

Секция «Психология»

**Рефлексивное пространство деятельности: модель анализа.**

***Серёгин Константин Сергеевич***

*Аспирант*

*Национальный Исследовательский Университет "Высшая Школа*

*Экономики Факультет психологии, Москва, Россия*

*E-mail: grozerich@gmail.com*

В онтогенетическом развитии рефлексивных способностей человека можно выделить два переломных этапа, исследованию которых уделено немало внимания, как в отечественной, так и в мировой психологической науке.

Первый период качественного преобразования мышления детально описан уже в работах Жана Пиаже, посвященных появлению у детей 5-7 лет способности отслеживать ход собственного мышления. Решающую роль в формировании этой способности Пиаже отводил социальным факторам [1]. Так, согласно ему, размышление или рефлексия представляют собой интериоризированный спор; генетические корни самосознания лежат в дискуссии, в столкновении позиций и убеждений, необходимости ребенка отстаивать собственную правоту. Исследованию формирования и развития этой способности на сегодняшний день посвящено, по сути, целое направление в когнитивной психологии – психология метакогнитивных процессов (см. напр. [2]).

Другой качественный скачок в развитии рефлексии, обычно приходящийся на возраст 11-13 лет, традиционно связывается с тем, что в отечественной психологической традиции, вслед за А.Н.Леонтьевым, принято называть «вторым рождением личности». Расширение круга социального взаимодействия подростка, усложнение архитектоники деятельностей, в которые он включен, увеличение числа действующих мотивов и нарастание противоречий в их иерархии, вынуждено приводят к фасилитации самосознания [3]. Но параллельно этим процессам внутри учебной деятельности подростка формируются и качественно новые формы мышления (понятийного, научного, теоретического), на основании которых развивающееся самосознание существенно перестраивается, обновляется. Процесс самокатегоризации подростка претерпевает значительные изменения и с содержательной, и с процессуальной стороны.

Так, необходимость сделать ответственный личностный выбор, занять новую взвешенную социальную позицию, по сути, девальвирует психологическое значение многих более несостоятельных, наивных убеждений и взглядов подростка. На смену им, встраиваясь в структуру самосознания и мировоззрения, приходят новые, качественно иные по своему содержанию понятия, привнося с собой функциональные особенности отвлеченной теоретической деятельности. Это создает принципиальные условия, учета которых в исследовании развития рефлексии, очевидно, избегать нельзя.

На наш взгляд, то, что сейчас принято называть личностной или экзистенциальной рефлексией (или, другими словами, самосознание как процесс), отличается от мышления (например, в решении творческой задачи) в первую очередь своей мотивационной составляющей, во вторую – своей содержательной стороной. Но точно так же могут отличаться между собой и различные сугубо интеллектуальные задачи. Другими словами, это не делает задачи на самоопределение принципиально отличными в процессуальном аспекте от мышления вообще. В таком случае, качественное различие этих

деятельностей может быть определено в т.ч. содержательно.

Так, проведенный нами анализ позволяет выделить следующие общие для мышления и самосознания содержательные компоненты: *предметный, операциональный, контекстуальный, семантический и смысловой*. А так же три уровня рефлексивной регуляции деятельности: *объектный, субъектный и личностный*. Эти компоненты, взаимодополняя друг друга, представляют собой пространство реализации мыслительного акта, в зависимости от объективно заданных условий у уровня функционального развития субъекта они определяют его результативность.

Коротко охарактеризуем компоненты представленной схемы. *Предметный* отражает функциональные свойства объекта деятельности, функциональные характеристики предметного содержания задачи (будь то задача на соображения или личностная дилемма), *операциональный* – функциональные свойства и возможности субъекта деятельности. Вместе они задают границы очевидно возможного взаимодействия, варианты развития предметного содержания задачи.

*Контекстуальный* компонент с одной стороны определен условиями, в которых дана задача, с другой – представляет собой пространство вариантов их развития и изменения (нередко задача решается перенесением предметного содержания в новый контекст).

*Семантический* компонент задается уровнем развития субъективной семантики и объективными характеристиками семантических отношений внутри задачи, обеспечивает ее развитие в отрыве от предметных свойств, позволяя максимально широко изменять контекст.

*Смысловая* компонента, в свою очередь, задает культурные нормы и способы решения задачи.

Выделенные нами уровни рефлексивной регуляции деятельности выполняют следующие функции: *объектный* обеспечивает афферентацию изменений в предметном содержании задачи (фиксация противоречия и его снятия); *субъектный* выполняет контроль и регуляцию операций субъекта, его манипуляций с предметом и условиями задачи; *личностный* объективирует отношение цели и мотива деятельности, ее возможный результат и значимые последствия для субъекта.

Очевидно, что каждый из этих компонентов определяется как объективно, так и субъективно. Так, например, дети 5-6 лет, при попытке решения задач на соображения используют предметный, операциональный и семантический (симпрактически) компоненты задачи, лишь изредка используя возможности контекстуального, и не касаясь смыслового. Решая «задачу на смысл», взрослый, напротив, практически не использует предметного и операционального компонентов, как бы играя ее контекстом в рамках субъективного смыслового поля. Однако общее движение в задаче определяется взаимодействием всех компонентов, уровнем их развития, функциональной широтой, взаимодополняемостью и возможностями взаимоперехода.

На наш взгляд, представленная модель может быть успешно использована при анализе развития компонентов интеллектуальной деятельности и самосознания детей и подростков.

## Литература

*Конференция «Ломоносов 2012»*

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М., "Просвещение" 1969.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН" 2005.
3. Общая психология: в 7 т. / под ред. Б.С. Братуся. Том 1. Соколова Е.Е. Введение в психологию. М., 2007