда беднее образа, породившего слово. Приведенные выше рассуждения показывают, что между мыслью и словом существует сущностное единство и нельзя противопоставлять мысль и понятие, а, следовательно, наглядное и понятийное мышление. Субстанцию мыслей, выраженную словом, можно рассматривать как индивидуальное понятие (предпонятие).

Индивидуальный образ не остается неизменным. Будучи включенным в мир внутренней жизни субъекта, он «живет» в этом мире, претерпевая изменения, диктуемые динамикой внутреннего мира.

Понятие – это, как и образ, совокупность мыслей о предмете. Первоначально эту совокупность мыслей о предмете словом обозначает мыслящий человек. Это всегда конкретный человек, познающий окружающий мир. Нахождение слова для обозначения предметов в совокупности его свойства огромный труд, завершающий процесс познания. Слово рождается мыслью, при этом оно, будучи различно от мысли, остается всегда единым с мыслью по содержанию, но только в том смысле, который вложил в слово носитель мысли (напомню, что слово всегда первоначально рождает конкретный человек).

Появление каждого слово в истории человечества означал акт творения. Недаром в книге "Бытие", Моисей, описывая сотворение земли, отмечает, что каждый акт творения сопровождали названием того, что сотворено. "И сказал Бог: да будет свет. И стал свет... И назвал Бог свет днём, а тьму ночью" [4]. То же самое повторяется при сотворении суши и морей. А сотворив "всех животных полевых и всех птиц небесных", привел их к человеку, "чтобы видеть как он назовет их" [4]. То же относится и к сотворению Евы. "И сказал человек: вот, это кость от кости моей и плоть от плоти моей; она будет называться женой: ибо взята от мужа" [4]. Обозначение сотворенного словом завершает акт творения.

В истории развития человека и человечества каждое открытие завершается словом. В слове заключается вся интеллектуальная история. Все открытия человека зафиксированы в толковых словарях и энциклопедиях. Каждый язык конечен и насчитывает счётное множество слов. Можно

сказать, что интеллектуальные возможности конкретного человека определяются тем, какое количество слов он знает и как он владеет языком. Он ограничен активным словарем. Число слов, которыми владеет субъект, характеризует его ум. Но при этом будем помнить, что за словом стоит мысль, и мысль предшествует слову.

Используя в процессе мышления слово, субъект наполняет его определённым содержанием – субъективными мыслями, связанными с этим словом. Таким образом, и при понятийном мышлении мы имеем дело с мыслями, воплощенными в понятие. Различие между образным мышлением и абстрактно-понятийным заключается только в характере обобщения, представленных в мыслях.

В заключении отметим, что мысль отражает содержание не только признака или образа, она может нести и содержание целой ситуации, характеризовать группу (класс) предметов (например, учебный класс, металлы (как понятие), растения (как понятие), вселенная (как понятие) и т.д. И за каждым словом-понятием, будет состоять долгая история познания окружающего мира человеком. И только у машины эти понятия будут выступать в своих значениях, у человека же они будут представлены индивидуальной совокупностью мыслей.

Обобщая изложенный материал, можно выделить следующие положения:

Во-первых, мышление можно определить как психический процесс, определяющий порождение мыслей и процесс работы с мыслями, определяемый решаемой задачей.

Во-вторых, мышление есть процесс, реализуемый нервными механизмами мышления, вероятностными участниками которых являются кора большого мозга, таламус, лимбическая система и верхние отделы ретикулярной формации ствола мозга.

В-третьих, с учетом нашего подхода к определению способностей [36] как свойств функциональной системы, реализующих определенную психическую функцию, мышление можно рассматривать как способность. И как способность мышление будет иметь индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии порождаемых мыслей и работе с мыслями при решении задач, стоящих перед субъектом.

В-четвертых, современные исследования процессов нейроонтогенеза [30] показывают, что «мозг ребенка к моменту рождения более, чем другие органы, подготовлен, но подготовлен не столько к непосредственному функционированию, сколько к развитию, обучению навыкам функционирования в конкретных условиях окружающей среды.

Генетической программой предусмотрено такое строительство мозга во внутриутробном периоде, чтобы его функциональное созревание было отсрочено на период после рождения, когда мозг будет достраиваться, формообразовывать свои функциональные системы в соответствии с конкретными формами своего взаимодействия с внешней средой» [30, с. 31–32]. Это относится и к формированию сложной нейросистемы, реализующей функции мышления. Одновременно факт постнатального развития, откры-

вает возможности воздействовать на развитие мыслительных способностей ребенка.

В-пятых, развитие способностей мышления связано с целенаправленным формированием интеллектуальных операций. Возможности такого подхода мы показали в эмпирическом исследовании [38]. Сформированные в культурно-историческом подходе интеллектуальные операции автоматически не наследуются в индивидуальном развитии, но с успехом осваиваются в индивидуальном обучении.

Овладение мыслительными операциями необходимо рассматривать как формирование мыслительных способностей субъекта деятельности. По Рубинштейну, в этом процессе формируется интеллект человека» [36, с. 10].

Ушедший XX век характеризовался тем, что на всем его протяжении активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Соответственно, создавались инструменты для измерения интеллекта. И теорий и тестов представлено очень много. Десятками исчисляется сегодня количество определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся во мнениях относительно интеллекта. В качестве сути интеллекта указывают и способности к абстрактному мышлению, и способность приспосабливаться к новым ситуациям, и способности приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим. Кроме общего интеллекта, выделены и

активно исследуются эмоциональный интеллект и интеллект социальный. К. Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: «Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют» [33, с. XIV]. Более того, этот автор вводит понятие «дисрационализм»: «Дисрационализм – это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно сниженным, по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста» [33, с. 22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии. На этот момент обратим пристальное внимание, так как к нему нам в рамках настоящей главы еще предстоит вернуться.

Известный специалист Р. Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [42, 43, 44]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для решения различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались «под определенные задачи». Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности.

В отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является предложенный В. Д. Шадриковым, согласно которому, качественно своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам природную одаренность индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то получим представление об одаренности субъекта деятельности. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам одаренность личности [37, 39] Таким

образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями) [39, 38].

Авторским коллективом под руководством В. Д. Шадрикова составлен сборник методик, позволяющих производить диагностику познавательных способностей.

Выше мы подчеркивали, что подход В. Д. Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей главе мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в цитированной книге К. Становича [33].

Отметим, что, на наш взгляд, перспективы того или иного подхода связаны, в первую очередь, с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспективы представленного в настоящей главе подхода мы видим, прежде всего, в том, что концепции способностей и одаренности, предложенные и разрабатываемые В. Д. Шадриковым, встроены в глобальную авторскую теорию внутреннего мира человека [38, 37]. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в метатеории внутреннего мира человека появляется возможность сопря-

жения интеллекта и мысли. Категория «мысль» занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления ощутимого прогресса в дальнейшем развитии теорий интеллекта и одаренности.

Библиографический список

1. Алексеев, Н. Г. О психологических методах изучения творчества [Текст] / Н. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин // Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – С. 151-203.
2. Анцыферова, Л. И. Интроспективный эксперимент и исследование мышления в Вюрцбургской школе [Текст] / Л. И. Анцыферова // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. – М.: Наука, 1966. – С. 59–81.
3. Аристотель. Сочинения [Текст] / Аристотель; том 1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
4. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового завета (синодальный перевод) [Текст]. – М.: РБО, 2002. – 1690 с.
5. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. – 1457 с.
6. Веккер, Л. М. Психические процессы [Текст] / Л. М. Веккер. – Л.: ЛГУ, 1974. – Т. 1. – 685 с.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский; изд. 5, испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
9. Гайтон, А. К. Медицинская физиология [Текст] / А. К. Гайтон, Дж. Э. Холл / пер. с англ. В. И. Кобрин. – М.: Логосфера, 2008. – 856 с.
10. Гегель, Г. Введение в философию (Философская пропедевтика) [Текст] / Г. Гегель. – М.: Изд-во Тимирязевского научно-исследовательского института, 1927. – 488 с.
11. Джемс, У. Психология. - СПб.: Типография В. Безобразова и Ко, 1901. – 286 с.
12. Желеско, П. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности [Текст] / П. С. Желеско, М. С. Роговин; отв. ред. В. А. Лекторский. – Кишинев: Штиинца, 1985. – 135 с.
13. Иванников, В. А. Основы психологии [Текст] / В. А. Иванников. - СПб. : Питер, 2010. – 286 с.
14. Мазилев, В. А. Возвращение мысли [Текст] / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Вопросы психологии. – № 5. – 2016. – С. 68-70.
15. Мазилев, В. А. Ноэма: возвращение из изгнания [Текст] / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Высшее образование для XXI века: XII Международная научная конференция / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2015. – С. 47-54.
16. Мазилев, В. А. Ноэма: мысль и психология [Текст] / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 6. – С. 160-169.
17. Мазилев, В. А. Теория и метод в психологии [Текст] / В. А. Мазилев. – Ярославль: МАПН, 1998. - 356 с.

18. Малый энциклопедический словарь [Текст] / В 4 т. Т. 3 ; Репринт. воспр. изд. Брокгауза-Ефрона. – М.: Терра-Терра, 1994. – 654 с.
19. Мюллер, – М. Наука о мысли [Текст] / М. Мюллер; Пер. с англ. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 496 с.
20. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1982. – 864 с.
21. Потебня, А. А. Мысль и язык [Текст] / А. А. Потебня. – Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892. – 228 с.
22. Потебня, А. А. Мысль и язык [Текст] / А. А. Потебня; Полн. собр. соч. – Одесса: Гос. изд. Украины, 1926. – Т. 1. – 208 с.
23. Прибрам, К. Языки мозга [Текст] / К. Прибрам. – М.: Прогресс, 1975. – 534 с.
24. Роговин, М. С. Чувственный образ и мысль [Текст] / М. С. Роговин // Вопросы философии. - 1969. – № 9. – С. 44-55.
25. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. Т. 2. – 672 с.
26. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1958. – 145 с.
27. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 1999. – 712 с.
28. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Госучпедгиз, 1935. – 786 с.
29. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 224 с.

30. Скворцов, И. А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения) [Текст] / И. А. Скворцов. – М.: Тривола, 2000. - 356 с.
31. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 987 с.
32. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / А. Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 38 с.
33. Станович, К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей [Текст] / К. Станович. - М.: Карьера Пресс, 2012. - 352 с.
34. Шадриков, В. Д. Мысль как предмет психологического исследования [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический Журнал. – 2014. – Т. 35. – № 1. - С. 130-137.
35. Шадриков, В. Д. Мысль и ее порождение [Текст] / В. Д. Шадриков // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 118-127.
36. Шадриков, В. Д. Мышление как проблема психологии [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 10. – 2018. – С. 2–11.
37. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.
38. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 392 с.
39. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. - 256 с.
40. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

41. Binet, A. L'etude experimentale de l'intelligence [Text] / A. Binet. - Paris: Alfred Costes, 1922. – 307 p.
42. Sternberg, R. J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized [Text] / R. J. Sternberg. - Cambridge: Cambridge University Press, 2003. - 658 p.
43. Sternberg, R. J. The triarchic mind [Text] / R. J. Sternberg. - N.Y.: Vicing, 1988. - 456 p.
44. Sternberg, R. J. Successful intelligence [Text] / R. J. Sternberg. - N.Y.: Plume, 1997. - 356 p.
45. Szekely, L. Denkverlaufs, Einsamkeit und Angst: Experimentelle und Psychoanalytische Untersuchungen Über das Kreative Denken [Text] / L. Szekely. - Bern: Hüber, 1976. – 358 s.

ГЛАВА 6. СИСТЕМОГЕНЕЗ ОДАРЕННОСТИ

При рассмотрении системогенеза одаренности мы будем исходить из понимания структуры деятельности, представленной в виде общей архитектуры психологической функциональной системы деятельности (рисунок 1). Структура деятельности мультиплицируется в структуры действий, объединяя эти структуры мотивом и целью. Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в структуру деятельности (рис. 2).

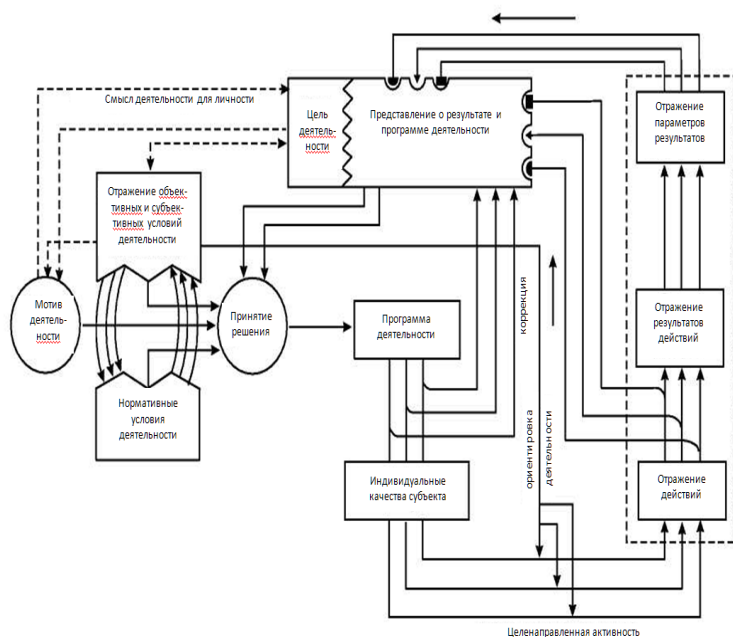


Рис. 1. Общая архитектура психологической системы деятельности

Каждый из компонентов ПСД представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий.

С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, особый интерес представляет вопрос о месте способностей в структуре деятельности. Рассмотрим этот вопрос.

Для того, чтобы совершить конкретное действие, необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию (знания, планы и структуры поведения, умения и навыки);
- вообразить, что это действие может выполняться по-другому;
- оценить весь комплекс информации, полученной субъектом деятельности;
- принять решения об осуществлении деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу выполнения действия;
- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);
- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректировке программы (в последнем случае все повторяется).

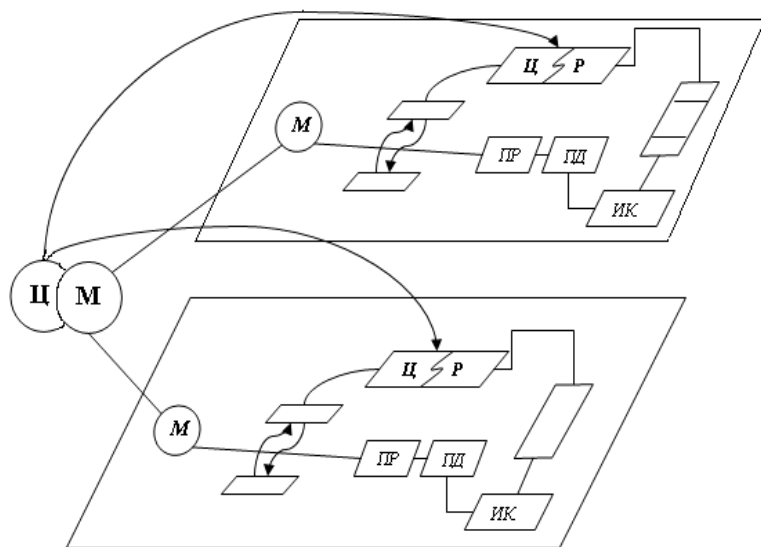


Рис. 2. Мультиплицированная структура деятельности

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятия,
- воображения,
- памяти,
- мышления,
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рисунке 3. Заметим, что способности не выступают «рядоположенно», они работают в режиме взаимодействия.

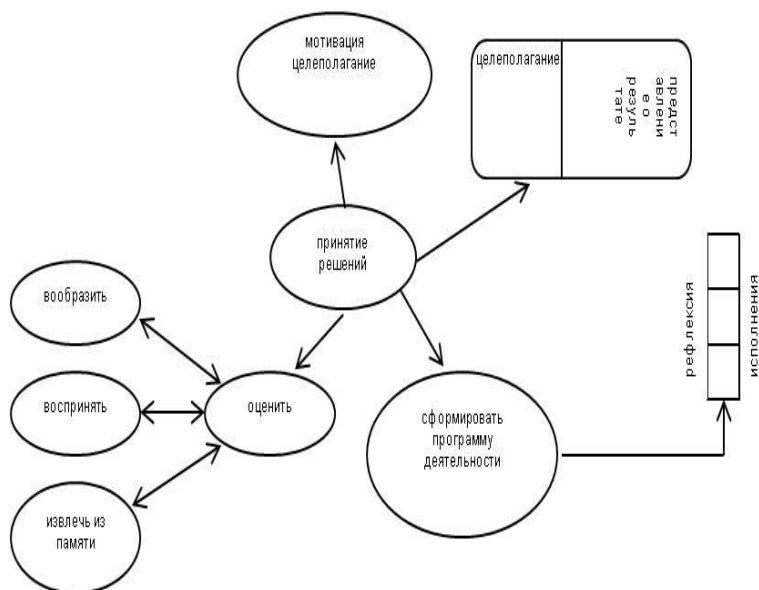


Рис. 3. Функциональная система деятельности на уровне способностей

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в деятельности они развиваются, прежде всего, за счет придания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которые необходимо достичь.

Исходя из сказанного, деятельность *можно* представить с позиций реализующей ее системы способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру спо-

способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.

В свою очередь, как было показано в нашей работе (Шадриков В.Д., 2007), в развитом виде способности субъекта деятельности можно описать в виде функциональной системы способностей, изоморфной функциональной системе деятельности (рисунок 4). И это является принципиальным моментом в понимании системогенеза одаренности.

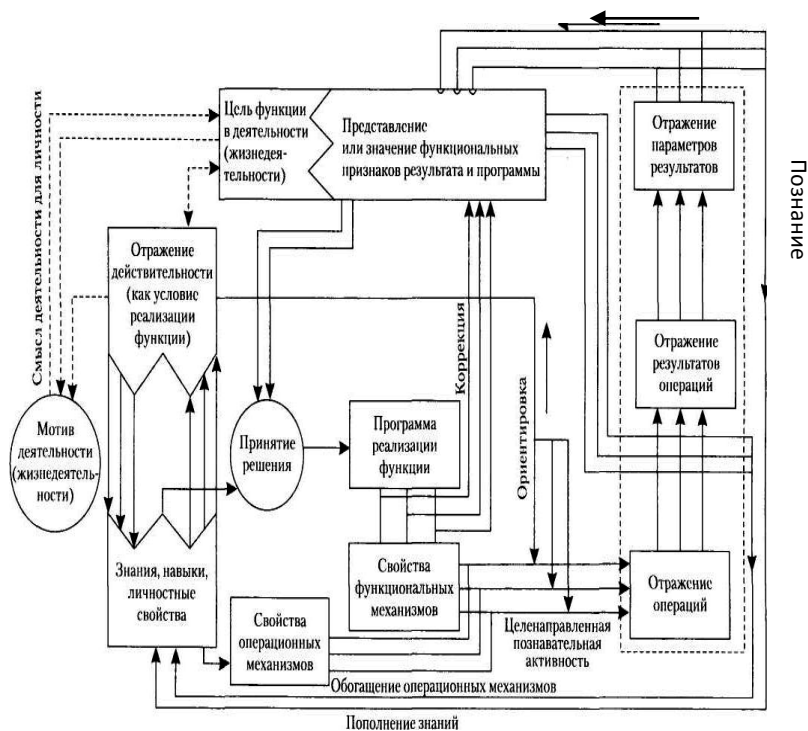


Рис. 4. Функциональная система способностей

Раскрыв системное описание деятельности и способностей, мы можем перейти к теоретическому рассмотрению понятия «одаренность».

Одаренность – обычно определяют как "то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности" [1, с. 22]. При этом Теплов подчеркивал, "что отдельные способности не просто существуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей [там же, с. 22]. С позиций системного подхода (в понимании П.К. Анохина) отдельные способности должны выступать в режиме взаимодействия, обеспечивающего получение желательного результата деятельности. С учетом сказанного, *одаренность можно определить как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата*. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающего взаимодействие способностей и интеграцию их в *качественное новообразование – одаренность*.

Здесь мы подходим к узловому вопросу в понимании одаренности. Он заключается в следующем: *как взаимодействуют способности, что их объединяет в деятельности?*

Деятельность описывается психологической функциональной системой [2]. Психические функции как родовые формы деятельности также описываются функциональной системой. Структурно-функциональная система предметной дея-

тельности и функциональная система способностей изоморфны. Деятельность в целом и функционирование способностей, через которые реализуется деятельность, направляются одними и теми же *мотивами, целями и личностными смыслами*. Именно эти три компонента объединяют способности в деятельности, как совместно работающие системы.

На основе общей цели для каждой психической функции формируется программа, отбираются операционные механизмы (интеллектуальные операции) и, одновременно, отдельные психические функции начинают функционировать в режиме *взаимосодействия*. Восприятие и память формируют информационную базу деятельности, мышление оформляет программу деятельности, которая реализуется в практических или идеальных действиях. Эти действия, в свою очередь, строятся на основе отражения результатов и параметров результатов, текущих и итоговых. На основе достигнутых результатов корректируется программа как деятельности в целом, так и отдельных психических функций. Сонастроенность программ является важнейшим фактором системогенеза деятельности. В программах содержится ответ на вопросы: что надо делать, как делать (с использованием каких интеллектуальных операций или предметных действий) и когда (как эти операции должны соотноситься во времени друг с другом)? Определение того, что, как и когда необходимо делать, происходит в процессах принятия решений, которые пронизывают все структурные компоненты системы деятельности. Общим для любого решения является отработка

решающего правила, критериев достижения цели и критериев предпочтительности.

Исходя из сказанного, можно представить деятельность с позиций реализующей ее системы способностей, как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия отдельных способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление. И если давать определение одаренности, то можно сказать, что *одаренность есть интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности.*

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Мотивация деятельности включается в функциональную систему каждой способности, обеспечивая единую оперативную направленность проявления способностей. Благодаря единой направленности функционирования системы способностей процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формируется *функциональная метасистема одаренности*. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее параметрами, но и ее обуслов-

ленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество.

Экспериментальные исследования [3] показывают следующую этапность формирования одаренности: на первом этапе освоения деятельности последняя реализуется с опорой на наличные способности субъекта, на втором этапе, если уровень наличных способностей ниже требований деятельности, то под влиянием требований деятельности способности приходят в движение, начинают развиваться. На этом этапе деятельность выступает детерминантой развития способностей, формирования одаренности. Наконец, на третьем этапе, сформированная одаренность приводит к развитию деятельности, которая приобретает индивидуальное выражение. При этом результаты деятельности могут выходить за нормативные требования. Субъект может достигать выдающихся результатов. Обычно с достижением таких результатов и связывают понятие одаренности.

И здесь возникает очень важный вопрос: когда мы можем говорить об одаренности? Является ли одаренностью системное проявление способностей в рамках нормативного результата?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить, что, по принятому понятию, одаренность не существует до деятельности, она формируется в конкретной деятельности. Одаренность формируется из способностей субъекта деятельности. Поэтому, обращаясь к понятию одаренности, мы всегда должны рас-

смагивать генезис одаренности. И этот генезис детерминируется требованиями деятельности, мотивацией субъекта деятельности. На различных этапах формирования одаренности она будет представлена различающимся набором способностей и различным характером связи между способностями.

В силу того, что одаренность выступает как *динамичное* объединение способностей, нет оснований считать, что она не существует на начальных этапах овладения профессией, до достижения субъектом нормативного результата. Возможно, что на последующих этапах деятельности она будет способствовать выходу за нормативный результат, получению более высоких результатов (необычных, незаурядных). При этом индивидуальные результаты всегда будут сравниваться с достижениями других людей.

Обращение к структуре способностей многократно усложняют общую картину одаренности. Но правильное теоретическое понимание одаренности позволяет объяснить, почему при многочисленных работах в этом направлении такие скромные успехи в прогнозировании индивидуальной одаренности.

Качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам *природную одаренность* индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности *субъекта деятельности*. Наконец, качественно-своеобразное

сочетание способностей личности дает нам *одаренность личности*.

В отмеченных измерениях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как метасистемное качество. Подобно способностям, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями.

Библиографический список

1. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] / Б. М. Теплов; в 2 тт. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
2. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с.
3. Шкаликов, В. Л. Психологический анализ деятельности электросварщиков в целях производственного обучения [Текст] / В. Л. Шкаликов // Проблемы индустриальной психологии / под ред. В.Д. Шадрикова. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – С. 106-126.

Научное издание

**ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ ШАДРИКОВ
ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ МАЗИЛОВ
ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ СЛЕПКО**

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ
СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ**

Монография

Подписано в печать 30.12.2018. Формат 84x108^{1/32}⁺
Объем 10,0 п.л. 5,54 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Заказ № 307.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
(РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32–98–69