

СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ И МЕНТАЛЬНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

Рассматриваются особенности процесса решения творческой задачи различными поколениями молодых людей (в 1970—80-е гг., 1990-е, в 2000-е) на материале сравнения насильственных (по К. Дункеру) решений, продуцируемых в ходе творческого поиска в ситуациях затруднения. Теоретическим основанием анализа является концептуальная схема четырехуровневой организации мышления (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий). На основании различий в содержании насильственных решений и особенностях процесса их продуцирования делаются гипотетические выводы о макрокультуральных (на уровне менталитета) изменениях в мышлении, происшедших за последние десятилетия. Делается попытка сформулировать проблемы для современного образования, обусловленные этими изменениями. **Ключевые слова:** мышление, творческая задача, рефлексия, насильственные решения, личностный аспект, менталитет, нравственные ограничения.

В последние годы социальное познание становится предметом исследования в самых разных научных и практических контекстах (см. статьи настоящего выпуска). То, как «люди думают о людях», и то, «как люди думают о вещах», взаимосвязано. Эта взаимосвязь особым образом проявляется в процессе решения творческих задач, особенно таких, в содержании которых имеет место взаимодействие людей. К таким задачам относятся, например, «Лодка» (в ней к рыбаку подходят сразу двое и просят лодку, чтобы переехать на другую сторону) и «Цепь» (в ней некий студент снимает у хозяйки комнату на неделю, но с оплатой возникают проблемы).

Когда решение найдено, у испытуемых часто возникает чувство досады, т.к. решение оказывается очень простым. Но найти его не просто — по накопившейся за 40 лет использования этих задач статистике, их решают около 40 % испытуемых. Да и те, кто решают, как правило, сталкиваются с серьезными затруднениями. В процессе переживания затруднения, многие испытуемые склонны продуцировать решения,

которые подметивший этот факт еще в 1920-е гг. «изобретатель» творческих задач и автор метода «думания вслух» К. Дункер (1965) назвал «насильственными». Как правило, они появляются в ситуации тупика, и нередко для испытуемого выступают единственной возможностью хоть как-то двигаться в содержании задачи.

Насильственными К. Дункер называл решения, которые возникают в результате игнорирования неких условий задачи или дополнения ее другими условиями, которые *насильственным* образом изменяют исходный текст, зато позволяют ему предложить тот или иной вариант решения. Поскольку игнорирование тех или иных условий или же привлечение дополнительных условий происходит исключительно по инициативе испытуемого и детерминировано «изнутри» (текст задачи становится лишь поводом, пусковым механизмом актуализации ассоциативных и прочих процессов), то творческую задачу можно было интерпретировать как своего рода проективный тест. Испытуемый в безвыходной ситуации обращается к своему опыту и предлагает варианты, которые продиктованы именно его личным жизненным опытом, в том числе выходящие за границы нормы. Так, например, проективный тест Розенцвейга можно рассматривать как набор различных проблемных ситуаций, которые отличаются от задач тем, что в них нет единственно правильного решения.

В экспериментах по решению творческих задач испытуемые настолько сильно различались именно по способности порождать «насильственные решения», что было большое искушение сделать эти индивидуальные различия предметом специального анализа. Однако за 40 лет исследований, в который принимал участие автор данной статьи, это так и не было сделано. Возможно потому, что внимание исследователей было приковано к механизмам решения творческих задач, особенностям организации мышления и его нарушениям под воздействием различных факторов, условиям эффективности, возможностям его оптимизации психотехническими средствами и т.д.

Немаловажным фактором было и то, что в первые 10—15 лет исследований (1970—1980-е гг.) те различия между испытуемыми, которые можно было наблюдать на материале решения творческих задач, содержащих «социальную тематику» (взаимодействие людей), *не выходили за некие нормативные рамки, хотя индивидуальность в них отражалась*. Т.е. испытуемые были более или менее активны в продуцировании насильственных решений, более или менее изобретательны в их порождении, но, в целом, сам этот процесс мог быть логически описан примерно так же, как и процесс допустимых нормативных решений. Ситуация стала меняться в 1990-е годы. Мы начали фиксировать типы насильственных решений, которые вообще не встречались у испытуемых в пре-

дыдущие десятилетия. В 2000-е годы эти отличия стали настолько явными, что возникло отчетливое ощущение: сделать сравнительный эксперимент-анализ особенностей решения творческих задач разными поколениями молодых людей необходимо.

Исследования мышления при решении творческих задач, в которых участвовал автор данной статьи в период с 1974 г. (когда были проведены первые эксперименты)¹ и по настоящее время (т.е. уже 40 лет), были основаны на идее многоуровневого представления мышления [Алексеев, Юдин, 1971], воплощенной И.Н.Семеновым (1976) в схеме описания мышления как взаимосвязи четырех уровней (операционального, предметного, рефлексивного и личностного) и дополненной идеей закономерной динамики структурных изменений в зависимости от этапа поиска решения [Зарецкий, 1980].

Так, схема мышления приобрела следующий вид (см. рис. 1 и 2).

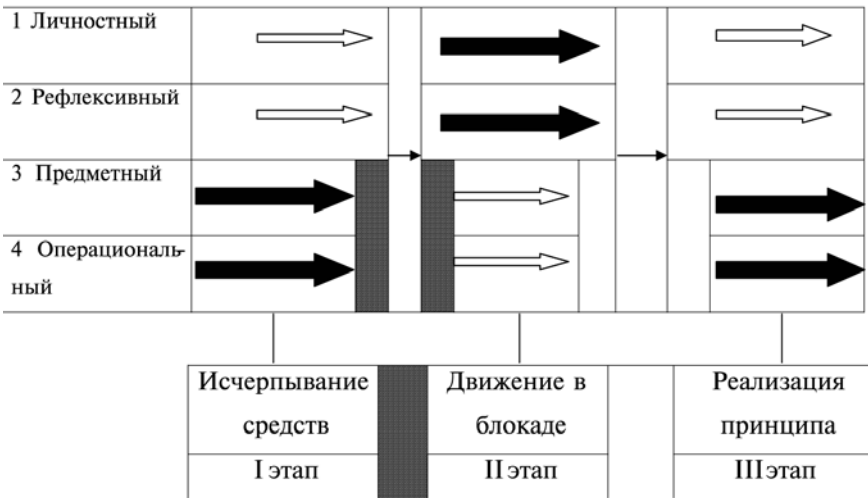


Рис. 1. Динамика уровневой организации мышления при успешном решении творческой задачи

¹ Именно 40 лет назад я сначала сам решил творческую задачу в качестве испытуемого у своего однокурсника Виталия Панюшкина, а в декабре 1974 года провел сам первый эксперимент по решению творческой задачи вслух, используя метод К. Дункера, наиболее уважаемого мною тогда психолога (после П.Я. Гальперина). Этой задачей была задача «Лодка». Я решал ее 58 минут, и поскольку специфика этой задачи такова, что испытуемый в ней очень быстро попадает в блокаду содержательного движения, от безысходности он начинает продуцировать насильственные решения.

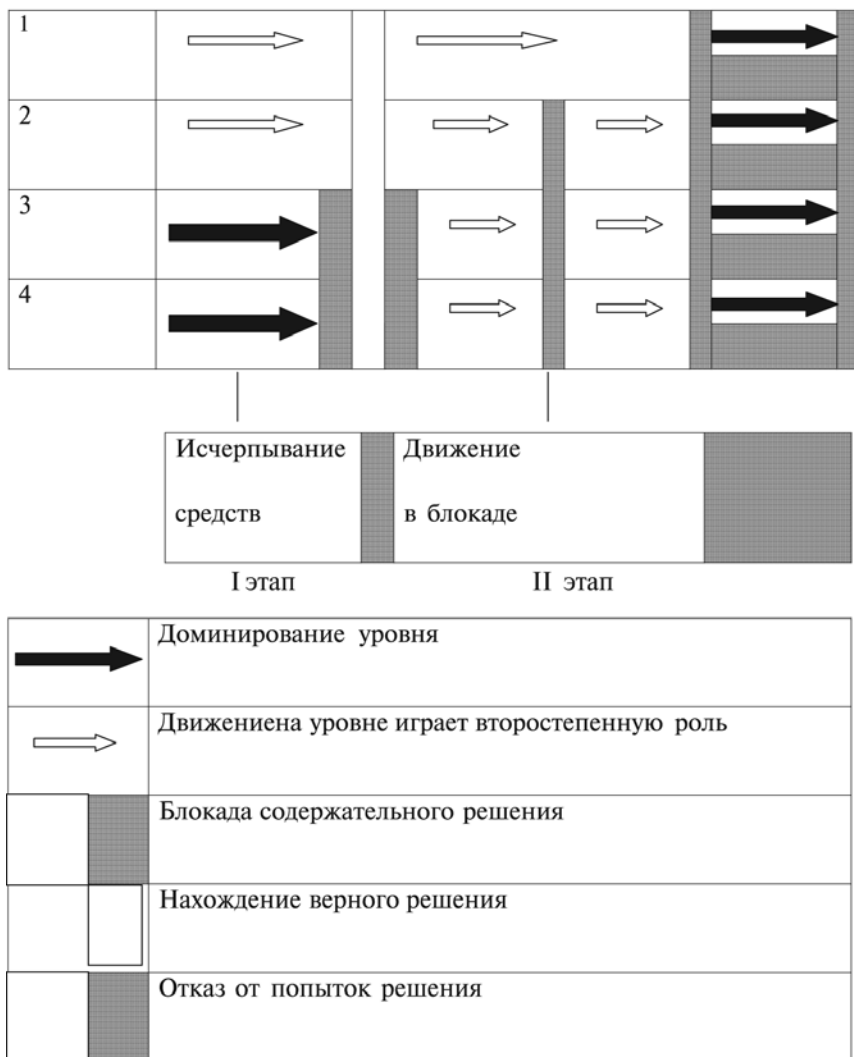


Рис. 2. Динамика уровневой организации мышления при неверном решении творческой задачи

Схема процесса, приводящего к верному решению, иллюстрирует наиболее важный механизм изменения организации мышления, когда на этапе движения внутри блокады, происходит интенсификация рефлексивной регуляции, предшествующая инсайту, т.е. обнаружению

принципа верного решения [Зарецкий, 1980]. Обнаруженный эмпирически факт (методически это фиксировалось как резкое увеличение относительного количества рефлексивно-личностных высказываний, при доминировании рефлексивных) был проинтерпретирован следующим образом. На первом этапе поиск заходит в тупик, т.к. все содержательные ходы направляются ошибочными основаниями, задающими неверное видение проблемной ситуации задачи. Как писал К. Дункер (1965), «испытуемый сам к своей невыгоде заменяет исходную задачу другой... такой, что решить ее уже невозможно». «Тупик» — это не просто переживание безысходности поиска, но и субъективное истощение вообще возможных ходов в предметном содержании. Нет ни только новых идей, но нет и смысла проверять старые. Возникающая блокада содержательного движения (граница между первым и вторым этапом) становится фактором изменения организации мышления. Если на первом этапе движение преимущественно осуществлялось на предметном и операциональном уровнях, то «в блокаде» оно переключается на рефлексивный и личностный уровни (на рис. 1 это выражено черными стрелками).

Далее исход поиска зависит от рефлексии, ибо это тот процесс, который может способствовать (по И. Фихте) *освобождению мышления от тех представлений, которые его сковывают*. В случае решения творческой задачи такими *представлениями являются предметные основания*, задающие ошибочную «картинку» проблемной ситуации.

Если интенсификации рефлексии по каким-либо причинам не происходит, то процесс постепенно начинает разрушаться, система перестает функционировать как единое целое, что показано на рис. 2. Наблюдавшиеся феномены автономных интенсивных движений на одном из уровней, были названы нами «зацикливаниями» [Зарецкий, Семенов, 1979]. Наиболее характерными были «личностные зацикливания», но встречались зацикливания и на других уровнях. После того, как блокада распространялась на все уровни, следовал отказ, т.к. дальнейший поиск оказывался лишенным смысла для испытуемых.

Поскольку творческие задачи задумывались К. Дункером как эмпирический материал, который может иллюстрировать феномен внезапного переструктурирования гештальта (целостного видения проблемной ситуации), то в течение эксперимента можно было наблюдать эти внезапные смены «картинки» и соответствующие им решения. Эти смены «картинок» соответствовали определенному типу организации мышления, характеризующемуся тем, какой из уровней являлся ведущим. Так, поверхностные решения являлись результатом доминирующего движения на операциональном уровне. Различные варианты тривиаль-

ных или частичных решений были результатом движения на предметном уровне. Как было сказано выше, интенсивное движение на рефлексивном уровне сопровождало появлению верного решения. Возникал вопрос о том, результатом какой активности (какого уровня) были насильственные решения. Логично было предположить, что они являются продуктом интенсивного движения на личностном уровне (хотя вероятно, через анализ речевой продукции, это не схватывалось теми способами анализа, которые были разработаны). Но рассуждая логически, можно было предположить, что актуализация этих представлений, приводящих к насильственным решениям, была лишь частично обусловлена содержанием задачи, которая выступала поводом для их актуализации, а то какими будут эти представления, зависело от испытуемого, его опыта, воображения, смелости, готовности преодолевать смысловые, содержательные и прочие границы.

Впервые эти отличия стали отчетливыми, когда задачу «Лодка» стали решать студенты в 1990-е гг. По протоколам чувствовалось, что мышление людей, переживших перестройку, исторические события, связанные с разрушением одной страны и превращением ее в другую, с изменением экономической формации и т.д. стало другим. Студенты 1990-х годов предлагали такие решения, которые не приходили в голову студентам 1970-х и 1980-х. Возникла идея о том, что творческие задачи «чувствительны» к изменениям на уровне менталитета. В дальнейшем она подтверждалась тем, что типы насильственных решений год от года становились другими. Это побудило нас к тому, чтобы вернуться к теме творческой задачи, как «зеркала менталитета», проверить эту гипотезу, подвергнув сравнительному анализу процесс продуцирования насильственных решений молодыми людьми разных поколений.

Напомним задачу «Лодка», которая хотя и активно используется уже 40 лет, но остается мало известной. Чтобы читатель не был разочарован по прочтении статьи, хочу сразу предупредить. В этой части будет дан анализ самой задачи, тех затруднений, с которыми сталкиваются испытуемые при ее решении, и примеры наиболее часто встречающихся насильственных решений, а также примеры решений, которые встречались у испытуемых в период с 1994 по 2014 гг., — таких, которых вообще не было у испытуемых в 1970-80-х гг. Более детальный сравнительный анализ структурно-динамических особенностей мышления в разных поколениях, который может показать, как меняется мышление, пока еще не проведен.

Итак, текст задачи «Лодка».

«К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы перебраться на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не бо-

лее одного человека, и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как это осуществить?». Это типичная задача «на соображение», используемая в экспериментах по изучению творческого мышления. Если вы не знаете решения, то, прежде чем продолжить чтение, попробуйте порешать эту задачу. Понаблюдайте за собой, какие мысли будут приходить Вам в голову, если Вы не догадаетесь, в чем изюминка задачи сразу. Возможно, что среди вариантов, которые у Вас появятся, будут и насильственные решения.

Трудности, которые возникают при решении данной задачи, дважды описывались автором [Зарецкий, 1980, 2014], поэтому мы не будем подробно на них останавливаться. Но важно подчеркнуть, что именно простота задачи в сочетании с ощущением невозможности ее решения, создает проблемную ситуацию особой остроты и провоцирует насильственные решения.

Обычно испытуемые понимают задачу буквально, рисуя или мысленно представляя себе картинку, в которой к сидящему на берегу возле лодки рыбаку подходят два человека и просят, чтобы он их перевез. Обычно начинают с поверхностного решения — «рыбак перевозит их по одному» (сам за человека не считается). Когда это решение отвергается экспериментатором, начинаются поиски «возврата пустой лодки назад» после того, как один из пассажиров переедет на другую сторону. Поскольку все без исключения идеи такого рода экспериментатором отвергаются, а модель остается неизменной, то наступает блокада содержательного движения, в которой испытуемые начинают предлагать варианты все новых и новых «картинок». Появляются технические устройства, варианты, связанные с ветром, течением, другими людьми. Т.е. разнообразные «уловки», а не решения... Должно быть что-то принципиально другое ... И когда это «другое» обнаруживается, возникает чувство эмоционального подъема и душевного облегчения: «К реке подошли сразу двое...». Ведь «сразу» означает «одновременно», но не обязательно «вместе»! Ну, конечно, они подошли к реке с разных сторон!

Как уже говорилось, когда решение достигнуто, оно кажется очевидным. Однако по нашим данным в 1970—1980-х при индивидуальном решении задачи, этот ответ находили не более 40 % испытуемых. При этом среднее время, затрачиваемое на поиск решения, составляло 20—30 минут (хотя были испытуемые, которые решали эту задачу почти мгновенно, но для них она не выступала творческой).

Как видно из примера, в основании ошибочных проб лежит неверное понимание задачи, что делает ее фактически неразрешимой. Неверное понимание того, что «сразу» означает «вместе» и «с одной стороны», становится причиной затруднения, создает проблемную ситуацию. За-

дача как бы «является» человеку в определенном виде — таком, что решить ее уже невозможно, на что обращал внимание К. Дункер (1965).

Ситуация становится для испытуемого неразрешимой, поскольку образ двух людей, подошедших с одной стороны, возникает спонтанно, неосознанно и детерминирует весь последующий поиск. Рефлексия, направленная на осознание оснований оснований неверного понимания задачи, может вскрыть эту связь между образом ситуации и ее безысходностью, и тогда вопрос «как может быть иначе», может изменить направление поиска и вывести на верное решение. *Если рефлексии не происходит, тогда возникает блокада содержательного движения, прорывы которой происходят за счет насильственных решений.*

В 1970—1980-х гг. насильственные решения носили крайне ограниченный, даже примитивный характер. В основном они были направлены на поиск способа вернуть пустую лодку назад. Появлялись веревки, разные устройства, варианты течения реки, при которых лодка сама возвращается. Появление каждой новой идеи сопровождалось переживанием, сходным с инсайтом, рождалось в творческих муках с надеждой, что она может вывести на правильное решение. Планомерный анализ текста, осуществлявшийся некоторыми испытуемыми, не приводил к бурному росту количества решений. Даже те испытуемые, которые отличались богатым воображением, давали не более десятка насильственных решений, представлявшихся им самим (да и нам — экспериментаторам тоже) весьма оригинальными.

Так, уже в 1975 году встретились идеи, что «двое» — не обязательно люди, это может быть человек с собакой или даже беременная женщина. Вместо механических устройств появлялись «умные дельфины», помогающие людям. Разумеется, рыбак мог «подобреть» и отменить свое условие. На другой стороне реки появлялись другие люди, которым тоже нужно было перебраться на другой берег, и они переправляли лодку (интересно, что эта мысль не всегда приводила затем к верному решению).

Если характеризовать кратко особенности мышления испытуемых, решавших задачу «Лодка» в период с 1974 и до конца 1980-х гг., то можно отметить следующее:

1. Насильственные решения встречались у подавляющего числа испытуемых, попадавших в ситуацию блокады содержательного движения.

2. Насильственных решений было относительно немного (в пределах 10 вариантов у самых «продуктивных» испытуемых).

3. Сейчас, по прошествии времени, можно сказать, что большинство насильственных решений носило своего рода «нормативный» характер, т.е. имело нормативную рациональную основу, но они не могли

считаться решением, т.к. были основаны на произвольной трактовке того или иного элемента условия.

4. Рождение вариантов насильственных решений нередко сопровождалось инсайтом, т.е. можно сказать, что они возникали как результат творческого процесса.

5. Если поиск затягивался, а испытуемые не могли найти верное решение, то наступало исчерпание даже насильственных вариантов, и следовал отказ от дальнейших поисков.

6. Многие варианты насильственных решений самими испытуемыми назывались «глупыми» и нередко их формулирование сопровождалось явным смущением и подобными эмоциями.

В 1990-х гг. *впервые «убили рыбака»*. Испытуемые с завидной регулярностью стали предлагать насильственные методы завладения лодкой рыбака и решения своих проблем с переправой. До 1994 г. такие варианты в буквальном смысле слова «насильственных» решений не встречались. Таким образом, поле вариантов расширилось именно за счет того, что в разряд доступных средств решения попало насилие в отношении рыбака («связать», «убить», «отобрать», «что он может против двоих», «пригрозить» и т.д.). Отметим, что 1990-е называют «лихими» отчасти именно потому, что насильственный захват собственности стал едва ли не нормой в эти годы.

В остальном принципиальных отличий от выделенных выше особенностей, характерных для испытуемых 1970—80-хх гг. мы не зафиксировали. Можно отметить, что сами *варианты насильственных решений стали порождаться с большей легкостью и уже не сопровождались выраженным переживанием инсайта*, даже когда возникало весьма нестандартное решение.

В 2004 г. *впервые «убили конкурента»*. Впервые за 30 лет «двое» в задаче выступили не как «команда», которой нужно решить общую задачу, не как тандем, противостоящий несговорчивому рыбаку, а как противники, при этом один фактически не просто устраняет конкурента, но и использует его как средство решения своей проблемы.

В эти же годы (эксперименты снова стали проводиться регулярно именно с этого времени) *процесс порождения насильственных решений становится неисчерпаемым*. У большинства испытуемых не составляет труда извлекать десятки вариантов «решений» из любого элемента условий.

Действительно, изменение «выгодным образом» каждого элемента условий может порождать целые группы решений. «К реке» — у реки есть форма, размеры, течение, глубина и т.д. «Двое» — не сказано, что это люди. «Варианты» рождаются путем перечисления всех возможных видов домашних и даже диких животных. «Время» становится мощным

ресурсом для разнообразных идей. Если раньше фантазии хватало на то, что «один переедет, сделает свои дела, потом второй...», то теперь предлагается дожидаться зимы, когда река замерзнет и перейти по льду. Современная электроника становится источником разнообразных вариантов. Испытуемые строят мосты, вызывают такси и вертолеты и т.д. Варианты насильственного отбора лодки встречаются с завидной регулярностью. Многие испытуемые признаются в том, что могут бесконечно плодить варианты «таких решений».

По сравнению с предыдущими годами в начале двухтысячных можно в качестве характерных особенностей выделить три:

1. Насильственные методы завладения лодкой становятся нормой мышления.
2. Впервые встречается вариант, когда один из двоих подошедших устраняет другого как конкурента.
3. Процесс порождения насильственных решений становится неисчерпаемым. Решения порождаются планомерно без видимых творческих усилий.

Интересно отметить, что в 2002 г. Н.Г. Алексеев защищает докторскую диссертацию по теме «Проектирование условий развития рефлексивного мышления», в которой описывает ряд схем, вооружающих мышление средствами рефлексии, и делает один из выводов о том, что как «выделенный и общественно фиксируемый феномен, рефлексивное мышление есть достояние второй половины и особенно конца XX века»... [Алексеев, 2002, с. 33]. Можно выдвинуть гипотезу, трудно проверяемую, о том, что фиксируемые нами особенности, проявляющиеся в насильственных решениях, связаны с этим феноменом — становлением рефлексивного мышления, как новой культурной нормы.

Основанием для такого рода гипотезы является «оборотная сторона рефлексии». До сих пор под рефлексией мы подразумевали нечто «положительное» — процесс, который освобождает от сковывающих мышление неадекватных оснований и стереотипов, тем самым способствуя возникновению творческих решений. Однако как техническая способность рефлексия превращается в огромную разрушительную силу, способную сокрушать социальные и культурные нормы, превращая все в средства достижения целей. Возможно, именно этим разрушительным потенциалом рефлексии объясняется легкость порождения всевозможных насильственных решений, свободно преодолевающих любые социально-нормативные границы.

...В 2014 году едва ли не в каждом протоколе решения задачи «Лодка» можно было встретить решение, которое ранее никогда не встречалось. Одно из таких решений стало результатом изменения элемента за-

дачи, на который не «посягал» ни один из испытуемых. Молодая девушка, вчитавшись в условия», отметила: «не более одного человека?». И добавила: «тогда можно его расчленить и перевезти по частям». Даже для искушенного экспериментатора такое «решение» выглядит жутковатым. Хотя это и единичный случай, тем не менее, он указывает на то, что процесс преодоления границ нормативной рамки становится все более легким, изощренным и все менее отягощенным внутренними смысловыми и нравственными ограничениями.

На этом фоне проведенное Т.М. Черниковой (2010) исследование решения творческих задач детьми и подростками в аспекте выдаваемых испытуемыми насильственных решений, дает относительно благополучную картину. В отличие от взрослых, для которых методы насилия встречаются с завидной регулярностью, у детей они почти полностью отсутствуют (из 50 испытуемых лишь двое предложили варианты с насилием). Их место занимают фантазии на тему самоуправляемых, самодвижущихся лодок, а также использование магии, различных волшебных сил. Следует отметить, что в отличие от взрослых (у которых до 40 % верных решений), учащиеся 11—13 лет обычной общеобразовательной школы эту задачу не решают.

Из данного эссе можно сделать два вывода.

Первый: здесь есть предмет исследования. То, что раньше воспринималось как результат скорее переживания, чем мышления (насильственные решения, глупые и бессмысленные, продуцируемые на фоне ощущения безысходности), стало показателем изменений в мышлении на уровне ментальности. Это способность, которую демонстрируют подавляющее большинство испытуемых.

Второй: рефлексия из процесса, способствующего повышению творческого потенциала, превращается в проблему, в которой можно выделить несколько аспектов, среди которых центральным нам представляется следующий. Как можно, сохранив творческий потенциал рефлексии, нейтрализовать (скомпенсировать — над глаголом еще нужно думать) ее разрушительный потенциал. Представляется, что движение в рамках поиска решения этой проблемы ведет к теме «культурного самоопределения».

...В 1971 г. Я.А. Пономарев, анализируя взаимоотношения творческого и логического в мышлении, написал, что каждый творческий акт расширяет сферу логического, но лишь раздвигая при этом границы, за которыми по-прежнему остается сфера творческого. Чем меньше человек знает, тем более узкими являются границы логического, тем больше он нуждается в творчестве. Чем больше человек знает, тем шире сфера, где он может справляться с задачами, опираясь на логику. Но за этой, у

иных очень широкой сферой находится сфера творческих поисков, при которых пересматриваются логические основания и создается «новая логика».

В 2002 г. Н.Г. Алексеев к альтернативе «логическое — творческое» фактически добавил другую, обосновав, что мышление стало рефлексивным. Рефлексивное мышление, с одной стороны, логическое, с другой — нет. С одной стороны, в нем есть своя «рефлексивная логика» — обнаруживать основания и изменять, с другой — какое же это логическое мышление, которое состоит в том, чтобы эту логику разрушать и изменять! Возникает другая шкала: вместо «логического — творческого» (или наряду с ним) появляется «нормативное — рефлексивное». Нормативное мышление — воспроизводит некие нормы, разворачивается в строгом соответствии с ними, рефлексивное мышление — эти нормы перестраивает и создает заново. И тот и другой процесс может протекать как логически, так и творчески. Недостаток знаний и рефлексии может компенсироваться творческими усилиями, а «избыток» рефлексии может заменить необходимость творчества.

Но в те же годы, когда мышление начинает рассматриваться Н.Г. Алексеевым как рефлексивное, начинает параллельно этой теме разрабатываться проблема самоопределения [Зарецкий, 1993, Краснов, 1995, Каменский, 1996 и др.]. Движение к этой теме идет сразу с двух сторон. «Снаружи», т.е. из социума, в котором происходит активное разрушение сложившихся норм, разворачивается глобальная перестройка всего социально-экономического уклада общества, и «изнутри», т.е. из того пространства, в котором после разрушения этих норм образовывался либо вакуум, либо обнажалось то, что не описывалась категориями социально-экономическими, т.е. сфера нравственного, культурного, экзистенциального. Появились носители опасной социальной болезни под названием «беспредел» — люди, для которых нет ограничений при достижении поставленных ими целей. Примеров из жизни этому столько, что нет смысла их приводить. Но наряду с носителями этой «болезни» есть другие люди, которые сознательно ограничивают себя в своей деятельности, тщательно выбирая средства и постоянно проверяя себя, не действуют ли они вразрез с тем, что провозглашают. Их деятельность направляется ценностями и вытекающими из них нравственными ограничениями, т.к. известно, что любая благая цель может стать одним из камней, которыми «вымощена дорога в ад», если средства ее достижения перечеркивают и обесмысливают саму цель, взятую в культурно-экзистенциальном контексте.

Итак, мы получили оппозиции: «логическое и творческое», «нормативное и рефлексивное», «детерминирование целями и не скованное

какими-либо ограничениями» — «детерминированное ценностями и вытекающими из них нравственными ограничениями». Эти альтернативы лежат в другом «измерении» по отношению к схеме четырех уровней. Развитие обусловленной рефлексией способности легко проникать в основания собственного движения и изменять их ставит проблему ограничений. В 1970—80-е гг. мышление было преимущественно логическим, нормативным, скованным естественными ограничениями. Когда мышление стало рефлексивным, творческим, свободным или легко освобождающимся от ограничений, то возникает проблема самоограничения или самоопределения по детерминантам процесса и его границам. Представляется, что это одна из проблем, которая может рассматриваться как кандидат в ключевые проблемы для психологической практики и связанных с ней практико-ориентированных исследований, современного образования и проблематики исследования социального познания. В этом контексте особый смысл приобретают обсуждения темы нравственной практики, как некоего идеала деятельности, представляющей собой попытку воплощения в жизнь определенных культурных ценностей [Зарецкий, 2004].

На стыке социального и культурно-ценностного пространств рефлексия может выступить как то, что «освобождает» человека полностью от внутренних ограничений (если будет рассматриваться как способность к осознанию и коррекции всего — любых деятельностных содержаний), либо как то, что будет способствовать встрече человека с собственными ценностями и установлению внутренних (ценностных) ограничений на его деятельность. И если эту обретенную в ходе рефлексии ценностную позицию в деятельности удастся удержать, то такая «деятельность» будет выступать не только как решение задачи, не только как достижение цели, не только как решение некоей культурной проблемы, но как **деятельность по утверждению ценности**. Именно в этом смысле мы считаем возможным такую «деятельность» называть «нравственной практикой» [Зарецкий, 2013].

Из этого следует, что **рефлексивная практика может быть, как нравственной, так и безнравственной. И их различие, на наш взгляд, является одной из острейших проблем нашего времени**, когда, как сказал Н.Г. Алексеев (2002), начинается процесс освоения рефлексивного мышления и построения на основе рефлексии массовых практик.

При анализе зарубежной литературы мы обнаружили, что нравственный аспект социального познания, который обозначается термином «moral judgment», изучается в основном в контексте нейронауки. Предметом исследования становятся определенные зоны мозга и нейрокогнитивные процессы, которые сопровождают решение задач, связанных

с принятием решения, затрагивающего морально-этические аспекты (см., например, Barbey, Grafman, 2010). Весь культурно-исторический контекст, специфика менталитета в разные исторические периоды оказывается за рамками интереса ученых и предмета их исследования [Холмогорова, 2014]. Одна из задач данной статьи привлечь внимание к важности культурно-исторического аспекта социального познания. Наш взгляд методологическая основа для такого исследования уже существует, и это культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Однако анализ социального познания и ментальных сдвигов в контексте культурно-исторической концепции это уже задача, выходящая за рамки данной статьи.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 2002.
- Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г.* О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / М., Наука, 1971. с. 151—203.
- Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / М.: Прогресс. 1965. С. 86—234.
- Зарецкий В.К.* Путь к самовоспитанию творческих способностей // Техника и наука. 1980. № 12. С. 8—10.
- Зарецкий В.К.* Исходные методологические представления о движущих силах саморазвития личности в образовательных системах (разработка приемов развития творческого потенциала личности студента) // Психолого-педагогические вопросы продвижения личности в многоуровневой системе обучения. Обзорная информация. Проблемы непрерывного образования. Вып.2 / М.: НИИВО. С. 6—16.
- Зарецкий В.К.* Творчество. Рефлексия. Самоопределение // Материалы второй Всероссийской конференции по экзистенциальной психологии / М.: Смысл, 2004.
- Зарецкий В.К.* Траектория развития представлений о рефлексии и их использования в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55—97.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой... / М.: Форум, 2014. 67 с.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3—8.
- Каменский Р.Г.* Динамика самоопределения педагогов в организационно-деятельностной игре (на материале проектирования инновационных образовательных систем) // Автореферат дисс. ... канд. пед. наук / М.: ИПИ РАО, 1996.

- Краснов С.И.* Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем // Автореферат дисс. ... канд. пед. наук / М.: ИПИ РАО, 1995.
- Пономарев Я.А.* Развитие проблем научного творчества в советской психологии // Проблемы научного творчества в современной психологии / М.: Наука, 1971. С. 46—150.
- Семенов И.Н.* Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности. Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. Вып. 10. 1976. С. 148—188.
- Холмогорова А.Б.* Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014, № 6. С. 53—61.
- Черникова Т.М.* Характеристика мышления детей с трудностями в обучении в процессе решения творческих задач / Дипломная работа. МГППУ. 2007. 75 с. (рукопись).
- Barbey A.K., Grafman J.* An integrative cognitive neuroscience theory of social reasoning and moral judgment // *Cognitive science*. 2010. Vol. 2(1). Pp. 55—67.

SOCIAL COGNITION AND MENTALITY IN THE MIRROR OF THE CREATIVE PROBLEM SOLVING PROCESS

V.K. ZARETSKY

The features of the process of creative problem solving different generations of young people (in 1970—80-ies., 1990, in the 2000s) on the basis of comparison of forced (K. Duncker) solutions produced during the creative search in situations of difficulty. The theoretical basis of the analysis is a conception of a four-level thinking organization of thinking (N.G. Alekseev, I.N. Semenov, V.K. Zaretsky).

On the basis of differences in the contents of forced solutions and features of the process of their production we made hypothetical conclusions about macrocultural (at the level of mentality) changes in thinking that occurred over the past decades. We made an attempt to formulate the problem for modern education, depend on these changes.

Keywords: thinking, creative task, reflection, forced (K. Duncker) solutions, personal aspect, the mentality.

- Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovij razvitija refleksivnogo myshlenija / Dissertacija v vide nauchnogo doklada na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihologicheskikh nauk. M., 2002.
- Alekseev N.G., Judin Je.G.* O metodah psihologicheskogo izuchenija tvorchestva. Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psihologii / M., Nauka, 1971. Pp. 151—203.

- Dunker K.* Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija. Psihologija myshlenija / M.: Progress. 1965. Pp. 86—234.
- Zarekij V.K.* Put' k samovospitaniju tvorcheskih sposobnostej. Tehnika i nauka. 1980. № 12. Pp. 8—10.
- Zarekij V.K.* Ishodnye metodologicheskie predstavlenija o dvizhushhijh silah samorazvitija lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah (razrabotka priemov razvitija tvorcheskogo potenciala lichnosti studenta). Psihologo-pedagogicheskie voprosy prodvizhenija lichnosti v mnogourovnevoj sisteme obuchenija / Obzornaja informacija. Problemy nepreryvnogo obrazovanija. M.: NIIVO. № 2. Pp. 6—16.
- Zarekij V.K.* Tvorchestvo. Refleksija. Samoopredelenie. Materialy vtoroj Vserossijskoj konferencii po jekzistencial'noj psihologii. M.: Smysl. 2004.
- Zarekij V.K.* Traektorija razvitija predstavlenij o refleksii i ih ispol'zovanija v praktike organizacii reshenija problem. Psihologija v vuze. 2013. № 4. Pp. 55—97.
- Zarekij V.K.* Esli situacija kazhetsja nerazreshimoj / M.: Forum. 2014. 67 p.
- Zarekij V.K., Semenov I.N.* Logiko-psihologicheskij analiz produktivnogo myshlenija pri diskursivnom reshenii zadach. Novye issledovanija v psihologii, 1979. № 1. Pp. 3—8.
- Kamenskij R.G.* Dinamika samoopredelenija pedagogov v organizacionno-dejatel'nostnoj igre (na materiale proektirovanija innovacionnyh obrazovatel'nyh sistem). Avtoreferat diss. ... kand. ped. nauk / M.: IPI RAO, 1996.
- Krasnov S.I.* Cennostnoe i organizacionnoe samoopredelenie pedagogov v proektirovanii innovacionnyh obrazovatel'nyh sistem. Avtoreferat diss... kand. ped. nauk / M.: IPI RAO, 1995.
- Ponomarev Ja.A.* Razvitie problem nauchnogo tvorchestva v sovetskoj psihologii. Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psihologii / M.: Nauka. 1971. Pp. 46—150.
- Semenov I.N.* Opyt dejatel'nostnogo podhoda k jeksperimental'no-psihologicheskomu issledovaniju myshlenija na materiale reshenija tvorcheskih zadach. Metodologicheskie problemy issledovanija dejatel'nosti / Trudy VNIITJe. Ser. Jergonomika. Vyp. 10. 1976. Pp. 148—188.
- Holmogorova A.B.* Obostrenie bor'by paradig v naukah o psihicheskom zdorov'e: v poiskah vyhoda. Social'naja i klinicheskaja psihiatrija. 2014. № 6. Pp. 53—63.
- Chernikova T.M.* Harakteristika myshlenija detej s trudnostjami v obuchenii v processe reshenija tvorcheskih zadach. Diplomnaja rabota. MGPPU. 2007. 75 p. (rukopis').
- Barbey A.K., Grafman J.* An integrative cognitive neuroscience theory of social reasoning and moral judgment. Cognitive science 05/2010. Vol. 2(1). Pp. 55—67.