

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

А.А. Титов

Московский государственный психолого-педагогический университет,
127051 г. Москва, Российская Федерация

Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления

В статье представлен обзор основных философско-психологических подходов к определению мышления и их анализ. Обсуждаются взгляды отечественных и зарубежных ученых на вопросы мышления в контексте психолого-педагогической проблематики. Предпринимается попытка обозначить некоторые направления в исследовании развития мышления. Рассматриваются основные идеи западных и отечественных исследователей в области философии образования, психологии, диалектики, а также идеи научной школы В.В. Давыдова, связанные с деятельностным подходом к развитию мышления в обучении; обсуждаются возможности реализации этих идей в условиях информатизации образования. На основании анализа источников и подходов сделан вывод об общих чертах рассмотрения мышления исследователями разных направлений, о широкой интеграции взглядов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в область практики путем создания соответствующих учебных и информационных средств, а также о необходимости эффективной организации учебного процесса в эпоху глобальной информатизации, когда количество переходит в качество и формируется информационная среда.

© Титов А.А., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: мышление, обучение, процессы мышления, учебная деятельность, информатизация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Титов А.А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 180–197. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

A. Titov

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, 127051, Russian Federation

Thinking as a process and as an activity: Analysis of philosophical and psychological research of thinking

This article describes and analyzes essential philosophical and psychological approaches to define thinking. Also, this paper considers views and opinions of Russian and Western researchers on thinking in the context of psychological and educational issues. There is an attempt here to describe main ways of studying thinking. Basic ideas of researchers are considered in the field of philosophy of education, psychology, dialectics, as well as the ideas of the scientific school of V.V. Davydov, associated with the activity-based approach to the development of thinking in learning, there is discussion of the possibility of implementing these ideas in the conditions of informatization of education. Based on the analysis of sources and approaches, a conclusion was drawn about the general features of the consideration of thinking by researchers of different directions, about the wide integration of the views of A.N. Leontiev, D.B. Elkonin and V.V. Davydov in the field of practice by creating appropriate training and information tools. The article also raises a question of the need for effective organization of the educational process in the era of global informatization, when the quantity goes into quality and the information environment is formed.

Key words: thinking, teaching, thinking processes, learning activity, informatization

CITATION: Titov A.A. Thinking as a process and as an activity: analysis of philosophical and psychological research of thinking. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 180–197. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-180-197

Введение

Мышление и его структура являются предметом изучения целого ряда наук на протяжении многих десятилетий. Философско-психологический анализ позволяет выделить различные тенденции в трактовке мышления и определить общие подходы исследователей к рассмотрению его специфики. Например, У. Джеймс, М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Дункер, Дж. Дьюи, А.В. Брушлинский и другие рассматривали мышление как процесс (в частности, как процесс решения задач), а А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров представляли в своих трудах мышление как особый вид деятельности. В качестве предмета формирования в учебной ситуации мышление находилось в фокусе работ В.В. Давыдова, его учеников и последователей. Анализ сложившихся в науке направлений исследования мышления позволяет глубже понять особенности этого сложного феномена, подойти к особенностям развития мышления в обучении.

Мышление как процесс

Для выявления процессуального характера мышления обратимся к Философскому словарю под редакцией М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина (1963), где мышление представлено как высшая форма психического (сознательного) отражения, познания объективной реальности [33]. Причем мышление как процесс в прямой форме не заявлено, однако неоднократное использование термина «познание» в контексте словарной статьи указывает на то, что мышление есть обусловленный законами общественного развития и неразрывно связанный с практикой *процесс* отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности [Там же, с. 351].

Более того, целью познания является достижение объективной истины, что подводит нас к представлению мышления как процесса решения задач и поиска истинных утверждений. В.В. Петухов отмечает, что основная единица мышления – это понятие, обобщающее, в свою очередь, классы предметов, родственных по тому или иному признаку. Кроме того, содержанием самого понятия является отношение между вещами, раскрываемое при взаимодействии человека с познаваемым

объектом [22]. Таким образом, с точки зрения теории познания мышление – это процесс, отражение человеком действительности, основанной на понятии как обобщающей единицы, содержащей признаки классов предметов. Для более полного понимания природы мышления важно выяснить, что собой представляет сам процесс. Вышеупомянутый Философский словарь дает следующее его определение – это закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление [33]. Таким образом, если процесс представляет собой последовательность, то в отношении мышления можно вычленил некоторые его стадии, что требует специального обсуждения и рассмотрения.

Так, исследователи, рассматривающие мышление в качестве процесса, останавливались на вопросе его эволюции и предпринимали попытки расширить это понятие в соответствии с установками своей школы. Примером могут послужить работы таких представителей прагматизма, как Уильям Джеймс и его последователь Джон Дьюи. Уильям Джеймс, например, определяет мышление как продуктивный процесс, отделяя его от простых умственных операций. Согласно его позиции, мышление – это способность ориентироваться в новых для нас данных опыта [14]. Мыслитель, по Джеймсу, отличается от эмпирика, лишь созерцающего факт во всей его цельности, оставаясь перед ним беспомощным, если этот факт не вызывает в его сознании ничего смежного или схожего с тем, что делит данное явление и отличает в нем какой-либо атрибут [Там же].

Более того, согласно У. Джеймсу, искусство мышления можно охарактеризовать двумя чертами: пронизательностью, или умением выделить из данного нам целого факта его существенный атрибут; запасом знаний, или навыком быстрой постановки атрибута в связь с заключенной в него и следующей из него информацией. Также У. Джеймс указывает, что у мышления есть две значимые стороны: свойство, которое индивид извлекает из конкретного факта, признается им равнозначным всему факту, из которого оно выделено; выделенное свойство подводит человека к известному выводу и сообщает такую очевидность, которую не представлялось бы возможным извлечь непосредственно из данного конкретного факта [Там же].

Следует заметить, что первый аспект не отражает мышление в строгом смысле, если подобное приравнивание свойства самому факту является чисто эмпирическим и не основано на строгом логическом суждении, т.е. не содержит опосредующего звена между фактом и выделенным свойством.

Далее У. Джеймс комментирует вторую сторону мышления и то, почему выводы и следствия, исходящие из составных элементов

какого-либо явления, более очевидны, чем выводы, делаемые непосредственно из целого конкретного события. Подобному положению автор находит две причины: отвлеченные свойства предстают в более общем виде, чем конкретные данные, вследствие чего могут вступать в связь с более знакомыми для человека фактами, более частыми для его опыта; в каждом отдельно взятом факте свойства и следствия из него столь многочисленны, что человек рискует в них затеряться, не придя к должному выводу. Однако в случае выделения надлежащего свойства человек разом охватывает все вытекающие следствия [14].

В качестве промежуточного итога, следуя У. Джеймсу, можно сказать: для того чтобы мыслить, необходимо из факта извлекать свойства, соответствующие правильному выводу, что, в свою очередь, подводит нас к гносеологическому определению познания, представляющего собой процесс поиска истины.

Как полагает Дж. Дьюи, мышление позволяет нам проникать в суть вещей, не данных непосредственно [15]. Исходя из анализа “How we think”, основной его работы, касающейся мышления, становится очевидным, что главный акцент автор делает на рефлексивном мышлении – единственном его виде, имеющем педагогическую ценность и приравниваемом к интеллектуальному [Там же]. В связи с этим именно его этапы ученый выделяет по ходу повествования: состояние нерешимости, колебания ума или сомнения; процесс поиска, исследования, направленный на то, чтобы осветить дальнейшие факты, служащие для подтверждения или отрицания вызванного мнения [Там же].

Таким образом, потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии.

В качестве промежуточного вывода отметим, что и для У. Джеймса, и для Дж. Дьюи мышление представлено как комплексный, продуктивный процесс, далеко уходящий вперед по своему значению и содержанию от простого потока мыслей. Истинный процесс мышления для авторов заключается в анализе и декомпозиции явления, а также, что важно, – в выходе за пределы данного непосредственно. Подобные идеи находят отражение в термине «рефлексивное мышление», имеющем педагогическую ценность и подразумевающим постоянное исследование наличных фактов, которые, в свою очередь, вызывают другие факты и вскрывают внутренние отношения и связи.

К исследователям, рассматривающим мышление как процесс, относится и С.Л. Рубинштейн. Аргументируя свою точку зрения, он указывал, что мышление есть непрерывное взаимодействие человека с объектом, а потому является процессом. Сразу заметим, что для Рубинштейна мышление выступает и как деятельность, и как процесс, а потому

данные понятия для него синонимичны: «...основным предметом психологического исследования мышления является мышление как процесс, как деятельность» [24]. Если взять за основу эту позицию, то процесс мышления можно будет описать следующей схемой: соотнесение данных ощущений и восприятий (следует отметить, что, согласно Рубинштейну, познание человеком объективной действительности начинается с ощущений и восприятия, но ими не заканчивается, а переходит к мышлению [25]); через отношения между чувственно данными свойствами вещей и явлений оно раскрывает новые абстрактные их свойства.

Среди отечественных ученых нельзя не отметить А.В. Брушлинского, внесшего большой вклад в исследования природы и психологии мышления. В своей работе «О тенденциях развития современной психологии мышления» [2] он показывает, что мышление есть объективно существующий процесс – непрерывный и изначально не заданный. Однако формирование его происходит в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия индивида с внешней средой, и такое взаимодействие можно обозначить как деятельность, общение, поведение и т.д.

Рассматривая мышление как социально обусловленный и неразрывно связанный с речью процесс, А.В. Брушлинский указывает на его опосредованный и обобщенный характер. Мыслить, по мнению ученого, означает искать и прогнозировать путем анализа и синтеза, основываясь на чувственном познании, выходить за его пределы, что подводит к пониманию мышления как продуктивного творческого процесса. В данном контексте прослеживается сходство со взглядами У. Джеймса, считавшего ошибочным разделение мышления на репродуктивное и продуктивное. Мышление всегда является творческим процессом, потому как индивид постоянно сталкивается с новыми для него данными опыта. А если это не так, то можно ли назвать решение уже знакомых задач мышлением в принципе? А.В. Брушлинский, в свою очередь, сводит процесс репродуктивного мышления к работе памяти и считает неверным подобное разделение в силу априорного творческого характера мышления. Еще одной отличительной особенностью мышления является его непрерывность (недизъюнктивность, недихотомичность): все его стадии перерастают одна в другую. Подобная идея важна для исследователей, рассматривающих функционирование психики человека в сравнении с дизъюнктивными машинными средствами передачи и переработки информации в рамках когнитивного направления психологии.

Таким образом, исследователи, рассматривающие мышление как процесс, сходятся во мнении, что оно активизируется, когда решение задачи не может быть получено в результате лишь наблюдений, тем самым заставляя нас выходить за рамки данного непосредственно [2; 14; 15; 25].

Но если для представителей прагматизма описание этого процесса связано с поиском истины и верных утверждений, то для отечественной школы мышление предстает в качестве процесса обнаружения скрытых свойств и отношений.

Мышление как процесс решения задач

В психологической науке исследование мышления не ограничивалось рассмотрением его только как процесса. Конкретизированное рядом авторов, оно нашло отражение в виде идеи о мышлении как процессе решения задач. Начало такому подходу было положено Вюрцбургской школой, рассматривавшей любую задачу как совокупность субъективной (психологической) и объективной (набор условий и требований, необходимых для соблюдения) структур. Психологическая структура представлена целью, поставленной субъектом, а условия – средствами ее достижения.

Однако говорить об окончательном определении мышления в контексте процесса решения задач не представляется возможным без некоторых важных уточнений. Первое из них заключается в том, что наличие или отсутствие в прошлом опыте субъекта готовых средств решения поставленной задачи позволяет разграничить уже сформированный умственный навык (репродуктивное мышление) и мышление в собственном смысле. Лишь при отсутствии готовых средств достижения цели возникает необходимость их поиска, создания, конструирования, и этот процесс требует продуктивного, творческого мышления. Задача с поставленной целью и отсутствием средств для ее достижения называется творческой, а мышление следует определить теперь как процесс решения творческих задач [22].

Второе уточнение состоит в том, что решение задачи может быть представлено как готовый результат или же как сам процесс. В этом смысле исследование мыслительной деятельности не может исчерпываться лишь фиксацией результатов, а должно исходить из анализа их зарождения и предпосылок. Подобное позволяет определить мышление именно в качестве процесса решения задач. Также, в силу широты понятия субъекта (мышления, в частности) в психологической науке, к изучению процесса решения задач могут быть привлечены иные личностные характеристики (индивидуальные особенности, мотивационно-потребностная сфера, эмоциональные качества и т.д.).

Таким образом, подход к мышлению как к процессу решения задач позволяет выделить его специфические черты и определить через субъективный и объективный контексты, определяющие цели и средства в ходе решения задачи.

Сторонником сравнения мышления с процессом решения задач был и известный французский математик-универсал Жак Адамар, изучавший мыслительный процесс ученых. Анализируя труды Адамара, в частности «Исследование психологии процесса изобретения в области математики» [1], можно прийти к мнению о существовании пяти стадий мышления:

1) столкновение субъекта с чем-то таким, что не соответствует обычному представлению;

2) формулировка задачи;

3) стадия пробы решений заключается в активации человеком его личного опыта решения подобных задач на предмет поиска общих черт, которые помогли бы разрешить возникшее противоречие;

4) фаза открытия, или своего рода «инсайт», т.е. внезапное нахождение решения, озарение, которое станет отправной точкой для реализации целого ряда вторичных задач;

5) фаза проверки заключается в соотношении решения с гипотезой.

Среди отечественных психологов, работавших в данном направлении, интересен взгляд П.Я. Гальперина на выделение предмета психологии мышления. Он утверждает: «Психология изучает не просто мышление и не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач, задач на мышление» [5]. При этом, по мнению ученого, мышление – это не сумма отдельно взятых мыслей, а их система, приводящая к решению конкретных задач, но, в сущности, к ним не сводящаяся [6]. Подобной позиции придерживался и С.Л. Рубинштейн, утверждавший, что мышление действительно возникает из проблемных ситуаций и направлено на их разрешение, однако сведение данной психической функции к решению задач означает определение ее по тому эффекту, который она дает [24].

Очевидно, что исследователи, рассматривавшие мышление как процесс ориентации в задаче, сходились во мнении о проблемной ситуации как основе мыслительных действий. В этом видна связь с идеями представителей прагматизма, воспринимавших данный процесс как следствие возникшего «конфликта» между прежним опытом и наличной ситуацией. Поэтому идея о мышлении как процессе в целом и процессе решения задач в частности может быть описана с помощью следующих положений:

1) особенность мышления заключается во внутренней направленности субъекта на достижение цели, в поиске ответа на вопрос и в решении задачи;

2) активность мышления придает психике субъекта особое свойство – осознанность, поиск – в противовес наглядно воспринимаемому в условиях задачи;

3) мышление – это акт выделения и осознания отношения элементов структуры задачи, а не их отражение и сочетание друг с другом;

4) мышление есть исследование и сопоставление наличных фактов с наличным опытом;

5) мышление основано на ощущении и восприятии, но выходит за их пределы, позволяя раскрыть невидимые связи и отношения между объектами.

Мышление как деятельность

Еще один подход в ходе эволюции взглядов о мышлении представлен идеями А.Н. Леонтьева, одного из ключевых представителей Харьковской психологической школы. Он описывал данный феномен как деятельность, говоря, что нужно понять само сознание как деятельность, понять, что деятельность человека опосредствуется в идеальном отображении ее предмета в сознании. В этом смысле системообразующим вектором научной программы его психологической школы стала разработка проблемы деятельности и сознания. Как и ряд ученых, упомянутых выше, А.Н. Леонтьев указывал, что границы нашего чувственного восприятия не являются границами познания, потому как мы, изучая взаимодействие вещей, открываем те свойства, которые во взаимодействии субъекта и объекта не открываются нам. При этом мышление для А.Н. Леонтьева представляет собой специфическую человеческую деятельность, отвечающую познавательному мотиву [18], а не является какой-либо ее стороной или ее дополнением. Из этого можно сделать вывод, что мыслительные действия, не предполагающие познавательной мотивации, к мышлению не относятся. Действительно, по А.Н. Леонтьеву, именно познавательная мотивация, т.е. то, ради чего осуществляется мышление, является основной его характеристикой [Там же].

В работе А.Н. Леонтьева можно проследить ряд положений, характеризующих психологическую составляющую мышления [19]. Первое из них затрагивает его полиморфную природу, т.е. видовую вариативность. Подобное многообразие и невозможность его сведения к какому-либо конкретному типу отражает его психологическую сторону. Второе положение касается общности строения внешней практической и теоретической деятельности, т.е. мыслительной. Закрывающийся здесь основной методологический принцип состоит в необходимости изучения в мыслительной деятельности человека всех структурных образований, первоначально и традиционно выделяющихся в нем мыслительной, предметно-практической деятельности. Подобные представления позволяют отделить само мышление от результатов его деятельности.

Развивая идеи о соотношении сознания и деятельности, школа Леонтьева прошла разные этапы своего становления – от ключевой идеи

о разделении «образа» и «процесса» к разработке метода переноса (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец), к выявлению необходимости построения у ученика соответствующей интеллектуальной деятельности для формирования научного понятия (К.Е. Хоменко), к изучению диалектики «процесса» и «образа» (А.И. Розенблюм), к исследованию решающих факторов осмысления (П.И. Зинченко) и, наконец, к переопределению В.В. Давыдовым деятельностного подхода в контексте обучения (современное состояние идей Харьковской психологической школы).

История развития деятельностного подхода отражает формирование представлений о человеческом мышлении, структура которого может быть представлена переходом от внешней действительности к процессам (как внешним, так и внутренним) и, наконец, к образу. Исследования представителей школы А.Н. Леонтьева показали: именно деятельность есть форма, посредством которой субъект отражает окружающий мир, что говорит нам о тождественности психики и деятельности.

Анализируя деятельностный подход к исследованию мышления, стоит отметить, что, согласно А.Н. Леонтьеву, мышление есть высшая ступень познания, дающая человеку знание существенных свойств, связей и отношений объективной реальности. Мышление представляет собой преодолевшее ограничения чувственного познания отражение действительности и переходит от явления к сущности. Оно всегда мотивировано к познанию и возникает в ответ на потребности социальных условий жизнедеятельности.

Проводя границу между философским и психологическим пониманием мышления, можно отметить существенную роль деятельности в случае последнего. Главным вопросом философских подходов является то, что именно представляет собой мышление и как возможно его определить, тогда как позиция психологии, в свою очередь, заключается в обнаружении процесса его становления, в частности посредством взаимодействия индивида с окружающей его средой, в ходе деятельности, участвующей в формировании не только мышления, но и психики в целом.

Как указывал А.В. Брушлинский [2], психология изучает в ходе деятельности людей прежде всего мышление как процесс в соотношении с его продуктами, однако сами по себе эти продукты (понятия, умозаключения, орудия труда, произведения искусства, обычаи, нравы, социальные нормы и т.д.) – вне связей с живым психическим процессом – исследует уже не психология мышления, а другие науки, например логика, информатика, культурология, социология и т.д. По этой причине то, что в философии называется «идеальное», само по себе не входит в предмет психологии.

Мышление в обучении – процесс или деятельность?

Педагоги и психологи, имеющие отношение к проектированию учебно-информационных пространств, должны рассматривать мышление как процесс и как деятельность по следующим причинам.

1. С.Л. Рубинштейн, рассматривавший мышление как процесс, описывал его через «анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. <...> Анализ и синтез – это две стороны, или два аспекта, единого мыслительного процесса. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены» [24].

При этом В.В. Давыдов указывал, что любая учебная задача в этапах ее реализации включает *анализ* фактического материала с целью обнаружения в нем исходного отношения, выведение на основе *абстракции* и *обобщения* частных отношений данного материала и *синтеза* в некоторый целостный объект, а также овладение в подобном аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта [11]. Таким образом, мышление как процесс скрывает важные составляющие развития теоретического мышления в лице компонентов любой учебной задачи.

2. Школьная среда олицетворяет осуществление учебной деятельности, которая представлена ведущей во многих периодизациях отечественных психологов. Понятие деятельности, частным случаем которой является мышление, по мнению ряда ученых, например А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна и В.В. Давыдова, является одним из ключевых.

К сожалению, научные разработки и педагогические методики не приспособлены под быстрое изменение социальных и информационных реалий, и, несмотря на большой интерес исследователей к такому сложному и многокомпонентному явлению, как мышление, вопросы его развития в контексте учебной деятельности и образовательной информационной среды во многом остаются открытыми. Тем не менее есть и примеры успешного применения деятельностного подхода в обучении на практике. В частности, это работы В.В. Давыдова и его последователей.

Идея развивающего обучения В.В. Давыдова

Развивая идеи А.Н. Леонтьева о мышлении, В.В. Давыдов, отмечает:

1) «мышление не отдельная частная способность, а способ деятельности субъекта в расчлененной действительности, рассматриваемой с точки зрения ее собственных качеств» [8];

2) одновременно с общепринятым различием мышления животных и человека, основанном на наличии у последнего речи, можно привести другую отличительную особенность – человек, в отличие от животных, может ориентироваться на следствия взаимодействия вещей, а не полагаться лишь на наличные свойства;

3) учитывая этот факт и то, что индивид способен ориентироваться в свойствах мира, которые выступают в вещах при их изменении, у человека можно выделить два уровня мышления:

- ориентация на наличное положение вещей;
- ориентация на возможное положение вещей как следствие их взаимодействия [8].

Однако далее В.В. Давыдов уточняет понятие мышления в контексте обучения и образования в целом. Истории философии, как указывает автор, с древних времен известно различие двух типов мышления. Один из них заключается в фиксации и описании данных чувственного опыта, другой – в раскрытии сущности объектов и внутренних законов, по которым они развиваются. Г.В.Ф. Гегель, который, по мнению В.В. Давыдова, провел различие в особенно ясной форме, называл их «рассудком» и «разумом». Рассудочная деятельность, по Гегелю, направлена на расчленение и сравнение свойств предметов с целью формирования понятия и придания ему формальной общности. Такое мышление есть начальный этап познания. Выход же за пределы рассудочного мышления подводит ко второму его типу, реализующемуся мышлением разумным – диалектическим, раскрывающим в предмете его определенность как единство свойств, признаваемых рассудком лишь в качестве раздельных.

Таким образом, если рассудок заключается в абстрактном тождестве, формальном единении, то в основе диалектики (разума) лежит единство различных определений объекта [13].

Опираясь на Гегеля, В.В. Давыдов анализирует представления о рассудке и разуме и в конечном счете обозначает, что первый тип мышления, опирающийся на наглядные образы, можно назвать эмпирическим, а второй тип, «внутренне связанный с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий» [11], – теоретическим мышлением.

Идеи В.В. Давыдова во многом строятся на противопоставлении теоретического и эмпирического мышления [13]. В его трудах можно обнаружить их отличительные черты, на которых следует заострить внимание. Именно абстракцию, обобщение и понятие как стороны обоих типов мышления автор подвергает сравнению:

1) эмпирическое мышление развивается в процессе сравнения предметов, что позволяет выделить общие свойства. Теоретическое мышление

образуется посредством анализа некоего общего отношения внутри системы, служащего при этом генетически исходной основой всяких ее проявлений;

2) следующее различие заключается в выявлении внешних свойств предметов путем наблюдения в случае эмпирического мышления и в отражении внутренних связей, выходящих за пределы чувственно данного, в случае теоретического мышления, возникающего на основе преобразования предметов;

3) различие состоит в способе фиксации. Если эмпирические знания закрепляются посредством символично-знаковой системы, то теоретические знания находят отражение, в первую очередь, в способах умственной деятельности.

Таким образом, В.В. Давыдов, развивая деятельностный подход, формулирует, что эмпирическое мышление, имеющее свои, особые способы образования понятий, препятствует усвоению детьми теоретического содержания знаний [13].

Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте заключается в усвоении форм (наука, искусство, нормы морали и т.д.) общественного сознания. В процессе ее дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие данным формам, но и исторически возникшие способности, такие как рефлексия, анализ, мысленный эксперимент.

В.В. Давыдов при этом подчеркивал, что термин «учебная деятельность» как один из видов воспроизводящей деятельности ребенка вовсе не следует приравнивать к термину «учение», потому как учение происходит и в других видах деятельности. Учебная же деятельность имеет свою собственную структуру и содержание. Несмотря на множество видов деятельности, выполняемых детьми в младшем школьном возрасте, ведущим является учебная, т.к. именно она детерминирует возникновение основных психологических новообразований этого периода развития.

В контексте изложения научных знаний учебная деятельность, считает В.В. Давыдов, должна строиться на основе восхождения от абстрактного к конкретному, поскольку мышление школьников в ходе учебной деятельности имеет общие черты с мыслительным процессом ученого, излагающего результаты своих изысканий посредством абстракции, обобщения и теоретических понятий. Однако мышление школьников нельзя полностью отождествлять с мышлением ученых, ведь первые не создают понятий, ценностей и норм, а лишь присваивают их в процессе учебной деятельности. Но в процессе ее осуществления дети выполняют мыслительные действия, соотносимые с теми, с помощью которых исторически зародились эти плоды культурного и научного наследия.

Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность связана с продуктивным (творческим) мышлением учащихся. Из этого следует, что этап начального образования призван формировать у школьников активное и творческое отношение к учебной деятельности на основе введения их в область теоретических знаний и теоретических понятий.

Развивающее обучение в контексте современного образования

При рассмотрении понятия «мышление» в контексте учебной деятельности в этом процессе необходимо учитывать роль социальных и учебных взаимодействий. В.В. Рубцов, в частности, отмечает, что описание способов организации эффективных учебных взаимодействий является существенным условием развития детского мышления [28].

В целом анализ подхода к мышлению В.В. Давыдова показывает, что в рамках этой научной школы была предпринята успешная попытка вынесения идей Л.С. Выготского, Г.В.Ф. Гегеля, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и П.Я. Гальперина в практическую область, имеющая целью решение актуальных проблем образования на основе понятий о человеческой деятельности и типах человеческого мышления. Как указывал В.В. Давыдов в предисловии к «Теории развивающего обучения», «задача современной школы состоит в том, чтобы научить их [учащихся] самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации» [13].

В последние годы стремительное развитие информационных технологий и их интеграция в образовательный процесс привели к возникновению новых психолого-педагогических запросов со стороны школы. Поскольку содержание учебных предметов и способы его реализации в учебно-воспитательном процессе в большой степени определяют тип мышления, формируемый у школьников при усвоении ими соответствующих знаний, современная структура учебных предметов должна быть нацелена на формирование у учащихся сознания более высокого уровня. Данная идея подтверждается количеством дисциплин, реализованных в рамках теории развивающего обучения многочисленными последователями школы В.В. Давыдова. Так, система развивающего обучения включает в себя курс математики (Г.Г. Микулина, С.Ф. Горбов, О.В. Савельева), курс родного языка (В.В. Репкин), курс изобразительного искусства (Ю.А. Полуянов), курс литературы (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская), курс естествознания (Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева), курс философии (А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, М.В. Телегин) и т.д. Помимо этого продолжают развиваться методы диагностики в системе конкретных учебных предметов.

Заключение

Опираясь на результаты проведенного анализа, можно сделать следующие выводы.

1. Несмотря на различие философско-психологических школ, занимавшихся исследованием мышления, можно выделить общее описание данного феномена как способности человека выходить за пределы непосредственно данного, преодолевать барьер ощущения и восприятия и в своих действиях учитывать возможные свойства и изменения на основе выполнения особых умственных действий.

2. Важное значение в понимании мышления в отечественной психолого-педагогической практике приобрела идея о мышлении как деятельности. Пройдя этапы своего развития с начала XX в., развитая Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, О.К. Тихомировым, А.В. Брушлинским, она нашла отражение в трудах В.В. Давыдова и его последователей, перенесших концепцию развивающего обучения в область большого количества школьных дисциплин и диагностической практики.

3. В эпоху глобальной информатизации общества, когда количество переходит в качество и формируется информационная среда, вопрос об эффективной организации уроков в информационном пространстве остается открытым, т.к. жизнь в этой среде подразумевает специальное обучение и подготовку. Подход к мышлению как деятельности ориентируется на широкое использование знаково-символьных средств, что может стать эффективной основой для решения проблемы применения информационных систем в процессе обучения.

Библиографический список / References

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Пер. М. Шаталовой, О. Шаталова. М., 1970. [Hadamard J. Issledovanie psikhologii protsessa izobreteniya v oblasti matematiki [Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique]. M. Shatalova, O. Shatalov (translated in Russ.). Moscow, 1970.]
2. Брушлинский А.В. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10). С. 10–16. [Brushlinskii A.V. To the development trends of modern psychology of thinking. *National Psychological Journal*. 2013. No. 2 (10). Pp. 10–16. (In Russ.)]
3. Василев В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 208–225. DOI: 10.17759/chp.2016120311. [Vasilev V.K. Reflection as an applied issue of psychology. *Cultural-Historical Psychology*. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 208–225. (In Russ.) DOI: 10.17759/chp.2016120311]

4. Вострикова Н.М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 255–259. [Vostrikova N.M. The “thinking” notion in psychological and pedagogical proceedings. *Siberian Pedagogical Journal*. 2012. No. 8. Pp. 255–259. (In Russ.)]
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1999. [Galperin P.Ya. *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to psychology]. Moscow, 1999.]
6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002. [Galperin P.Ya. *Lektsii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Moscow, 1999.]
7. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. М., 1974. [Hegel G.W.F. *Entsiklopediya filosofskikh nauk* [Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse] (translated in Russ.). Moscow, 1974.]
8. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М., 2005. [Davydov V.V. *Deyatelnostnaya teoriya myshleniya* [The theory of thinking in active approach]. Moscow, 2005.]
9. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Сборник статей Сибирского института развивающего обучения. Томск, 1995. [Davydov V.V. The notion developmental education. *Sbornik statey Sibirskogo instituta razvivayushchego obucheniya*. Tomsk, 1995. (In Russ.)]
10. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998. [Davydov V.V. *Poslednie vystupleniya* [The last reports]. Riga, 1998.]
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. [Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [The developmental education issues]. Moscow, 1986.]
12. Давыдов В.В. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72. [Davydov V.V. Psychological basics of learning activities organization with help of computer systems. *Psychological-Educational Studies*. 1996. No. 2. Pp. 68–72. (In Russ.)]
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. [Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theoretics of developmental education]. Moscow, 1996.]
14. Джеймс У. Психология / Пер. И. Лапшиной. СПб., 2017. [James W. *Psikhologiya* [The Principles of Psychology]. I. Lapshina (translated in Russ.). St. Petersburg, 2017.]
15. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. Н. Никольской. М., 1997. [Dewey J. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [How we think]. N. Nikolskaya (translated in Russ.). Moscow, 1997.]
16. Кант И. Критика чистого разума / Пер. Н. Лосского. М., 2015. [Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Kritik der reinen Vernunft]. N. Losskii (translated in Russ.). Moscow, 2015.]
17. Куликов Д.К. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков: определение деятельностной природы мышления // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 3 (19). С. 71–84. [Kulikov D.K. L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, E.V. Ilyenkov: The definition of thinking nature in the meaning of activity. *Economic and Social Research*. 2018. No. 3 (19). Pp. 71–84. (In Russ.)]

18. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. [Leontiev A.N. Leksii po obschei psikhologii [The lectures on general psychology]. Moscow, 2000.]
19. Леонтьев А.Н. Мышление. Философская энциклопедия. М., 1964. [Leontiev A.N. Myshlenie. Filosofskaya entsiklopediya [Thinking. Philosophical Encyclopedia]. Moscow, 1964.]
20. Лурья А.Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2006. [Luria A.R. Leksii po obschei psikhologii [The lectures on general psychology]. St. Petersburg, 2006.]
21. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. Воронеж, 2003. [Matushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creation]. Voronezh, 2003.]
22. Психология мышления: Хрестоматия / Под ред. Ю. Гиппенрейтер, В. Спиридонова, М. Фаликман, В. Петухова. М., 2008. [Psikhologiya myshleniya. [Psychology of thinking]. Anthology. Yu. Gippenreiter, V. Spiridonova, M. Falikman, V. Petukhov (eds.). Moscow, 2008.]
23. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995. [Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti. [Basics of reflective thinking development of students in learning process]. V. Davydov, V. Rubtsov (eds.). Novosibirsk, 1995.]
24. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. [Rubinstein S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [Thinking and the ways of it studies]. Moscow, 1958.]
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. [Rubinstein S.L. Osnovy obschei psikhologii [The basics of general psychology]. St. Petersburg, 2017.]
26. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология, 2005. № 2. С. 17–29. [Rubtsov V.V. Vasily Davydov – the founder of a scientific trend and the principal of the Psychological Institute of Russian Academy of Education. *Cultural-Historical Psychology*. 2005. No. 2. Pp. 17–29. (In Russ.)]
27. Рубцов В.В. Дети в век информатики // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 172–174. [Rubtsov V.V. Children in the age of information. *Psychology Issues*. 1987. No. 6. Pp. 172–174. (In Russ.)]
28. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996. [Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii [The basics of social-genetic psychology]. Moscow, 1996.]
29. Степанов С.С. Психология в лицах. М., 2001. [Stepanov S.S. Psikhologiya v litsakh [Psychology in faces]. Moscow, 2001.]
30. Тимофеева Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. 2014. С. 77–80. DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-13 [Timofeeva E.V. Using of ICT in teaching of foreign language. *News of Altai State University*. 2014. Pp. 77–80. (In Russ.) DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-13]

31. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. [Tikhomirov O.K. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of thinking]. Moscow, 1984.]
32. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая проблема построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 7 (73). С. 3–15. [Feldshtein D.I. The psychological and educational problem of building a new school in conditions of children and development context changes. *The Education and Science: Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*. 2010. No. 7 (73). Pp. 3–15. (In Russ.)]
33. Философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. М., 1963. [Filosofskii slovar' [Philosophical Dictionary]. M. Rozental, P. Yudin (eds.). Moscow, 1963.]
34. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. 1974. С. 12–28. [Shchedrovitsky G.P. Communication, activity, reflection. *The study of speech activity*. 1974. Pp. 12–28. (In Russ.)]
35. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. 1987. С. 281–298. [Shchedrovitsky G.P. The thinking activity pattern – organization, meaning and content. *System Research. Methodological Issues*. 1987. Pp. 281–298. (In Russ.)]
36. Piaget J. *Studies in Reflecting Abstraction*. New York, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.09.2019, принята к публикации 07.11.2019

The article was received on 27.09.2019, accepted for publication 07.11.2019

Сведения об авторе / About the author

Титов Андрей Андреевич – аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет

Andrey A. Titov – post-graduate student UNESCO Chair “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education

E-mail: and-and-titov@ya.ru